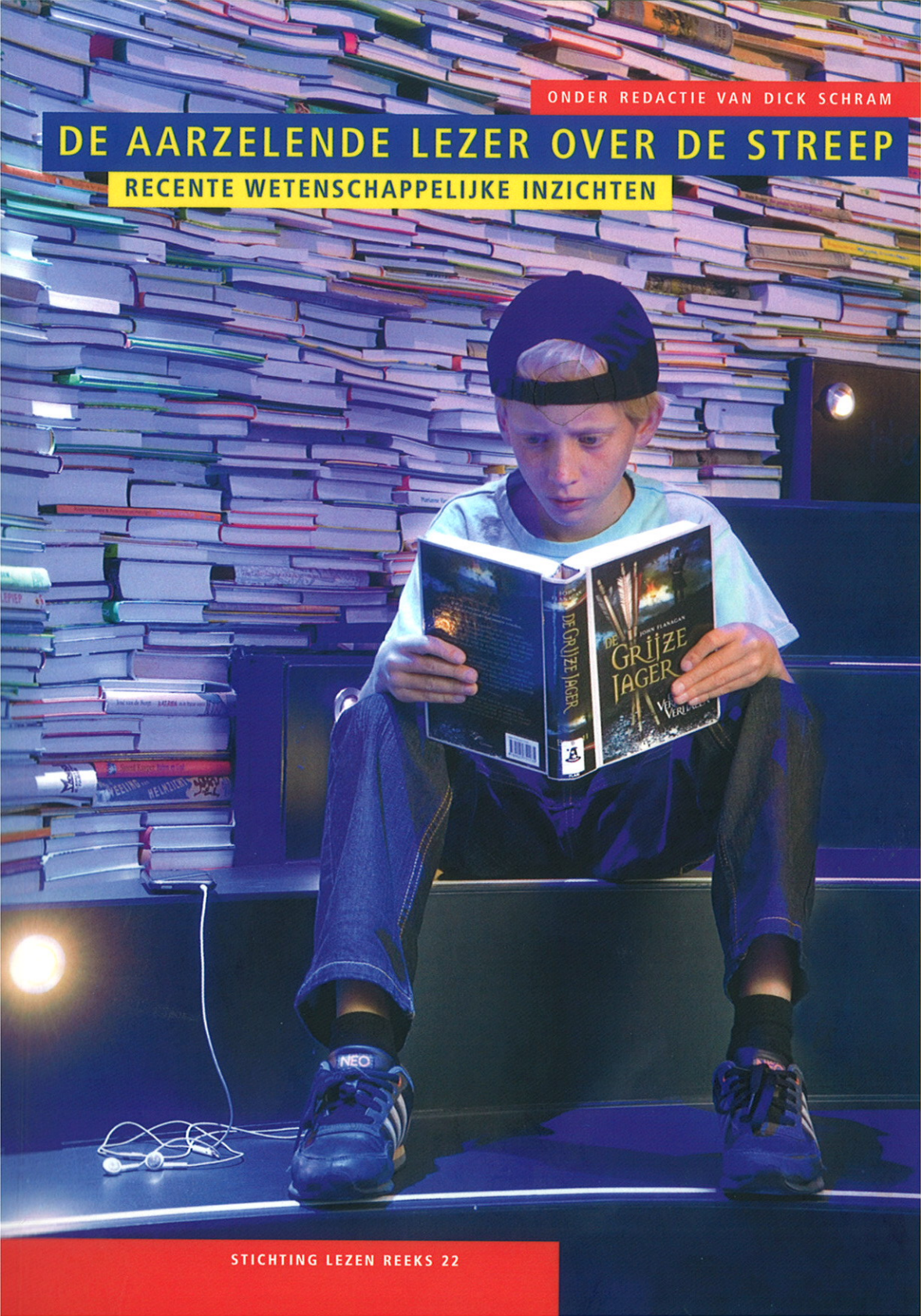


ONDER REDACTIE VAN DICK SCHRAM

DE AARZELENDE LEZER OVER DE STREEP

RECENTE WETENSCHAPPELIJKE INZICHTEN



DE AARZELENDE LEZER OVER DE STREEP

DE AARZELENDE LEZER OVER DE STREEP

Redactie

Dick Schram

STICHTING LEZEN REEKS

DEEL 22

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 – 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 – Adriana Bus en Daisy Smeets
- 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. Wetenschappelijk onderzoek naar de invloed van het lezen – 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

ISBN: 978-90-5972-757-1

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

Cover and basicdesign: Lijn 1, Haarlem

Lay-out: Textcetera, Den Haag

© Stichting Lezen 2013

All rights reserved. No part of this book may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted, in any form, by print, photocopy, microfilm, or any other means, without prior written permission from Stichting Lezen.

INHOUD

7 | VOORWOORD

9 | DE AARZELENDE LEZER OVER DE STREEP – VERSLAG VAN EEN CONFERENTIE EN HET WAAROM ERVAN DICK SCHRAM

21 | MENSEN ZIJN VERHALENVERTELLERS MARK MIERAS

DEEL I · ORIËNTATIE OP TAAL- EN LEESONTWIKKELING

27 | OVER HET BELANG VAN BOEKSTART – EEN PROGRAMMA DAT OUDERS STIMULEERT VANAF VIER MAANDEN VOOR TE LEZEN, VERHAALTJES TE VERTELLEN EN RIJMPJES TE RECITEREN HELEEN VAN DEN BERG EN ADRIANA BUS

41 | HOE ZIET GOED LEESONDERWIJS ERUIT? THONI HOUTVEEN

69 | MOET DE SCHILDPAD TOCH EEN HAAS WORDEN? HET BELANG VAN VLOT LEZEN VOOR ZWAKKE LEZERS PATRICK SNELLINGS EN PETRA DE WAARD

85 | OMDAT LEERLINGEN MOEITE HEBBEN MET DIE TEKSTEN. DAAROM! TEKSTBEGRIIP VERBETEREN IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS GERDINEKE VAN SILFHOUT, JACQUELINE EVERS-VERMEUL EN TED SANDERS

105 | VERMIJDING EN FRUSTRATIE: HET BELANG VAN NEGATIEVE MOTIVATIES VOOR DE LEESVAARDIGHEID VAN VMBO'ERS ROEL VAN STEENSEL, RON OOSTDAM EN AMOS VAN GELDEREN

123 | LEESSTRATEGIEËN VAN EENTALIGE EN MEERTALIGE ZWAKKE ADOLESCENTE LEZERS: EEN ORIËNTERENDE STUDIE ROSA TEEPE EN MARISKA OKKINGA

- 151 | LEZEN WAT ER (NIET) STAAT
AUTISME EN LEESBEGRIIP
ANNY HERMANS-FRANSSEN

DEEL II • ORIËNTATIE OP LITERAIRE SOCIALISATIE

- 187 | LEESOPVOEDING EN ONDERWIJSSUCCESS IN DE MODERNE SAMENLEVING
NATASCHA NOTTEN
- 207 | ONTWIKKELING VAN DE LEESATTITUDE OP DE BASISCHOOL EN DE ROL VAN SEKSE,
LEESNIVEAU, DE LEESCULTUUR THUIS EN KENMERKEN VAN DE SCHOOLBIBLIOTHEEK
THIJS NIELEN EN ADRIANA BUS
- 227 | DE BIBLIOTHEEK OP SCHOOL
EEN EERSTE BLIK OP EFFECTEN OP LEESATTITUDE EN LEESFREQUENTIE
FRANK HUYSMANS, KEES BROEKHOF EN THOMAS VAN DALEN
- 247 | MOTIVERENDE LEESACTIVITEITEN IN DE KLAS EN DE LEZERSIDENTITEIT VAN DE
LERAAR
ANNEKE SMITS EN ERNA VAN KOEVEN
- 263 | 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
DIETHA KOSTER EN JILDAU VRIESWIJK
- 283 | DE MOEILIJKE LEZER OVER DE DREMPEL VAN HET MAKKELIJK LEZEN PLEIN
EEN ONDERZOEK ONDER RUIM 200 SCHOLIEREN VAN HET PRIMAIR ONDERWIJS
CEDRIC STALPERS
- 295 | LEZEN IN ONZE STEEDS VERANDERENDE SAMENLEVING: NOODZAAK EN
STIMULERING
MIA STOKMANS
- 333 | OP ZOEK NAAR DE VERLOREN LEZER
FRANK HAKEMULDER
- 349 | 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
NIELS BAKKER

VOORWOORD

DE AARZELING VOORBIJ

Stichting Lezen streeft ernaar het aantal vaardige lezers zo groot mogelijk te maken. Vaardige lezers kunnen zich beter staande houden in de maatschappij. Lang niet alle (beginnende) lezers worden vaardige lezers. Er zijn veel ‘aanzelende lezers’, een begrip geïntroduceerd door Stichting Lezen Vlaanderen: kinderen die, om welke reden dan ook, niet goed kunnen of willen lezen. Zij hebben bijvoorbeeld moeite met leesvaardigheid of nauwelijks motivatie om te lezen.

Stichting Lezen ziet de noodzaak om de aanzelende lezer verder te helpen. Uit onderzoek weten we dat kinderen die goed kunnen lezen, meer plezier hebben in lezen en daardoor meer gaan lezen, wat weer een positief effect heeft op de leesvaardigheid. Op die manier ontstaat een positieve spiraal. Verschillende wetenschappers buigen zich in deze bundel over de vraag hoe de vaardigheid van aanzelende lezers kan worden vergroot. Zij doen dit niet alleen door achterliggende oorzaken en mechanismen bloot te leggen, maar ook door aan te geven wat leesbevorderaars in de praktijk kunnen doen om die aanzeling te overwinnen.

Stichting Lezen hoopt dat de nieuwe inzichten bijdragen aan een heldere visie en een effectieve benadering van de aanzelende lezer. In deze bundel zijn alle inzichten van het congres dat Stichting Lezen over dit onderwerp organiseerde, samengebracht in een overzichtelijk geheel. Ik wens u veel leesplezier!

Gerlien van Dalen
Directeur Stichting Lezen



DE AARZELENDE LEZER OVER DE STREEP – VERSLAG VAN EEN CONFERENTIE EN HET WAAROM ERVAN

DICK SCHRAM

1 INLEIDING

In 2011 verscheen in de Stichting Lezen reeks *De stralende lezer. Wetenschappelijk onderzoek naar de invloed van het lezen*. Nu, in 2013, ligt *De aarzelende lezer over de streep* voor u. Is het ergens in die tussentijd helemaal mis gegaan? Gelukkig niet. Wel is het zo dat het perspectief op lezen en daarmee op leesbevordering is verbreed, en tegelijkertijd verdiept en verfijnd. Ging het eerder vooral om drie categorieën lezers – weinig lezers, veel lezers, niet lezers –, nu zijn er veel meer invalshoeken en mogelijkheden om lezers te typeren en aandacht te geven. Wanneer op overtuigende wijze de invloed van lezen kan worden aangegeven, is de ‘stralende lezer’ een goede benaming; wanneer het gaat om het in kaart brengen van mogelijke belemmeringen voor het lezen de ‘aarzelende lezer’. De gerichtheid op leesmotivatie en leesattitude alsmede het leesplezier is gebleven, maar ook hier vinden verbreding en verfijning plaats: de invloed van lezen, de voorwaarden van de ontwikkeling van taal- en leesvaardigheid voor het literaire lezen in brede zin, het digitale lezen bijvoorbeeld zijn onderwerpen die in de belangstelling zijn komen te staan. Het kan bij het laatste ook gaan om taalstoornissen. Hetzelfde geldt voor de vier socialiserende instanties van gezin, *peer group*, school en bibliotheek. Ze blijven centraal staan maar aan hun socialiserende werking worden nieuwe dimensies toegevoegd: een verbreding van de leeftijdsspanne (het project BoekStart), meer aandacht voor de basisschoolleeftijd en een verdere differentiatie van de typen

middelbare scholen. Verdieping vindt als het ware letterlijk plaats wanneer de fysiologische dimensie van het brein in het onderzoek wordt betrokken hetgeen steeds meer het geval is. Steeds is bij de verbreding, verdieping en verfijning bij de presentaties op de conferentie gedacht aan de ‘aarzelande lezer’.

Meer in het algemeen kunnen de volgende tendenties in het onderzoek naar lezen en in het denken over leesbevordering aangewezen worden; zij komen in samenhang voor. Het belang van empirisch onderzoek naar de functies van lezen, leesgedrag, naar de feiten omtrent het lezen en de opbrengst van interventies wordt meer en meer als belangrijk en urgent ervaren. Hiermee is verbonden de samenhang van feit en norm; deze zijn niet gescheiden. Haalbaarheid en aard van normen worden geschaagd door feiten wat een discussie over de normen die de leesbevordering nastreeft te realiseren niet onnodig doet zijn. De discussie over het belang van lezen, van het lezen van literatuur en leesbevordering hangt aldus nauw samen met het verrichten van empirisch onderzoek. Het perspectief kan meer gericht zijn op het individu of meer op groepen individuen (een actie als *Nederland Leest* bijvoorbeeld). Het belang van algemene leesvaardigheid en taalontwikkeling voor het literaire lezen én andersom (Mol en Bus, 2011) is een uiterst belangwekkend nieuw ingrediënt in de retoriek van en onderzoek naar de leesbevordering. Hetzelfde geldt voor de specificiteit van het literaire lezen ten opzichte van wat andere esthetische media vermogen en ten opzichte van het ‘gewoon’ talige lezen. (zie uitgebreider Schram, 2011 en Stokmans in deze bundel).

De kern van leesbevordering blijft te midden van deze verandering onverminderd hetzelfde. Lezen is een vaardigheid die verworven en onderhouden moet worden. Dat geldt zowel voor het ‘gewone’ lezen als voor het literaire lezen. Het belang van het beheersen van die vaardigheid kan gezien worden in de opbrengsten die lezen biedt. Lezen is belangrijk voor het succesvol doorlopen van school, voor arbeidsparticipatie en het kunnen deelnemen aan het maatschappelijk leven, oftewel de ontwikkeling van burgerschap. Lezen vormt de persoonlijkheid, biedt inzicht in de eigen persoon en de omgeving, op kleine en grote schaal. Lezen geeft de mogelijkheid tot morele, emotionele en esthetische sensibilisering. Het lezen zelf en wat het teweeg brengt bewerkstelligen een bevredigende en aangename ervaring. Verschillende soorten teksten, globaal zakelijke en literaire teksten, bereiken deze effecten op eigen wijze en met eigen accenten. Vanuit het perspectief van het individu valt onder ‘lezen’ een drietal nauw samenhangende aspecten te onderscheiden: de motivatie om te lezen en de attitude ten opzichte van lezen; het eigenlijke leesproces en de realisering van functies van lezen. Vanuit een maatschappelijk oogpunt gaat het om het realiseren van geletterdheid als bijdrage aan maatschappelijke domeinen als cultuur, politiek, wetenschap, economie en aan de samenleving als

geheel. De ontwikkeling van de leesvaardigheid begint al op zeer jonge leeftijd. Naast de autonome groei van de persoon zijn omgevingsfactoren zoals het gezin en *peer group* van belang alsmede interventies waarvan de schoolopleiding wel de belangrijkste is.

In dit boek als neerslag van de conferentie *De aarzelende lezer over de streep* zijn de genoemde drie invalshoeken terug te vinden. In omgekeerde volgorde: het belang van lezen als kern van leesbevordering, algemene actuele tendenties in die leesbevordering en het onderzoek naar lezen en het perspectief van de ‘aarzelende lezer’: lezen leren en waarderen verlopen niet altijd gladjes en, als het ware, vanzelf. Aan de drie invalshoeken kan een vierde, die van Stichting Lezen, worden toegevoegd. De conferentie *De aarzelende lezer over de streep* wilde inzoomen op een aantal aspecten en factoren die voor het realiseren van een goede leesontwikkeling van groot belang zijn. Of anders gezegd, die daarvoor een barrière kunnen vormen. Stichting Lezen wil daar onder meer mee aangeven hoe breed het terrein van de leesbevordering is én is geworden. Wat het eerste betreft gaat het om bijvoorbeeld specifieke lees- en/of leerproblemen die zich bij het ‘gewone’ lezen en het literaire lezen kunnen voordoen. Meer in het algemeen krijgt en verdient de samenhang tussen beide leeswijzen beslist de aandacht. Wat het tweede betreft gaat het zowel om nieuwe ontwikkelingen in het leesdomein zelf zoals medialisering en digitalisering als om nieuwe dimensies van het lezen in wetenschappelijk opzicht zoals hersenonderzoek. De focus van Stichting Lezen op het literair-culturele lezen vanuit een individueel en maatschappelijk perspectief verscherpt zich aldus en wordt zelf in een breder perspectief geplaatst. De conferentie wilde kennis laten maken met verschillende wetenschapsgebieden en deze met elkaar verenigen. Voor Stichting Lezen is vooral wetenschappelijk onderzoek dat toepassingsmogelijkheden biedt of zelf een toegepast karakter heeft van belang.

2 DE CONFERENTIE

Het wetenschappelijk congres *De aarzelende lezer over de streep* vond plaats op 8 november 2012 in Amsterdam. ’s Morgens waren er na de inleidende woorden van de directeur van Stichting Lezen Gerlien van Dalen vier plenaire presentaties, van Mark Mieras, Mia Stokmans, Thoni Houtveen en Sari Sulkunen. De presentatie van Mark Mieras had het karakter van een algemene inleiding; Mieras nam ook het leiden van de plenaire zitting voor zijn rekening. De overige presentaties vonden in deelsessies plaats. In de middagpauze hielden promovendi/onderzoekers tafeltjespresentaties: Heleen van den Berg, Joke Kordes, Dietha Koster en Jildau Vrieswijk, Thijs Nielen, Gerdineke van Silfhout, Cedric Stalpers, Roel van Steensel en Rosa

Teepe. De teksten van hun presentaties zijn naar onderwerp in de bijdragen aan deze bundel opgenomen. Twee teksten zijn niet in de bundel opgenomen. Die van Sari Sulkunen (*Finnish Institute for Educational Research* Universiteit van Jyväskylä) over het rapport en de aanbevelingen daarin van een internationale groep deskundigen over de aard en aanpak van de alfabetiseringscrisis en laaggeletterdheid; het rapport is te raadplegen op <http://ec.europa.eu/education/literacy/what-eu/high-level-group/>. De tekst van de lezing van Linda van Leijenhof van de universiteit Leiden over de cognitieve processen die nodig zijn om begrijpend te lezen en de wijze waarop de hersenen dit mogelijk maken is helaas niet beschikbaar. De tekst van Joke Kordes over leesmotivatie, leesgedrag en leesvaardigheid van Nederlandse 15-jarigen is te downloaden via www.cito.nl. Schrijfster Yvonne Kroonenberg sloot de conferentie in een plenaire bijeenkomst af; zij belichtte het thema ‘de aarzelende lezer’ vanuit een creatief perspectief.

3 OVERZICHT VAN DE BUNDEL

De presentaties op het congres *De aarzelende lezer over de streep* waren gegroepeerd rondom drie thema's: leesvaardigheid, leesbeleving en leessocialisatie. Eraan ten grondslag lagen de volgende beweegredenen. Het staat buiten kijf dat *leesvaardigheid* de basis vormt van een geslaagd leesproces. Lezers maken zich leesprocessen en -strategieën eigen, ontwikkelen motorische vaardigheden en geheugenvaardigheden, en leren betekenis op te bouwen als het resultaat van de interactie tussen tekst en lezer. Al vroeg gaan literaire leeswijzen deel uitmaken van het aan te leren en aangeleerde repertoire. Een zich aarzelend ontwikkelend proces kan grote consequenties hebben. Een lage leessnelheid heeft bijvoorbeeld een nadelige invloed op het ‘in een boek komen’. Voor wie het lezen machtig is, opent zich de *leesbeleving*, de bijzondere ervaring deel uit te maken van de opgeroepen wereld van de tekst. Het is een ervaring die voldoening geeft en daardoor een gunstig effect heeft op de leesmotivatie. Soms is een lezer een toeschouwer in die wereld, soms voelt hij of zij zich participant. Voor dergelijke ervaringen en processen zijn termen als identificatie, empathie, rolneming, immersie en opgaan in bedoeld, termen die wijzen op het emotionele karakter van die ervaringen. Voor de leescompetentie is de leesbeleving een basis, die later verrijkt wordt met reflectie over het gelezene, over die ervaring zelf en over de wijze waarop een tekst die ervaring kan oproepen. Niet elke lezer is zomaar in staat tot belevend lezen. Autistische lezers hebben moeite met het begrijpen van teksten en daarmee met het opgaan in de wereld die de tekst oproept. Bij *leessocialisatie* gaat het om de ontwikkeling van de lezende persoon in relatie tot en interactie met zijn of haar omgeving. De leesomgeving kan de lezer goede kansen

en mogelijkheden bieden om zich te ontwikkelen tot een gemotiveerde lezer, maar kan ook kansen laten liggen en mogelijkheden onbenut laten, zodat de lezer een aarzelande lezer wordt of in het uiterste geval het lezen eraan geeft. Het concept van de doorgaande leeslijn betekent de optimalisering van de leesmotivatie en -attitude, het leesproces zelf en de opbrengsten ervan in verschillende fasen in de ontwikkeling van de persoon zodat een werkelijk continuüm ontstaat.

Voor deze bundel leek een indeling in twee noemers – gericht op het talige en algemeen leesvaardige enerzijds en het literaire anderzijds – helderder, ook omdat de presentaties van de promovendi/onderzoekers aan de artikelen werden toegevoegd. In het besef dat er meerdere ordeningsprincipes kunnen worden gehanteerd heb ik dus gekozen voor een oriëntatie op taal- en leesontwikkeling en een oriëntatie op literaire socialisatie. Daarbinnen wordt een ordening van leeftijd aangehouden waarbij de laatste bijdragen van een meer algemene aard zijn. De rubricering verschilt niet wezenlijk van die van de lezingen op de conferentie en is ook niet sluitend. De bijdrage van Thijs Nielen bijvoorbeeld betreft de algemene leesattitude, maar ik vond deze toch meer passend in de categorie van de ‘literaire socialisatie’. En zo is er bij meer artikelen een andere rubricering denkbaar. Een korte weergave van de inhoud van de artikelen hieronder kan als een eerste oriëntatie voor de lezer dienen; daarna geeft de samenvatting die aan elk artikel voorafgaat nadere informatie. Het als eerste voorstellen van bijdragen over de taal- en leesontwikkeling is een teken dat Stichting Lezen de verbreding van haar werkterrein wil aangeven. Voorafgaand aan de artikelen onder beide noemers gaat de bijdrage van Mark Mieras.

Leren lezen gaat niet vanzelf, betoogt **Mark Mieras**. Evolutionair gezien zijn de hersenen er niet op voorbereid en de jonge lezer moet zich de leesvaardigheid actief eigen maken. De ontwikkeling van hersenactiviteit wordt mede bepaald door het schrifttype en eigenschappen van de hersenen zelf (denk aan dyslexie). Ook nieuwsgierigheid en verbeeldingskracht zijn belangrijke positieve condities. Voorts is het interessant dat de ontwikkeling van de hersenen gebaat is bij verhalen.

3.1 ORIËNTATIE OP TAAL- EN LEESONTWIKKELING

Heleen van den Berg en **Adriana Bus** doen verslag van een eerste effectmeting van het BoekStart project, een interventie gericht op ouders van jonge kinderen en deze kinderen zelf. Het project scoort positief: ouders die deelnemen aan het project lezen meer voor en hebben meer kennis van het aanbod aan boeken dan ouders die niet deelnemen. Het artikel focust op het effect dat het project heeft op de taalontwikkeling van ‘temperamentvolle’ oftewel ‘moeilijke’ kinderen; dat effect blijkt aantoonbaar. **Thoni Houtveen** laat zien dat de Nederlandse leerlingen in de leeftijd

van de basisschool internationaal gezien niet slecht presteren maar ook dat de prestaties dalend zijn; met name het geringe plezier in motivatie tot lezen baart zorgen. Zij wijt dat vooral aan de manier waarop het leesonderwijs gestalte krijgt: meer aandacht voor technisch lezen en het leren van losse woorden en minder voor het lezen van samenhangende en aansprekende teksten. Het laatste is, zo blijkt uit de onderzoeksliteratuur, een betere manier om het vloeiende lezen aan te leren. Met behulp van het meerlagenmodel kan het leesonderwijs effectiever worden ingericht. De realisering daarvan in de praktijk wordt overtuigend beschreven. **Patrick Snellings** en **Petra de Waard** wijzen erop dat zwakke lezers ook trage lezers zijn. Vlotter lezen is beter voor het begrijpen van de tekst en maakt lezers ook gemotiveerder. De auteurs richten zich specifiek op zwakke woordherkenningsvaardigheden en de training in deze vaardigheden, en de negatieve rol van de ervaren onzekerheid bij de zwakkere lezer. De effecten van twee soorten trainingen worden op het leestempo op woord-, zins- en tekstniveau vergeleken, namelijk een training in herhaald en een training in versneld lezen. Van de resultaten wordt precies verslag gedaan. Globaal: beide trainingswijzen blijken vergelijkenderwijs op een bepaalde manier effectief. De training in snelheid zal zwakkere lezers helpen een zekerder lezer te worden omdat er een betere transfer is naar nieuw leesmateriaal. **Gerдинeke van Silfhout**, **Jacqueline Evers-Vermeul** en **Ted Sanders** voegen een nieuw hoofdstuk toe aan het onderzoek naar het begrijpen van teksten door leerlingen van het vmbo, de havo en het vwo dat met het onderzoek van Jentine Land is ingezet. Het gaat om het voorkomen van signaalwoorden in een tekst die het begrijpen daarvan kunnen vergemakkelijken (bijvoorbeeld woorden die een causale relatie aangeven zoals *want*). Ook de lay-out van de tekst is in het geding: wordt er tekst in een doorlopende lay-out gepresenteerd of begint elke zin op een nieuwe regel? In het algemeen kan worden gesteld dat het voorkomen van verbindingswoorden het begrijpen van de tekst bevordert en een gefragmenteerde lay-out niet. De gemeten oogbewegingen tijdens het lezen ondersteunen deze bevindingen. Nuances zijn het soort vragen om tekstbegrip te meten, tekstgenres, schoolniveau en het onderzoek tussen zwakke en sterke lezers. De relevantie van de resultaten voor educatieve uitgeverij wordt overtuigend aangegeven. In aansluiting bij Engelstalig onderzoek naar de relatie tussen leesmotivatie en leesvaardigheid stellen **Roel van Steensel**, **Ron Oostdam** en **Amos van Gelderen** de interessante vraag of het in dat onderzoek vastgestelde onderscheid tussen motivatie en amotivatie kan worden bevestigd in hun eigen onderzoek. Amotivatie betekent een zelfstandig theoretisch construct, en wel het vermijden van lezen en de ervaren moeilijkheid van de leestaak. Daarnaast onderzoeken zij of de negatieve motivatie bij vmbo-leerlingen een rol speelt in het verklaren van verschillen in leesvaardigheid, zowel voor het verplichte lezen als

voor het vrijetijdslezen. Inderdaad wordt het bestaan van een positieve en negatieve motivatie voor het verplichte lezen en het vrijetijdslezen bevestigd. Naast de invloed van positieve motivatiefactoren verklaren negatieve motivatiefactoren extra de verschillen in leesvaardigheid van vmbo-leerlingen. De onderzoekers geven aan welke implicaties hun resultaten hebben voor het onderwijs; met name de leerlingen het gevoel te geven succesvol te kunnen zijn, is een belangrijke constatering voor het onderwijs en de leesbevordering in het algemeen. **Rosa Teepe** en **Mariska Okkinga** richten zich op de leesvaardigheid van zwakke een- en meertalige lezers, en wel leerlingen van het vmbo. Tweetalige lezers hebben minder kennis van de tweede taal en ook minder leesvaardigheid in de eerste taal. Zij zullen daarom zwakkere lezers zijn die verschillen van eentalige lezers in het soort leesstrategieën dat zij inzetten. Het is de vraag of en waarin zij precies verschillen van eentalige zwakke lezers en of er een verschil is in de relatie tussen strategiegebruik en woordenschat van een- en meertalige lezers. De resultaten zijn gebaseerd op een analyse van hardop-denken-protocollen naar leesfase, leesstrategieën en leesproblemen. Een enkel resultaat: een- en meertaligen verschillen op woordenschat maar niet op leesvaardigheid, wel op de relatie tussen beide. Meertaligen ontmoeten meer technische leesproblemen wat leidt tot specifieke leesstrategieën (bijvoorbeeld het overslaan van woorden). Een verfijnd overzicht van de samenhang tussen leesstrategieën en leesvaardigheid completeert het onderzoek. Daarna worden de implicaties ervan voor het onderwijs aangegeven. Voor meertaligen is vooral het vergroten van de woordenschat een *issue*, waarna een aanpassing van leesstrategieën kan volgen. **Anny Hermans-Franssen** geeft een informatief overzicht van het verschijnsel autisme, of preciezer de autismespectrumstoornis. Zij sluit aan bij cognitieve theorieën hieromtrent en geeft de problemen aan van degenen die scores op dat spectrum hebben met het begrijpend lezen, en meer in het algemeen met communicatieve en sociale vaardigheden. Die algemene kenmerken van autisten betreft zij weer op het begrijpend lezen, met name het gevoel voor de verhaalstructuur, het maken van inferenties en het monitoren van het leesbegrip. Op basis van haar eigen onderzoek en dat van anderen geeft zij een aantal praktische aanwijzingen voor het leren lezen door autistische leerlingen, met name gericht op het aanleren van leesstrategieën, en expliciete en specifieke aandacht van de leerkracht voor de leerlingen en hun gedrag.

3.2 ORIËNTATIE OP LITERAIRE SOCIALISATIE

Het onderzoek van **Natascha Notten** heeft als onderwerp de rol van ouders in media-opvoeding opgevat als culturele hulpbron. Theoretisch kader is de theorie van culturele reproductie van de Franse socioloog Pierre Bourdieu. Verschillen

gezinnen in media-opvoeding (lezen, televisiekijken en computergebruik) wat betreft voorbeeldfunctie voor, aanbod voor en begeleiding van kinderen, en zijn deze verschillen te relateren aan hun schoolprestaties? In gezinnen met hoger opgeleide ouders zijn de drie gedragingen van de ouders kwantitatief en kwalitatief voor het lezen beter. En daarmee bewerkstelligen ze ook het sterkste effect op de schoolprestaties van hun kinderen. Ook de televisie heeft een positief effect, mits er maar één televisie in huis aanwezig is; voor de personal computer geldt het omgekeerde: de aanwezigheid van meer pc's is gunstiger voor het schoolsucces. In de digitale samenleving blijft het (literaire) lezen in het gezin uiterst belangrijk, ook in digitale vorm. **Thijs Nielen** en **Adriana Bus** bekommeren zich om de idee van de negatiever wordende leesattitude in de tweede helft van de basisschool. Het betreft het algemene lezen. Zij stellen inderdaad vast dat die attitude achteruit gaat. Wel zijn er nuanceringen. Voor meisjes is het beeld gunstiger; jongens blijken juist vanuit een minder goede attitude vatbaarder voor protectieve factoren zoals de aanwezigheid van een aantrekkelijke schoolbibliotheek. Een positief gevoel over de eigen leesvaardigheid hangt ook samen met een betere leesattitude. De thuissituatie, en wel feedback van de ouders op het leesgedrag, is eveneens een belangrijk stimulerende factor. In het onderzoek staan de sterkte van de leesattitude, de ontwikkeling ervan, de onderlinge relatie van beide en weer de relatie tot de factoren sekse, thuisomgeving en de schoolbibliotheek centraal. **Frank Huysmans**, **Kees Broekhof** en **Thomas van Dalen** gingen de effecten na van het samenwerkingsproject *Bibliotheek op School* van de bibliotheek en basisschool. Het project heeft als doel de taalontwikkeling van leerlingen te stimuleren via de bevordering van vrij lezen en vrijetijdslezen. Het project is een vrij recente interventie en de resultaten dienen daarom nog met terughoudendheid te worden beoordeeld. Ook is de monitoring van het project meer gericht op praktische aspecten dan op wetenschappelijk onderzoek. Het onderzoek naar de effecten van het *Bibliotheek op School* project heeft zich vooral gericht op de leesattitude (met plezier lezen) en de leesfrequentie. Op beide is er van een positief effect sprake maar andere factoren, met name de rol van de ouders, zijn sterker gebleken. De auteurs geven aan hoe het project kan worden bijgesteld teneinde de invloed van de factoren school en bibliotheek te optimaliseren. **Anneke Smits** en **Erna van Koeven** stellen de leerkracht op de basisschool centraal. Zij noemen gunstige factoren voor motiverend lezen zoals intrinsieke motivatie van leerlingen, sociale interactie over lezen, vertrouwen in de eigen leesvaardigheid van leerlingen alsmede een goed boekenaanbod. De leerkracht is een belangrijke factor. Zijn/haar eigen leesgedrag correleert met het toepassen van motiverende werkvormen, met name geldt dat voor oudere leerkrachten. **Dietha Koster** en **Jildau Vrieswijk** onderzochten welke literaire com-

petentieniveaus leerlingen van het vmbo en de onderbouw van de havo en het vwo kennen, en welke boeken bij die niveaus passen. Zij sluiten daarmee aan bij het onderzoek van Theo Witte naar literaire competentieniveaus in de bovenbouw van de havo en het vwo waarvan zij het bereik dus tevens uitbreiden. Met behulp van docenten en experts onderscheiden zij vijf competentieniveaus, die zij beschrijven in termen van wat leerlingen kenmerkt ten aanzien van het literaire lezen en van boekenmerken. Zij beogen met het onderzoek een wetenschappelijk doel: inzicht geven in de ontwikkeling van de literaire competentie van leerlingen van vmbo en de onderbouw van de havo en het vwo, en een didactisch doel: leraren handvatten geven om het literatuuronderwijs gericht en meer gedifferentieerd in te richten. De redactie van de site *Lezen voor de lijst* heeft ook deelgenomen aan het onderzoek; op deze site is meer informatie te vinden over de resultaten van het onderzoek. Dat onderzoek is een mooie bijdrage aan de realisering van de doorlopende leeslijn; de precieze verhouding van de competentieniveaus tussen vmbo en onderbouw havo/vwo en bovenbouw havo/vwo is een interessant punt dat mijns inziens nog nadere aandacht verdient. **Cedric Stalpers** rapporteert over een onderzoek naar het leesbevorderende initiatief het *Makkelijk Lezen Plein*. Voor jongere lezers is de bibliotheek belangrijk om leesmateriaal te verkrijgen. Met name voor aarzelende lezers verloopt dat niet altijd even gladjes. Licht dat aan hun leesattitude, aan de wijze waarop de bibliotheek werkt, of aan beide? Respondenten waren moeilijk lezende kinderen; uit het onderzoek blijkt dat inderdaad bij velen leesproblemen bestonden. De tevredenheid over de bibliotheek was redelijk goed. Beide factoren, in de eerste plaats een positieve leesattitude en daarna tevredenheid over de bibliotheek, bleken de intentie de bibliotheek nog eens te bezoeken te beïnvloeden. Stalpers geeft aanwijzingen voor de bibliotheek om hun dienstverlening te optimaliseren, met name door de vindbaarheid van boeken te vergroten. **Mia Stokmans** constateert een vermindering van het lezen bij jongeren en een niet altijd even optimaal begrip van het gelezene. Toch is lezen belangrijk voor schoolsucces en burgerschap. Stokmans richt zich op het lezen van fictie. Zij presenteert een schema waarin de opbrengsten van het instrumentele en hedonistische lezen op persoonlijke en maatschappelijke domeinen een effect heeft, en zij vertaalt dat schema naar de leesbevordering. Lezen is belangrijk en het vergroten van competenties die voor dat lezen noodzakelijk zijn is nastrevenswaardig. Vervolgens licht zij de factoren die bij leesbevordering betrokken zijn helder toe. **Frank Hakemulder** ziet de aantrekkelijkheid van het opgaan in de literaire tekst als mogelijkheid de aarzelende lezer over de streep te trekken. Hij bespreekt de strategieën die de lezer in de wereld van het verhaal doen opgaan en de rol van de tekststructuren die juist een afwijking van de verwachting betekenen. Voor de leesmotivatie is een balans van beide cruciaal. **Niels Bakker**

stelt de interessante vraag hoe de digitalisering van het lezen zich verhoudt tot leesbevordering. Betekent die digitalisering een afname of toename van het lezen, en een andere manier van lezen (kwantiteit en kwaliteit), en moet ze in samenhang daarmee al dan niet omarmd worden? Het gerapporteerde onderzoek betreft de overeenkomsten en verschillen tussen lezers van printmedia en digitale media met betrekking tot leesfrequentie en affiniteit met de nieuwe media in relatie tot de variabelen sekse, leeftijd en opleiding. Verder staat de samenhang van de mogelijkheden van het leesmedium met de leesbeleving ter discussie, van e-reader tot tablet en laptop. De digitale lezer is hoger opgeleid, is een boekenlezer en een technische voorloper. Leesfrequentie en affiniteit met nieuwe media beïnvloeden beide het digitale leesgedrag. De e-reader is een leesapparaat dat zich kan meten met boeken, vooral voor ouderen en vrouwen; de tablet is meer in trek bij jongeren en mannen. Ten slotte wordt de kwaliteit van de leesbeleving - het leesproces (lineair en non-lineair), de leeservaring en de gebruiksvriendelijkheid – van de verschillende apparaten nagegaan.

4 SLOTBESCHOUWING: HOE BEREIK JE DE AARZELENDE LEZER?

De bijdragen aan deze bundel geven aan hoe breed en divers het onderzoek naar het lezen is maar vooral ook hoe van daaruit weer een beeld van het geheel van de leesbevordering kan ontstaan. Onderzoek voor Stichting Lezen betekent fundamenteel onderzoek met toepassingsgerichte implicaties en toegepast onderzoek. De lezer van de bijdragen aan de bundel zal constanten weten aan te treffen; een ervan is dat de aarzelende lezer tot een zekere lezer moet worden gevormd. Alle bijdragen besluiten met een uniforme paragraaf: *Slotbeschouwing: Hoe bereik je de aarzelende lezer?* Met name in deze paragraaf, maar veelal ook in de paragrafen die eraan vooraf gaan, wordt de bruikbaarheid van de onderzoeksresultaten aangegeven. Verschillende implicaties van de titel van de conferentie en de bundel komen ter sprake. Wil de lezer wel of niet over de streep stappen, kan hij wel maar wil hij niet? Moet hij worden geduwd of getrokken of komt hij zelf tot het inzicht dat de overstap loont? Hoe overwint hij zijn aarzeling? Waaruit bestaat die aarzeling precies? Zijn er ook aarzelingen vanuit de aanbodkant: welk medium doet het goed? Welke soort boeken helpen: als hoog of als laag te boek staande teksten? Ik hoop dat de bijdragen in de bundel velen zullen helpen de leesbevordering zelf meer gericht en onderbouwd te realiseren.

LITERATUURLIJST

- Hakemulder, F. (red.), *De stralende lezer. Wetenschappelijk onderzoek naar de invloed van het lezen*. Delft: Eburon (Stichting Lezen Reeks deel 17).
- Mol, S. E. en Bus, A.G. (2011), Een vroeg begin is het halve werk. De rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. In: D. Schram (red.), *Waarom zou je (nù) lezen?* Delft: Eburon, pp. 91-110 (Stichting Lezen Reeks deel 20).
- Schram, D. (2011), Het belang van lezen. In: Dick Schram (red.), *Waarom zou je (nù) lezen?* Delft: Eburon, pp. 9-25 (Stichting Lezen Reeks deel 20).

OVER DE AUTEUR

Dick Schram is hoogleraar Literatuurwetenschap aan de Vrije Universiteit en als bijzonder hoogleraar Leesgedrag verbonden aan Stichting Lezen. Hij houdt zich onder meer bezig met lees- en lezersonderzoek, literatuuronderwijs, verhaaltheorie, specifieke kenmerken en functies van literaire communicatie, jeugdliteratuur en leesbevordering.



MENSEN ZIJN VERHALENVERTELLERS

MARK MIERAS

Leren kruipen, spreken en lopen gaat min of meer vanzelf. Leren lezen meestal niet. Op vaste leeftijden zetten de hersenen de ontwikkeling van al die andere vaardigheden in. Vanaf de geboorte zijn de hersenen bijvoorbeeld gericht op het leren herkennen van gezichten, rond twaalf maanden is de auditieve schors extreem gevoelig voor het oppikken van de moedertaal. De ontwikkeling van die vaardigheden verloopt geprogrammeerd en gecoördineerd. Maar lezen, daar zijn de hersens niet op voorbereid. Logisch: de uitvinding van het schrift is in evolutionaire termen veel te recent. De natuur heeft zich er niet op kunnen voorbereiden. Daarom gaat het bij de meeste kinderen niet vanzelf. Om te leren lezen moet het kind op de basisschool in het eigen brein allerlei centra en netwerken aaneen zien te knopen. Centra die ten dele uit zichzelf niet de neiging hebben om tot die samenwerking over te gaan.

Desondanks leren de meeste kinderen in een paar jaar vloeiend lezen. Hoe lang dat duurt verschilt van taalgebied tot taalgebied. Iedere taal en elk lettersysteem levert de hersenen weer een andere uitdaging. Aan het einde van de basisschool heeft het leescircuit in de hersenen een dominante positie veroverd. Een eenvoudig testje laat dat zien. Bij de 'Strooptest' moet je de kleuren benoemen van een reeks in kleur gedrukte woorden. De woorden zijn 'geel', 'blauw' en 'rood'. De kleuren van de woorden corresponderen niet met hun betekenis. Vloeiend de kleuren benoemen is voor veel mensen lastig. Voorlezen en de kleuren negeren levert veel minder problemen op.

Het leescircuit ontwikkelt zich dus tot een krachtig systeem. Hoe dat systeem eruitziet, hangt mede af van het gebruikte schrift. Kinderen die vertrouwd zijn met een syllabisch systeem, zoals ons abc, tonen andere hersenactiviteit dan kinderen die een logografisch systeem leren gebruiken zoals Chinese en Japanse karakters,

zo bleek in 2000 in onderzoek aan het Mitsui Memorial Hospital in Tokyo. Je ziet bij deze laatste lezersgroep meer activiteit in de rechter hersenhelft. Kenmerkend voor het lezen van syllabisch letterschrift is de sterke activiteit in de zogenoemde associatiegebieden aan de linkerkant van de hersenen. Waarschijnlijk doen lezers daarop zo'n zwaar beroep omdat ze moeten associëren op de mogelijke betekenis van een woord om snel de letters te kunnen decoderen. Dat verklaart mede waarom we een tekst nog steeds verrassend vlot kunnen ontcijferen wanneer de letters per woord door elkaar gehusseld zijn. De eerste en laatste letter moeten wel op hun plek staan.

Leren lezen is een complexe uitdaging voor de automatisering van de kinders hersenen. Niet alleen moeten de ogen in het juiste tempo langs de woorden leren springen en moeten de hersenen snel genoeg de lettergroepen leren ontcijferen; voor begrijpend lezen moeten, in één moeite door, die woorden ook nog worden geïntegreerd in grammaticale zinnen, moet aan die zinnen betekenis worden gegeven en moet daarover nog enigszins worden nagedacht. Kortom, er moet in het kinderhoofd een lopende band worden geconstrueerd waarin al die bewerkingstations naast elkaar functioneren en de taalfragmenten aan elkaar doorgeven.

Hebben je hersenen moeite met automatiseren, dan kan een kind daarop keihard worden afgerekend bij de leeslessen. Sommige dyslectische kinderen blijven altijd moeite houden met lezen, andere pikken in de loop van de basisschool de draad alsnog op. Onderzoekers van de universiteit van Stanford ontdekten in 2010 dat het verschil tussen die twee groepen hem zit in de samenwerking van de hersenhelften. Bij de dyslectische kinderen die wel vlot leren lezen zie je naast de gebruikelijke linkszijdige hersenactiviteit zich ook rechtszijdige activiteit ontwikkelen. Die activiteit zit hem in centra die spiegelsymmetrisch liggen aan de traditionele taalcentra van Broca en Wernicke. Bij deze kinderen is de rechter hersenhelft de linker te hulp geschoten om samen voldoende rekenkracht op te brengen om de klus te klaren.

Leren lezen is dus een grote technische uitdaging voor de hersenen. Een uitdaging die heel veel oefening vraagt. Leeskilometers maken, dat telt. Maar er is nog iets anders dat belangrijk is: leesinhoud. Kinderen die nieuwsgierig zijn naar wat de tekst betekent, krijgen de techniek van het lezen sneller onder de knie dan andere kinderen. Het is net als een muziekinstrument leren bespelen, ook dat gaat sneller wanneer je een kind de kans geeft vanaf het begin van de muziek te genieten. Onderzoeker Art Glenberg deed in 2004 aan de Arizona State University een onderzoek waarbij beginnende lezers uitgenodigd werden om op poppenhuisschaal uit te spelen wat ze lazen. Zo dwong hij de kinderen om vanaf het prille begin van het lezen hun verbeelding te gebruiken en hun associatiegebieden te activeren. Deze

leerlingen maakten sneller vorderingen dan andere kinderen, die alleen met het ontcijferen van woorden bezig waren.

Nieuwsgierigheid en verbeeldingskracht zijn krachtige hulpmiddelen om de hersenen in ontwikkeling te brengen. Onderzoekers van het Massachusetts Institute of Technology deelden in 2012 zo'n duizend laptops met zonnepanelen uit onder kinderen in twee afgelegen Ethiopische dorpen. Zowel de kinderen als hun ouders waren analfabeet. Toch leerden de kinderen snel de computers te gebruiken. Ze leerden de lettertekens en voldoende Engelse woorden om binnen vijf maanden het besturingssysteem *Android* te hacken.

Onze hersenen gaan voor inhoud. Informatie die geïdentificeerd wordt als waardevol prikkelt de hersenen tot verregaande ontwikkeling. En als onze hersenen ergens een universele waarde aan hechten, dan is het aan mensen en aan cultuur: aan samen muziek maken, aan samen sporten en dansen en bovenal aan verhalen vertellen. Het vermogen om zich in te leven in een verhaal is bij kinderen reeds sterk ontwikkeld. Een verhaal lezen of voorgelezen krijgen betekent het verhaal meeleven vanuit het perspectief van de hoofdpersoon. Onderzoekers hebben in de hersenen een complex netwerk geïdentificeerd dat verantwoordelijk is voor onze narratieve gave. Dit *default mode network* wordt daarom soms aangeduid als 'verhalenverteller'. Het netwerk verbruikt veel, heel veel van de schaarse energie in de hersenen, en moet dus evolutionair gesproken een belangrijke rol vervullen. Er is ook veel direct bewijs dat verhalen belangrijk voor ons zijn. Mensen met een sterk biografisch verhaal staan steviger in hun schoenen, zijn socialer, beter opgewassen tegen tegenslag en succesvoller.

Het default systeem doet er zo'n 25 jaar over om te volgroeien. Een kwart eeuw waarin de hersenen verhalen nodig hebben om te oefenen. Dat verklaart de verhalenhonger die kinderen en pubers gemeen hebben.

Er wordt in de samenleving soms getwist over de vraag of wij al dan niet onze hersenen zijn. Waarschijnlijk doen we meer recht aan de feiten als we het wat anders formuleren: wij mensen wonen in een verhaal, en dat verhaal wordt geconstrueerd in onze hersenen. Daarom zijn verhalen zo belangrijk voor ons: daarom troosten ze, dagen ze uit en bevrijden ze. En daarom leren kinderen beter lezen wanneer ze worden uitgedaagd om verhalen te lezen en over verhalen te praten.

Mark Mieras is wetenschapsjournalist, gespecialiseerd in hersenonderzoek. Hij schreef hier twee boeken over: *Ben ik dat* (tweede, herziene editie 2009) en *Liefde* (2010).



DEEL I

**ORIËNTATIE OP TAAL-
EN LEESONTWIKKELING**



OVER HET BELANG VAN BOEKSTART – EEN PROGRAMMA DAT OUDERS STIMULEERT VANAF VIER MAANDEN VOOR TE LEZEN, VERHAALTJES TE VERTELLEN EN RIJMPJES TE RECITEREN

HELEEN VAN DEN BERG EN ADRIANA BUS

1 SAMENVATTING

Vlak na de geboorte van hun kind ontvangen ouders in BoekStartgemeentes een uitnodiging om een pakket met een babyboekje, cd-rom en informatiefolders bij de bibliotheek op te halen. De bibliotheek biedt een groot aanbod aan babyboekjes en geeft tips en adviezen over voorlezen aan jonge kinderen. Resulteert BoekStart erin dat ouders hun baby's voorlezen, hun verhaaltjes vertellen of samen rijmpjes opzeggen en stimuleren deze activiteiten de taalontwikkeling in het tweede levensjaar? Uit een vragenlijstonderzoek onder 782 ouders van kinderen van vier tot veertien maanden komt naar voren dat BoekStartouders de bibliotheek vaker bezoeken dan ouders uit een vergelijkgroep zonder BoekStart en meer bekend zijn met het aanbod aan babyboekjes. Het merendeel van de ouders rapporteert dagelijks voor te lezen, verhaaltjes te vertellen en rijmpjes te reciteren. In deze steekproef met een oververtegenwoordiging van hoogopgeleide ouders nemen talige interacties het sterkst toe bij kinderen met een moeilijk temperament. In de vergelijkgroep krijgt deze groep minder talige input. Uit de tweede vragenlijst die ongeveer een half jaar later door 75 % van de oorspronkelijke groep is ingevuld en waarin ook vragen over woordenschat zijn opgenomen, blijkt dat BoekStart vooral de taalontwikkeling van

kinderen met een moeilijk temperament versnelt. Onder invloed van BoekStart lopen temperamentvolle kinderen niet alleen minder kans op achterstanden maar blijken ze ook een groter leervermogen te hebben en gaan ze behoren bij de meest voorlijke kinderen.

2 INLEIDING

Uit onderzoek is bekend dat het loont om kinderen al vanaf een jonge leeftijd voor te lezen (Broekhof, 2011). Maar zijn ouders zich daarvan bewust en lezen ze daadwerkelijk geregeld voor? Veel ouders zingen slaap-kindje-slaap voor hun baby. BoekStart maakt ouders erop attent dat ook boekjes en rijmpjes (ben je boos...) geschikt zijn voor baby's en dat het belangrijk is voor de taalontwikkeling om al vroeg met dat soort activiteiten te beginnen.

Ouders in BoekStartgemeentes kunnen gratis een koffertje afhalen bij de bibliotheek als de baby tussen drie en vijftien maanden oud is. Als eerste stap brengt het koffertje ouders met voor baby's geschikt materiaal in aanraking. In het koffertje vinden ze een babyboekje, een cd-rom met kinderliedjes en rijmpjes en een folder waarin het belang van een vroege start met voorlezen wordt uitgelegd. Bovendien biedt de bibliotheek in BoekStartgemeentes een uitgebreid assortiment boekjes voor baby's en kunnen medewerkers van de bibliotheek ouders adviseren over geschikte babyboekjes en hoe je een baby voorleest, hoe je verhaaltjes vertelt en rijmpjes opzegt. De bibliotheek organiseert ook workshops waarin ouders geïnformeerd worden over voor baby's geschikte boekjes en hoe zij het beste kunnen voorlezen. In opdracht van Stichting Lezen, het Sectorinstituut Openbare Bibliotheken (SIOB) en het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap onderzoeken we of ouders onder invloed van BoekStart meer boekjes voorlezen, rijmpjes reciteren, liedjes zingen en verhaaltjes vertellen. Anders gezegd, meer verbaal interacteren met hun baby. We onderzoeken ook of BoekStartactiviteiten inderdaad lonen en of de frequentie van activiteiten als voorlezen voorspellend is voor de beginnende taalontwikkeling van heel jonge kinderen.

Uit recente literatuur blijkt dat sommige kinderen meer afhankelijk zijn van hun ouders dan andere (Belsky, Bakermans-Kranenburg en Van IJzendoorn, 2007). Vooral temperamentvolle kinderen zijn gevoelig voor de omgeving en ontwikkelen zich in sociaal en emotioneel opzicht beter als hun ouders sensitief en geduldig reageren (Blair, 2002; Poehlmann et al., 2012). Wellicht geldt dit ook voor de taalontwikkeling. Temperamentvolle kinderen zijn prikkelbaar en raken daardoor gemakkelijk afgeleid van verbale interacties. Het gevolg is dat ouders minder geneigd zijn talige interacties te initiëren mits ze zich onder invloed van een

programma als BoekStart niet door negatieve reacties van hun baby laten afschrikken en zich blijven inspinnen om met hun kind te praten.

Temperamentvol gedrag wijst op een grotere gevoeligheid voor input uit de omgeving. Vaak werkt dit negatief uit en raken kinderen snel overprikkeld. Maar een grotere gevoeligheid heeft ook een positieve keerzijde. Als ouders sensitief reageren en ondersteunend zijn, ontwikkelen deze kinderen zich sociaal en emotioneel zelfs beter dan hun minder temperamentvolle leeftijdgenoten, blijkt uit eerder onderzoek (Blair, 2002; Poehlmann et al., 2012). Wellicht geldt dit ook voor talige input: Zonder talige input vallen temperamentvolle kinderen ver terug in ontwikkeling, maar van een stimulerende omgeving profiteren ze meer dan hun minder temperamentvolle leeftijdgenoten. We testten dan ook deze hypothese: Met BoekStart maken temperamentvolle kinderen de meeste vorderingen in taal.

2.1 BOEKSTART IN EUROPA EN JAPAN

Het BoekStartprogramma is in 1992 in Engeland van start gegaan omdat, zo werd aangenomen, veel ouders zich er niet van bewust waren dat je baby's al kunt voorlezen en dat leesactiviteiten belangrijk zijn voor de cognitieve ontwikkeling van het kind (Straub, 1999; Hodgkinson, 2012). Inmiddels wordt het programma, of een variant erop, in een groot aantal Europese landen en Japan gebruikt. Onderzoeken naar BoekStart in Engeland, België en Japan laten zien dat het beschikbaar stellen van een BoekStartpakket de leesroutine van ouders versterkt. Het materiaal werkt als een eye-opener voor veel ouders; BoekStartouders zijn vaker van mening dat voorlezen niet alleen relevant is voor oudere kinderen, maar dat je al kunt starten als kinderen nog heel jong zijn (Vanobbergen, Daems en Tilburg, 2009). BoekStart beïnvloedt ook het gedrag van ouders: ouders kopen meer babyboeken en nemen hun kind vaker mee naar de bibliotheek (Wade en Moore, 1998). Daarnaast worden kinderen onder invloed van BoekStart vaker voorgelezen en grijpen baby's sneller naar een boekje of een catalogus om mee te spelen (Wade en Moore, 1998; Hardman en Jones, 1999). Verder is gebleken dat kinderen op de lange termijn als ze naar school gaan beter in taal zijn in vergelijking tot kinderen die niet hebben deelgenomen aan BoekStart (Wade en Moore, 1998). Dit kan erop duiden dat meer bibliotheekbezoek en meer voorleesactiviteiten de taalontwikkeling stimuleren.

3 BOEKSTART IN NEDERLAND

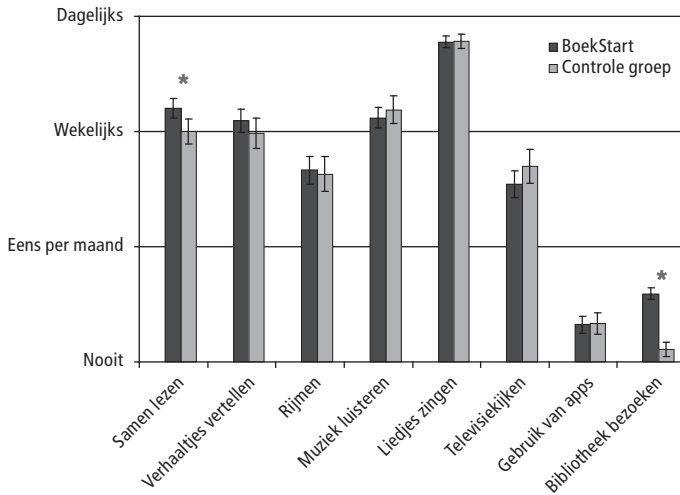
Via de vouchers waarmee ouders een BoekStartkoffertje afhalen bij de bibliotheek, hebben we in 2011 in acht regio's uit het midden van Nederland 480 BoekStartouders geworven voor het onderzoek. Als controlegroep zijn via

consultatiebureaus 302 ouders geworven in dezelfde regio's, maar in gemeenten waar BoekStart nog niet geïmplementeerd was. Bij de start van het onderzoek waren de kinderen tussen de vier en de veertien maanden oud. Hun ouders vulden een online vragenlijst in over activiteiten met hun kind thuis. In de vragenlijst stonden niet alleen vragen over de frequentie van voorlezen en samen naar de bibliotheek gaan, maar ook over andere talige activiteiten: verhaaltjes vertellen, rijmpjes opzeggen, naar muziek luisteren, liedjes zingen, televisie kijken en het gebruik van kinderapplicaties op een tablet of smartphone.

Verschillen BoekStartouders van ouders die geen BoekStartkoffertje aangeboden kregen in activiteitenpatroon thuis? In figuur 1 zijn de gemiddelde scores van de BoekStartouders (donkere balken) en de ouders uit de controlegroep (lichte balken) weergegeven. Uit de resultaten blijkt dat alle ouders bijna dagelijks liedjes zingen met hun kind. Activiteiten zoals samen lezen, verhaaltjes vertellen, naar muziek luisteren, rijmen en televisiekijken doen ouders minder vaak (wekelijks). De meeste ouders maken nog geen of weinig gebruik van applicaties op de ipad of iphone. Het is voor het grootste deel van de ouders niet gebruikelijk om eens per maand met het kind de bibliotheek te bezoeken.

Een asterisk boven de activiteiten in figuur 1 betekent dat het verschil tussen beide groepen na correctie voor verschillen in leeftijd zo groot is dat het niet aan toeval te wijten is. Voor 'samen lezen' en 'bibliotheek bezoeken' geldt dus dat ouders uit de BoekStartgroep, in vergelijking tot ouders uit controlegroep, vaker voorlezen en vaker met hun kind de bibliotheek bezoeken. Over het geheel genomen zijn de scores op voorlezen hoog, maar in de BoekStartgroep zitten meer ouders die rapporteren dagelijks voor te lezen dan in de vergelijkgroep, respectievelijk 39 % en 36 %. Het meest kenmerkend voor de BoekStartgroep is dat ze de bibliotheek vaak bezoeken: Bijna 54 % van de ouders in de BoekStartgroep geeft aan een paar keer per maand met hun kind naar de bibliotheek te gaan, terwijl 90 % van de ouders in de controlegroep aangeeft nooit naar de bibliotheek te gaan.

BoekStartouders scoren ook hoger dan de vergelijkgroep op verhaaltjes vertellen en opzeggen van rijmpjes, maar het verschil met de controlegroep is niet statistisch significant. De vergelijkgroep luistert vaker dan de BoekStartgroep naar muziek maar dit verschil is niet statistisch significant.



FIGUUR 1 | GEMIDDELDE SCORES VAN BOEKSTARTOUDERS EN OUDERS UIT DE VERGELIJKSGROEP OP DE VERSCHILLENDE THUISACTIVITEITEN. OP EEN SCHAAL GAVEN OUDERS AAN DE ACTIVITEIT NOOIT TE DOEN, EENS PER MAAND, WEKELIJKS OF DAGELIJKS. EEN ASTERISK DUIDT AAN DAT BEIDE GROEPEN VERSCHILLEN.

3.1 HERKENNEN VAN BABYBOEKJES

Vullen BoekStartouders in vaker voor te lezen omdat ze in de folder gelezen hebben dat het belangrijk is om al vroeg te beginnen met voorlezen (DeBaryshe, 1995)? Om deze sociaal-wenselijke reactie uit te sluiten is ook van een alternatieve maat gebruik gemaakt. Naar analogie van de *print exposure list* ontwierpen we een baby-boekenlijst.

In de jaren tachtig van de vorige eeuw is door de Canadese onderzoeker Keith Stanovich een zogenaamde *print exposure list* ontwikkeld om het leesgedrag van tieners te meten (Stanovich en West, 1989). Jongeren kregen een lijst te zien met daarop de namen van bestaande en niet bestaande auteurs en moesten aanvinken welke namen ze kenden. De totaalscore (het aantal aangevinkte bestaande auteursnamen minus het aantal aangevinkte niet-bestaande auteursnamen) bleek in het onderzoek van Stanovich en een groot aantal replicaties in verschillende leeftijdsgroepen leesfrequentie (volgens een vragenlijst) en leesvaardigheden vrij goed te voorspellen (Mol en Bus, 2011).

Omdat in veel babyboekjes geen auteur of titel wordt vermeld, is het niet mogelijk om aan ouders te vragen namen van auteurs of titels aan te vinken. We hebben daarom foto's van babyboekjes aan de ouders voorgelegd. De lijst bestaat uit

40 echte babyboekjes die te vinden zijn in het aanbod van de bibliotheek en boekhandel en 23 nepboekjes waarvoor we zelf een titel en een kaft ontwierpen. Voor het selecteren van ‘echte’ babyboeken hebben we Elly van der Linden – een expert op het gebied van babyboekjes – gevraagd welke boeken er op het moment van onderzoek verkrijgbaar zijn en geschikt zijn voor de allerjongsten. Enkele voorbeelden uit de *print exposure list* voor het herkennen van babyboekjes zijn weergegeven in figuur 2. Het eerste en het derde plaatje zijn afbeeldingen van boekjes die verkrijgbaar zijn bij de bibliotheek en de boekhandel. Deze boekjes zijn geschikt om te lezen samen met een 0- tot 2-jarige. De middelste afbeelding is een niet bestaand babyboekje; afbeelding en titel zijn fictief.



FIGUUR 2 | AFBEELDING VAN DRIE ITEMS UIT DE ‘PRINT EXPOSURE LIST’ MET BABYBOEKJES. HET EERSTE EN DERDE BOEKJE BESTAAN, HET MIDDELSTE IS EEN NEPBOEKJE.

Aan de ouders hebben we gevraagd om boekjes die ze herkennen aan te kruisen. In de instructie voor het invullen van de vragenlijst staat vermeld dat de lijst ook nepboekjes bevat. Op die manier probeerden we gokgedrag zoveel mogelijk in te dammen. We verwachtten dat vooral ouders die vaak naar de bibliotheek of boekhandel gaan en daardoor veel babyboekjes onder ogen krijgen, weten welke babyboekjes er zijn en dus hoog scoren.

Herkennen ouders uit de BoekStartgroep meer boekjes? Gemiddeld herkenden ouders ongeveer 6,5 boekjes van de lijst. Bijna alle ouders scoorden zo hoog omdat ze bekend zijn met boekjes uit de Muis-, Nijntje- en Dribbelseries. De ouders uit de controlegroep scoorden onder het gemiddelde en herkenden gemiddeld 6,3 boekjes. BoekStartouders herkenden gemiddeld meer dan 7 boeken, bijna één boek meer dan ouders uit de controlegroep – een statistisch significant verschil.

3.2 MOEILIJKE KINDEREN

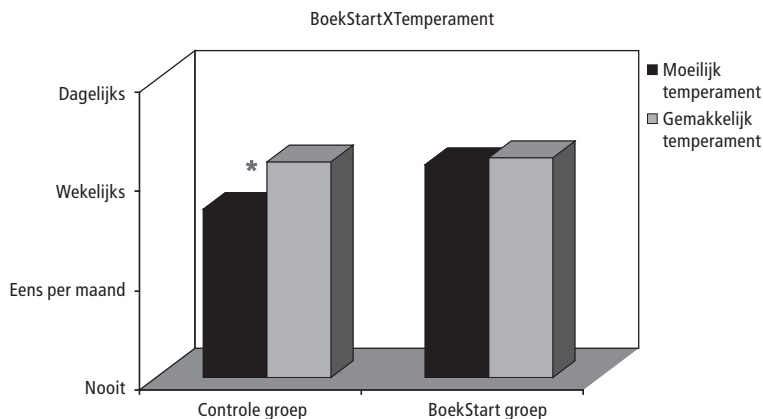
Profiteren alle kinderen evenveel van BoekStart? Eerdere onderzoeken suggereren dat temperamentvolle kinderen meer profiteren van een stimulerende omgeving

dan andere (e.g., Blair, 2002; Poehlmann et al., 2012); ook hier zou dat het geval kunnen zijn. We verwachtten dat in een hoogopgeleide groep zoals in deze studie die doorgaans veel en vaak verbaal interacteert met hun baby, de sterkste effecten optreden als ouders daar om bepaalde redenen minder toe geneigd zijn. Over het algemeen starten hoogopgeleide ouders vroeg met voorlezen en andere verbale activiteiten ook zonder BoekStart.

Van kinderen met een moeilijk temperament (kinderen die vaak huilen of verdrietig zijn) is bekend dat ze een grotere kans lopen om minder te worden gestimuleerd en als gevolg daarvan achterblijven in ontwikkeling (Karrass et al., 2003). Voor ouders van deze kinderen is het moeilijker om samen met hun kind spelletjes te doen of voor te lezen omdat het kind snel afgeleid of geïrriteerd raakt. Omdat het moeilijk is deze kinderen in verbale interacties te betrekken en hun aandacht vast te houden, worden ze onbedoeld minder gestimuleerd en lopen ze daardoor een grotere kans achter te raken in taalontwikkeling. BoekStart maakt ouders bewust van het belang van voorlezen, verhalen vertellen en rijmpjes reciteren, waardoor ouders misschien minder geneigd zijn om deze activiteiten op een laag pitje te zetten en uit te stellen naar een later moment als hun kind wellicht beter in staat is te luisteren. We testten of BoekStart ouders inderdaad helpt om zich over het moeilijke gedrag van hun kind heen te zetten en kinderen toch frequent voor te lezen.

Om de groep met moeilijk temperament te onderscheiden lieten we de ouders een korte Nederlandse versie van de *Infant Behavior Questionnaire* (Rothbart, 1981) invullen met vragen over gedrag tijdens eten, slapen, wassen, spelen en aankleden. Bij positief en negatief gedrag geven ouders op een 8-puntsschaal aan of het gedrag bijna nooit of zeer frequent voorkomt. We spreken van een moeilijk temperament als kinderen snel geïrriteerd raken en ze vaker dan hun leeftijdgenoten huilen.

Verschillen voorleespatronen in de BoekStartgroep van die in de vergelijkgroep? In figuur 3 worden de resultaten voor de kinderen met een moeilijk (donkere balken) en gemakkelijk temperament (lichte balken) apart gerapporteerd. Daaruit blijkt, conform de literatuur, dat zonder BoekStart kinderen met een moeilijk temperament minder vaak worden voorgelezen dan kinderen met gemakkelijk temperament. Maar in de BoekStartgroep wordt ongeveer even vaak voorgelezen aan kinderen met een moeilijk en gemakkelijk temperament. BoekStart zorgt er dus voor dat kinderen met een moeilijk temperament toch worden voorgelezen ondanks het feit dat deze kinderen vaak moeilijk gedrag vertonen waardoor voorlezen minder plezierig verloopt. Vooral kinderen met een moeilijk temperament hebben dus voordeel van BoekStart.



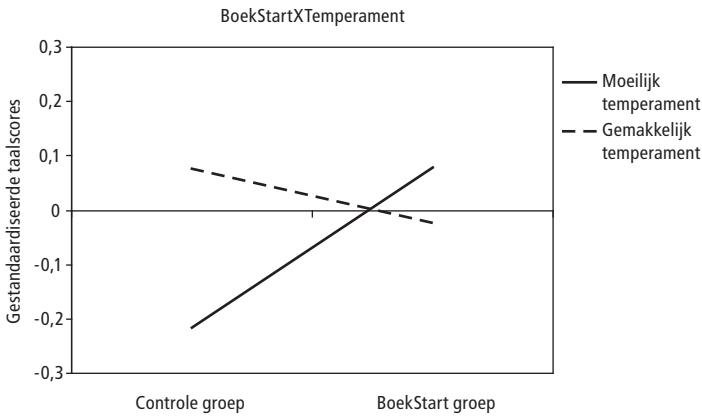
FIGUUR 3 | FREQUENTIE SAMEN LEZEN UITGESPLITST NAAR MOEILIK EN GEMAKKELIK TEMPERAMENT EN APART WEERGEGEVEN VOOR DE BOEKSTARTGROEP EN DE CONTROLEGROEP.

3.3 EFFECT VAN BOEKSTART OP TAALONTWIKKELING

Betekent dit dat BoekStart de kans op een vertraagde taalontwikkeling in de groep met moeilijk temperament verkleint? We hebben gemeten hoeveel woorden de kinderen uit de controle- en BoekStartgroep receptief en expressief kennen als ze ongeveer 16 maanden oud zijn. We maakten gebruik van de Nederlandse Lijsten voor Communicatieve Ontwikkeling (Zink en Lejaegere, 2003). Ouders kruisten aan of hun kind woorden zoals koe, auto, hand en buiten al begrijpt en gebruikt.

In figuur 4 zijn de taalscores van de kinderen uit controle- en BoekStartgroep weergegeven voor moeilijk (donkere lijn) en gemakkelijk (lichte lijn) temperament apart. Uit de figuur blijkt dat de gevoeligheid voor de omgeving sterk varieert. In de groep met een gemakkelijk temperament is er een klein, statistisch niet-significant verschil tussen controle- en BoekStartgroep. Deze groep kinderen leert evenveel, met en zonder BoekStart.

In de groep met een moeilijk temperament (de donkere lijn), daarentegen, zijn er grote verschillen tussen de controlegroep en de BoekStartgroep; in deze groep is dus sprake van een grote gevoeligheid voor de omgeving. Zonder BoekStart lopen deze kinderen in taalontwikkeling ver achter bij de rest, met BoekStart scoren ze het hoogst. Hierboven zagen we dat kinderen met een moeilijk temperament met BoekStart vaker worden voorgelezen dan zonder. Dit kan verklaren waarom hun taalontwikkeling een extra impuls krijgt van BoekStart en achterstanden gecompenseerd worden.



FIGUUR 4 | TAALSCORES VAN KINDEREN UIT CONTROLE- EN BOEKSTARTGROEP VOOR MOEILIJK (DONKERE LIJN) EN GEMAKKELIJK (LICHTE LIJN) TEMPERAMENT AFZONDERLIJK.

Figuur 4 laat ook zien dat kinderen met een moeilijk temperament onder invloed van BoekStart zelfs beter presteren dan kinderen met een gemakkelijk temperament, een resultaat dat met eerdere bevindingen van Blair (2002) en Poehlmann (2012) overeenkomt. In de groep met een moeilijk temperament lijkt sprake te zijn van een grotere gevoeligheid voor zowel negatieve als positieve input. Anders dan Blair en Poehlmann die een grotere gevoeligheid voor sociaal-emotionele ondersteuning door moeders aantoonde, laat onze studie een grotere gevoeligheid voor talige input zien. Temperamentvolle kinderen raken snel afgeleid waardoor ouders activiteiten als voorlezen discontinueren. Het gevolg is dat ze minder oefenen met taal en hun taalontwikkeling achterblijft. Als de grotere gevoeligheid voor omgevingsfactoren echter in goede banen wordt geleid doordat ouders ondanks het moeilijke gedrag van hun kind blijven voorlezen en ook op andere manieren hun kind verbaal blijven stimuleren, blijken deze kinderen daarvan meer te leren dan hun minder temperamentvolle leeftijdgenoten. Een grotere gevoeligheid stelt de temperamentvolle kinderen in staat meer te profiteren van talige input uit hun omgeving.

4 CONCLUSIES

Samengevat komt uit ons onderzoek naar voren dat BoekStartouders meer gebruik maken van de faciliteiten die de bibliotheek aanbiedt. Ook vindt er een verschuiving in activiteitenpatroon thuis plaats. Met BoekStart lezen ouders hun kind vaker voor. Doordat ouders vaker naar de bibliotheek gaan en meer voorlezen raken ze

ook meer bekend met het aanbod aan babyboekjes, zo blijkt uit de hogere scores van BoekStartouders op de *print exposure list* voor baby's. In vergelijking tot ouders uit de controlegroep herkennen Boekstartouders meer boekjes van deze lijst.

BoekStart werkt niet voor alle kinderen even sterk door in het activiteitenpatroon omdat veel hoogopgeleide ouders al een maximale hoeveelheid tijd besteden aan voorlezen en soortgelijke talige activiteiten. Het programma brengt vooral verandering teweeg in het activiteitenpatroon van kinderen met een moeilijk temperament. BoekStart maakt ouders ervan bewust hoe belangrijk verbale input is voor de cognitieve ontwikkeling van hun baby en draagt er zo aan bij dat kinderen ondanks moeilijk gedrag toch geregeld worden voorgelezen, verhaaltjes horen en rijmpjes oefenen. Het resultaat is dat deze temperamentvolle groep niet achterloopt in taalontwikkeling zoals wel het geval is in een vergelijkgroep met even hoogopgeleide ouders. Opmerkelijk is dat de temperamentvolle kinderen zelfs enigermate voorlopen op hun minder temperamentvolle leeftijdgenoten. Al in hun tweede jaar hebben de 'moeilijke' kinderen een lichte voorsprong in taalontwikkeling die, als de verbale input op hetzelfde niveau wordt gecontinueerd, wellicht verder uitbreidt. Vooral kinderen met een moeilijk temperament hebben er dus voordeel van als ouders worden aangemoedigd veel en vaak verbaal te interacteren met hun kind.

BoekStart is dus voor een aanzienlijk deel van de kinderen van cruciaal belang. Onder invloed van BoekStart blijven hun ouders voorlezen en andere verbale interacties initiëren ondanks het moeilijke gedrag van hun baby. De scores in de controlegroep tonen aan dat qua temperament 'moeilijke' kinderen zonder BoekStart een serieus risico lopen al vroeg achter te raken in taal, een achterstand die, naar verwacht mag worden, in de daarop volgende jaren alleen maar groter zal worden. BoekStart compenseert niet alleen voor aandachtsproblemen maar helpt kinderen ook hun leervermogen beter te benutten. Onze resultaten suggereren dat de temperamentvolle kinderen tevens de meer gevoelige kinderen zijn die dankzij BoekStart beter tot ontwikkeling komen. Programma's als BoekStart zijn dus om twee redenen onmisbaar: ze voorkomen niet alleen achterstanden, maar stellen ook gevoelige kinderen beter in staat om hun leervermogen optimaal te benutten.

Wellicht zijn de resultaten van ons onderzoek een onderschatting van de effecten van BoekStart vanwege zelfselectie en zelfrapportage. Omdat hoogopgeleide ouders in dit vragenlijstonderzoek sterk oververtegenwoordigd waren (maar 7,7 % laagopgeleide ouders), kunnen we niet uitsluiten dat in een proefgroep met meer laagopgeleide ouders BoekStart niet alleen de taalontwikkeling van kinderen met een moeilijk temperament bevordert maar van de groep als geheel. Anders dan in een hoogopgeleide groep ouders die ook zonder BoekStart geneigd is veel te praten met hun kind, zullen in een laagopgeleide groep meer veranderingen

optreden onder invloed van BoekStart: ouders gaan meer voorlezen, verhalen vertellen en rijmpjes opzeggen waardoor kinderen meer kans krijgen hun woordenschat uit te breiden. Om dit te testen is vervolgonderzoek nodig waarin ook laagopgeleide ouders participeren.

Maar we kunnen evenmin uitsluiten dat BoekStart voor sommige ouders minder geschikt is omdat het programma weinig directe hulp biedt bij het gebruik van de materialen (boekjes, rijmpjes). Het programma geeft ouders geen feedback op hun pogingen uit de boekjes voor te lezen en samen rijmpjes te reciteren. Wellicht zijn hoogopgeleide ouders meer bedreven in deze activiteiten ook zonder ‘coaching’. Laagopgeleide ouders voelen zich niet gesteund door BoekStart en doen daarom niet mee aan het project. Vervolgonderzoek dat effecten van BoekStart in laagopgeleide gezinnen onderzoekt, moet ook hierover opheldering verschaffen.

5 SLOTBESCHOUWING: HOE BEREIK JE DE AARZELENDE LEZER?

Als kinderen al in de eerste twee levensjaren een taalachterstand oplopen, is de kans groot dat ze in de volgende jaren steeds verder achterraken (Hart en Risley, 1995). Zelfs de allereenvoudigste prentenboekjes die op crèches en speelzalen worden voorgelezen – de Muisverhaaltjes van Lucy Cousins, Dribbel of Dikkie Dik – vragen een bepaalde woordenschat. Lang niet alle driejarigen scoren boven een minimum en hebben profijt van simpele prentenboekjes als die op crèches en speelzalen worden voorgelezen. BoekStart wil voorkomen dat de woordenschat van driejarigen achterblijft door al tijdens de eerste levensjaren talige activiteiten te intensiveren – samen rijmpjes opzeggen, verhaaltjes vertellen en samen lezen – en zo bevorderen dat de taalontwikkeling al vroeg start.

Mol en Bus (2011) laten in een meta-analyse zien dat door een vroege start de relatie tussen taalvaardigheid en lezen in de vrije tijd sterker wordt naarmate kinderen ouder worden. Kinderen die van jongsaf aan veel in aanraking komen met boeken, hebben meer kans om hun woordenschat te ontwikkelen. Ze interesseren zich meer voor lezen omdat ze meer begrijpen en breiden door meer lezen hun voor-sprong in woordenschat steeds verder uit.

Kortom, om de aarzelende lezer die een risico loopt op het ontwikkelen van taalproblemen over de streep te trekken moeten we starten met voorlezen lang voordat de aarzelende lezer aan de verkeerde kant van de streep terecht komt. Een vroege start met (voor)lezen kan voor het kind een levenslang voordeel opleveren!

LITERATUURLIJST

- Belsky, J., Bakermans-Kranenburg, M. en IJzendoorn, M.H. van (2007), For better and for worse. Differential susceptibility to environmental influences. *Current directions in psychological science*, 16, pp. 300-304. doi:10.1111/j.1467-8721.2007.00525.x.
- Blair, C. (2002), Early intervention for low birth weight, preterm infants: The role of negative emotionality in the specification of effects. *Development and Psychopathology*, 14, pp. 311-332. doi: 10.1017/S0954579402002079.
- Broekhof, K. (2011), *Meer lezen, beter in taal: effecten van lezen op taalontwikkeling*. Drukkerij Edauw: Den Haag.
- DeBaryshe, B.D. (1995), Maternal belief systems: linchpin in the home reading process. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, pp. 1-20. doi:10.1016/0193-3973(95)90013-6.
- Hart, B. en Risley, T. (1995), *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore: Paul Brookes.
- Hardman, M. en Jones, L. (1999), Sharing books with babies: evaluation of an early literacy intervention. *Educational Review*, 51, pp. 221-229. doi:10.1080/00131919997461.
- Hodgkinson, J. (2012). *BookStart the first national bookgifting programme in the world*. Paper presented at BookStart inspiration day. Amsterdam RAI, September 2012.
- Karrass, J., Deventer, M.C. van en Braungart-Rieker, J.M. (2003), Predicting parent-child book reading in infancy. *Journal of Family Psychology*, 17, pp. 134-146. doi:10.1037/10893-3200.17.1.134.
- Mol, S.E. en Bus, A.G. (2011), To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137, pp. 267-296. doi:10.1037/a0021890.
- Poehlmann, J., Hane, A., Burnson, C., Maleck, S., Hamburger, E. en Shah, P.E. (2012), Preterm infants who are prone to distress: differential effects of parenting on 36-month behavioral and cognitive outcomes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53, pp. 1018-1025. doi:10.1111/j.1469-7610.2012.02564.x.
- Rothbart, M.K. (1981), Measurement of temperament in infancy. *Child Development*, 52, pp. 569-578. doi:10.2307/1129176.
- Stanovich, K.E. en West, R.F. (1989), Exposure to print and orthographic processing. *Reading Research Quarterly*, 24, pp. 402-433. doi:10.2307/747605.
- Straub, S. (1999), Books for babies: an overlooked resource for working with new families. *Infants and Young Children*, 11, pp. 79-88. doi:10.1097/00001163-199901000-00011.

- Vanobbergen, B., Daems, M. en Tilburg, S. (2009), Bookbabies, their parents and the library: an evaluation of a Flemish reading programme in families with young children. *Educational Review*, 61, pp. 277-287. doi:10.1080/00131910903045922.
- Wade, B. en Moore, M. (1998), An early start with books: literacy and mathematical evidence from a longitudinal study. *Educational Review*, 50, pp. 135-145. doi: 10.1080/0013191980500205.
- Zink, I. en Lejaegere, M. (2003), N-CDI 3. *Aanpassing en hernormering van MacArthur CDI*. Leuven: Acco.

OVER DE AUTEURS

Heleen van den Berg is vanaf oktober 2010 werkzaam als promovenda bij de Universiteit Leiden. In opdracht van Kunst van Lezen onderzoekt zij de effecten van het interventieprogramma BoekStart op de taalontwikkeling van jonge kinderen.

Adriana G. Bus is hoogleraar orthopedagogiek aan de Universiteit Leiden, met als leeropdracht de preventie en remediëring van leerproblemen. Het afgelopen decennium onderzocht ze gedigitaliseerde boeken voor jonge kinderen als stimulans voor taal- en leesontwikkeling. Momenteel is ze betrokken bij grootschalig onderzoek naar de invloed van neurobiologische factoren op gevoeligheid voor interventies en instructie.



HOE ZIET GOED LEESONDERWIJS ERUIT?

THONI HOUTVEEN

1 SAMENVATTING

Het resultaat van goed leesonderwijs zijn gemotiveerde lezers die lezen om te leren en voor hun plezier. Vloeiendheid in lezen ontwikkel je alleen door heel veel tekst te lezen. De belangrijkste opgave voor het onderwijs lijkt er dan ook in te liggen ervoor te zorgen dat kinderen veel teksten en/of boeken lezen. Dat lukt alleen wanneer kinderen gemotiveerd zijn om te lezen. In de praktijk ligt de nadruk echter sterk op het oefenen van de technische aspecten van het lezen en het lezen van losse woordrijen. Dit gaat ten koste van waar het bij vloeiend lezen om gaat: het lezen van samenhangende tekst. Zwakke lezers komen hier met deze aanpak nauwelijks aan toe. In de prestaties van de kinderen zien we de gevolgen van deze aanpak terug: een hoog percentage uitvallers en een slechte leesattitude. In deze bijdrage wordt geschetst hoe goed onderwijs dat bijdraagt aan de ontwikkeling van vloeiend lezen bij kinderen er in de praktijk uit zou kunnen zien. De hoofdkenmerken hiervan zijn: bied aan waar het om gaat; werk met een meerlagenmodel om minimumdoelen bij alle leerlingen te bereiken; sta model, zorg dat ze lezen en motiveer; houd de vorderingen van je leerlingen bij.

2 INLEIDING

In deze bijdrage wordt geprobeerd de vraag te beantwoorden hoe goed leesonderwijs er uit zou dienen te zien. Om die vraag te beantwoorden moeten we eerst weten waar goed leesonderwijs naar moet leiden. De opbrengst van goed leesonderwijs is geletterdheid. Door de kennissamenleving waarin wij leven is de

definitie van geletterdheid sterk veranderd en uitgebreider geworden. Tegen de achtergrond van maatschappelijke ontwikkelingen hebben er ook ontwikkelingen plaatsgevonden in de definitie: wat betekent het om geletterd te zijn? Aanvankelijk betekende geletterd zijn het kunnen decoderen en het kunnen beantwoorden van eenvoudige letterlijke vragen over een tekst. Dit is in onze huidige samenleving niet meer voldoende. Volledig geletterd zijn is onder andere gaan betekenen: het zelfstandig gebruiken van strategieën om betekenis aan tekst te ontleen, het gebruik van informatie uit tekst om conceptueel begrip op te bouwen, het mondeling en schriftelijk effectief communiceren van ideeën en het ontwikkelen van de intrinsieke wens om te lezen en te schrijven (Biancarose en Snow, 2004; Braunger en Lewis, 2006). Goed leesonderwijs kan zich daardoor allerm minst beperken tot het aanleren van de technische aspecten van het leren lezen. Het doel van goed leesonderwijs is het ontwikkelen van gemotiveerde lezers, die het feit dat ze geletterd zijn gebruiken om te leren en om te lezen voor hun plezier. Goed leesonderwijs is er met andere woorden op gericht dat alle leerlingen optimaal kunnen deelnemen aan de samenleving. De techniek van het lezen is natuurlijk belangrijk, maar vormt slechts één van de aspecten van geletterdheid (Baker, Dreher en Guthrie, 2000; Allington, 2009). Bij goed leesonderwijs wordt onderkend dat de verschillende aspecten van het leren lezen zoals het decoderen, de woordenschatontwikkeling, het leesbegrip en motivatie elkaar wederzijds beïnvloeden. Tevens wordt in goed leesonderwijs onderkend dat lezen en schrijven twee kanten van hetzelfde proces zijn (Gambrell, Malloy en Mazzoni, 2011). Alleen wanneer dat het geval is zal de leesvaardigheid van de leerlingen, zoals gemeten met leestoetsen, op een hoog niveau liggen.

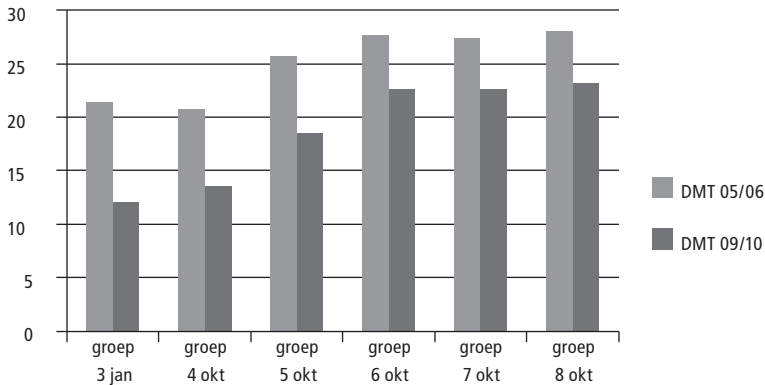
Bovenstaand betoog roept uiteraard de vraag op of we met het leesonderwijs zoals gegeven op de scholen, de leerlingen inderdaad geletterd afleveren of dat we ons zorgen moeten maken. In paragraaf 3 besteden we hier aandacht aan. Vervolgens geven we in paragraaf 4 een schets van hoe goed voortgezet leesonderwijs volgens de onderzoeksliteratuur vormgegeven zou dienen te worden. Paragraaf 5 omvat een korte analyse van de huidige onderwijspraktijk en in deze paragraaf wordt deze praktijk vergeleken met hetgeen uit onderzoek bekend is over goed leesonderwijs. Vervolgens wordt in paragraaf 6 geschetst hoe goed leesonderwijs er in de praktijk uit zou kunnen zien. Daarbij maken we gebruik van de vormgeving van het LIST-project waarin gewerkt is met de principes van goed voortgezet leesonderwijs (Houtveen, Brokamp en Smits, 2012). De bijdrage wordt afgesloten met een conclusie en een slotbeschouwing over hoe de aarzelende lezer over de streep getrokken kan worden.

3 IS ER EEN PROBLEEM MET ONS LEESONDERWIJS?

Er is – vooral vanuit de overheid – in toenemende mate bezorgdheid over de leesvaardigheid van onze leerlingen. Dat is niet verwonderlijk gezien het grote maatschappelijke belang van goed kunnen lezen voor zowel het individu als voor de samenleving als geheel. Zo blijkt uit onderzoek dat de 17 % beste lezers later ongeveer 15 % meer salaris verdienen dan de gemiddelde Nederlander, terwijl de zwakste 17 % later ongeveer 15 % minder salaris verdienen dan de gemiddelde Nederlander (Hanushek en Zhang, 2008).

Onder onderzoekers vindt enige discussie plaats in hoeverre de bezorgdheid terecht is. Enerzijds wordt gesteld dat de prestaties van onze leerlingen in internationaal perspectief helemaal niet zo problematisch zijn. Uit de laatste PISA-studie van 2011 blijkt dat de Nederlandse vijftienjarigen wat betreft hun lees- en rekenprestaties nog steeds in de hoogste regionen scoren en daar de afgelopen tien jaar niet veel aan veranderd is. Dit blijkt ook uit de PIRLS-studies. PIRLS is een internationaal vergelijkend onderzoek op het gebied van leesvaardigheid. PIRLS wordt elke vijf jaar afgenomen. Doelgroep van de toets zijn leerlingen die vier jaar formele scholing hebben genoten; in Nederland zijn dit de leerlingen van groep 6. De eerste meting vond plaats in 2001, de tweede in 2006 en de derde in 2011. Op alle drie deze metingen scoren de Nederlandse tienjarigen gemiddeld ruim boven het internationale gemiddelde (Mullis et al., 2012). Tegelijkertijd constateerde het CPB op basis van de internationaal vergelijkende studies PISA en PIRLS, dat er wat betreft leesvaardigheid over de gehele linie sprake is van een dalende trend in scores op deze toetsen (Van der Steeg, Vermeer en Lanser, 2011). Deze dalende trend heeft zich in PIRLS 2011 nog weer verder doorgezet. In PIRLS 2001 eindigde Nederland op de tweede plaats, in 2006 bereikten de leerlingen een negende plaats in de internationale ranglijst en in 2011 de dertiende plaats. Naast een daling in ranking laat Nederland, als een van de zeer weinige van de 49 landen die hebben deelgenomen, ook een lichte absolute daling zien in gemiddelde scores (Melissen et al., 2012). Deze dalende trend is een eerste zorgpunt. Een tweede zorgpunt is dat slechts 7 % van de Nederlandse 10-jarigen in de internationaal vergelijkende studie tot de geavanceerde lezers gerekend mag worden. Nederland blijft hier achter in vergelijking tot de best presterende landen. De top 4 behaalt een minimaal percentage van 18 % geavanceerde lezers (Mullis et al., 2012). Een derde zorgpunt is de leesattitude en leesmotivatie van de leerlingen. Slechts 20 % van de Nederlandse tienjarigen behoort tot de groep die lezen leuk vindt. Dat is internationaal gezien erg weinig; slechts 3 van de 49 landen hebben een percentage leerlingen dat lager ligt. Ook de leesmotivatie van onze leerlingen valt in de internationaal vergelijkende studie in negatieve zin op. Van de Nederlandse leerlingen is 65 % gemotiveerd om te lezen.

Dit percentage is internationaal gezien erg laag, slechts zeven landen hebben minder gemotiveerde lezers. Ook heeft een groot deel van de Nederlandse leerlingen weinig zelfvertrouwen en is niet zeker over zijn eigen leesprestaties (Melissen et al., 2012). Het kan bijna niet anders dan dat dit op termijn gevolgen gaat hebben. Uit onderzoek blijkt immers dat de houding van een leerling ten opzichte van het lezen, het plezier dat de leerling aan lezen beleeft en het vertrouwen in eigen vaardigheid, een relatie heeft met het leesniveau van de leerlingen. Leerlingen die lezen leuk vinden en gemotiveerd zijn om te lezen, lezen immers meer dan leerlingen met een negatieve houding ten opzichte van lezen. Hierdoor zal de eerste groep de vaardigheid beter onder de knie krijgen (zie o.a. Hiebert, 2009). Een vierde zorgpunt is dat het percentage leerlingen dat naar het voortgezet onderwijs gaat met onvoldoende leesvaardigheid, onverminderd hoog is (Mullis et al., 2007; Houtveen en Van der Velde, 2011). De laatste jaren heeft de overheid fors geïnvesteerd in taal- en rekenverbetertrajecten die erop gericht waren dit percentage terug te dringen. Dit zou mogelijk moeten zijn, aangezien de claim is dat kunnen lezen niet afhankelijk is van intelligentie en milieu en dus voor vrijwel alle leerlingen bereikbaar zou moeten zijn. Ons vijfde zorgpunt is, dat die inspanningen niet erg succesvol zijn gebleken (Houtveen en Van de Velde, 2011). Ongeveer 350 basisscholen hebben gedurende drie schooljaren (2006/2007 tot en met 2009/2010) deelgenomen aan de zogenoemde pilots Taalbeleid Onderwijsachterstanden. In deze taalpilots werden de scholen in de gelegenheid gesteld om onder begeleiding te werken aan verbetering van hun taalbeleid met als doel het percentage leerlingen dat de doelen op relevante toetsen niet behaalt, terug te dringen. Op zeer veel scholen is ervoor gekozen een nieuwe methode voor (voortgezet) technisch lezen, woordenschat of begrijpend lezen aan te schaffen en deze onder begeleiding te implementeren. In onderstaande drie figuren wordt steeds het percentage D- en E-leerlingen gepresenteerd op de hardop leestoetsen (DMT en AVI) en de begrijpend leestoets, zoals aangetroffen voorafgaand aan de taalpilots en in het derde en laatste jaar van het werken aan verbetering van het leesonderwijs in het kader van de taalpilots. D- en E-leerlingen zijn die leerlingen die op de betreffende toetsen scoren in het bereik van de 10 % allerzwakste leerlingen (E-leerlingen) of in het bereik van de 15 % zwakste leerlingen (D-leerlingen). Met deze groep leerlingen is het begrip 'uitvallers' gedefinieerd.



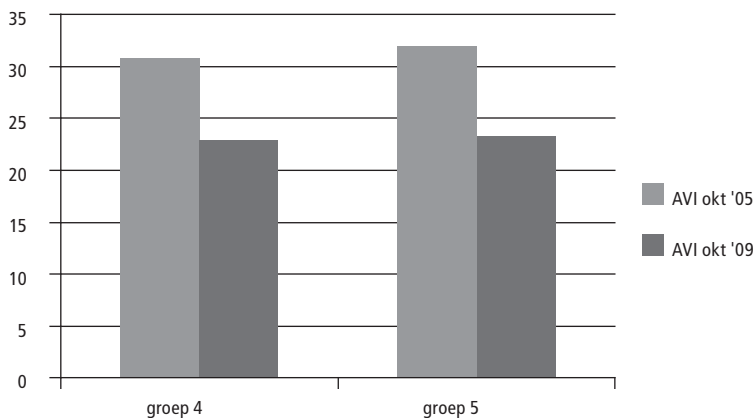
FIGUUR 1 | VERGELIJKING VAN HET PERCENTAGE UITVALLERS OP DE DRIE-MINUTEN-TOETS OP DE SCHOLEN DIE DEELNAMEN AAN DE PILOTS TAALBELEID ONDERWIJSACHTERSTANDEN IN 2005/2006 EN 2009/2010

Bron: Houtveen en Van der Velde, 2011

Voorafgaand aan de start van de taalpilots lag het percentage uitvallers op de DMT in de groepen 3 tot en met 8 gemiddeld steeds boven de 20 %. Tussen groep 4 en groep 5 nam het percentage uitvallers fors toe tot ongeveer 26 %. Na drie jaar intensief gewerkt te hebben aan verbetering van het leesonderwijs, is het percentage uitvallers in groep 3 teruggebracht tot ongeveer 12 % op het meetmoment in januari. In oktober groep 4 ligt het percentage gemiddeld nog steeds mooi laag op 13,5 %. Een jaar later, in oktober van groep 5 is dit uitvalpercentage echter weer fors toegenomen. Op basis van deze resultaten concluderen we dat de scholen die deelgenomen hebben aan de taalpilots, in alle groepen betekenisvolle vooruitgang hebben geboekt. Die vooruitgang is veel minder groot dan verwacht. Voorafgaand aan de taalpilots deden de grootste problemen zich voor bij het voortgezet lezen, vanaf groep 4. Na afloop van de taalpilots is dit beeld hetzelfde: er was en is een probleem met de scores op de DMT.

De DMT is een hardop-leestoets, die de snelheid meet waarmee kinderen losse rijen met verschillende woordtypen foutloos kunnen lezen. Uiteraard is dat niet waar het bij het lezen om gaat. Lezen heeft altijd betrekking op het lezen van betekenisvolle teksten. Tegen die achtergrond zijn de scores op de leeskaarten van de AVI-toets relevanter, aangezien het hier gaat om het vloeiend en foutloos lezen van teksten. Ten tijde van de taalpilots maakten de scholen nog gebruik van de oudere AVI-leeskaarten (Visser, Van Laarhoven en Ter Beek, 1996). Dit toetspakket bestaat uit negen kaarten met tekst, die elk een leesniveau representeren. Aanvang

groep 4 worden de leerlingen geacht AVI-3 te beheersen en aanvang groep 5 AVI-6. Niveau AVI-9 vertegenwoordigt functionele geletterdheid. Dit zou eind van groep 5 gerealiseerd moeten zijn. Wanneer de leerlingen dit leesniveau eenmaal bereikt hadden, namen de meeste scholen de toets bij deze leerlingen niet meer af. Om deze reden zijn er in de hoogste groepen geen betrouwbare gegevens over het percentage uitvallers beschikbaar en presenteren we in figuur 2 uitsluitend de resultaten voor de groepen 4 en 5 aan het begin van het schooljaar. Op dat moment wordt de toets nog bij (vrijwel) alle leerlingen afgenomen.

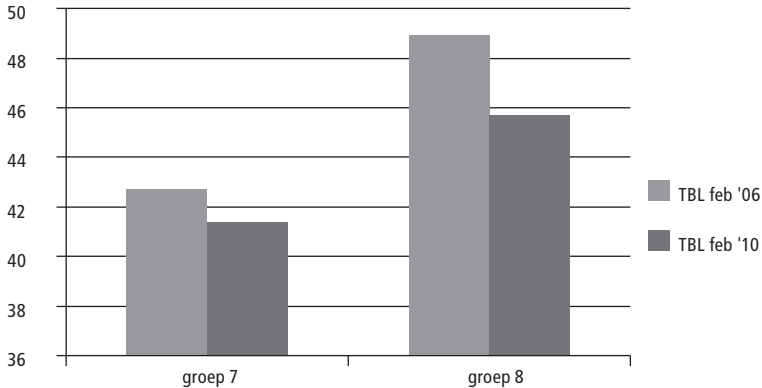


FIGUUR 2 | VERGELIJKING VAN HET PERCENTAGE UITVALLERS OP DE AVI-LEESKAARTEN IN DE GROEPEN 4 EN 5 OP DE SCHOLEN DIE DEELNAMEN AAN DE PILOTS TAALBELEID ONDERWIJSACHTERSTANDEN IN OKTOBER 2005 EN OKTOBER 2009

Bron: Houtveen en Van der Velde, 2011

De resultaten op de AVI-leeskaarten bevestigen de bevindingen op de DMT: er is een probleem met de aanpak van voortgezet lezen in ons leesonderwijs en dat probleem heeft zich niet opgelost onder invloed van het gaan werken met de nieuwere methodes voor voortgezet technisch lezen die de laatste jaren zijn geïntroduceerd.

Ten slotte laten we de ontwikkeling in de afname van het percentage uitvallers op de Toetsen Begrijpend Lezen (Cito, 1998) zien, op de scholen die deelnamen aan de pilots Taalbeleid Onderwijsachterstanden, tussen het schooljaar 2005/2006 en 2009/2010. Deze toets wordt uitsluitend in februari afgenomen. De resultaten spreken voor zich: voorafgaand aan de taalpilots was er in de groepen 7 en 8 sprake van een percentage D/E-leerlingen van meer dan 40 %. Na drie jaar gewerkt te hebben aan verbetering van het leesonderwijs in het kader van de taalpilots, is hier nauwelijks verandering in opgetreden op deze scholen.



FIGUUR 3 | VERGELIJKING VAN HET PERCENTAGE UITVALLERS OP DE TOETSEN BEGRIJPEND LEZEN IN DE GROEPEN 7 EN 8 OP DE SCHOLEN DIE DEELNAMEN AAN DE PILOTS TAALBELEID ONDERWIJSACHTERSTANDEN IN FEBRUARI 2006 EN FEBRUARI 2010

Bron: Houtveen en Van der Velde, 2011

Aan het begin van deze paragraaf hebben we de vraag gesteld, of er een probleem is met ons leesonderwijs. Met de gemiddelde leesvaardigheid van onze leerlingen is weinig aan de hand en kan de vergelijking met andere landen goed doorstaan worden. Het percentage leerlingen dat excellent presteert is echter in vergelijking tot andere landen laag, evenals de leesattitude en leesmotivatie van de leerlingen. Het percentage laaggeletterden blijft vrijwel constant. De inspanningen die de scholen de laatste jaren hebben gedaan om het percentage leerlingen dat de doelen niet behaalt terug te dringen, hebben niet het beoogde effect gehad. Deze bevindingen rechtvaardigen de conclusie dat er wel degelijk iets aan de hand is met ons leesonderwijs. De problemen concentreren zich met name rond voortgezet lezen en begrijpend lezen. In het vervolg van deze bijdrage staat de vormgeving van goed voortgezet lezen centraal.

4 VLOEIEND LEZEN: WAT IS HET EN HOE ONTWIKKELT HET ZICH?

Vloeiend lezen is de vaardigheid om een tekst snel en correct te lezen, met basaal begrip en expressie die de grammatica van de zin weerspiegelt (National Reading Panel, 2000; Hiebert, 2009). Vloeiend lezen is daarmee geen enkelvoudige vaardigheid. Integendeel, het is een samenspel van deelvaardigheden, die tezamen

uitgevoerd vloeiend lezen opleveren. De deelvaardigheden die in samenhang ertoe bijdragen dat iemand vloeiend kan lezen zijn onder meer de volgende:

- 1 *Klank-teken koppeling en synthese vaardigheden.* Om vloeiend te kunnen lezen moet een kind in staat zijn om snel letters te herkennen, evenals grotere eenheden zoals lettergrepen en voorvoegsels en deze om kunnen zetten in taal. Deze vaardigheid leidt op zichzelf niet tot vloeiend lezen, maar zonder deze vaardigheid zal een kind niet in staat zijn om nieuwe woorden snel te lezen.
- 2 *Het snel en correct lezen van woorden.* Om vloeiend te kunnen lezen moet de woordherkenning efficiënt verlopen, liefst als een automatisme.
- 3 *Autonome woordherkenning.* Op enig moment in het proces richting vloeiend lezen, wordt het lezen van woorden een autonoom proces, dat plaatsvindt zonder dat je daar veel invloed op hebt: een vaardige lezer heeft iets al gelezen voordat hij er erg in heeft.
- 4 *Het snel en correct lezen van samenhangende tekst.* Teksten bieden grammaticale kenmerken, context en organisatie, die ons helpen te begrijpen wat we lezen (Schwanenflugel en Ruston, 2008).

Over de rol van bovenstaande vier deelvaardigheden bij het vloeiend kunnen lezen zijn onderzoekers het volledig eens. Daarnaast zijn er nog twee deelvaardigheden van belang waar enige controverse over is:

- 5 *Lezen met expressie.* Vloeiend lezen impliceert de vaardigheid om woorden te ordenen in betekenisvolle grammaticale eenheden waardoor interpretatie mogelijk wordt (Schreiber, 1980, 1987). Vloeiend lezen vereist met andere woorden het snel gebruik van interpunctie en het bepalen van waar nadruk op gelegd moet worden of waar te pauzeren om een tekst te kunnen begrijpen. Lezers moeten deze aspecten van interpretatie snel en meestal zonder bewuste aandacht uitvoeren (geautomatiseerd). De controverse over deze vaardigheid is niet zozeer de vraag of vloeiende lezers met expressie lezen. De meeste vloeiende lezers doen dat. De vraag is, welke rol expressie (*reading prosody*) precies speelt bij vloeiend lezen. Er is onderzoek gedaan waaruit bleek dat het correct op toon lezen een kind helpt een tekst te begrijpen (Kuhn en Stahl, 2000). Uit ander onderzoek bleek dat het correct op toon lezen vooral een aanwijzing is, dat een kind snel en correct woorden en samenhangende tekst kán lezen (Schwanenflugel et al., 2004).
- 6 *Lezen met begrip.* In sommige definities van vloeiend lezen is leesbegrip verdisconteerd, vanuit het standpunt dat je een kind geen vloeiend lezer kunt noemen wanneer hij niet begrijpt wat hij leest. De meeste onderzoekers beschouwen

vloeiend lezen echter als een bruggenhoofd om tot begrip te komen. Vloeiende lezers kunnen al hun aandacht op de inhoud van de tekst richten doordat zowel de woordherkenning als het correct op toon lezen geautomatiseerd is. Als dit niet het geval is en een tekst moeizaam en inefficiënt wordt gelezen, is het moeilijk voor een kind om te onthouden wat het heeft gelezen en om hetgeen in de tekst aan de orde wordt gesteld te verbinden met zijn achtergrondkennis (National Reading Panel, 2000; Schwanenflugel en Ruston, 2008).

Kenmerkend voor vloeiend lezen is met andere woorden dat zowel de woordherkenning als het correct op toon lezen geautomatiseerd verloopt. Automatiseren impliceert dat het gaat om het verwerken van complexe informatie die een aanzienlijke hoeveelheid tijd en oefening nodig heeft alvorens het gedrag met weinig moeite of aandacht en zonder dat het interfereert met andere processen die op hetzelfde moment plaatsvinden, uitgevoerd kan worden. Het automatiseren van een vaardigheid ontwikkelt zich geleidelijk, naarmate de vaardigheid meer geoefend wordt (National Reading Panel, 2000).

Het antwoord op de vraag hoe vloeiend lezen zich ontwikkelt, is dan ook eenvoudig: door oefening. Alleen door te oefenen ontwikkelt een kind zich van een aarzelende lezer die een tekst woord voor woord leest, tot een vloeiende lezer die met expressie en zonder bewuste aandacht voor de technische aspecten van het lezen een tekst met begrip leest. Net als elke andere vaardigheid vraagt het vloeiend leren lezen om oefening. En net als bij elke andere vaardigheid geldt voor het vloeiend leren lezen dat, wanneer je daar wat minder talent voor hebt, je meer oefentijd nodig hebt om tot hetzelfde vaardigheidsniveau te komen als een kind dat meer aanleg heeft. En ten slotte is er nog een kenmerk van het oefenen van een vaardigheid, dat ook opgeld doet voor het oefenen van vloeiend leren lezen. Dit betreft het feit dat je je niet verder ontwikkelt in een vaardigheid door te oefenen op een niveau dat je al heel goed beheerst. Tevens heeft het geen zin om iets te oefenen waar je nog lang niet aan toe bent. Het gaat erom een niveau van oefening te vinden dat mogelijkheden biedt om te verbeteren (Ericsson, Krampe en Tesch-Römer, 1993).

Uit de onderzoeksliteratuur komt naar voren dat alleen veelvuldig oefenen van het lezen, waarbij grote hoeveelheden tekst worden gelezen, tot automatisering leidt (Allington, 1977; Snow, Burns en Griffin, 1998). Een van de belangrijkste verschillen in gedrag tussen goede en slechte lezers is blijkens correlatief onderzoek dan ook de hoeveelheid tijd die zij besteden aan het lezen (Allington, 1977, 1984; Biemiller, 1977-1978; Nagy en Anderson, 1984; Krashen, 1993; Cunningham en Stanovich, 1998). De belangrijkste opgave aan het onderwijs in deze lijkt dan ook ervoor te zorgen dat alle leerlingen veel lezen, gedurende de gehele schoolloopbaan.

Dit zal alleen gebeuren wanneer kinderen gemotiveerd zijn om te lezen. Motivatie van kinderen om te lezen speelt dan ook een belangrijke rol bij de leesontwikkeling (Malloy, Marinak en Gambrell, 2010).

Bij het oefenen van het lezen om tot vloeiendheid te komen gaat het in de Angelsaksische onderzoeksliteratuur vanzelfsprekend altijd over het oefenen van het lezen van teksten en niet over het lezen van losse woordrijtjes. Dit wordt veroorzaakt door het feit dat uit een groot aantal studies is gebleken, dat de leesvaardigheid van kinderen zich beter ontwikkelt door het lezen van woorden in context (tekst) dan door het lezen van losse woorden (Biemiller, 1970; Allington, 1978; Dahl, 1979; Juel, 1980; Stanovich, 1980; Perfetti en Roth, 1981; Stanovich, West en Freeman, 1981; Briggs, Austin en Underwood, 1984; Nicholson, 1991; Nicholson, Bailey en McArthur, 1991; Wong en Underwood, 1996; Archer en Bryant, 2001). Deze resultaten worden verklaard doordat door het gebruik van de context een lezer eventuele deficiënties in zijn decodeervaardigheden kan compenseren. Het lezen in context is daardoor gemakkelijker. Ook zou de context succesvol decoderen faciliteren en op den duur leiden tot correcte woordrepresentaties in het geheugen. De context zou derhalve functioneren als een *self-teaching mechanism* (Share, 1995, 1999; Cunningham et al., 2002).

Een tweede verklaring voor deze resultaten kan gevonden worden in de rol van intrinsieke motivatie bij de leesontwikkeling. Een van de manieren om de motivatie van kinderen voor het lezen te versterken is om ervoor te zorgen dat wat de kinderen lezen betekenis heeft voor henzelf. Kinderen gaan alleen veel lezen als hetgeen zij lezen interessant voor ze is. Een dergelijke betekenis zal nooit ontleend kunnen worden aan het lezen van losse woordrijen (Collins Block, 1997; Guthrie en Wigfield, 2000; Rasinski en Padak, 2000; Guthrie, 2004; Guthrie en Humenick, 2004).

Het vraagstuk van de transfer speelt ook een rol bij de beslissing om te oefenen met tekst dan wel met losse woordrijen. Er zijn tot nog toe tamelijk weinig studies gedaan waarin gekeken is naar de generalisatie-effecten van een trainingsprogramma naar materiaal waarmee niet geoefend is. De weinige experimenten waarin gekeken is naar transfer van training van losse woorden naar ander materiaal, hebben geen generalisatie-effecten gevonden, noch naar het lezen van andere woorden, noch naar het lezen van teksten (Fleischer, Jenkins en Pany, 1979; Lemoine, Levy en Hutchinson, 1993; Young, Bowers en MacKinnon, 1996; Thaler et al., 2004; Berends en Reitsma, 2006). Er zijn wel effecten gevonden van het trainen van losse woorden naar het lezen van deze zelfde woorden. De effecten van training op woordniveau lijken in deze fase van de leesontwikkeling waarin tempoverhoging een belangrijke rol speelt, dus in hoge mate woordspecifiek (Berends en Reitsma, 2006).

Daarentegen komt uit een aantal studies naar voren dat leerlingen die geoefend hebben met het lezen van tekst, significant hoger scoren op andere teksten dan leerlingen die getraind zijn op woordniveau (Vadasy, Sanders en Peyton, 2005; Martin-Chang, Levy en O'Neil, 2007). De transfer is eveneens duidelijk beter als de woorden vooraf binnen een context worden geoefend (LeVasseur, MacAruso en Shankweiler, 2008).

Samenvattend zijn er vijf redenen aan te geven waarom in het onderwijs gekozen zou moeten worden voor een aanpak waarin gelezen wordt met teksten en niet met losse woorden:

- 1 De definitie van vloeiend lezen: vloeiend lezen vraagt om een combinatie van deelvaardigheden die alleen door het lezen van teksten geoefend kunnen worden.
- 2 Kennis over het belang van oefening om tot automatisering te komen: automatisering van bovenstaande vaardigheden komt alleen tot stand door veelvuldig oefenen van het lezen van woorden in context (tekst).
- 3 Kennis over het belang van de rol van motivatie om te willen lezen voor de leesontwikkeling.
- 4 Veelvuldige evidentie voor betere ontwikkeling van de leesvaardigheid door het lezen van tekst dan door het lezen van losse woorden.
- 5 Evidentie voor transfer van oefenen op tekstniveau naar andere teksten.

4.1 HARDOP LEZEN EN STILLEZEN

Er kunnen bij het onderwijs in vloeiend lezen twee instructiebenaderingen onderscheiden worden die beide uitgaan van het lezen van teksten. De eerste aanpak bestaat uit *hardop lezen*. In deze aanpak worden leerlingen aangemoedigd om passages hardop te lezen met begeleiding en ondersteuning. Voor een grote diversiteit aan hardop leesprocedures is empirische onderbouwing gevonden (National Reading Panel, 2000; Samuels en Farstrup, 2006). De procedures verschillen sterk in de hoeveelheid ondersteuning die de leerlingen geboden wordt (Kuhn en Stahl, 2000; Chard, Vaughn en Tyler, 2002). In de internationale literatuur wordt het hardop lezen als een noodzakelijke fase gezien in de ontwikkeling naar vloeiend lezen. Op basis van de literatuurstudie van het National Reading Panel concludeert het panel dat stillezen geen effectieve werkwijze is om vloeiendheid te ontwikkelen voor leerlingen die nog over onvoldoende vaardigheden in decoderen en lezen op woordniveau beschikken (National Reading Panel, 2000, p. 13; zie ook Kragler, 1995). Ook uit recent onderzoek van Schwanenflugel en Ruston (2008) komt naar voren dat hardop lezen belangrijk is als tussenfase omdat het leesbegrip te veel lijdt als leerlingen met een laag leesniveau stillezen. Tevens is het belangrijk dat kinderen

in deze fase ondersteund worden bij het hardop lezen. Ook al om ervoor te zorgen dat de kinderen geen fouten inoefenen (Bus en Van IJzendoorn, 1992).

De tweede benadering is het *zelfstandig stillezen*. In deze aanpak worden leerlingen aangemoedigd om zelfstandig te lezen, zowel binnen als buiten de klas. Hierbij wordt minimale begeleiding en feedback gegeven. Uit reviews van correlatieve studies blijkt dat stillezen significant samenhangt met leesprestaties (Anderson e.a., 1985; Stanovich, 1986; Nathan en Stanovich, 1991; Cunningham en Stanovich, 1998). Er is ook in enkele experimentele studies evidentie voor het belang van stillezen gevonden (Samuels en Wu, 2003; Wu en Samuels, 2006).

Alleen door veel te lezen kunnen leerlingen hun woordenschat en daarmee hun kennis van de wereld uitbreiden (Stahl en Nagy, 2006). Hierdoor verbetert uiteindelijk hun leesbegrip. Kennis van de wereld is een van de belangrijkste voorwaarden om met begrip een tekst te kunnen lezen (Hirsch, 2006). Vooral voor zwakke leerlingen en leerlingen uit achterstandssituaties is veel lezen van groot belang om hun kansen om het vervolgonderwijs met succes te kunnen volgen, te vergroten (Stanovich en Cunningham, 1993; Cunningham en Stanovich, 1998). Dit vormt een argument om in het onderwijs zo snel mogelijk over te gaan op een stilleesaanpak. Stillezen is namelijk efficiënter dan hardop lezen, doordat het gemiddeld 30 % sneller is (McCallum e.a., 2004). Leerlingen die stillezen, lezen meer woorden in een schooljaar (Stanovich, 1986). Uit onderzoek blijkt dat stilleesprogramma's inderdaad niet alleen bijdragen aan de ontwikkeling van leesvaardigheid, maar ook aan het opbouwen van achtergrondkennis, woordenschat en begrijpend lezen (zie Marzano, 2004, pp. 36-39). Verder verhoogt structurele aandacht voor stillezen de kans dat leerlingen zelfstandige, gemotiveerde lezers worden (Rasinski en Padak, 2000; Samuels en Farstrup, 2006; Chua, 2008). Ten slotte blijken de positieve effecten van stillezen op de woordherkenning vergelijkbaar te zijn met de effecten van hardop lezen (Bowey, 2005; De Jong en Share, 2007). Ook op dit punt is er met andere woorden geen aanleiding om het stillezen niet aan te bevelen.

5 HOE ZIET DE PRAKTIJK ER VEELAL UIT?

In deze paragraaf geven we een korte analyse van de huidige praktijk van het voortgezet leesonderwijs en vergelijken we deze praktijk met hetgeen in de vorige paragraaf is beschreven over hoe het onderwijs bij zou kunnen dragen aan de ontwikkeling van vloeiend lezen.

In de praktijk wordt veelvuldig gebruik gemaakt van methoden voor voortgezet technisch lezen. In deze methoden is veelal differentiatie in aanbod en instructie ingebouwd voor drie groepen: de groep goede lezers, de groep lezers

met een normaal ontwikkelingsverloop en de zwakke lezers. Na een gezamenlijke start mogen de kinderen die al kunnen lezen, gaan lezen in een boekje dat bij de methode hoort. Met de overige leerlingen start een instructiedeel dat ongeveer 25 minuten duurt. In deze periode wordt een klein stukje voorgelezen. Daarna komen specifieke woordaspecten aan de orde en krijgen de kinderen uitleg over uitzonderingen in de uitspraak van klanken, zoals de ‘ch’ die je in sommige gevallen uitsprekt als een ‘sj’. Daarna worden losse woordrijen gelezen met woorden waarin deze uitzonderingen voorkomen en maken de kinderen opgaven in werkbladen. De middengroep mag vervolgens ook gaan lezen in het boekje dat bij de methode hoort. Met de zwakke leerlingen start opnieuw een instructiedeel zoals hierboven beschreven. Daarna mogen ook deze leerlingen nog even zelf gaan lezen. Deze aanpak is in principe gelijk tot en met groep 8.

Uit deze beschrijving wordt duidelijk, dat er voor het merendeel van de kinderen tijdens de leesles heel veel tijd verloren gaat aan activiteiten die niet bijdragen aan het leesleerproces. Bijgevolg is de hoeveelheid tekst die gelezen wordt – en dat is wat bijdraagt aan het ontwikkelen van vloeiend lezen – voor de meeste kinderen heel gering. Uitgerekend de zwakke leerlingen, die behoefte hebben aan veel meer tijd om te oefenen dan de gemiddelde en zeker dan de betere leerlingen, lezen veel te weinig. Observaties van lessen waarin volgens deze methoden werd gewerkt, heeft uitgewezen dat de zwakke lezer van de 60 minuten die deze lessen in beslag nemen, nog geen vier minuten daadwerkelijk lezen (Houtveen, Brokamp en Smits, 2008).

De goede lezers krijgen binnen deze werkwijze nog de meeste kans om hun leesvaardigheid te ontwikkelen, zij mogen immers vrijwel direct gaan lezen. Ook voor hen is de situatie echter niet ideaal. Zij lezen namelijk meestal in dezelfde ruimte waarin de andere kinderen hardop aan het oefenen zijn. Dit is geen prettige situatie en maakt het voor hen moeilijk om in de *flow* van het boek te komen. Bovendien kan de leerkracht geen aandacht schenken aan de kinderen die zelfstandig aan het lezen zijn, aangezien ze instructie staat te geven aan een andere groep. Tijdens observaties valt dan ook op, dat lang niet alle leerlingen die in de gelegenheid worden gesteld om te lezen, dit ook daadwerkelijk doen. De betreffende methoden claimen te werken met een model voor convergente differentiatie. Convergent wil zeggen, dat men erop gericht is bij alle leerlingen tenminste dezelfde minimumdoelen na te streven. Dit zou gerealiseerd kunnen worden door de zwakke leerlingen meer instructie en meer leertijd te bieden. Door de wijze waarop in deze aanpak extra instructie en tijd wordt ingevuld, wordt dit niet gerealiseerd: de zwakste leerlingen krijgen de minste oefentijd.

Verder valt uit de beschrijving sterk op, dat er weinig ruimte is voor leesplezier en leesbeleving, wat de leesmotivatie van de kinderen niet ten goede komt. Ook nu geldt dit weer het sterkst voor de zwakste leerlingen. Zij krijgen de minste gelegenheid om in aanraking te komen met teksten over zaken die hen echt interesseren en een uitdaging voor hen vormen.

Ten slotte kan uit de beschrijving opgemaakt worden, dat het vooral de leerkracht is die bij deze aanpak heel hard moet werken.

Wanneer we wat we uit onderzoek weten over wat werkt om tot vloeiend lezen te komen, vergelijken met de Nederlandse onderwijspraktijk, dan vallen vooral vier zaken sterk op:

- 1 Er wordt veel te weinig aangeboden waar het om gaat.
- 2 Er wordt onvoldoende geoefend.
- 3 Er wordt weinig gedaan aan het ontwikkelen van de wens van kinderen om te lezen.
- 4 Het is vooral de leerkracht die heel hard werkt.

6 CONTOUREN VAN GOED VOORTGEZET LEESONDERWIJS

In deze paragraaf proberen we te schetsen hoe goed onderwijs, dat bijdraagt aan de ontwikkeling van vloeiend lezen bij kinderen, er in de praktijk uit zou kunnen zien. Daarbij besteden we achtereenvolgens aandacht aan een viertal kernaspecten van goed leesonderwijs: het aanbod; het differentiatie-model; het leerkracht handelen; het bijhouden van leerlingvorderingen.

6.1 BIED AAN WAAR HET OM GAAT

In het onderwijs is het belangrijk aan te bieden waar het om gaat bij beginnend lezen: de kernconcepten. Kernconcepten markeren wat belangrijk is bij het beginnend leesonderwijs en wat niet of minder belangrijk is. Bepaalde kennis en vaardigheden zijn absoluut essentieel voor het leren lezen, terwijl andere kennis en vaardigheden minder belangrijk zijn. Door te werken met kernconcepten wordt duidelijk wat de meest relevante aspecten van de instructie in beginnend lezen zijn (Coyne, Kame'enui en Simmons, 2001).

Door te werken met kernconcepten kan aan leerkrachten een werksituatie geboden worden waarin zij, ook aan leerlingen met achterstanden, binnen de beschikbare tijd, effectief onderwijs kunnen geven. Zelfs bij de start in groep 1 zijn er immers al betekenisvolle verschillen in de ervaring die kinderen hebben opgedaan met geletterdheid. Sommige kinderen komen met een rijkdom aan taalervaringen de school binnen, terwijl andere kinderen hun schoolloopbaan beginnen met een

zeer beperkte kennis van geschreven en mondelinge taal. Deze kinderen ervaren vanaf het begin de *tyranny of time* (Kame'enui, 1993). Vanaf de eerste schooldag zijn deze kinderen voortdurend bezig om hun achterstand in te halen. Voor deze groep leerlingen zorgt het aanbieden van de kern van waar het bij het leren lezen om gaat, voor het meest effectieve en efficiënte gebruik van de beperkte tijd. Door aan te bieden waar het om gaat wordt het voor de leerkracht mogelijk om minder leerstof aan te bieden, in plaats van dat leerkrachten worstelen hoe ze het voor elkaar moeten krijgen om voor deze leerlingen meer leerstof aan te bieden in minder tijd. In veel methodes zijn in de werkboekjes taken opgenomen die niet leiden tot het leren lezen. Ze kosten wel leertijd en leiden vaak tot onnodige cognitieve belasting. Dit gaat vooral bij risicoleerlingen en leerlingen in het S(B)O ten koste van de leertaak. Bij BAO leerlingen kunnen oneigenlijke taken eraan bijdragen dat leerlingen het verband tussen het leesonderwijs en het eigenlijke leren lezen uit het oog verliezen.

In goed leesonderwijs wordt onderkend dat het uiteindelijke doel van het leesonderwijs niet het leren van de techniek is, maar het kunnen inzetten van het lezen als gereedschap om iets te leren en om aan het lezen plezier te beleven. Daarom is het belangrijk dat het voor kinderen van begin af aan duidelijk is waar die letters voor zijn, zodat ze gemotiveerd raken en blijven, om te leren lezen. In de kleutergroepen en bij het aanvankelijk lezen moet natuurlijk wel aandacht besteed worden aan de letters en de leeshandeling. Deze activiteiten moeten echter meteen in een context geplaatst worden, door voor te lezen en de kinderen zelf te laten schrijven.

Door het aanbieden van taken die niet bijdragen aan het leren lezen kan de leesontwikkeling trager verlopen dan nodig is. Kinderen komen dan pas later dan strikt nodig is toe aan de motiverende ervaring van het echte lezen in boekjes. De meeste kinderen in het BAO hebben het nodig dat het leesleerproces snel vordert zodat ze boekjes kunnen gaan lezen die interessant zijn qua inhoud. Als dit niet snel genoeg gebeurt, daalt de motivatie voor lezen (Leinhardt, Zigmond en Cooley, 1981; Rosenshine en Stevens, 1984; Anderson e.a., 1985; Coyne, Kame'enui en Simmons, 2001). Uit de methodes voor voorbereidend en aanvankelijk lezen moeten alle oneigenlijke taken dan ook verwijderd worden.

Verder pleiten we ervoor zo snel mogelijk over te gaan op het lezen van tekst in plaats van losse woorden en het lezen van boeken in plaats van losse teksten. Het lezen van boeken heeft vele voordelen: Het vergemakkelijkt ten eerste het lezen omdat het een context biedt; het bevordert vervolgens de motivatie omdat het interessanter is; en veel lezen over hetzelfde onderwerp ten derde bevordert zowel de woordenschatontwikkeling als de begripsvorming en het kritisch denken. Dat komt omdat je achtergrondkennis nodig hebt om iets te begrijpen (Collins Block, 2004).

Bij het voortgezet lezen bestaat het leesonderwijs dan ook uit het lezen van boeken en niet uit het werken met een methode.

Ten aanzien van de boekkeuze is het volgende belangrijk. Op de eerste plaats is het belangrijk dat de boeken die de kinderen lezen een uitdagend niveau hebben. In Nederland lezen leerlingen met leesproblemen doorgaans boeken op (te) lage niveaus. Uit onderzoek blijkt echter dat een uitdagend niveau essentieel is om tot resultaten te komen. Als kinderen boekjes moeten lezen die onvoldoende uitdaging betekenen, dan vorderen zij niet (Stahl, 1997; Kuhn en Stahl, 2000; Kuhn en Woo, 2008; Wexler e.a., 2008).

Wij pleiten er daarom voor, dat leerlingen lezen op hun hoogste instructie-niveau, zoals gemeten met de AVI-toets. Als dat niveau lager blijkt te liggen dan het leeftijdsadequate niveau, dan lezen zij toch op het leeftijdsadequate niveau. Dit vooronderstelt natuurlijk wel dat de kinderen ondersteund worden om het verschil tussen hun decodeervaardigheden en het niveau van het boek te overbruggen: zij hoeven niet geheel zelfstandig te decoderen. Bij stillezen decoderen de leerlingen wel zelfstandig, maar de hogere leesniveaus waarvan sprake is bij stillezen zijn minder betrouwbaar van elkaar te onderscheiden (differentiëren minder). Bovendien is het zo dat leerlingen een hoger niveau aankunnen als zij *flow* ervaren in het boek (Schwanenflugel en Ruston, 2008). Op de tweede plaats is het belangrijk dat kinderen boeken lezen naar eigen keuze. Kinderen zullen alleen veel gaan lezen wanneer zij gemotiveerd zijn om te lezen. Een klassenomgeving die rijk is aan leesmateriaal en waar boeken van verschillend genre en type evenals tijdschriften aanwezig zijn, draagt bij aan de motivatie om te lezen en aan de leesprestaties van de leerlingen (Allington en McGill-Franzen, 1993; Guthrie e.a., 2007).

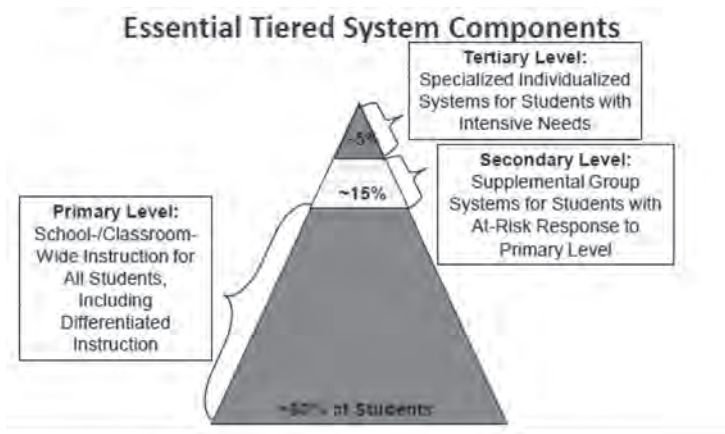
6.2 WERK MET EEN MEERLAGENMODEL

Op grond van de kennisbasis over het proces van leren lezen en de factoren die dit proces beïnvloeden, zijn onderzoekers optimistisch over de mogelijkheden om bijna elke leerling vloeiend te leren lezen. Veel leesproblemen zouden voorkomen kunnen worden door vroegtijdige identificatie van kinderen die het risico lopen om leesproblemen te krijgen en door het geven van meer intensieve interventies aan leerlingen die niet voldoende reageren op effectieve groepsinstructie alleen (Collins Block, 1997; Simmons en Kame'enui, 1998; Snow, Burns en Griffin, 1998; National Reading Panel, 2000; Farstrup en Samuels, 2002).

Om dit te realiseren wordt de laatste jaren gepleit voor een instructiemodel dat uit meerdere lagen (*tiers*) bestaat om dit doel te realiseren (Allington en Walmsley, 2007; Haager, Klingner en Vaughn, 2007; Houtveen, 2007). De eerste laag bestaat uit een basaal leesprogramma of curriculum dat gebaseerd is op wetenschappelijk onderzoek. Dit programma bestaat uit de kern van waar het bij het lezen om gaat,

zoals hierboven beschreven. Tevens vormt het systematisch monitoren van de leerlingvorderingen een essentieel onderdeel van laag 1. Alle leerlingen krijgen dit programma aangeboden door de eigen groepsleerkracht. Uiteraard zullen de leerlingen in de groep onderling verschillen in hun leesontwikkeling. Dit brengt met zich mee dat de leerkracht ook binnen het basiscurriculum differentiatie aan moet brengen tussen de leerlingen. Bij voortgezet lezen betekent dit vooral differentiatie in de ondersteuning die de leerlingen nodig hebben bij het lezen.

Het programma in laag 1 is ontwikkeld, om tegemoet te komen aan de behoefte aan instructie en oefening van de meerderheid van de leerlingen (80 %). De onderste 20 % van de leerlingen heeft naar verwachting aanvullende ondersteuning nodig. Laag 2 bestaat uit interventies en het monitoren van de vorderingen van leerlingen die ongeveer een half jaar achterstand hebben. Om hun voortgang te versnellen en ervoor te zorgen dat zij niet verder achterop raken, hebben deze leerlingen meer gerichte interventies nodig, *bovenop* de tijd die beschikbaar is voor het basisprogramma en buiten de tijd dat het basisprogramma wordt uitgevoerd om. Het doel van laag 2 is om de vaardigheden die in laag 1 worden aangeleerd te ondersteunen en te versterken. Een klein percentage van de leerlingen (3 tot 5 %) die interventies in laag 2 aangeboden krijgen zal naar verwachting hier toch nog niet genoeg aan hebben. Deze leerlingen hebben instructie nodig die meer expliciet en meer intensief is en die speciaal ontwikkeld is om tegemoet te komen aan hun individuele behoeften. Aan deze leerlingen wordt laag 3 aangeboden. Bij voortgezet lezen wordt laag 3 veelal aangeboden naast het kerncurriculum. Het doel van het drielagenmodel is het terugdringen van het aantal leerlingen met leesproblemen en alle leerlingen op de rails te zetten om succesvolle lezers te worden.



FIGUUR 4 | DE INTERVENTIELAGEN, HET MEER-LAGEN-MODEL. NATIONAL CENTER ON RESPONSE TO INTERVENTION. VERKREGEN VIA [HTTP://WWW.RTI4SUCCESS.ORG/PDF/WHAT_IS_RTI.PDF](http://www.rti4success.org/pdf/what_is_rti.pdf)

6.3 ZORG DAT ZE LEZEN EN MOTIVEER

Vloeiend lezen komt tot stand door veel tekst te lezen. Dit verandert de rol van de leerkracht, maar maakt deze rol niet minder essentieel. Daarbij kunnen de volgende activiteiten onderscheiden worden:

- 1 *Organiseer ondersteuning bij het hardop lezen.* Het hardop lezen is een noodzakelijke fase tussen het aanvankelijk en het stillezen in. Veel lezen is de basis van de voortgezet leesaanpak voor alle leerlingen. De leerlingen met een leestempo tussen AVI E3 en AVI E4 doen dit via hardop lezen, omdat hun stilleestempo nog te laag ligt. Zoals hierboven beschreven lezen alle leerlingen op leeftijdsadequaat niveau of daarboven. Om dit mogelijk te maken wordt intensief gebruik gemaakt van ondersteunende technieken. Ondersteunende technieken zijn te onderscheiden in lichtere en zwaardere technieken. De lichtere technieken zijn bedoeld voor leerlingen die (vrijwel) normaal vorderen. Deze leerlingen lezen in duo's die homogeen zijn qua leeftijd en ongeveer homogeen qua leesniveau. Zij lezen om beurten of in koor. De zwaardere technieken zijn bedoeld voor leerlingen die lijken te stagneren in de leesontwikkeling. Deze technieken zijn nodig omdat deze leerlingen niet zelfstandig decoderen. Het decoderen gebeurt door een tutorleerling of via een technische oplossing. Die technische oplossing kan bijvoorbeeld een bandje of een cd-rom zijn, of ondersteuning met behulp van tekst-naar-spraak software. De leerling in kwestie leest soms simultaan (in koor met het model), soms als echo. De voorkeur van de leerling kan daar een rol in spelen.
- 2 *Observeer of de leerlingen daadwerkelijk lezen.* Tijdens het lezen loopt de leerkracht rond, observeert of de kinderen daadwerkelijk lezen en bij hardop lezen ook of ze goed samenwerken. Tevens voert hij/zij op zachte toon kleine motiveerende leesgesprekjes met de leerlingen. Deze gesprekjes kunnen gaan over hoe het lezen gaat, of het kind het boek leuk of interessant vindt, maar ook kan het een overlegje zijn over de mate van ondersteuning bij het lezen.
- 3 *Ondersteun bij de boekkeuze.* Het is van groot belang dat leerlingen alleen boeken lezen die ze zelf kiezen en écht leuk vinden. Bij het kiezen van een boek hebben de meeste leerlingen en zeker de zwakkere leerlingen hulp nodig. Het kunnen helpen bij het kiezen van een boek vraagt allereerst dat er in de klas voldoende boeken en tijdschriften zijn waaruit het kind kan kiezen. Verder vraagt het dat de leerkracht zelf alle boeken ook gelezen heeft en uiteraard de voorkeuren van het kind kent. Voor zwakkere leerlingen kan het helpen wanneer de leerkracht het aantal boeken waaruit een kind kan kiezen in eerste instantie beperkt (na met het kind gesproken te hebben). Ook de mening van klasgenoten over een boek kan erg helpen bij de boekkeuze. Zo is het aan te raden de

- kinderen elk boek dat ze hebben gelezen te laten waarderen met een cijfer en een paar opmerkingen en dit 'logboekje' ter inzage bij de boekenkast te leggen.
- 4 *Bewaak de tijd.* Er dienen minimaal 35 minuten per schooldag ingepland te worden voor het lezen, waarvan er 20 minuten daadwerkelijk gelezen moet worden, anders verliest het programma zijn effect. Om te bewaken dat alle leerlingen die twintig minuten daadwerkelijk vol maken, is het van belang ervoor te zorgen dat er niet gelopen hoeft te worden: er ligt voldoende leesmateriaal op tafel, mocht het gekozen boek uit zijn of niet bevallen.
 - 5 *Praat met de kinderen.* Behalve dat de leerkracht motiverende leesgesprekjes met de kinderen voert tijdens de twintig minuten dat alle kinderen aan het lezen zijn, is het ook van groot belang voorafgaand aan en na het lezen met de kinderen te praten over de tekst/boeken. Praten over een tekst is zeer bevorderlijk voor de leesmotivatie en bevordert ook het leesbegrip (Baker, Dreher en Guthrie, 2000; Guthrie, 2004; Gambrell, 2006). Het praten over boeken kan een leerkracht organiseren door enkele keren per week bij zowel de hardop lees-aanpak als bij stillezen een miniles over lezen in te plannen. De minilessen zijn bedoeld om met de kinderen te communiceren over het proces om tot de keuze van een boek te komen, om kinderen ankers te bieden om de inhoud van het boek dat ze aan het lezen zijn te verbinden met hun eigen leven en om te praten over strategieën die je kunt toepassen als je iets niet begrijpt in het boek, of bijvoorbeeld namen uit het boek niet kunt onthouden. Het minilesje duurt vijf á tien minuten en wordt voorafgaand aan het lezen gegeven. Aan het eind van de les kan er op teruggekomen worden (Atwell, 2007; Morgan e.a., 2009). Aan het eind van de les kan de leerkracht ook de leerlingen aan het woord laten over het boek dat ze aan het lezen zijn (boekrespons). Er zijn verschillende mogelijkheden voor te bedenken, zoals het uitwisselen in tweetallen, boekreclames en spelvormen en het invullen van leeslogboekjes. Waar het om gaat is dat deze boekrespons de kinderen enthousiast maakt. Opmerkingen van medeleerlingen wekken nieuwsgierigheid op naar het boek dat deze leerling aan het lezen is. Ook blijkt uit onderzoek dat wanneer een andere leerling een boek kan lezen, dit ook vertrouwen geeft dat de leerling het zelf ook kan (Gambrell, 2011).
 - 6 *Sta model.* Ten slotte, maar zeker niet op de laatste plaats is de leerkracht als rolmodel van groot belang. De leesles start derhalve met een stukje voorlezen door de leerkracht. De leerkracht staat hier model als vloeiend lezer, maar ook als iemand die enthousiast is over lezen. Het boek dat de leerkracht met plezier aan het lezen is, zal bij vele kinderen aftrek vinden. Wanneer de kinderen aan het lezen zijn, is de leerkracht betrokken door rond te lopen, te observeren en

met de kinderen te praten. Wanneer haar ondersteuning niet nodig is, kan hij/zij eventueel ook even zelf lezen. Iets anders doen in die tijd is uit den boze.

6.4 HOUD ZICHT OP DE VORDERINGEN

Het laatste aspect van goed leesonderwijs is het bijhouden van de vorderingen van de leerlingen. Hier gaat het om de vraag wat we als leraren moeten weten om het leren van de leerlingen te kunnen bevorderen. Bij het vloeiend lezen gaat het om drie soorten informatie die daarvoor nodig zijn:

- 1 *Informatie vanuit je eigen observatie van het leesproces van de kinderen.* Hierbij valt te denken aan de inhoud van de gesprekjes die je met de kinderen hebt gevoerd en de acties die daarop zijn gevolgd.
- 2 *Informatie over het aantal en het type boeken dat de kinderen hebben gelezen.* Het doel is dat de kinderen veel lezen (25 boeken per jaar). Dat is niet in eerste instantie de verantwoordelijkheid van de leerlingen, maar van de leerkracht. Deze moet bijhouden hoeveel de leerlingen lezen. In de situatie dat een leerling te weinig blijkt te lezen, is het noodzakelijk dat de leestijd voor deze leerling wordt uitgebreid. Kern van het onderwijs in vloeiend lezen is immers dat er veel gelezen wordt. Extra interventies uit laag 2 zijn dan ook niet aan de orde wanneer laag 1 niet goed wordt uitgevoerd. Goed uitvoeren betekent in dit verband er als leerkracht voor zorgen dat het tevoren vastgestelde aantal boeken inderdaad gelezen wordt.
- 3 *Informatie die de toetsen geven over de vorderingen van de leerlingen.* Het is zinvol om te toetsen, anders heb je geen houvast om je onderwijs te beoordelen en te verbeteren. Het is daarbij belangrijk na te gaan wat de beschikbare toetsen meten en welke toets de beste informatie geeft over de ontwikkeling van de leesvaardigheid van de leerlingen. In het geval van vloeiend lezen is het afmeten van de leesvaardigheid aan een toets die de leessnelheid van losse woorden meet, niet aangewezen. Een tekstleestoets als de AVI komt eerder in aanmerking. Tevens is het belangrijk om helder voor ogen te houden hoe toetsen geconstrueerd worden en welke waarde ze voor het onderwijs hebben en welke niet. Toetsen zijn bedoeld om te kijken of het goed gaat. Een toetsontwikkelaar pakt daarvoor een onderdeel uit de gehele leesvaardigheid waarvan verwacht wordt dat als je dat stukje toetst, de score iets zegt over de leesvaardigheid als geheel. Wanneer in het onderwijs echter uitsluitend dat stukje onderwezen wordt, voer je een verarming van je onderwijs in, die ertoe zal leiden dat de resultaten op de betreffende toets achteruit gaan. De kans om een toets goed te maken wordt groter naarmate leerkrachten in de volle breedte aandacht aan lezen besteden en niet door te oefenen wat in de toets staat. Dat betekent veel lezen, aandacht

voor leesmotivatie, leesbeleving en het met kinderen praten over boeken.
Met andere woorden: vermijd de valkuil dat het onderwijs er zo uit zou moeten zien als de toets.

7 SLOTBESCHOUWING: HOE BEREIK JE DE AARZELENDE LEZER?

In deze bijdrage hebben we geconstateerd dat er hardnekkige problemen zijn in het voortgezet leesonderwijs afgemeten aan de resultaten die met dit onderwijs geboekt worden, ook in vergelijking tot andere ontwikkelde landen. Tegelijkertijd hebben we geconstateerd dat er sprake is van een forse discrepantie tussen de manier waarop het voortgezet lezen op onze scholen vorm krijgt en wat uit onderzoek geleerd kan worden over hoe dat eruit zou moeten zien. Dat biedt perspectief. Temeer daar de implicaties uit het onderzoek voor de praktijk inmiddels zijn vertaald naar een concreet programma, het LIST-project. De resultaten die geboekt worden met het project, zijn in beeld gebracht. Uit de evaluatie blijkt dat er goede resultaten worden geboekt door te werken met een aanpak voor vloeiendheid: werk met leeftijdsadequate boeken naar eigen keuze in plaats van een methode; streef naar het behalen van hoge doelen bij alle leerlingen met een meerlagenmodel; sta model als leerkracht, zorg ervoor dat de kinderen echt lezen en motiveer hen; gebruik de vorderingen van de kinderen om het onderwijs te verbeteren. Zowel leerkrachten als leerlingen zijn weer enthousiaste, gemotiveerde lezers. Minder dan 1 % van de leerlingen uit het basisonderwijs verlaat groep 8 nog functioneel ongeletterd (Houtveen, Brokamp en Smits, 2012). De aarzelende lezer blijkt met deze aanpak over de streep getrokken te kunnen worden.

LITERATUURLIJST

- Allington, R.L. (1977), If they don't read much, how they ever gonna get good? *Journal of Reading*, 21, pp. 57-61.
- Allington, R.L. (1978), Effects of contextual restraints upon rate and accuracy. *Perceptual and Motor Skills*, 48, pp. 13-18.
- Allington, R.L. (1984), Content coverage and contextual reading in reading groups. *Journal of Reading Behavior*, 16, pp. 85-96.
- Allington, R.L. (2009), If They Don't Read Much...30 Years Later. In E.H. Hiebert (ed), *Reading More, Reading Better*. New York, NY: The Guilford Press, pp. 30-54.
- Allington, R.L. en McGill-Franzen, A. (1993), The impact of summer setback on the reading achievement gap. *The Phi Delta Kappan*, 85(1), pp. 68-75.

- Allington, R.L. en Walmsley, S.A. (eds) (2007), *No quick fix. Rethinking literacy programs in America's elementary schools. The RTI edition*. Newark, DE: International Reading Association.
- Anderson, R.C., Hiebert, E.F., Scott, J.A. en Wilkerson, I.A.G. (1985), *Becoming a nation of readers*. Champaign, IL: National Academy of Education and Center for the Study of Reading.
- Archer, N. en Bryant, P. (2001), Investigating the role of content in learning to read: A direct test of Goodman's model. *British Journal of Psychology*, 92, pp. 579-591.
- Atwell, N. (2007). *The reading zone*. New York: Scholastic.
- Baker, L., Dreher, M.J. en Guthrie J.T. (eds) (2000), *Engaging young readers. Promoting achievement and motivation*. New York: The Guilford Press.
- Berends, I.E. en Reitsma, P. (2006), Remediation of fluency: Word specific or generalised training effects? *Reading and Writing*, 19(2), pp. 221-234.
- Biancarosa, G. en Snow, C.E. (2004), *Reading Next: A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Biemiller, A. (1970), The development of the use of graphic and contextual information as children learn to read. *Reading Research Quarterly*, 6, pp. 75-96.
- Biemiller, A. (1977-78), Relationships between oral reading rates for letters, words, and simple text in the development of reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 13, pp. 223-253.
- Blachman, B.A., Ball, E.W., Black, R.S. en Tangel, D.M. (1994), Kindergarten teachers develop phoneme awareness in low-income, inner-city classrooms: Does it make a difference? *Reading and Writing*, 6, pp. 1-18.
- Bowey, J.A. (2005), Individual differences in early reading ability. In: M.J. Snowling en C. Hulme (eds), *The science of reading: A handbook*. Oxford: Blackwell, pp. 155-172.
- Braunger, J. en Lewis, J.P. (2006), *Building a knowledge base in reading (2nd ed.)*. Newark, DE: International reading Association.
- Briggs, P. Austin, S. en Underwood, G. (1984), The effects of sentence context in good and poor readers: A test of Stanovich's interactive-compensatory model. *Reading Research Quarterly*, 20, pp. 54-61.
- Bus, A.G. en Ijzendoorn, M.H., van (1992), Hoe maken moeders van driejarigen een nieuw verhaal begrijpelijk? *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 8(6), pp. 350-362.
- Chard, D.J., Vaughn, S. en Tyler, B.J. (2002), A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), pp. 386-406.

- Chua, S.P. (2008), The effects of the sustained silent reading program on cultivating students' habits and attitudes in reading books for Leisure. *Clearing House*, 81(4), pp. 180-184.
- Collins Block, C. (1997), *Literacy difficulties: Diagnosis and instruction*. Orlando, FL: Harcourt Brace and Company.
- Collins Block, C., (2004), *Teaching comprehension* The comprehension process approach, Allyn en Bacon.
- Coyne, M.D., Kame'enui, E.J. en Simmons, D.C. (2001), Prevention and intervention in beginning reading: Two complex systems. *Learning Disabilities Research and Practice*, 16(2), pp. 62-73.
- Cunningham, A.E. en Stanovich, K.E. (1998), What reading does for the mind. *American Educator*, 22(1-2), pp. 8-15.
- Cunningham, A.E., Perry, K.E., Stanovich, K.E. en Share, D.L. (2002), Orthographic learning during reading: Examining the role of self-teaching. *Journal of Experimental Child Psychology*, 82, pp. 185-199.
- Dahl, P.R. (1979), An experimental program for teaching high speed word recognition and comprehension skills. In: J.E. Button, T. Lovitt en T. Rowland (eds), *Communications research in learning disabilities and mental retardation*. Baltimore, MD: University Park Press, pp. 33-65.
- Ericsson, K.A., Krampe, R.T. en Tesch-Römer C. (1993), The role of deliberate practice in the acquisition of expert performance. *Psychological Review*, 100, pp. 363-406
- Farstrup, A.E. en Samuels, S.J. (2002), *What research has to say about reading instruction. Third edition*. Newark/Delaware: International Reading Association.
- Fleischer, L.S., Jenkins, J. en Pany, D. (1979), Effects on poor readers' comprehension of training in rapid decoding. *Reading Research Quarterly*, 14, pp. 30-48.
- Gambrell, L.B. (1996), Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50, pp. 14-25.
- Gambrell, L.B., (2011), Seven Rules of Engagement, What's most important to know about motivation to read, *The Reading Teacher*, 65 (3), pp. 172-178
- Gambrell, L.B., Malloy, J.A. en Mazzoni, S.A. (2011), Evidence-based practices for comprehensive literacy instruction. In: L. Mandel Morrow en L.B. Gambrell (2011). *Best Practices in Literacy Instruction*. New York: The Guilford Press.
- Guthrie, J. (2004), Teaching for literacy engagement. *Journal of Literacy Research*, 36, pp. 1-30.
- Guthrie, J.T., Hoa, L.W., Wigfield, A., Tonks, S.M., Humenick, N.M. en Littles, E. (2007), Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32, pp. 282-313.

- Guthrie, J.T. en Humenick, N.M. (2004), Motivating students to read: Evidence for classroom practices that increase reading motivation and achievement. In: P. McCardle en V. Chhabra (eds), *The voice of evidence in reading research*. Baltimore: Brookes, pp. 329-354.
- Guthrie, J.T. en Wigfield, A. (2000), Engagement and motivation in reading. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson en R. Barr (eds.), *Handbook of Reading Research, Volume 3*, Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 403-422.
- Haager, D., Klingner, J. en Vaughn, S. (2007), *Evidence-based reading practices for response to intervention*. Baltimore: Paul Brookes Publishing.
- Hanushek, E.A. en Zhang, L. (2008), *Quality consistent estimates of international returns to skill* [mimeo]. Stanford, CA: Stanford University, Hoover Institution.
- Hiebert, E. (ed) (2009), *Reading more, reading better*. New York, NY: The Guilford Press.
- Hirsch, E.D. (2006), *The knowledge deficit: Closing the shocking education gap for American children*. Boston: Houghton Mifflin Company,
- Houtveen, A.A.M. (2007), *Leren lezen is te leren*. Openbare les Lectoraat Leerproblemen, in het bijzonder Preventie van Leesproblemen. Utrecht: Hogeschool Utrecht.
- Houtveen, A.A.M. en Velde, V. van der, (2011), *Opbrengst van taalbeleid. Evaluatie van de pilots Taalbeleid Onderwijsachterstanden*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Educatie.
- Houtveen, A.A.M., Brokamp, S. en Smits, A.E.H. (2008), *Beter vloeiend lezen in het Speciaal Basisonderwijs*. Utrecht: Hogeschool Utrecht/Faculteit Educatie.
- Houtveen, A.A.M., Brokamp, S.K. en Smits, A.E.H. (2012), *Lezen. Lezen, lezen. Eindrapport over het LeesInterventie-project voor Scholen met een Totaalaanpak (LIST)*. Utrecht: Hogeschool Utrecht, Kenniscentrum Educatie.
- Jong, P.F. de en Share, D.L. (2007), Orthographic learning during oral and silent reading. *Scientific Studies of Reading*, 11(1), pp. 55-71.
- Juel, C. (1980), Comparison of word identification strategies with varying context, word type, and reader skill. *Reading Research Quarterly*, 15, pp. 358-376.
- Kame'enui, E.J. (1993), Diverse learners and the tyranny of time: Don't fix blame; fix the leaky roof. *Reading Teacher*, 46, pp. 376-383.
- Kame'enui, E.J. en Carnine, D.W. (eds) (1998), *Effective teaching strategies that accommodate diverse learners*. New Jersey: Prentice Hall.
- Kraemer, H.C. (2003), 'Rules' of evidence in assessing the efficacy and effectiveness of treatments. *Developmental Neuropsychology*, 24, pp. 705-718.
- Kragler, S. (1995), The transition from oral to silent reading. *Reading Psychology*, 16, pp. 395-408.

- Krashen, S.D. (1993), *The power of reading: Insights from the research*. Englewood, CO: Libraries Unlimited.
- Kuhn, M.R. en Stahl, S.A. (2000), *Fluency: A review of developmental and remedial practices* (CIERA Rep. No. 2-008). Ann Arbor, MI: Center for the Improvement of Early Reading Achievement.
- Kuhn, M.R., en Woo, D.G. (2008), Fluency oriented reading. Two whole-class approaches. In: M.R. Kuhn en P.J. Schwanenflugel (eds), *Fluency in the classroom*. New York: The Guilford Press.
- Leinhardt, G., Zigmond, N. en Cooley, W.W. (1981), Reading instruction and its effects. *American Educational Research Journal*, 18, pp. 343-361.
- Lemoine, H.E., Levy, B.A. en Hutchinson, A. (1993), Increasing the naming speed of poor readers: Representations formed across repetitions. *Journal of Experimental Child Psychology*, 55, pp. 297-328.
- LeVasseur, V.M., MacAruso, P. en Shankweiler, D. (2008), Promoting gains in reading fluency: A comparison of three approaches. *Reading and Writing*, 21(3), pp. 205-230.
- Malloy, J., Marinak, B. en Gambrell, L.B. (2010), *Essential readings on motivation*. Newark, DE: International Reading Organisation.
- Martin-Chang, S.L. en Levy, B.A. (2005), Fluency transfer: Differential gains in reading speed and accuracy following isolated word and context training. *Reading and Writing*, 18(4), pp. 343-376.
- Martin-Chang, S.L., Levy, B.A. en O'Neil, S. (2007), Word acquisition, retention, and transfer: Findings from contextual and isolated word training. *Journal of Experimental Child Psychology*, 96(1), pp. 37-56.
- Marzano, R.J. (2004), *Building background knowledge for academic achievement: Research on what works in schools*. Alexandria, VA: ASCD.
- McCallum, R.S., Sharp, S., Bell, S.M. en George, T. (2004), Silent versus oral reading comprehension and efficiency. *Psychology in the Schools*, 41(2).
- Melissen, M.R.M., Netten, A., Drent, M., Punter, R.A., Droop, M. en Verhoeven, L. (2012), *PIRLS- en TIMMS 2011*. Trends in leerprestaties In: Lezen, Rekenen en Natuuronderwijs.
- Morgan, D.N., Mraz, M., Padak, N.D. en Rasinski, T. (2009), *Independent Reading: Practical Strategies for Grades K-3*. New York: The Guilford Press.
- Mullis, J.V.S., Martin, M.O., Kennedy, A.M. en Foy, P. (2007), *Pirls 2006*. *International report*. Boston: IEA.
- Mullis, J.V.S., Martin, M.O., Foy, P. en Drucker, K.T. (2012), *Pirls 2011*. *International results in reading*. Chestnut Hill, MA: TIMMS AND PIRLS International Study Center, Boston College.

- Nagy, W.E. en Anderson, R.C. (1984), How many words are there in printed school English? *Reading Research Quarterly*, 19, pp. 304-330.
- Nathan, R.G. en Stanovich, K.E. (1991), The causes and consequences of differences in reading fluency. *Theory into Practice*, 30(3), pp. 176-184.
- National Reading Panel (2000), *Teaching children to read: An evidence based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Bethesda, MD: National Institute of Child Health and Human Development.
- Nicholson, T. (1991), Do children read words better in context or lists? A classic study revisited. *Journal of Educational Psychology*, 83, pp. 444-450.
- Nicholson, T., Bailey, J. en McArthur, J. (1991), Context cues in reading: The gap between research and popular opinion. *Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 7, pp. 33-41.
- Perfetti, C.A. en Roth, S. (1981), Some of the interactive processes in reading and their role in reading skill. In: Lesgold, A. en Perfetti, C., (eds), *Interactive processes in reading*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Pilgreen, J.L. (2000), *The SSR handbook: How to organize and manage a sustained silent reading program*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook.
- Rasinski, T.V. en Padak, N. (2000), *Effective reading strategies: Teaching children who find reading difficult*. (2nd ed.) Columbus, OH: Merrill.
- Rosenshine, B. en Stevens, R. (1984), Classroom instruction in reading. In: P.D. Pearson, *Handbook of reading research*. New York: Longman, pp. 745-798.
- Samuels, S.J., en Farstrup, A.E. (eds) (2006), *What research has to say about fluency instruction*. Newark, DE: International Reading Association.
- Samuels, S.J. en Wu, Y.C. (2003), Effects from increased individual reading time on reading achievement. Verkregen van <http://www.t.c.umn.edu/>
- Schreiber, P.A. (1980), On the acquisition of reading fluency. *Journal of Reading Behavior*, 12, pp. 177-186.
- Schreiber, P.A. (1987), Prosody and structure in children's syntactic processing. In: R. Horowitz en S.J. Samuels (eds), *Comprehending oral and written language*. New York: Academic Press, pp. 243-270.
- Schwanenflugel, P.J., Hamilton, A.M., Kuhn, M.R., Wisenbaker, J. en Stahl, S.A. (2004), Becoming a fluent reader: Reader skill and prosodic features in the oral reading of young readers. *Journal of Educational Psychology*, 96, pp. 119-129.
- Schwanenflugel, P.J. en Ruston, H.P. (2008), Becoming a fluent reader: From theory to practice. In: M.R. Kuhn en P.J. Schwanenflugel (eds), *Fluency in the classroom*. New York: Guilford Press, pp. 1-16.

- Share, D. (1995), Phonological recoding and self-teaching: Sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, pp. 151-218.
- Share, D. (1999), Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, pp. 95-129.
- Simmons, D.C. en Kame'enui, E.J. (eds) (1998), *What reading research tells us about children with diverse learning needs. Bases and basics*. Mahwah/New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Snow, C.E., Burns, S. en Griffin, P. (eds) (1998), *Preventing reading difficulties in young children*. Washington: National Academy Press.
- Stahl, S.A. (1997), Instructional models in reading: An introduction. In: S.A. Stahl en D.A. Hayes, *Instructional models in reading*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., pp. 1-30.
- Stahl, S.A. en Nagy, W.E. (2006), *Teaching word meanings*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stanovich, K. (1980), Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, pp. 32-71.
- Stanovich, K. (1986), Mathew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 22, pp. 360-406.
- Stanovich, K.E. en Cunningham, A.E. (1993), Studying the consequences of literacy within a literate society: The cognitive correlates of print exposure. *Memory and Cognition*, 20(1), pp. 51-68.
- Stanovich, K. en West, R.F. (1989), Exposure to print and orthographic processing. *Reading Research Quarterly*, 24, pp. 402-433.
- Stanovich, K., West, R.F. en Freeman, D.J. (1981), A longitudinal study of sentence context effects in second grade children: Tests of an interactive-compensatory model. *Journal of Experimental Child Psychology*, 32, pp. 185-199.
- Staphorsius, G. en Krom, R., (1998), *Toetsen Begrijpend Lezen*. Arnhem: Cito.
- Steeg, M. van der, Vermeer, N. en Lanser, D. (2011), *Nederlandse onderwijsprestaties in perspectief*. CPB Policy brief 05.
- Thaler, V., Ebner, E.M., Winner, H. en Landerl, K. (2004), Training reading fluency in dysfluent readers with high reading accuracy: Word specific effects but low transfer to untrained words. *Annals of Dyslexia*, 54, pp. 89-113.
- Vadasy, P.F., Sanders, E.A. en Peyton, J.A. (2005), Relative effectiveness of reading practice or word-level instruction in supplemental tutoring: How text matters. *Journal of Learning Disabilities*, 38 (4), p. 364.

- Visser, J., Laarhoven, A. van en Beek, A. ter. (1996), *AVI-toetspakket. Handleiding. Derde herziene druk*. 's-Hertogenbosch: KPC.
- Wexler, J., Vaughn, S., Edmonds, M. en Reutebuch, C.K. (2008), A synthesis of fluency interventions for secondary struggling readers. *Reading and Writing*, 21, pp. 317-347.
- Wong, M.Y. en Underwood, G. (1996), Do bilingual children read words better in lists or in context? *Journal of Research in Reading*, 19, pp. 61-76.
- Wu, Y.C. en Samuels, S.J. (2006), *How the amount of time spent on independent reading affects reading achievement. A response to the National Reading Panel, Paper presented to the IRA 49th Annual Convention, May 2-6. Neno-Tahoe, Nevada.*
- Young, A.R., Bowers, P.G. en MacKinnon, G.E. (1996), Effects of prosodic modeling and repeated reading on poor readers' fluency and comprehension. *Applied Psycholinguistics*, 17, pp. 59-84.

OVER DE AUTEUR

Sinds 1 januari 2007 is **Thoni Houtveen** verbonden aan de Faculteit Educatie van Hogeschool Utrecht als Lector Geletterdheid. In dit lectoraat houdt zij zich bezig met het vertalen van wetenschappelijke kennis over lezen, effectief leerkrachtgedrag en schoolontwikkeling naar de praktijk. Dit resulteert in uitgewerkte schoolverbeteringsprogramma's, die samen met opleiders worden geïmplementeerd op het regulier en speciaal basisonderwijs. Een recent voorbeeld van een dergelijk schoolverbeteringsprogramma is het LIST-project (Lezen Is Top). De tweede hoofdactiviteit van het lectoraat betreft het leveren van een bijdrage aan het *evidence-based* maken van het curriculum van de lerarenopleidingen van de Faculteit Educatie. Tevens speelt het lectoraat een aanzienlijke rol bij het optimaliseren van de kwaliteit van het instructiegedrag waarmee de studenten de opleidingen verlaten. Dit gebeurt door het systematisch observeren van en geven van feedback op het lesgedrag.



MOET DE SCHILDPAD TOCH EEN HAAS WORDEN?

Het belang van vlot lezen voor zwakke lezers

PATRICK SNELLINGS EN PETRA DE WAARD

1 SAMENVATTING

Zwakke lezers zijn vaak ook aarzelende en trage lezers. Ze zijn niet alleen traag, maar vaak ook onzeker waardoor de traagheid versterkt wordt. Vlot lezen is belangrijk voor het goed begrijpen van teksten. Training in versneld en herhaald lezen kan het lezen weer vlotter maken met positieve effecten op woord-, zins- en tekstniveau. Herhaald lezen lijkt vooral effect te hebben op het getrainde materiaal. Versneld lezen generaliseert ook naar niet getrainde zinnen. Versneld lezen kan voor zwakke lezers een aanvulling vormen op het leesonderwijs en een aanzet zijn tot het maken van leeskilometers.

2 INLEIDING

De haas moest altijd lachen wanneer hij de schildpad zag lopen, want het ging zo langzaam. 'Ik begrijp niet waarom jij op weg gaat,' zei hij pesterig. 'Als jij eindelijk aankomt, is het altijd te laat en alles is al lang voorbij.' (Vrij naar Jean de La Fontaine en Aesopus.) De schildpad laat het er niet bij zitten en daagt de hooghartige haas uit voor een wedstrijdje hardlopen. De haas is natuurlijk veel sneller dan de schildpad maar ook te zeker van zijn zaak. Zijn zelfgekozen hazenslaapje duurt langer dan gepland en tot zijn grote schrik verliest hij de wedstrijd van de trage schildpad. De moraal van het verhaal: met zelfvertrouwen en gestaag doorwerken

bereik je het einddoel eerder dan als je snel kunt werken maar niet je aandacht bij de taak hebt. Hoe zit het nu met zwakke lezers? Zwakke lezers zijn vaak ook traag en net als de schildpad zouden ze graag de wedstrijd winnen. Maar eenmalig winnen is voor zwakke lezers niet voldoende. Elke leestekst is weer een nieuwe wedstrijd en de tegenstander is niet een haas, maar de tijd. Het is essentieel bij lezen dat het vlot gaat. Anders geldt ook voor leesbegrip: 'Als jij eindelijk aankomt, is het altijd te laat en alles is al lang voorbij.' De wedstrijd echt 'winnen' zou voor zwakke lezers dan ook betekenen dat ze vlotter interessante teksten kunnen lezen. In dat opzicht moeten ze meer gaan lijken op de haas in de fabel. Maar net zoals de haas alleen hard gaat rennen als het moet, zo leest de zwakke lezer alleen als het moet. Hij/zij zal minder vaak een boek pakken. Niet omdat die boeken niet interessant kunnen zijn, maar omdat het heel hard werken is en het moeizaam gaat. Dat is heel begrijpelijk en betekent dat zwakke lezers extra aandacht en ondersteuning nodig hebben om beter en sneller te lezen. Alleen dan kiezen ze net als de schildpad voor de wedstrijd en gaan ze toch lezen, ook in hun vrije tijd. Kort samengevat: De zwakke lezer moet de vaardigheden leren om vlotter te kunnen lezen en zo weer gemotiveerd worden om te lezen. Vooral bij zwakke lezers blijken kinderen die meer lezen in de vrije tijd ook betere basisvaardigheden voor het lezen te hebben, zoals het halen van betekenisvolle delen uit geschreven woorden (Mol en Bus, 2011). Er wordt aangenomen dat meer lezen tot betere vaardigheden leidt en dat die op hun beurt weer tot meer lezen leiden. In dit hoofdstuk geven we een overzicht van de theorie over leessnelheid en het verband met leesbegrip. We gaan nader in op de rol die zelfvertrouwen speelt bij een hoge leessnelheid. Ten slotte beschrijven we recent onderzoek waarbij de inzet van computerprogramma's de leessnelheid van zwakke lezers verbetert en een bijdrage levert aan meer zelfvertrouwen van zwakke lezers.

3 HET BELANG VAN VLOT LEZEN VOOR LEESEBEGRIJP BIJ ZWAKKE LEZERS

Om tot goed leesbegrip te komen moet er minimaal aan twee voorwaarden worden voldaan (Gough en Tunmer, 1986). De eerste voorwaarde is dat de geschreven taal ontcijferd ofwel gedecodeerd kan worden. Het decoderen bestaat eruit dat de geschreven symbolen moeten worden omgezet in gesproken taal. Goed kunnen decoderen van geschreven naar gesproken taal is een unieke vereiste voor geschreven taal. De tweede voorwaarde is dat er voldoende taalbegrip aanwezig is om de verkregen gesproken taal te begrijpen. Bij voldoende taalbegrip moet men denken aan bijvoorbeeld voldoende woordenschat om de gelezen woorden te begrijpen. Voldoende taalbegrip is essentieel voor lezen maar ook voor het begrijpen van gesproken taal. Als er op het gebied van taalbegrip problemen zijn, dan zal dit niet

alleen blijken uit zwak leesbegrip maar ook uit een zwakke luistervaardigheid. Dit zijn dus zwakke lezers die ook problemen hebben met luistervaardigheid vanwege een zwakke woordenschat of beperktere leervermogens. In dit hoofdstuk zal de focus liggen op zwakke lezers die specifieke problemen hebben met het decoderen van geschreven taal. Deze zwakke lezers hebben dus geen problemen met luistervaardigheid.

Alle lezers moeten leren decoderen. Gedurende de normale leesontwikkeling is er een moment dat kinderen het decodeersysteem beheersen: ze kennen de regels die nodig zijn om de geschreven vormen om te zetten in gesproken taal. Via een *self-teaching* mechanisme (Share, 1995) wordt het nu mogelijk om nieuwe geschreven vormen te leren lezen en te koppelen aan gesproken vormen en hun betekenis: de woordvorm 'circus' in het leesboek wordt omgezet in /c/-/i/-/r/-/k/-/u/-/s/. Deze klanken worden dan gekoppeld aan het concept 'circus' of het circus waar je als kind naar toe ging en het woordbegrip is daar. Dit mechanisme verklaart hoe we tot dan toe onbekende geschreven vormen kunnen begrijpen. Correct kunnen decoderen is een noodzakelijke voorwaarde voor het lezen.

Aangezien de context maar voor een deel kan helpen moet de zwakke lezer dus leren het overgrote deel van de geschreven tekst te decoderen. Maar alleen correct kunnen decoderen is niet voldoende. Al sinds de jaren zeventig (Laberge en Samuels, 1974) zijn er aanwijzingen dat om tot begrip te komen het decodeerproces vloeiend moet verlopen. Alleen zo is er voldoende capaciteit in het werkgeheugen om tot begrip te komen. Bij jonge kinderen is het correct decoderen een traag proces. Je hoort ze nog verklanken tijdens het lezen. Vlotte lezers hoor je niet meer traag verklanken, maar er zijn aanwijzingen dat klanken en fonologie essentieel blijven in het leesproces (Frost, 1998). Vlotte lezers decoderen en verklanken dus ook, maar bij hen gaat dit decoderen zo efficiënt dat ze voldoende werkgeheugencapaciteit hebben voor het hele leesproces. Zijn vlotte lezers met goed leesbegrip dus hele snelle lezers, een soort 'snellezers'? Dat is niet het geval, ze lezen bijna alle woorden. Natuurlijk kunnen ze in bepaalde situaties ervoor kiezen om te scannen, maar als ze een tekst op normaal tempo lezen vinden ze juist een balans tussen snelheid en begrip. Door het snel lezen van bijna alle woorden hebben ze voldoende werkgeheugencapaciteit om het gehele leesproces te monitoren. Bij een moeilijke tekst of bij een moeilijke passage in een gemiddelde tekst wordt het tempo verlaagd. Bij onduidelijkheden worden woorden of stukken tekst opnieuw gelezen en ditmaal trager. Vlotte lezers zijn dus niet alleen snelle lezers, maar ook lezers met goed begrip van de tekst.

Er is aanzienlijke evidentie dat de bijdrage van vlot decoderen op het woordniveau aan leesbegrip afneemt gedurende de leesontwikkeling (bijvoorbeeld

Aarnoutse en Van Leeuwe, 1988). Recent onderzoek suggereert echter dat zelfs bij tienjarige kinderen zowel taalbegrip als vlot decoderen van belang kunnen zijn voor leesbegrip (Silverman et al., 2012). In de studie van Silverman blijft zelfs correct decoderen bij tienjarigen belangrijk voor leesbegrip. Maar wanneer ook naar vlot decoderen wordt gekeken verandert het beeld. Op deze leeftijd gaat de invloed van correct decoderen op leesbegrip via vlot decoderen. Zo hebben kinderen die correct maar traag decoderen minder leesbegrip dan kinderen die correct en vlot decoderen. Dat in deze studie ook op deze leeftijd nog effecten worden gevonden, lijkt niet in lijn met eerdere studies. In de studie van Silverman werd vlot decoderen echter niet alleen gedefinieerd als het kunnen decoderen op het woordniveau, maar ook het vlot kunnen lezen van paragrafen. Vlot lezen lijkt dus toch van belang voor tekstbegrip, ook bij verder gevorderde lezers en later in de leesontwikkeling. De voorspellende waarde van het woordniveau neemt echter af. Ook in een studie van Van Gelderen et al. (2004) bij dertienjarige lezers nam de rol van vlot lezen op het woordniveau af ($r = -.22$). De rol van vlot lezen op zinsniveau was echter nog steeds aanzienlijk ($r = -.53$). Op basis van deze studies kan echter niet worden vastgesteld wat de beste trainingsmethode is. In een review studie naar trainingsmethoden voor zwakke lezers tussen 11 en 21 jaar oud (Edmonds et al., 2009) wordt bijvoorbeeld gepleit voor het belang van strategie-instructie. Tegelijkertijd wordt echter benadrukt dat voor lezers met zeer zwakke woordherkenningsvaardigheden specifieke training van vlotheid van belang blijft (p. 293). Het is deze groep die centraal staat in de huidige bijdrage.

4 VLOT LEZEN EN ONZEKERHEID

Het is al lang bekend dat zeer zwak lezen samenhangt met een negatiever zelfbeeld (Alexander-Passe, 2006; Ingesson, 2007). Het is van groot belang dat zwakke lezers veel lezen omdat frequent lezen hun leesvaardigheid kan verbeteren (Bus en Mol, 2011). Wanneer zwakke lezers onzeker zijn zullen ze minder lezen waardoor hun leesontwikkeling mogelijk stagneert. Maar welke consequenties heeft deze onzekerheid voor hun leesproces? Belemmert deze onzekerheid mogelijk ook hun leesproces waardoor hun begrip achterblijft? In de vorige paragraaf hebben we aangegeven hoe een traag leestempo het leesbegrip kan bemoeilijken. Er is evidentie dat angsten een vertragend effect kunnen hebben op de verwerkingssnelheid (Derakshan en Eysenck, 2009). Maar geldt dit ook voor onzekerheid over het lezen, heeft dit een vertragend effect op de algehele leessnelheid?

In een studie naar de factoren die bepalen hoe goed en snel kinderen woorden kunnen lezen moesten negen- tot twaalfjarige kinderen bestaande woorden en

pseudowoorden lezen en beluisteren (Zeguers et al., 2011).) Ze moesten vervolgens zo snel mogelijk beslissen of de woorden bestaande woorden ('ja') of pseudowoorden ('nee') waren in een zogenaamde lexicale decisietaak. De studie vergeleek gemiddelde lezers en zeer zwakke dyslectische lezers. Dyslectische lezers maakten meer fouten en waren trager. Zoals verwacht hadden deze problemen te maken met hun zwakke en tragere fonologische verwerking van de woorden. Hierbij maakte het niet uit of de woorden geschreven of gesproken waren. Er bleek echter nog een tweede factor van belang. De zwakke dyslectische lezers hadden meer informatie nodig voordat ze een keuze maakten. Door hun onzekerheid wachtten ze langer voordat ze beslisten.¹

Ook oudere mensen willen zeker zijn van hun zaak voordat ze een beslissing nemen. Hierdoor wordt hun keuzeproces vertraagd. Interessant in deze studie was dat bij de zeer zwakke lezers wel sprake van onzekerheid was bij het lezen van geschreven woorden maar niet bij het beluisteren van woorden. Alleen bij het lezen leidt de onzekerheid tot een trager proces. Training kan dus niet alleen de vaardigheid verhogen, maar er mogelijk ook voor zorgen dat de onzekerheid van zwakke lezers tijdens het lezen afneemt en hierdoor het leestempo omhoog gaat.

5 TRAINING VAN VLOT LEZEN BIJ ZWAKKE LEZERS

In een recente studie werden de effecten van een training in vlot lezen voor zwakke lezers onderzocht (De Waard, 2009; Snellings en De Waard, 2010). Er werd gebruik gemaakt van een computergestuurd trainingsprogramma, het *Reading Acceleration Program* (RAP, Breznitz, 1997), waarbij vlot lezen getraind werd door versneld lezen op zinsniveau. Dit programma is aangepast voor Nederland en al eerder toegepast op dyslectische lezers (Snellings et al., 2009). Ter vergelijking werd in de controle groep de RALFI-methodiek ingezet die gebruik maakt van herhaald lezen van teksten (Smits en Braams, 2006). Er werd onderzocht of versneld lezen effectiever was dan herhaald lezen op woord-, zins- of tekstniveau. Om te onderzoeken of er dichtbij transfer plaatsvond van het geleerde materiaal werden testen ontwikkeld die gebaseerd waren op standaardtesten (bijvoorbeeld de Een-Minuut-Test). Deze 'met targetwoorden'-testen hadden het standaardformaat, maar bestonden uit materiaal dat in de training voorkwam. Om verre transfer te onderzoeken werden de standaardtesten ('zonder targetwoorden') afgenomen.

1] Het betreft hier een algemeen lager tempo als gevolg van onzekerheid. Het gaat niet om de goede lezer die vlot leest, maar degene die wanneer nodig het tempo verlaagt als hij/zij niet zeker is van een bepaald woord. Ditzelfde gedrag is op veel taken gevonden bij ouderen.

5.1 METHODE

Deelnemers

Er deden 44 zwakke lezers uit groep 4 en 5 mee in deze studie. De gemiddelde leeftijd was 8,4 jaar ($SD = .78$). Er waren 20 meisjes en 24 jongens. Er werden 21 zwakke lezers getraind met versneld RAP Lezen en 23 zwakke lezers met herhaald RALFI lezen. De groepen verschilden niet in leeftijd of non-verbale intelligentie ($p > .05$).

RAP-training

In deze training werden kinderen getraind om zo snel en zo goed mogelijk te lezen door ze versneld te laten lezen. Het programma is adaptief en gaat uit van het individuele leestempo van elk kind. In het programma lezen kinderen zinnen met een lengte van zeven tot twaalf woorden. De zinnen verschijnen één voor één op het scherm. Kinderen lezen stil omdat dit de meest voorkomende en natuurlijke manier van lezen is waarbij inhoud centraal staat. Om ervoor te zorgen dat ze de zinnen ook lezen gericht op begrip, wordt na het lezen van iedere zin een meerkeuzevraag gesteld. Het programma start met een aantal zinnen op eigen tempo. Kinderen lezen de zinnen op eigen tempo en als ze klaar zijn, drukken ze op een toets. Daarna verschijnt de meerkeuzevraag. Het programma gebruikt dit eigen leestempo om exact te berekenen wat het huidige leestempo is (tijd per letter, zodat de lengte van de zinnen niet belangrijk is). Aangezien het doel is om kinderen steeds iets sneller te laten lezen dan hun huidige leestempo, wordt op basis van hun huidige leestempo de snelst gelezen zin genomen waarbij het antwoord op de meerkeuzevraag correct was. Op basis van dit leestempo wordt een vast verdwijntempo berekend door het programma. Vervolgens gaan ze versneld lezen. Elk kind krijgt een blok met zinnen waarbij de letters één voor één van het scherm verdwijnen met dit vaste individueel bepaalde verdwijntempo. Dit blok dwingt kinderen dus om sneller te lezen dan ze normaal doen. De vraag is of deze kinderen met dit gedwongen snelle tempo nog steeds de meerkeuzevragen goed kunnen beantwoorden. Kunnen ze sneller lezen zonder dat dit ten koste gaat van het leesbegrip? Vervolgens start de adaptieve training. In deze training verdwijnen de letters weer van het scherm, maar als kinderen een fout antwoord geven op de vraag gaat het tempo naar beneden. Bij goede antwoorden stijgt het tempo. In de controlegroep kregen kinderen dezelfde zinnen maar dan op eigen tempo. Na de training krijgen alle kinderen weer zinnen te lezen op eigen tempo om te zien of het leestempo omhoog is gegaan ten opzichte van hun tempo voorafgaand aan de training. Daarnaast krijgen ze ook

een blok zinnen met een vast verdwijntempo om te zien of bij dit hogere tempo het begrip voldoende bleef.

RALFI-interventie

In deze interventie werden kinderen getraind om sneller te lezen door gebruik te maken van herhaald lezen met een focus op de inhoud van de tekst. Herhaald lezen is effectief bevonden in combinatie met ondersteuning en feedback (National Reading Panel, 2000). Kinderen lezen hardop. RALFI staat voor *Repeated, Assisted, Level, Feedback, Interaction en Instruction* (Smits en Braams, 2006). In het huidige onderzoek werd RALFI geïmplementeerd zoals hieronder beschreven.

- *Repeated*: in vier tot vijf sessies wordt hetzelfde stukje tekst gelezen met behulp van duo- en koorlezen.
- *Assisted*: de leerkracht geeft ondersteuning door de eerste vier keer de tekst zelf vloeiend voor te lezen in een normaal leestempo. De kinderen lezen mee en na het voorlezen leest een kind de tekst zelf. De vijfde keer lezen de kinderen de tekst voor. Koorlezen wordt gebruikt bij het lezen in groepen. Als een kind aarzelt tijdens het duo-lezen ondersteunt het andere kind door woorden voor te zeggen.
- *Level*: RALFI werkt met teksten die minstens vier niveaus boven het instructie-niveau van de lezers ligt.
- *Feedback*: bij het koorlezen krijgt het kind directe feedback doordat het hoort wanneer hij/zij een woord verkeerd leest. Bij het duo-lezen worden bij aarzeling woorden voorgezegd. Er wordt positieve feedback gegeven tijdens en na elke leessessie: wat ging er goed en wat is er verbeterd?
- *Interaction*: enthousiaste interactie over de inhoud tijdens het voorlezen wordt belangrijk gevonden. Het doel is om kinderen bewust te maken dat het begrip van de inhoud centraal staat.
- *Instruction*: tijdens de eerste behandeling van een tekst kunnen meerlettergrepige woorden extra toegelicht worden.

Er werd gebruik gemaakt van één tekst per week, die elk 250 tot 400 woorden bevatte. Elke tekst werd vier tot vijf keer geoefend. Ter verhoging van de vergelijkbaarheid werden de teksten gemaakt op basis van zinnen uit het RAP-programma.

Standaard testen en testen met targetwoorden

Een-Minuut-Toets

Het technisch lezen van losse woorden werd gemeten met de Een-Minuut-Toets (Brus en Voeten, 1973). De kaart heeft 116 niet samenhangende woorden die de leerling zo goed en zo snel mogelijk moet lezen. Met deze kaart wordt de vaardigheid om losse woorden correct en snel te lezen gemeten. Het aantal goed gelezen woorden in één minuut bedraagt de ruwe score. Een gemiddelde leerling gaat ongeveer twee woorden vooruit in één maand. Er is een tweede versie van de EMT ontworpen waarin target-woorden zijn verwerkt. Dit zijn woorden die zowel in het RAP-programma voorkomen als in de RALFI-teksten. Deze kaart wordt de EMT-target genoemd.

Diagnostische toets van het *Reading Acceleration Program* (RAP)

Bij de voor- en nameting werden twaalf zinnen van het RAP-programma aangeboden om de leessnelheid te meten. De kinderen lezen deze twaalf zinnen op eigen tempo. Na elke zin beantwoorden de kinderen een meerkeuzevraag. Op basis van de snelst gelezen zin (goed beantwoord) wordt het tempo van de volgende 24 zinnen bepaald. De letters verdwijnen in dat tempo één voor één van het scherm. De leerlingen worden dus door het computerprogramma gedwongen om snel te lezen. In dit programma is geen sprake van herhaling. De leerlingen krijgen bij het RAP-programma de instructie zo goed en zo snel mogelijk te lezen.

Een voorbeelditem van het RAP-programma is:

De boeken liggen opgestapeld in de kast.

Hoe liggen de boeken?

- a) naast elkaar
- b) onder elkaar
- c) voor elkaar
- d) ben niet klaar met lezen

Leestempoets

De leestempoets van het Cito (Krom en Kamphuis, 2001) meet de technische leesvaardigheid onder tijdsdruk. De toets is gebaseerd op een tekst van ongeveer duizend woorden. De leerlingen zullen naar verwachting deze tekst in de gegeven tijd niet helemaal kunnen lezen. De leerlingen krijgen gemiddeld om het tiende woord met een keuzeprobleem te maken. De leerling wordt gevraagd een keuze te maken uit drie op elkaar lijkende woorden. Het woord dat in de tekst hoort streept de leerling aan. Aan de hand hiervan worden er twee ruwe scores berekend: de score

van het aantal gelezen woorden en de score van het aantal goed. Voor leerlingen uit midden groep 4 is de leestijd acht minuten. De leerlingen krijgen de instructie zo goed en zo snel mogelijk te lezen. De leestempotoets laat stillezen. Er is een tweede versie van de leestempotoets ontworpen waarin target-woorden zijn verwerkt. Dit zijn woorden/zinnen die zowel in het RAP-programma voorkomen als in de RALFI-teksten.

5.2 PROCEDURE

Voordat het onderzoek startte zijn de ouders ingelicht over de werkwijze en het doel van dit onderzoek. De ouders hadden de mogelijkheid om de deelname van hun kind te weigeren en gaven actieve toestemming voor deelname. De RAVEN (Raven en Court, 1958) werd klassikaal afgenomen om een inschatting te kunnen maken van het intelligentieniveau. Er werd drie keer twee weken gewerkt met een groep leerlingen. In tabel 1 worden de toetsen en trainingen weergegeven.

TABEL 1 | TOETSEN EN TRAININGEN

Voormeting	Training	Nameting
RAVEN SPM	RAP of RALFI	
Leestempotoets (- en +)*		Leestempotoets (- en +)
RAP		RAP
EMT (- en +)		EMT (- en +)

* - = zonder targetwoorden + = met targetwoorden

In de week voor de trainingen werden de leerlingen individueel getest. Er werd een EMT afgenomen om de woordsnelheid te meten. De EMT had een originele versie en een aangepaste versie waar targetwoorden in waren verwerkt. Vervolgens werden twaalf zinnen op eigen tempo en 24 zinnen op versneld tempo met het RAP-programma afgenomen om de leessnelheid van zinnen te meten. Tot slot maakten alle kinderen de Cito-leestempotoets. Ook deze had een originele versie en een aangepaste versie waar targetwoorden/zinnen in waren verwerkt.

Op basis van de voormeting scores werden kinderen ingedeeld van laag naar hoog scorend. Kinderen met vergelijkbare scores werden vervolgens random toegewezen aan de RAP-training of de RALFI-training.

Vervolgens kregen de kinderen gedurende twee weken intensieve trainingen. Zowel de RALFI- methodiek als de RAP-methode werd door dezelfde onderzoeker begeleid. In de RALFI-groep namen de kinderen deel aan vier tot vijf sessies per week in groepjes van vier, waarbij een tekst herhaaldelijk werd gelezen. Bij de RAP-methode ligt de nadruk op het steeds sneller lezen van de aangeboden zinnen.

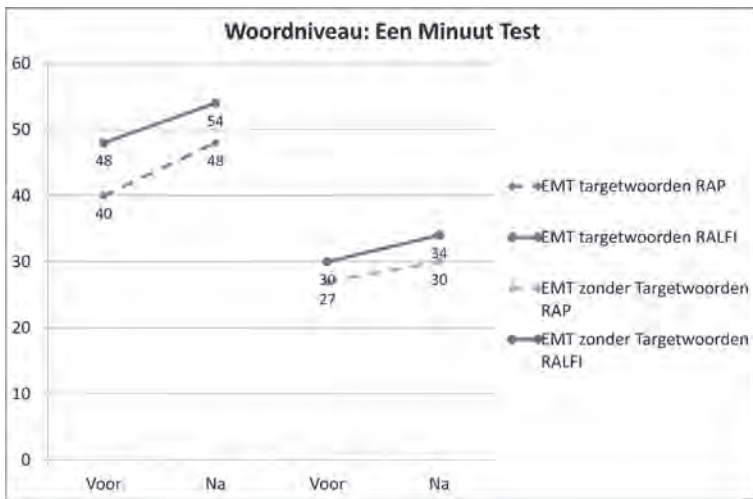
De kinderen namen per week deel aan vier tot vijf sessies in groepjes van twee. Bij beide trainingen duurde één sessie 20 minuten.

Na twee weken training kregen de leerlingen de nameting. Beide versies van de EMT, de Cito-leestempotoets en de 6 zinnen van RAP werden nogmaals afgenomen.

5.3 RESULTATEN

Woordniveau: EMT

Beide groepen gingen vooruit op de EMT met en zonder targetwoorden ($F(1, 42) = 85,24, p < .05$). De target woorden bleken zowel voor als na de training voor beide groepen gemakkelijker ($F(1, 42) = 336,86, p < .05$). Beide trainingen zorgen voor een grotere vooruitgang op de EMT met de targetwoorden dan op de standaard EMT ($F(1, 42) = 10,67, p < .05$).



FIGUUR 1 | AANTAL GOED GELEZEN WOORDEN OP EMT MET TARGETWOORDEN EN EMT ZONDER TARGETWOORDEN (STANDAARD EMT) VOOR EN NA TRAINING

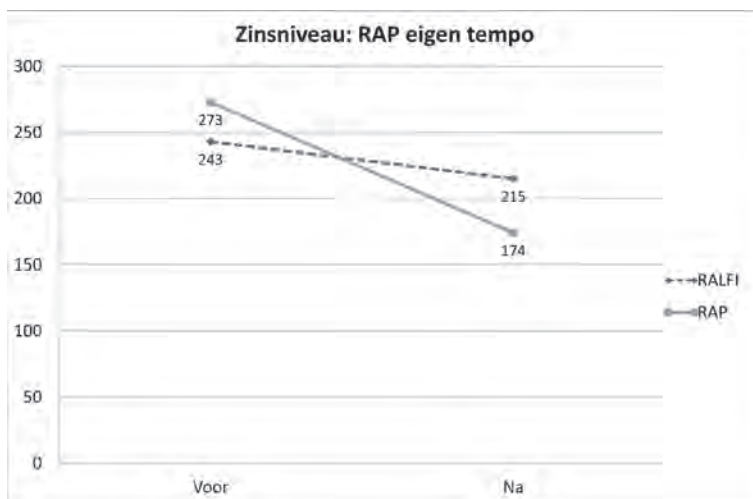
Zinsniveau: RAP Diagnostische toets

Beide groepen gingen vooruit op de RAP ($F(1, 42) = 61,25, p < .05$). Daarnaast gingen de zwakke lezers die getraind werden met het RAP-programma meer vooruit dan de zwakke lezers die met herhaald lezen waren getraind ($F(1, 42) = 18,06, p < .05$). De RAP-groep was trager voor de training, maar na de training sneller dan de RALFI-groep. Dit was zowel op eigen tempo het geval als bij de snelst gelezen

zin met een correct antwoord. Hierbij moet opgemerkt worden dat de zinnen in de diagnostische toets andere zinnen waren dan die in het RAP-programma getraind werden zodat er dus sprake was van transfer naar niet getraind materiaal. Na een relatief korte training zorgt versneld lezen er dus voor dat zwakke lezers hun eigen leestempo verhogen.

De RAP-groep beantwoordde ongeveer evenveel meerkeuzevragen correct na de training (87 % voor en 86 % na). De RAP-groep bleef evenveel correct op eigen tempo lezen, maar ging iets achteruit bij versneld lezen. Dit betekent echter niet dat de RAP-groep sneller was geworden ten koste van zinsbegrip, aangezien lezers in de RAP-groep die sneller waren op de natest niet minder begrip hadden. De RALFI-groep ging zelfs iets vooruit op zinsbegrip (86 % voor en 91 % na). Dit verschil tussen de groepen was significant ($F(1, 42) = 7,40, p < .05$). De RALFI-groep had dus iets meer correct op de meerkeuzevragen bij zowel eigen tempo als op versneld lezen.

Tekstniveau

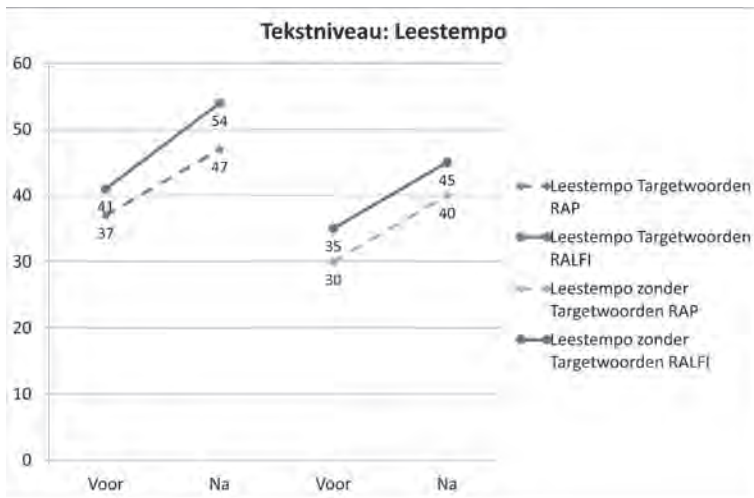


FIGUUR 2 | LEESTIJD ZINNEN OP EIGEN TEMPO IN MILLISECONDEN PER LETTER VOOR EN NA TRAINING

Leestempotoets

Beide groepen gingen vooruit op de leestempotoets na de training ($F(1, 42) = 109,63, p < .05$). Op alle testen, zowel in de voormeting als de nameting waren de testen met de targetwoorden gemakkelijker ($F(1, 42) = 89,43, p < .05$). Wel bleek

dat de RALFI-groep meer vooruit ging wanneer de leestempotoets targetwoorden bevatten, woorden die dus ook in de training voorkwamen ($F(1, 42) = 5,60, p < .05$). Op de standaard leestempotoets gingen beide groepen evenveel vooruit.



FIGUUR 3 | AANTAL ITEMS CORRECT OP LEESTEMPO (TEKSTNIVEAU) MET TARGETWOORDEN EN LEESTEMPO ZONDER TARGETWOORDEN VOOR EN NA DE TRAINING

6 CONCLUSIE

Wat betekenen deze resultaten voor het leestempo op woord-, zins- en tekstniveau voor zwakke lezers? Allereerst blijkt dat zowel versneld lezen (op zinsniveau) als herhaald lezen (op tekstniveau) een positief effect hebben op het lezen van losse woorden. Dit effect is groter als de woorden onderdeel uitmaakten van beide trainingen. Daarnaast zorgt zowel versneld als herhaald lezen voor een vooruitgang op de standaardtoets voor losse woorden lezen. De vooruitgang in een periode van twee weken is bovendien vergelijkbaar met de normale vooruitgang in een maand.

Kijken we naar het leestempo op zinsniveau dan zien we opnieuw dat zowel versneld als herhaald lezen een positief effect hebben op het snel lezen van nieuwe zinnen. Een training met versneld lezen leidt echter tot een grotere toename in leessnelheid dan herhaald lezen. Dit blijkt niet ten koste te gaan van het begrijpend lezen van deze zinnen. De groep die met herhaald lezen getraind werd is iets vooruit gegaan in begrip maar heeft zoals gezegd minder vorderingen gemaakt op het gebied van leessnelheid. Versneld lezen zorgt dat zwakke trage lezers na de training hun eigen leestempo aanzienlijk verhogen. In eerder onderzoek bleek dat

dyslectische lezers wel sneller konden lezen tijdens en na de training met behoud van begrip, maar de training verhoogde niet hun eigen leestempo (Snellings et al., 2009). Klaarblijkelijk hebben minder zwakke lezers die toch erg traag lezen al na kortere tijd baat bij een training in versneld lezen dan dyslectici.

Ten slotte zagen we dat op tekstniveau beide groepen evenveel vooruitgingen op de standaardtesten. Opnieuw waren de testen met de getrainde woorden gemakkelijker voor alle zwakke lezers. Hier bleek echter dat wanneer het materiaal getraind was zwakke lezers in de herhaald lezen groep meer vooruitgingen dan de versnelde groep.

7 SLOTBESCHOUWING: HOE BEREIK JE DE AARZELENDE LEZER?

In dit hoofdstuk hebben we uiteengezet waarom vlot lezen met name voor zwakke lezers van essentieel belang is. Zonder training in vlot lezen blijft de zwakke lezer niet alleen letterlijk een aarzelande trage lezer, maar ook een onzekere lezer. De kans dat deze lezer in de vrije tijd met plezier leeskilometers maakt lijkt niet erg groot, terwijl dit van belang is voor de verdere leesontwikkeling. De vraag is echter hoe dit vlot lezen het beste bereikt kan worden, moet er specifiek gefocust worden op leessnelheid of is veel herhaald lezen ook voldoende? Het door ons uitgevoerde onderzoek laat zien dat beide benaderingen effectief zijn op alle niveaus: woord-, zins- en tekstniveau. In vergelijking met elkaar blijkt het versneld lezen effectiever op zinsniveau. Zwakke lezers gaan meer vooruit in snelheid op zinsniveau dan met herhaald lezen. Dit vlottere leestempo gaat bovendien niet ten koste van leesbegrip en transfereert naar niet gelezen materiaal. Daarentegen lijkt herhaald lezen effectiever op tekstniveau onder voorwaarde dat deze woorden ook expliciet getraind waren. Versneld lezen zorgt ook voor een beter tekstleestempo, maar de vooruitgang is minder sterk. Op standaardtesten voor tekstniveau waren beide benaderingen even effectief. Training met herhaald lezen blijkt een goede methode die vooral meerwaarde heeft voor het getrainde materiaal. Dit is in lijn met eerder onderzoek waaruit bleek dat het herhaald lezen van een set losse woorden niet generaliseerde, maar wel effect had op het lezen van deze specifieke set woorden (Berends en Reitsma, 2006). Met een gevarieerd aanbod aan teksten en vocabulaire kan deze benadering de leessnelheid verhogen. Toch zal er altijd vocabulaire zijn dat maar weinig aan bod komt. Hier lijkt gerichte training met versneld lezen uitkomst te bieden, aangezien versneld lezen transfereert naar het op eigen tempo lezen van nieuwe zinnen. Blijkbaar hebben zwakke lezers deze stap nodig om met meer zelfvertrouwen sneller te gaan lezen zonder dat dit ten koste gaat van het begrip. Vooral nog lijkt een specifieke training met versneld lezen een goede aanvulling op

veel lezen voor plezier, kilometers maken en herhaald lezen. Er zijn geen aanwijzingen dat een specifieke training met versnelling nodig is voor de normaal lezende of vlotte goede lezer. Voor de zwakke en trage lezer kan het echter zorgen voor een vlotter leestempo en voldoende aandacht voor betekenis. Waarschijnlijk leidt het ook tot meer zelfvertrouwen. Dan kan ook die aarzelende lezer vlotter gaan lezen en net als de schildpad de stap nemen om te gaan lezen, en zo uitgroeien tot een volwaardige lezer die leest met plezier.

LITERATUURLIJST

- Aarnoutse, C.A.J. en Leeuwe, J.F.J. van (1988), Het belang van technisch lezen, woordenschat en ruimtelijke intelligentie voor begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën*, 65(2), pp. 49-59.
- Alexander-Passe, N. (2006), How dyslexic teenagers cope: an investigation of self-esteem, coping and depression. *Dyslexia*, 12(4), pp. 256-275.
- Berends, I.E. en Reitsma, P. (2006), Remediation of fluency: Word specific or generalised training effects? *Reading and Writing*, 19(2), pp. 221-234.
- Breznitz, Z. (1997), Enhancing the reading of dyslexic children by reading acceleration and auditory masking. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), p. 103.
- Brus, B.T. en Voeten, M.J.M. (1973), *Een-minuut test. Vorm A en B. Verantwoording en handleiding*. Nijmegen: Berkhout.
- Derakshan, N. en Eysenck, M.W. (2009), Anxiety, processing efficiency, and cognitive performance. *European Psychologist*, 14(2), pp. 168-176.
- Edmonds, M.S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tackett, K.K. en Schnakenberg, J.W. (2009), A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*, 79(1), pp. 262-300.
- Frost, R. (1998), Toward a strong phonological theory of visual word recognition: True issues and false trails. *Psychological Bulletin*, 123 (1), pp. 71-99.
- Gelderen, A. van, Schoonen, R., Glopper, K. de, Hulstijn, J., Simis, A., Snellings, P. en Stevenson, M. (2004), Linguistic knowledge, processing speed, and metacognitive knowledge in first-and second-language reading comprehension: A componential analysis. *Journal of Educational Psychology*, 96(1), p. 19.
- Gough, P.B. en Tunmer, W.E. (1986), Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, pp. 6-10.
- Ingesson, S.G. (2007), Growing up with dyslexia interviews with teenagers and young adults. *School Psychology International*, 28(5), pp. 574-591.

- Krom, R.S.H. en Kamphuis, F.H. (2001), *Wetenschappelijke verantwoording van de toetsserie Leestechiek en Leestempo [Scientific justification of the test series Reading technology and Reading tempo]* CITO. Cito, Arnhem, The Netherlands.
- LaBerge, D. en Samuels, J. (1974), Towards a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, pp. 293-323.
- Mol, S.E. en 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), pp. 267-296.
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health en Human Development (US) (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: reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Raven, J.C. en John Hugh Court (1958), Raven's progressive matrices and vocabulary scales. HK Lewis.
- Share, D. (1995), Phonological recoding and self-teaching: sine qua non of reading acquisition. *Cognition*, 55, pp. 151-218.
- Silverman, R.D., Speece, D.L., Herring, J.R. en Ritchey, K.D. (2012), Fluency has a role in the simple view of reading. *Scientific Studies of Reading*, 17 (2), pp. 108-133
- Smits, A. en Braams, T. (2006), *Dyslectische kinderen leren lezen. Individuele, groepsgewijze en klassikale werkvormen voor de behandeling van leesproblemen*. Amsterdam: Boom.
- Snellings, P., Leij, A. van der, Jong, P.F. de en Blok, H. (2009), Enhancing the reading fluency and comprehension of children with reading disabilities in an orthographically transparent language. *Journal of Learning Disabilities*, 42(4), pp. 291-305.
- Snellings, P. en Waard, P. de (7-10 July, 2010), Effects of reading fluency training at the word, sentence and text level for poor readers: Repeated reading vs Accelerated reading. Paper presented at the Society for the Scientific Study of Reading annual conference, Berlin, Germany.
- Waard, P. de (2009), *Herhalen of versnellen. Het effect van RALFI en RAP op de vloeiendheid van het lezen bij zwakke lezers uit groep 4 en 5*. Masterthese Ontwikkelingspsychologie, Universiteit van Amsterdam.
- Zeguers, M.H., Snellings, P., Tijms, J., Weeda, W.D., Tamboer, P., Bexkens, A. en Huizenga, H.M. (2011), Specifying theories of developmental dyslexia: a diffusion model analysis of word recognition. *Developmental Science*, 14(6), pp. 1340-1354.

OVER DE AUTEURS

Patrick Snellings is universitair docent Schoolpsychologie binnen de programmagroep Ontwikkelingspsychologie aan de Universiteit van Amsterdam. Hij is gepromoveerd op een onderzoek naar schrijfvaardigheidstraining in het voortgezet onderwijs (Onderwijskunde en Kohnstamm Instituut UvA). Daarna werkte hij een aantal jaren als postdoc onderzoeker (Pedagogiek UvA) op het gebied van dyslexie en het trainen van leessnelheid. Binnen zijn huidige onderzoek staan taalverwerking, leerstoornissen en trainingsprogramma's voor het onderwijs centraal.

Petra de Waard is afgestudeerd als ontwikkelingspsycholoog aan de Universiteit van Amsterdam, met als richting schoolpsychologie. Ze is werkzaam als onderwijsadviseur bij OBD Noordwest. Daarnaast volgt ze de postmaster opleiding tot Schoolpsycholoog. Ze heeft zich gespecialiseerd in de diagnostiek en behandeling van kinderen met ernstige lees- en spellingsproblematiek.



OMDAT LEERLINGEN MOEITE HEBBEN MET DIE TEKSTEN. DAAROM!

Tekstbegrip verbeteren in het voortgezet onderwijs

GERDINEKE VAN SILFHOUT, JACQUELINE EVERS-VERMEUL EN TED SANDERS

1 SAMENVATTING

Veel leerlingen in het voortgezet onderwijs ervaren problemen bij het lezen van hun studieboeken. Hoe verhelpen we deze begripsproblemen? Kunnen educatieve uitgeverij hierbij een rol spelen? 'Ja', blijkt uit een grootschalig lees- en begripsonderzoek uitgevoerd door de Universiteit Utrecht in opdracht van Stichting Lezen. Oogbewegingsonderzoek en tekstbegriptoetsing laten zien dat zowel vmbo'ers als vwo'ers profiteren van teksten met signaalwoorden, zoals *omdat*, *daarna* en *boven-dien*. Het maakt voor leerlingen echter niet uit of de teksten een gefragmenteerde lay-out hebben: leerlingen begrijpen teksten waarbij elke zin op een nieuwe regel start niet significant beter dan teksten met een doorlopende lay-out. In een reeks experimenten werden tijdens het lezen de oogbewegingen van leerlingen geregistreerd, wat het mogelijk maakte om ook een antwoord te geven op de vraag *waarom* leerlingen beter of slechter scoren na het lezen van een bepaalde tekstversie. Leerlingen verwerken zinnen met een signaalwoord sneller én kijken vaker terug naar eerdere zinnen als de zin een signaalwoord bevat. Een signaalwoord zorgt er dus voor dat leerlingen de tekstdelen beter integreren dan wanneer er geen signaalwoord staat. Een gefragmenteerde lay-out hindert leerlingen tijdens het lezen: het kost lezers meer tijd en dus meer cognitieve energie om het begin van een zin te verwerken wanneer deze elke keer op een nieuwe regel wordt gepresenteerd. De resultaten van dit onderzoek benadrukken dat bij de ontwikkeling van studie- en toetsmateriaal *evidence-based* schrijfadvisen een prominentere rol moeten spelen.

2 TEKSTBEGRIJP VERGROTEN DOOR TEKSTUELE AANPASSINGEN

Leesvaardigheid is van groot belang in onze maatschappij. Denk alleen al aan het lezen van medicijnbijsluiters, formulieren van de Belastingdienst en berichten via (digitale) media. Veel volwassenen hebben moeite om dergelijke teksten te lezen, omdat hun leesvaardigheid onvoldoende is. Dat geldt echter niet alleen voor volwassenen. Internationaal gezien blijkt dat 17,7 % van de leerlingen in het voortgezet onderwijs laaggeletterd is (OECD, 2010). In Nederland gaat het om 14,3 % van de vijftienjarigen. Vooral in het vmbo vormt leesvaardigheid een probleem: bijna een kwart van de vmbo'ers begrijpt onvoldoende van de studieteksten die deel uitmaken van hun examen- of toetsstof (Inspectie van het Onderwijs, 2006). Een belangrijke vraag is daarom hoe we het tekstbegrip van leerlingen in het voortgezet onderwijs kunnen verbeteren. In deze bijdrage gaan we achtereenvolgens in op het verbeteren van tekstbegrip: a) hoe doe je dat en b) hoe meet je dat *tijdens* en *na* het lezen?

2.1 STUDIETEKSTEN IN HET VOORTGEZET ONDERWIJS

Veel studieteksten worden geschreven door onderwijskundigen en vakdocenten. Minder vanzelfsprekend is het dat taalexperts en communicatiedeskundigen teksten aanleveren. Vaak worden de vorm en talige aspecten van de teksten bepaald aan de hand van praktische schrijftips en leesbaarheidsformules. Een veel toegepaste schrijftip in studieteksten is bijvoorbeeld dat teksten korte zinnen met maximaal één bijzin bevatten. Het argument daarbij is dat dergelijke zinnen het werkgeheugen minder belasten. De lezer hoeft zo immers nog maar kleine stukken informatie per keer te verwerken.

Sommige uitgevers gaan nog een stap verder en kiezen voor een gefragmenteerde presentatie van de korte zinnen: elke zin start op een nieuwe regel, zoals in fragment 1. Land laat in een corpusonderzoek zien dat dergelijke teksten vooral voorkomen in studieboeken geschreven voor de lagere niveaus van het vmbo (basis- en kaderberoepsgerichte leerweg) (Land, 2009; Land, Sanders en Van den Bergh, 2008). Ook boeken uit de series *BoekenBoeien* en *Leeslicht* – geschreven voor voornamelijk zwakke lezers – bevatten veelal korte zinnen in combinatie met een gefragmenteerde lay-out. Een van de vragen in deze bijdrage is of leerlingen met teksten zoals in fragment 1 daar werkelijk mee geholpen zijn, zeker als het zwakke lezers betreft.

FRAGMENT 1

Voor mij liggen mijn studieboeken.

Maar ik studeer niet.

In plaats daarvan schrijf ik een verhaal.

Het verhaal van mijn leven.

Een verhaal dat niemand kent.

Een verhaal dat ook niemand ooit zál kennen.

Fragment uit: De Kloof, p. 68.

2.2 LEESPROBLEMEN: WELKE ZIJN ER EN HOE LOSSEN WE ZE OP?

Om leerlingen te helpen hun studieteksten beter te begrijpen is het van groot belang om te onderzoeken tegen welke begripsproblemen zij aanlopen. Eerder onderzoek heeft uitgewezen dat een van de oorzaken ligt in een onvoldoende beheersing van basisvaardigheden, zoals woordherkenning, decodering/verklanking en vloeiendheid. Daarom heeft de Universiteit van Amsterdam in opdracht van de gemeente Amsterdam de Basislijst Schooltaalwoorden vmbo opgesteld (ITTA, 2010). De lijst bevat 1600 woorden die zijn opgedeeld in algemene Nederlandse woorden (*eventueel, garanderen, praktisch*) en woorden die in verschillende schoolvakken worden gebruikt (voor wiskunde: *evenwijdig, positie, spreiden*). Met de woorden wordt in de brugklas geoefend en ook worden de woorden getoetst. Uitgeverij *Eenvoudig Communiceren* ontwikkelde zelfs de boekenserie *BoekenBoeien*, waarbij de 1600 schooltaalwoorden in een twintigtal leesboeken zijn verwerkt. Wanneer vmbo'ers deze woorden kennen, zijn ze in staat om zowel goed aan het onderwijs deel te nemen als hun studieteksten beter te begrijpen.

Het beheersen van de basisvaardigheden is voor goed tekstbegrip echter niet genoeg (Van Gelderen, 2012). Leerlingen moeten vaardigheden op zins- en tekstniveau ook voldoende beheersen. Daarbij valt te denken aan verbanden leggen tussen zinnen, alinea's en paragrafen, inferenties maken en voorkennis activeren om informatie die niet expliciet in de tekst staat zelf in te vullen (Oakhill, 1994; Zwaan en Singer, 2003). Wat blijkt nu uit verschillende onderzoeken? Dat de belangrijkste oorzaak voor begripsproblemen is dat leerlingen in het voortgezet onderwijs juist deze vaardigheden onvoldoende beheersen (Oakhill, 1994; Linderholm et al., 2002; Snow, 2002).

We kunnen dus stellen dat leesvaardigheden op zins- en tekstniveau een cruciale rol spelen bij de aanpak van begripsproblemen in het voortgezet onderwijs. Grofweg kunnen deze begripsproblemen op twee manieren aangepakt worden. Aan de ene kant is er de lezersgerichte aanpak waarbij de leesvaardigheid van leerlingen wordt vergroot door leerlingen goede leesstrategieën aan te leren. Daardoor

zijn ze beter in staat verbanden te leggen, inferenties te maken en voorkennis te activeren. Daar ligt dus een taak voor het onderwijs. Aan de andere kant is er de tekstgerichte aanpak, waarbij een belangrijke rol is weggelegd voor (educatieve) uitgevers om teksten te ontwikkelen die het de leerlingen makkelijker maken de informatie te verwerken en te reproduceren. In deze bijdrage staat deze tweede aanpak centraal: het ontwikkelen van effectieve studieteksten.

2.3 VERBINDINGSWOORDEN EN LAY-OUT IN STUDIETEKSTEN

De vorige paragraaf maakt duidelijk dat veel leerlingen behoefte hebben aan tekstaanpassingen die a) hen stimuleren om verbanden tussen de verschillende tekstdelen te leggen en b) ervoor zorgen dat zij zelf minder inferenties hoeven te maken. Eén van de tekstaanpassingen waarvoor dat geldt, is het invoegen van structuursignalen, zoals verbindingswoorden. Verbindingswoorden, zoals *bovendien*, *daarom*, *want* en *omdat*, helpen de lezer om de tekststructuur te identificeren en tekstelementen te verbinden (Sanders en Spooren, 2007). Zo is de conclusieargumentrelatie uit fragment 2a gemarkeerd met *want* en is de opsomming gemarkeerd met *allereerst*, *daarnaast* en *bovendien*. In fragment 2b zijn de relaties echter impliciet gelaten en moet de lezer zelf verbanden leggen tussen informatie uit de zinnen.

FRAGMENT 2A

*Maar eigen baas zijn heeft ook nadelen, **want** je moet echt alles zelf doen. **Allereerst** moet je de administratie bijhouden. **Daarnaast** moet je allerlei verzekeringen regelen. **Bovendien** moet je je eigen pensioen opbouwen voor later.*

FRAGMENT 2B

Maar eigen baas zijn heeft ook nadelen. Je moet echt alles zelf doen. Je moet de administratie bijhouden. Je moet allerlei verzekeringen regelen. Je moet je eigen pensioen opbouwen voor later.

Omdat verbindingswoorden de lezer expliciet tonen hoe het ene tekstdeel is verbonden aan het andere, verwachten we dat de aanwezigheid van verbindingswoorden een belangrijk middel is om het tekstbegrip van scholieren te vergroten (Sanders, 2001).

Samenhang tussen zinnen kan niet alleen tekstueel, maar ook visueel zichtbaar worden gemaakt. In een tekst met een gefragmenteerde lay-out – waarbij elke zin op een nieuwe regel begint – lijkt het of de tekst bestaat uit een verzameling losse,

niet samenhangende zinnen, terwijl een doorlopende presentatie van zinnen laat zien dat de tekst één geheel vormt.

Onderzoek van Land laat zien dat vmbo'ers profiteren van doorlopende teksten in combinatie met verbindingswoorden, zoals in fragment 3a (Land, 2009). Lazen leerlingen teksten zoals in fragment 3b, dan leidde dat tot lagere scores op begrips-toetsen.

FRAGMENT 3A

*Andere pruiken werden gemaakt van paardenhaar. Zulke pruiken waren een stuk goedkoper. **Bovendien** bleven de krullen ook bij een regenbui goed zitten. **Dus** kochten mannen die minder verdienden een pruik van paardenhaar.*

FRAGMENT 3B

*Andere pruiken werden gemaakt van paardenhaar.
Zulke pruiken waren een stuk goedkoper.
De krullen bleven ook bij een regenbui goed zitten.
Mannen die minder verdienden kochten een pruik van paardenhaar.*

Vmbo'ers hebben dus baat bij teksten zoals in fragment 2a en 3a. Maar daarmee is niet alles gezegd. De volgende vragen staan in deze bijdrage centraal:

- 1 *Welk tekstenmerk leidt tot beter tekstbegrip?* Profiteren leerlingen in het voortgezet onderwijs vooral van de verbindingswoorden of van de doorlopende lay-out? Of is het juist de combinatie die leidt tot beter tekstbegrip?
- 2 *Welke effecten hebben signaalwoorden en lay-out tijdens het lezen, dus op het leesproces van leerlingen?* We weten weinig over de cognitieve processen van leerlingen tijdens het lezen, terwijl inzicht in de cognitieve processen het juist mogelijk maakt om te verklaren waarom bepaalde tekstenmerken leiden tot beter tekstbegrip voor de lezer en andere niet.
- 3 *Hebben alleen vmbo'ers plezier van signaalwoorden en lay-out, of geldt dat ook voor havisten en vwo'ers?* Uit de onderwijspraktijk blijkt dat uitgevers voor elk schoolniveau andere tekstboeken ontwerpen, waarbij de onderwerpen gelijk zijn, maar de informatiedichtheid en de vorm verschillen. Het is echter mogelijk dat tekstenmerken uit vmbo-tekstboeken ook profijtelijk zijn voor vwo'ers of andersom, dat kenmerken van vwo-teksten effectief blijken te zijn voor vmbo'ers.
- 4 *Wat zijn de effecten van signaalwoorden en lay-out in verhalende teksten en teksten voor zaakvakken, zoals biologie?* Eerdere onderzoeken richtten zich alleen op geschiedenis teksten. In teksten voor zaakvakken worden echter vaak moeilijkere concepten en processen beschreven, zoals voedselketens of de waterkringloop.

Hebben leerlingen in dergelijke teksten signaalwoorden nog meer nodig? En welk effect heeft een gefragmenteerde lay-out van een verhalende tekst op het tekstbegrip?

3 OPZET VAN HET ONDERZOEK

Aan een tweetal experimenten deden in totaal 275 leerlingen mee, waarvan de helft hoofdzakelijk bestond uit vwo'ers en de andere helft uit vmbo'ers tussen de twaalf en vijftien jaar oud.¹ Van de vmbo'ers was de helft van de leerlingen afkomstig uit de theoretische leerweg en de andere helft uit de basis- of kaderberoepsgerichte leerweg. In het eerste experiment lazen 134 leerlingen vier verschillende geschiednisteksten van ongeveer 300 woorden. Elke leerling las a) een tekst met verbindingswoorden, waarbij de zinnen doorlopend werden gepresenteerd, b) een tekst met verbindingswoorden, waarbij elke zin op een nieuwe regel was geplaatst, c) een tekst zonder verbindingswoorden, waarbij de zinnen doorlopend werden gepresenteerd en d) een tekst zonder verbindingswoorden, waarbij elke zin op een nieuwe regel was geplaatst.

In het tweede experiment lazen 141 leerlingen twee zaakvakteksten van 400 woorden (een biologie- en een economietekst, zie fragment 2), en twee verhalende teksten van 700 woorden. Elke leerling las een verhaal en een zaakvaktekst mét verbindingswoorden en een zaakvaktekst zonder verbindingswoorden. De teksten met verbindingswoorden bevatten opsommende (zoals *bovendien*), temporele (*toen*, *daarna*) en causale verbindingswoorden (*omdat*, *dus* en *daardoor*). Fragment 4, afkomstig uit één van de verhalende teksten, bevat zowel additieve als causale verbindingswoorden.

FRAGMENT 4

Die nacht kan Anette niet slapen, want ze wil Nicolas graag helpen, maar ze weet niet hoe. De volgende dag gaat Anette met een mand vol eten naar de boerderij van Nicolas. Daar ziet ze door het raam Leon, Nicolas' vader, aan de eettafel zitten. Zijn haar is vies. Ook is zijn baard veel te lang. Bovendien heeft hij bijna geen kleding aan. Daarom aarzelt Anette om naar binnen te gaan. 'Goedendag, meneer Debar', zegt ze, flinker dan ze zich voelt.

In fragment 4 geeft *daarom* expliciet aan dat Anettes aarzeling om naar binnen te gaan het gevolg is van haar observatie: Leon zit binnen met vies haar, te lange baard

1] In het eerste experiment deden twee havo/vwo-brugklassen mee. Voor het leesgemak gebruiken we de term *vwo'ers* om te verwijzen naar de havo/vwo-leerlingen.

en zonder kleding. Leerlingen hoeven deze oorzaak-gevolg relatie dus niet meer zelf te leggen; ook is voor hen de opsomming geëxpliciteerd.

In beide experimenten werden de teksten gepresenteerd op een computerscherm. Tijdens het lezen werden alle oogbewegingen van de leerlingen geregistreerd door middel van een Tobii 1750 *eye-tracker*. Hier merkten leerlingen niets van, behalve dat ze aan het begin van het experiment via een testje het apparaat aan hun oogbewegingen moest laten wennen. Na het lezen van de teksten ontvingen de leerlingen een pakketje met een afleidingstaak (een woordzoeker) en een aantal begripsvragen bij de teksten.

4 RESULTATEN

4.1 TEKSTBEGRIIP: HOE METEN WE DAT EN WAT LEVERT HET OP?

In beide experimenten testten we of leerlingen verbanden tussen zinnen konden leggen, en of ze daarnaast in staat waren om samenhang op tekstniveau aan te brengen. Het ging ons dus niet om feitelijke informatie zoals het herinneren van jaartallen, plaatsen, namen en gebeurtenissen binnen een zin. De leerlingen beantwoordden in beide experimenten sorteer- en tijdbalkvragen en open vragen. In het eerste experiment kregen leerlingen ook nog stellingvragen. Hieronder werken we de taken uit met een voorbeeld en gaan we na welk type tekstbegrip de vragen meten (globaal of lokaal) en welke effecten de aanwezigheid van verbindingswoorden en lay-out hebben op dit type tekstbegrip.

Stellingvragen: effectief?

Fragment 5 laat een voorbeeld zien van een stellingvraag die we gebruikten in ons eerste experiment.

FRAGMENT 5

Het dragen van hoge pruiken was vaak geen pretje. Waarom niet? De tekst noemt meerdere redenen. Kruis voor elke reden aan of deze waar of niet waar is.

	waar	niet waar
1. Er zaten allerlei kleine, vieze beestjes in.		
2. Het haar van de pruik stonk.		
3. Ze schoren hun hoofd kaal om een pruik te dragen.		
4. Je kon makkelijk ergens achter blijven hangen met je pruik.		
5. De krullen bleven niet goed zitten.		
6. Er zaten kleine knaagdieren in.		

Om deze vraag goed te maken moesten leerlingen parafrases maken van tekstgedeelten die langer waren dan één zin. ‘Kleine knaagdieren’ is bijvoorbeeld een parafrase van twee zinnen uit de tekst waarin beschreven wordt dat er allerlei ongedierte waaronder zelfs muizen in de pruiken zat.

Uit de resultaten van ons eerste experiment blijkt dat noch de aanwezigheid van verbindingswoorden noch de lay-out enig effect op de stellingvraagcores hebben. Eén van de verklaringen is dat stellingvragen geen optimaal format hebben voor het meten van tekstbegrip op macroniveau. Het is immers voldoende als leerlingen aangeven of een stelling goed of fout was. Bij open vragen moeten leerlingen echter in staat zijn om zélf een antwoord te formuleren. Dat biedt ook een verklaring waarom de leerlingen stellingvragen veel beter maakten dan de open vragen en sorteertaken.

Open vragen: verbindingswoorden helpen

De leerlingen beantwoordden in beide experimenten ook open vragen. Daarbij moesten ze relaties leggen tussen minimaal twee zinnen en hun eigen voorkennis, zoals in het tekstfragment en de bijbehorende vraag in fragment 6 is te zien.

FRAGMENT 6

*Tekstfragment: In de middeleeuwen zaten kelders, keukens en voorraadkasten vol met ratten. **Daarom** verspreidden ziekten zich erg snel.*

Vraag: Waarom verspreidden ziekten zich zo snel in de middeleeuwen?

Om de vraag goed te kunnen beantwoorden, moesten leerlingen hun voorkennis activeren over de middeleeuwen (welke periode), ratten (dragers van veel ziekten) en de relatie leggen tussen het voorkomen van ratten en de plaats waar ze voorkomen (daar waar voedsel ligt). Het belangrijkste was dat leerlingen de causale relatie legden waarbij de oorzaak voor snelle verspreiding van ziekten de aanwezigheid van ratten is.

Beide experimenten laten zien dat dat de aanwezigheid van verbindingswoorden leidde tot significant hogere scores op de open vragen. Leerlingen van zowel het vwo als het vmbo hebben dus baat bij teksten waarin de relaties tussen zinnen expliciet wordt weergegeven en de verbindingswoorden sturen naar de juiste interpretatie. Dat vinden we niet alleen in geschiedenisteksten (experiment 1), maar ook in zaakvakteksten (biologie- en economieteksten) en verhalen (experiment 2). Het eerste experiment toonde echter aan dat de lay-out geen enkel effect heeft op tekstbegrip. Leerlingen maakten open vragen niet beter of slechter wanneer elke zin in de tekst op een nieuwe regel begint. Hier komen we in de discussie op terug.

Sorteer- en tijdbalkvragen

De leerlingen maakten in beide experimenten bij elke tekst een sorteer- of tijdbalkvraag. Fragment 7 geeft de sorteertaak weer die hoort bij de verhalende tekst over Kofi, de zwarte slavenjongen.

FRAGMENT 7

Sorteervraag: wie zegt wat

*Hieronder zie je vier cirkels. Verder staan er tien zinnen over personen die voorkomen in het verhaal. Er is één zin die niet in de tekst staat. Plaats het nummer van die zin in de cirkel **Past niet**. De eerste zin is al ingevuld in de cirkel **Blanken**.*

1. Zij stichten handelsposten aan de kust.
2. Zij worden met een tang gebrandmerkt.
3. Zij laten vrouwen voor het eten zorgen.
4. Zij mishandelen soldaten.
5. Zij zijn krijgsgevangenen.
6. Zij komen bij het fort om handel te drijven.
7. Zij slapen 's nachts in het fort.
8. Zij hebben een draagstoel bij zich.
9. Zij worden bewaakt door soldaten.
10. Zij hebben katoenvelden.

1.			
Blanken	Zwarten uit het bos	Zwarten op het strand	Past niet

Lezers moesten relaties leggen tussen verschillende alinea's of paragrafen om dit type vragen goed te kunnen beantwoorden. Met deze sorteertaak konden we dus nagaan of leerlingen een tekst op macroniveau begrepen.

Uit ons eerste experiment blijkt dat de effecten van signaalwoorden en lay-out voor vmbo'ers anders zijn dan voor vwo'ers. Zo scoorden vmbo'ers systematisch hoger op sorteer- en tijdbalkvragen wanneer ze teksten mét verbindingswoorden lazen, ongeacht lay-out. Voor vwo'ers deed de lay-out er echter wél toe. Had de tekst een doorlopende lay-out, dan waren vwo'ers goed in staat om ook zonder

verbindingswoorden goed te scoren. Stonden de zinnen echter op aparte regels, dan hadden ook vwo'ers baat bij verbindingswoorden. Ontbraken in gefragmenteerde teksten de verbindingswoorden, dan scoorden ook vwo'ers lager op dit type begripstaak.

In ons tweede experiment konden we dit effect echter niet repliceren: bij de sorteertaak in dat experiment vonden we geen enkel effect van de aanwezigheid van signaalwoorden op de prestaties van de leerlingen, ongeacht type tekst (verhaal of zaakvaktekst) en niveau (vwo of vmbo). Hier komen we in de discussie op terug.

Begripsscores: sterke versus zwakke lezers

In beide experimenten geldt voor elke taak dat vwo'ers significant hoger scoorden dan vmbo'ers, en dat leerlingen met hogere scores op een gestandaardiseerde begripstoets (de VAS-toets van Cito) hoger scoorden dan leerlingen die lager op de VAS-toets scoorden. Uit het tweede experiment bleek ook dat het havo/vwo-gemiddelde weliswaar hoger was dan het vmbo-gemiddelde, maar dat de laagste score bij alle onderwijsniveaus even laag was. Hetzelfde geldt voor de hoogste score: de hoogste scores waren op het vmbo gelijk aan de hoogste scores op het havo/vwo. We kunnen dus stellen dat er niet alleen in het vmbo, maar ook op de havo en het vwo even zwakke lezers zijn, en vice versa, dat er op het vmbo ook sterke lezers zijn, en niet alleen op de havo en het vwo.

4.2 HET LEESPROCES IN KAART DOOR OOGBEWEGINGSREGISTRATIE

In beide experimenten zijn we niet alleen nagegaan wat er na het lezen is 'blijven hangen' en begrepen is van de tekst, maar ook wat er eigenlijk gebeurde tijdens het leesproces. Door aan de hand van oogbewegingsdata het leesproces van de leerlingen in kaart te brengen, kunnen we namelijk verklaren *waarom* leerlingen profiteren van teksten met verbindingswoorden en bijvoorbeeld niet van een gefragmenteerde lay-out.

Voordat we de data konden analyseren, hebben we alle zinnen geselecteerd waar in de versie met verbindingswoorden een verbindingswoord voorkwam. Deze zinnen hebben we opgedeeld in drie of vier delen, zoals fragment 8a en 8b uit de economietekst laten zien.

FRAGMENT 8A

*Een winkelier kan de brutowinst niet helemaal zelf houden,
[want]₀ [er moeten nog allerlei kosten]₁ [van de brutowinst]₂ [afgehaald worden.]₃*

FRAGMENT 8B

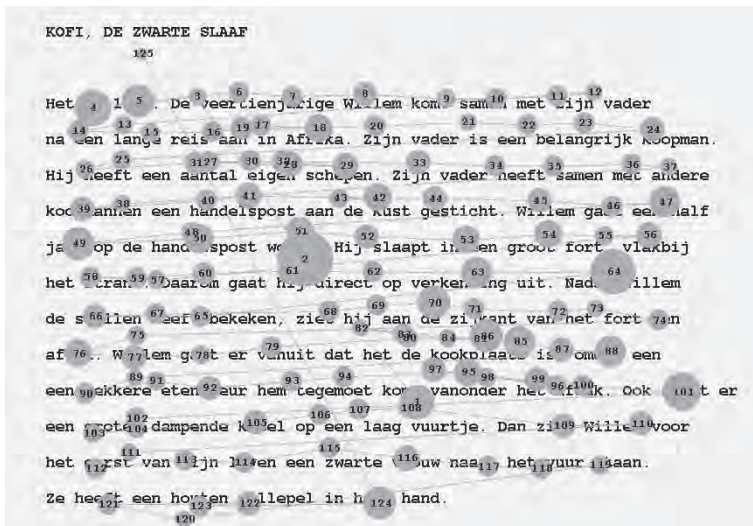
*Een winkelier kan de brutowinst niet helemaal zelf houden,
[Er moeten nog allerlei kosten]₁ [van de brutowinst]₂ [afgehaald worden.]₃*

Regio 0 bevat het verbindingswoord, regio 1 is het eerste deel van de zin en bevat meestal het onderwerp en de persoonsvorm, regio 2 is het midden en regio 3 het laatste deel van de zin. Zo konden we nagaan of en waar de effecten van verbindingswoorden en lay-out optreden.

Per regio hebben we meerdere typen leestijden gemeten. In deze bijdrage bespreken we de leestijd van de *eerste lezing* van een regio en van de *teruglezing* vanaf een regio. Daarbij gaat het over het *percentage* (hoe vaak keken leerlingen vanaf een regio terug naar eerdere informatie) en de *duur* van het teruglezen (hoe lang keken leerlingen terug). Ten slotte bespreken we de leestijd van de *totale lezing* van een regio (eerste lezing + herlezing van een regio waarbij later is teruggekeken naar de regio).

Hoe leerlingen verbindingswoorden en lay-out verwerken

Hoe verwerken vmbo'ers en vwo'ers de verschillende teksten? Figuur 1 is een weergave van de oogbewegingen van één van de vwo-leerlingen tijdens het lezen van de verhalende tekst met verbindingswoorden. De bolletjes zijn de plaatsen waar de leerling zijn ogen laat rusten op de tekst. De grootte van de bolletjes laat zien hoe lang de leerling naar het woord heeft gekeken (hoe groter het bolletje, hoe langer het woord is bekeken). De getallen in de cirkels geven de volgorde aan waarin de leerling heeft gelezen. Zo is te zien dat de leerling de laatste regel niet lineair verwerkt: van *houten* (120) naar *heeft* (121), van *heeft* naar *pollepel* (122), weer terug naar *houten* (123), en vervolgens naar het laatste deel van de zin (124). Ten slotte kijkt de leerling terug van de laatste woorden (124) naar de titel (125), die hij nog niet eerder heeft bekeken.



FIGUUR 1 | OOGBEWEGINGEN VAN EEN VWO-LEERLING TIJDENS HET LEZEN VAN EEN VERHALENDE TEKST

Met name uit het tweede experiment blijkt dat leerlingen regio 1 (het gedeelte direct na het verbindingswoord) sneller verwerkten wanneer ze een tekst met verbindingswoorden lazen dan wanneer ze een tekst zonder verbindingswoorden lazen. Dit geldt zowel voor de leestijd van de *eerste lezing* als die van de *totale lezing*. Dat betekent dat leerlingen het eerste deel van de zin sneller lazen wanneer de zin startte met een verbindingswoord. Het wordt nog interessanter: wanneer er een verbindingswoord in de zin stond, keken de leerlingen wel vaker terug naar een eerdere zin, maar duurde de leestijd van die *teruglezing* gemiddeld kórtter dan wanneer ze een versie zonder verbindingswoorden lazen.

En hoe zit het met lay-out? We zien in het eerste experiment dat de leerlingen *tijdens* het lezen moeite hadden met een gefragmenteerde lay-out: met of zonder verbindingswoord, een gefragmenteerde lay-out leidde tot vertraging van het leesproces. In de doorlopende varianten werden de regio's 0, 1 en 2 significant sneller gelezen dan in de gefragmenteerde varianten. Elke keer wanneer een zin dus op een nieuwe regel begon, hadden leerlingen tot halverwege de zin meer verwerkingstijd nodig dan wanneer ze een zin in doorlopende lay-out lazen.

Ook vinden we in het eerste experiment dat leerlingen het eerste deel van een zin sneller verwerkten wanneer er een verbindingswoord aan het begin stond. We vinden echter ook een aantal interessante interacties tussen de aanwezigheid van

verbindingswoorden en het type lay-out, bijvoorbeeld op regio 1, het eerste deel van de zin direct na het verbindingswoord. Hier vinden we op de leestijd van de *eerste lezing* dat leerlingen de gefragmenteerde versies zonder verbindingswoorden langzamer verwerkten dan de andere versies. Het leesproces van leerlingen werd dus vertraagd wanneer ze een tekst lazen waarin zowel zinnen op een nieuwe regel begonnen als verbindingswoorden ontbraken. Ook blijkt uit de leestijden van de *teruglezing* dat leerlingen bij doorlopende teksten met verbindingswoorden minder lang terugkeken vanuit regio 1, terwijl in gefragmenteerde teksten met verbindingswoorden langer terug werd gekeken dan in de andere teksten.

Kijken we naar regio 2, het middelste deel van de zin, dan blijkt opnieuw dat leerlingen sneller lazen in een doorlopende tekst met verbindingswoorden dan wanneer ze doorlopende teksten zonder verbindingswoorden of gefragmenteerde teksten met verbindingswoorden lazen. Ten slotte vinden we aan het einde van de zin (regio 3) geen enkel effect van verbindingswoorden en type lay-out.

Leestijden: sterke versus zwakke lezers

Uit beide experimenten komt naar voren dat havisten en vwo'ers significant sneller lazen dan vmbo'ers, ongeacht het type leestijd (eerste, terug- of totale lezing), het deel van de zin (begin, midden of eind) en teksttype (verhaal of studietekst). Ook keken ze aan het begin van de zin (regio 1) minder vaak terug dan vmbo'ers. Datzelfde geldt wanneer we over niveaus heenkijken en leerlingen die hoog scoorden op de VAS-leestoets vergelijken met leerlingen die laag scoorden: hoe hoger de score op de VAS-leestoets, hoe sneller de leerling in staat was de tekst te verwerken.

5 CONCLUSIES EN IMPLICATIES VOOR DE PRAKTIJK

Op basis van de beschreven resultaten kunnen we een aantal conclusies trekken. In deze paragraaf behandelen we allereerst de effecten van signaalwoorden en lay-out, daarna het meten van tekstbegrip en ten slotte de implicaties voor de onderwijspraktijk.

5.1 WAT ZIJN DE EFFECTEN VAN SIGNAALWOORDEN EN LAY-OUT?

Verbindingswoorden helpen

Beide experimenten laten zien dat signaalwoorden een positieve invloed hebben op het tekstbegrip van leerlingen in het voortgezet onderwijs. Wanneer vmbo'ers, havisten en vwo'ers teksten met verbindingswoorden lezen, presteren ze beter op open vragen waarbij binnen een alinea verbanden moeten worden gelegd. Dat geldt

voor zowel verhalen en geschiedenisteksten als voor teksten voor de zaakvakken, zoals biologie en economie.

Genuanceerder moeten we zijn wanneer we de effecten van verbindingswoorden op sorteertaken interpreteren. Vmbo'ers hebben baat bij teksten met verbindingswoorden wanneer ze verbanden moeten leggen tussen alinea's en paragrafen in geschiedenisteksten. Voor vwo'ers geldt dat alleen wanneer ze gefragmenteerde teksten lezen. Lezen vwo'ers een doorlopend gepresenteerde geschiedenistekst, dan hebben ze geen opsommende en causale verbindingswoorden nodig om die tekst goed te begrijpen.

De resultaten laten zien dat leerlingen niet zozeer gebaat zijn bij korte, in hapsklare brokken aangeboden hoofdzinnen, maar bij geïntegreerde zinnen. De vraag is hoe dat nu precies komt. Uit het oogbewegingsonderzoek blijkt dat leerlingen het eerste deel van de zin sneller lezen wanneer de zin start met een verbindingswoord. Bovendien kijken leerlingen vaker kort terug naar eerdere informatie. We kunnen dus stellen dat verbindingswoorden leerlingen bewust maken van het verband tussen zinnen: leerlingen kijken veelvuldig terug. Tegelijkertijd leiden verbindingswoorden tot een snellere verwerking van het eerste deel van de zin die volgt. Verbindingswoorden geven immers niet alleen aan *dát* er een verband is, maar ook *wélk* verband dat is. Leerlingen hoeven niet meer zelf het verband te leggen, wat cognitieve energie bespaart.

Bovendien kunnen leerlingen de zin gemakkelijker op de juiste manier integreren in hun mentale representatie. Die integratie gebeurt al voordat ze de inhoud van de zin na het verbindingswoord helemaal gelezen hebben. De versnellingsseffecten treden namelijk vooral op aan het begin van de zin. Staat er geen verbindingswoord dan moeten leerlingen zelf het verband leggen. Dat kan twee gevolgen hebben: de verwerkingstijd neemt toe en/of het verband wordt niet gelegd. De leerlingen moeten *zélf* bepalen van welk verband tussen de zinnen er sprake is: bijvoorbeeld temporeel, causaal of contrastief. De oogbewegingsdata laten zien dat het zelf leggen van verbanden extra cognitieve verwerkingstijd kost. Tegelijkertijd laten zowel de oogbewegingsdata als de begripsmetingen zien dat leerlingen de verbanden ook vaak *niet* leggen. Ze kijken immers veel minder vaak terug en scoren beduidend lager wanneer ze een tekst zonder verbindingswoorden lezen. Kortom, zowel de oogbewegingsdata als de begripsmetingen tonen aan dat leerlingen in het voortgezet onderwijs baat hebben bij teksten met verbindingswoorden, wat geldt voor alle typen teksten.

Gefragmenteerde lay-out stoort!

Een gefragmenteerde lay-out helpt leerlingen niet bij het verwerken en begrijpen van hun teksten. Leerlingen scoren niet hoger op begripstoetsen wanneer ze een gefragmenteerde tekst lezen dan wanneer ze een doorlopend gepresenteerde tekst lezen.

De oogbewegingsdata tonen zelfs aan dat een gefragmenteerde lay-out erg hindert. Elke keer wanneer leerlingen een zin lezen die op een nieuwe regel begint, zien we een duidelijke vertraging in het leesproces. Pas aan het einde van de zin zijn de gemiddelde leestijden van de gefragmenteerde zinnen weer vergelijkbaar met die van de doorlopend gepresenteerde zinnen. Wanneer we de cognitieve belasting voor leerlingen in het voortgezet onderwijs dus zo laag mogelijk willen houden, dan is het aan te bevelen doorlopende teksten te gebruiken als les- en leermateriaal.

Dus doorlopende zinnen mét verbindingswoorden

Wanneer we onze bevindingen samenvoegen, zien we dat leerlingen het beste af zijn wanneer ze verhalen en schoolteksten lezen met een doorlopend gepresenteerde lay-out en verbindingswoorden die de relaties tussen de zinnen markeren. Zowel het ontbreken van verbindingswoorden als een gefragmenteerde presentatie van zinnen hebben een averechts effect op het leesproces en het tekstbegrip van leerlingen. Ook de combinatie van deze tekstkenmerken heeft een negatieve werking: tijdens de *eerste lezing* lezen leerlingen de versie waarin zowel zinnen op een nieuwe regel begonnen als verbindingswoorden ontbraken langzamer dan de andere versies. Ook blijkt uit leestijden van de *teruglezing* dat leerlingen voor het lezen van een doorlopend gepresenteerde tekst met verbindingswoorden minder tijd nodig hadden dan voor de andere tekstvarianten.

Opmerkelijk is wel dat de effecten van verbindingswoorden en lay-out allemaal plaatsvonden aan het begin van de zin. Al voordat de leerlingen de zin inhoudelijk konden interpreteren, traden dus de versnellings- of vertragingseffecten op. Dat betekent dat we de gevonden effecten ook daadwerkelijk kunnen toeschrijven aan deze tekstkenmerken en niet aan de inhoud van de zinnen.

5.2 HOE TOETSEN WE TEKSTBEGRIP?

Een opmerkelijke lezer zal zeggen: ‘We vonden toch niet op elk type begripstoets dat verbindingswoorden helpen?’ Dat klopt! Door meerdere typen vragen op te nemen in ons onderzoek laten we zien dat meerdere aspecten van tekstbegrip gemeten kunnen worden. Sorteervragen en tijdbalkvragen gaan over globaal of macrotekstbegrip, terwijl inferentievragen en stellingen vooral lokaal tekstbegrip meten.

De stellingen lijken in ons onderzoek geen effecten van verbindingswoorden en lay-out aan te kunnen tonen. Een verklaring kan zijn dat dit vraagtype meer gericht is op het herinneren van informatie dan op het meten van dieper tekstbegrip. Leerlingen krijgen de tekstinformatie en hoeven enkel aan te geven of deze juist is of niet, dus hebben ze 50 % kans dat ze een goed antwoord geven. Kortom, het lijkt erop dat stellingvragen een andere, meer oppervlakkige vaardigheid meten dan de open inferentievragen en tijdbalk- en sorteertaken, waar het gaat om dieper tekstbegrip. Bij de open vragen en tijdbalk- en sorteertaken komt het daarentegen veel meer aan op eigen interpretatie en het reproduceren van gelegde relaties tussen tekstonderdelen. Dat leerlingen dat moeilijker vonden, bleek wel uit de goedscores: die waren veel lager dan de scores op de stellingvragen.

De open inferentievragen en tijdbalk- en sorteervragen zijn geschikter om dieper tekstbegrip te meten. Dat diepe tekstbegrip is noodzakelijk, omdat alleen dat begrip ertoe leidt dat leerlingen lange tijd na het lezen van de tekst de informatie kunnen terughalen en toepassen in andere situaties, zoals tijdens een examen of toets. Wel is er een verschil tussen inferentievragen en tijdbalk- en sorteertaken. Inferentievragen bieden een indicatie van het begrip van lokale verbanden tussen zinnen, terwijl tijdbalk- en sorteertaken een indicatie geven van het macrobegrip, dus of leerlingen de alinea's en paragrafen hebben kunnen integreren in het grote geheel. Beide vaardigheden zijn echter noodzakelijk: zonder lokaal begrip is macrobegrip namelijk vaak een brug te ver.

Dan houden we nog één opmerkelijke vondst over. In het eerste experiment toonden we aan dat verbindingswoorden en lay-out het globale tekstbegrip beïnvloeden, maar het tweede experiment bevestigde deze bevinding niet. Een mogelijke conclusie is dat verbindingswoorden dus vooral lokaal tekstbegrip bevorderen, zoals gemeten met inferentievragen. Deze conclusie doet echter tekort aan de gevonden resultaten op de sorteertaken en tijdbalkvragen in het eerste experiment. Een andere verklaring zou kunnen zijn dat we in het eerste experiment globaal tekstbegrip vooral maten aan de hand van sorteertaken (bij drie van de vier teksten), terwijl we in het tweede experiment vooral tijdbalkvragen gebruikten (bij drie van de vier teksten). We weten dat tijdbalkvragen zich specifiek richten op de temporele ordening van de informatie in de tekst. In het tweede experiment kregen leerlingen echter biologie- en economieteksten te lezen die hoofdzakelijk additieve en causale markeringen bevatten. In verhalen zou een tijdbalkvraag dus geschikter zijn vanwege de temporele opbouw daarin. Toch gebruikten we bij één van de teksten in het tweede experiment een sorteertaak om globaal tekstbegrip te meten. Kortom, verder onderzoek naar de verschillen tussen de taken is nodig, alsook onderzoek naar de effectiviteit ervan in verschillende genres.

5.3 WAT BETEKENEN DE RESULTATEN VOOR SCHRIJVERS VAN STUDIE TEKSTEN?

Een van de belangrijkste conclusies is dat er een spanningsveld bestaat tussen de huidige schrijfp praktijk en de adviezen die uit ons onderzoek af te leiden zijn. Veel schoolteksten worden door inhoudsdeskundigen en vakdocenten opgesteld, en niet zozeer door specialisten op het gebied van taal. Bij de formulering spelen algemene schrijfadvisen en leesbaarheidsformules een grote rol, die voor een groot deel gebaseerd zijn op de lengte van woorden en zinnen. Voorbeelden van veelgebruikte tekstadviezen zijn ‘Gebruik korte zinnen’, ‘Gebruik zinnen met maximaal één bijzin’ en ‘Vermijd samengestelde zinnen’. De redenering is dat korte zinnen minder belastend zouden zijn voor het werkgeheugen, terwijl verbindingswoorden de zin juist langer maken (Land, 2009). Lange zinnen betekenen dat leerlingen extra cognitief werk moeten verrichten. Ze moeten extra informatie verwerken omdat er een extra verbindingswoord in de zin staat. Daarnaast levert een verbindingswoord vaak een onderschikking op (*omdat*, *doordat*), die weer moeilijker is te verwerken dan bijvoorbeeld een nevenschikking (Just en Carpenter, 1992). Kortom, volgens de schrijfwijzers en leesbaarheidsformules is het gebruik van verbindingswoorden helemaal niet zo’n goed idee. Bovendien, is de veronderstelling, zou het voor vmbo’ers en zwakke lezers in het algemeen beter zijn om elke zin op een nieuwe regel aan te bieden. Met dit onderzoek laten we echter zien dat teksten zonder verbindingswoorden en zonder integrerende functie van lay-out hele andere eisen stellen aan de lezer, namelijk het goed beheersen van vaardigheden op zins- en tekstniveau. Leerlingen moeten bijvoorbeeld inferenties maken over het type verband tussen zinnen. Leerlingen beheersen juist deze vaardigheden vaak onvoldoende. Tekstschrijvers en uitgevers moeten bij het ontwerpen van studieteksten zich er dus bewust van zijn dat de aanwezigheid van verbindingswoorden in een doorlopend gepresenteerde tekst juist voor deze leerlingen cruciaal is.

Op welk schoolniveau zitten de leerlingen die problemen hebben met leesvaardigheden op zins- en tekstniveau? Veel uitgevers ontwerpen tekstboeken per onderwijsniveau, vaak onderverdeeld in basis- en kaderberoepsgerichte teksten, vmbo-t/havo-teksten en havo/vwo-teksten. Dit onderzoek laat zien dat tekstboeken qua taalgebruik differentiëren op basis van schoolniveau helemaal niet zo vanzelfsprekend is. Hoewel vwo-leerlingen gemiddeld hoger scoren dan vmbo-leerlingen, blijkt namelijk dat de beste lezers op het vwo even hoog op de begripstoetsen scoren als de beste lezers op het vmbo; en ook het tegenovergestelde: de slechtst presterende lezers scoren op het vwo even laag als op het vmbo. Op alle schoolniveaus zitten dus zowel goede als slechte lezers, wat het differentiëren van studieboeken op basis van onderwijsniveau moeilijk maakt (zie ook Van Dooren, Evers-Vermeul en Van

den Bergh, 2012). Bovendien laat dit onderzoek zien dat differentiëren op basis van schoolniveaus bij signaalwoorden en lay-out niet nodig is: leerlingen profiteren van verbindingswoorden en worden gehinderd door een gefragmenteerde lay-out, ongeacht schoolniveau. Interessant is om na te gaan of andere tekstenmerken, zoals informatiedichtheid en tekstlengte, wél verschillende effecten opleveren voor leerlingen van verschillende niveaus.

6 SLOTBESCHOUWING: HOE BEREIK JE DE AARZELENDE LEZER?

Deze bijdrage heeft een andere invalshoek dan de meeste andere bijdragen in deze bundel. In plaats van leesmotivatie en tekstwaardering stonden tekstenmerken en tekstbegrip centraal. Volgens ons is de aarzelande lezer alleen te bereiken met heldere en begrijpelijke teksten. Concreet zijn dat teksten waarmee lezers cognitief niet te zwaar belast worden en waarvan zij een samenhangende mentale voorstelling kunnen maken. Dat geldt zowel voor verhalen (ontspanning) als voor studieteksten (onderwijs). Dit onderzoek laat zien dat voor middelbare scholieren de aanwezigheid van verbindingswoorden en een doorlopende lay-out bijdragen aan de totstandkoming van een beter tekstbegrip.

Tegelijkertijd ligt er ook een taak voor het onderwijs. Veel leerlingen zijn niet of onvoldoende in staat om relaties tussen zinnen (met én zonder verbindingswoorden) te leggen en te interpreteren. Daarom is het noodzakelijk dat leerlingen effectieve verwerkingsstrategieën aangeboden krijgen.

Veel leerlingen in het voorgezet onderwijs vinden hun studieteksten moeilijk, lang en saai en houden ook niet van ontspannend lezen. Hoe zorgen we er nu voor dat deze leerlingen meer waardering krijgen voor hun studieteksten? Opnieuw een vraag die ook vanuit een tekstuele aanpak is te beantwoorden. Dan moeten we namelijk op zoek naar tekstenmerken die een tekst leuker, spannender en fijner om te lezen maken, en die tegelijkertijd het begrip van de tekst niet belemmeren. Verder onderzoek zal moeten uitwijzen of bijvoorbeeld het toevoegen van verhalende elementen in schoolboeken (personages die de te leren informatie meemaken/ meedelen in directe, heldere taal) het gewenste effect heeft.

LITERATUURLIJST

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

- Gelderen, A. van (2012), 'Basisvaardigheden' en het onderwijs in lezen en schrijven. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(1), pp. 3-15.
- Inspectie van het Onderwijs (2006), *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2004-2005*. Den Haag: Mediagroep Den Haag.
- ITTA (2010), *Handleiding basislijst schooltaalwoorden vmbo*. Amsterdam: De Raat en De Vries. Raadpleegbaar op:
- Just, M.A. en Carpenter, P.A. (1992), A capacity theory of comprehension: individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99, pp. 122-149.
- Land, J.F.H. (2009), *Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezersekenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen*. Delft: Eburon.
- Land, J.F.H., Sanders, T.J.M. en Bergh, H.H. van den (2008), Effectieve tekststructuur voor het vmbo. Een corpus-analytisch en experimenteel onderzoek naar tekstbegrip en tekstwaardering van vmbo-leerlingen voor studieteksten. *Pedagogische Studiën*, 85(2), pp. 76-94.
- Linderholm, T., Everson, M.G., Broek, P.W. van den, Mischinski, M., Crittenden, A. en 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), pp. 525-556.
- Oakhill, J.V. (1994), Individual differences in children's text comprehension. In: M.A. Gernsbacher (ed), *Handbook of psycholinguistics*. New York: Academic Press, pp. 821-848.
- OECD (2010), *PISA 2009 Results: What students know and can do: Student performance in reading, mathematics and science* (Vol. 1). Raadpleegbaar op: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en>.
- Sanders, T. (2001), Structuursignalen in informerende teksten. Over leesonderzoek en tekstadviezen. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 23(1), pp. 1-22.
- Sanders, T. en Spooren, W. (2007), Discourse and text structure. In: D. Geeraerts en J. Cuykens (eds), *Handbook of cognitive linguistics*. Oxford: Oxford University Press, pp. 916-941.
- Snow, C. (2002), *Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension*. Santa Monica, CA: RAND.
- Zwaan, R.A. en Singer, M. (2003), Text comprehension. In: A.C. Graesser, M.A. Gernsbacher en S.R. Goldman (eds), *Handbook of discourse processes*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, pp. 83-121.

OVER DE AUTEURS

Gerdineke van Silfhout (MA) is sinds maart 2011 werkzaam als promovenda bij de Universiteit Utrecht. In opdracht van Stichting Lezen onderzoekt zij hoe het leesproces van leerlingen in het voortgezet onderwijs verloopt en welke tekstkenmerken dit leesproces kunnen vergemakkelijken en het tekstbegrip doen toenemen. E-mail: g.vansilfhout@uu.nl.

Dr. **Jacqueline Evers-Vermeul** werkt als docent-onderzoeker bij het Departement Nederlandse Taal en Cultuur aan de Universiteit Utrecht. Haar onderzoek, dat is ondergebracht bij het Utrechts instituut voor Linguïstiek OTS, richt zich onder andere op de taalontwikkeling van jonge kinderen en de begrijpelijkheid van teksten.

Prof. dr. **Ted Sanders** is hoogleraar Taalbeheersing in het Departement Nederlandse Taal en Cultuur van de Universiteit Utrecht. Zijn onderzoek, dat is ondergebracht bij het Utrechts instituut voor Linguïstiek OTS, is gericht op coherentie in teksten en de cognitieve processen van lezen en schrijven. Hij heeft een bijzondere interesse in begrijpelijkheid.



VERMIJDING EN FRUSTRATIE: HET BELANG VAN NEGATIEVE MOTIVATIES VOOR DE LEESVAARDIGHEID VAN VMBO'ERS

ROEL VAN STEENSEL, RON OOSTDAM EN AMOS VAN GELDEREN

1 SAMENVATTING

In deze tekst doen we verslag van een onderzoek naar de relatie tussen negatieve leesmotivaties – dat wil zeggen het ontbreken van de wil om te lezen gevoed door gevoelens van weerstand en frustratie – en de leesvaardigheid van leerlingen in het vmbo. We kijken allereerst naar de vraag in hoeverre negatieve motivaties nu moeten worden beschouwd als op zichzelf staande theoretische noties of dat ze simpelweg het tegenovergestelde van positieve motivaties zijn. Daarnaast kijken we in hoeverre negatieve motivaties een toegevoegde waarde hebben bij de verklaring van verschillen tussen leerlingen in leesvaardigheid. Op basis van statistische analyses concluderen we dat negatieve motivaties inderdaad theoretisch moeten worden onderscheiden van positieve motivaties. Verder vonden we dat twee van de negatieve motivaties die we onderzochten (ervaren moeilijkheid van schoolse en buitenschoolse leestaken) extra verschillen in leesvaardigheid verklaren tussen leerlingen *bovenop* de verschillen die al werden verklaard door de onderzochte positieve motivaties. Met andere woorden, om variatie in leesvaardigheid onder (vmbo-)leerlingen te begrijpen, lijkt het niet alleen zinvol om te kijken naar positieve, maar ook naar negatieve motivaties. In het laatste deel van de tekst beschrijven we hoe in het onderwijs gewerkt zou kunnen worden aan het wegnemen van negatieve motivaties.

2 INLEIDING

Motivatie speelt een belangrijke rol in het leerproces: als leerlingen om welke reden dan ook niet bereid zijn om in hun ontwikkeling te investeren, zullen ze ook niet tot leren komen. Motivatie valt uiteen in verschillende typen. Leerlingen kunnen *intrinsiek* gemotiveerd zijn om iets te doen: ze voeren dan een bepaalde leeractiviteit uit, omdat ze die activiteit in zichzelf leuk, interessant en waardevol vinden. Leerlingen kunnen ook *extrinsiek* gemotiveerd zijn: ze voeren dan een bepaalde leeractiviteit uit, omdat ze er iets voor terug krijgen, bijvoorbeeld in de vorm van een onmiddellijke beloning (een goed cijfer), een toekomstige beloning (betere kansen op een goede opleiding of baan) of de waardering van docenten, ouders of klasgenoten. In verschillende motivatietheorieën is daarnaast aandacht voor iets dat *amotivatie* wordt genoemd (Skinner et al., 2009). In hun *Self-Determination Theory* omschrijven Ryan en Deci (2000) dit begrip als de ‘afwezigheid van een intentie om te handelen’. Ze stellen dat amotivatie voortkomt uit een gebrek aan waardering voor een activiteit, uit een gevoel van incompetentie of uit het idee dat de activiteit niets oplevert dat van belang is.

Recent is er ook binnen het leesonderzoek aandacht voor amotivatie. Zo onderzochten Coddington en collega’s (Coddington, 2009; Guthrie en Coddington, 2009; Guthrie, Coddington en Wigfield, 2009) de toegevoegde waarde van begrippen als ‘vermijding’ en ‘ervaren moeilijkheid’ voor de verklaring van verschillen in leesvaardigheid tussen leerlingen in basis- en voortgezet onderwijs. Mede op basis van dat onderzoek gaan we in deze studie het belang na van amotivatie voor de leesvaardigheid van leerlingen in het vmbo. Daarbij omschrijven we leerlingen die gekenmerkt worden door amotivatie als leerlingen die leesactiviteiten vermijden omdat ze weerstand ervaren dan wel omdat ze zich gefrustreerd voelen over hun beperkte leesvaardigheid. We focussen op het vmbo, omdat we vermoeden dat amotivatie met name daar prevalent is. In het vmbo zitten veel zwakke lezers (Inspectie van Onderwijs, 2008; Gille et al., 2010). Onze verwachting is dat die zwakke leesvaardigheid – waarmee leerlingen vaak al sinds de basisschoolperiode geconfronteerd worden – samengaat met gevoelens van weerstand en frustratie en dat die gevoelens ervoor zorgen dat hun leesvaardigheid onder de maat blijft.

3 HET ONDERZOEK

3.1 MOTIVATIE VERSUS AMOTIVATIE

In onze studie haken we in op een theoretische discussie over de relevantie van het onderscheid tussen motivatie en amotivatie. Deze discussie draait om de vraag of

amotivatie alleen maar gezien moet worden als het tegenovergestelde van (positieve) motivatie of juist als ‘iets apart’, dat wil zeggen, als een zelfstandige theoretische notie of ‘construct’ (Martin, 2007; Coddington, 2009; Guthrie en Coddington, 2009; Guthrie, Coddington en Wigfield, 2009; Skinner et al., 2009; Guthrie, Lutz Klauda en Ho, 2013). Het gaat, met andere woorden, om de vraag of iemand op een andere manier reageert op de stelling ‘Ik vind lezen leuk’ dan op de stelling ‘Ik haat lezen’. Voorstanders van de positie dat motivatie en amotivatie keerzijden van één medaille zijn, stellen van niet: zij gaan ervan uit dat iemand die het helemaal oneens is met de eerste stelling het dan dus helemaal eens is met de tweede stelling. Voorstanders van de positie dat motivatie en amotivatie twee verschillende constructen zijn, stellen juist dat beide stellingen verschillende emoties oproepen, waardoor het zo is dat iemand die laag scoort op de stelling ‘Ik vind lezen leuk’ niet per se hoog scoort op de stelling ‘Ik haat lezen’.

Coddington en collega's hebben deze twee posities onderzocht (Coddington, 2009; Guthrie, Coddington en Wigfield, 2009). Zij namen bij leerlingen vragenlijsten af waarin vragen waren opgenomen over positieve en negatieve motivaties. Tot de positieve motivaties werden gerekend:

- 1 *Intrinsieke motivatie*: de neiging om leesactiviteiten uit te voeren, omdat je die activiteiten in zichzelf leuk, interessant of waardevol vindt.
- 2 *Self-efficacy*: het geloof in het eigen vermogen om leesactiviteiten uit te voeren en tot een goed einde te brengen.

Tot de negatieve motivaties werden gerekend:

- 1 *Vermijding*: de neiging om leesactiviteiten uit de weg te gaan.
- 2 *Ervaren moeilijkheid*: het gevoel dat leesactiviteiten te moeilijk zijn om uit te voeren.

In een van de studies van Coddington (Coddington, 2009) werden twee vragenlijsten afgenomen bij een steekproef van adolescenten ($n = 245$): de ene (de *Adolescent Motivations for School Reading* of AMSR) had betrekking op motivatie en amotivatie voor lezen op school, de andere (de *Adolescent Motivations for Out of School Reading* of AMOSR) op motivatie en amotivatie voor buitenschools lezen. Voor beide vragenlijsten voerde Coddington een zogenaamde ‘factoranalyse’ of ‘principale componentenanalyse’ uit. Met zo'n analyse kan worden nagegaan of vragen waarvan verondersteld wordt dat die samen één theoretische notie of construct meten, ook statistisch gezien bij elkaar horen, dat wil zeggen, één factor vormen. Coddington onderzocht of er aanwijzingen waren dat intrinsieke motivatie en vermijding respectievelijk *self-efficacy* en ervaren moeilijkheid afzonderlijke factoren

vormden dan wel tot dezelfde factor behoorden. Ze vond dat, zowel voor de AMSR als de AMOSR, *self-efficacy* en ervaren moeilijkheid aparte factoren vormden. Datzelfde gold voor intrinsieke motivatie en vermijding in de AMSR, maar niet in de AMOSR. Met andere woorden: met uitzondering van intrinsieke motivatie voor en vermijding van buitenschoolse leesactiviteiten moeten de gemeten positieve en negatieve motivaties volgens Coddington als aparte aspecten van leesmotivatie worden beschouwd.

Coddington onderzocht ook de bijdrage die de verschillende vormen van motivatie leverden aan de verklaring van verschillen in leesvaardigheid tussen leerlingen. Zij vond dat vermijding van schoolse leesactiviteiten geen toegevoegde waarde had voor de verklaring van verschillen in leesvaardigheid bovenop de 'positieve tegenhanger' ervan, intrinsieke motivatie voor schoolse leesactiviteiten.¹ Ervaren moeilijkheid van schoolse leesactiviteiten, daarentegen, had wel een toegevoegde waarde voor de verklaring van verschillen in leesvaardigheid bovenop *self-efficacy*: de eerstgenoemde variabele verklaarde een additionele 5 % van de verschillen in scores op een standaard leestoets. Dit gold nog sterker voor ervaren moeilijkheid van buitenschoolse leesactiviteiten: die variabele verklaarde een additionele 9 % van de verschillen in scores op een standaard leestoets bovenop de verschillen verklaard door *self-efficacy*. Bij het begrijpen van verschillen in leesvaardigheid tussen leerlingen is het, zo concludeert Coddington, dus belangrijk om zowel naar positieve als naar negatieve motivaties te kijken.

Guthrie, Coddington en Wigfield (2009) onderzochten de effecten van intrinsieke motivatie, vermijding, *self-efficacy* en ervaren moeilijkheid bij twee aparte groepen basisschoolleerlingen – Europees-Amerikaanse en Afrikaans-Amerikaanse leerlingen – vanuit de gedachte dat de motivatiepatronen bij leerlingen uit verschillende sociaal-culturele groepen wel eens zouden kunnen variëren. Op basis van de uitkomsten van een vragenlijst afgenomen onder 245 leerlingen uit het vijfde leerjaar – 186 Europees-Amerikaanse leerlingen en 59 Afrikaans-Amerikaanse leerlingen – voerden de auteurs aparte principale componentenanalyses uit waarmee ze, volgens dezelfde procedure als die in de eerder beschreven studie van Coddington, nagingen of er een onderscheid gemaakt kon worden tussen intrinsieke motivatie en vermijding en tussen *self-efficacy* en ervaren moeilijkheid. Voor beide groepen leerlingen vonden ze dat de positieve en negatieve motivaties aparte factoren vormden. Daarna relateerden ze de verschillende motivatietypen aan een aantal leesmaten

1] De verklarende waarde van intrinsieke motivatie voor buitenschools lezen en vermijding van schools lezen werd niet onderzocht, omdat de factoranalyse had uitgewezen dat deze variabelen geen aparte factoren vormden.

(begrijpend lezen, leesvloeiendheid en technisch lezen). Daaruit kwamen voor de twee groepen verschillende patronen naar voren. Guthrie en collega's constateerden dat voor de Europees-Amerikaanse leerlingen intrinsieke motivatie een sterkere rol speelde bij de verklaring van verschillen in leesmaten dan vermijding, terwijl voor de Afrikaans-Amerikaanse leerlingen het tegenovergestelde het geval was. Vermijding verklaarde voor de eerste groep nauwelijks extra verschillen in scores op begrijpend lezen, vloeiendheid en technisch lezen (respectievelijk 1 %, 0 % en 2 %) bovenop de bijdrage van intrinsieke motivatie; voor de tweede groep verklaarde vermijding juist wel een substantieel extra deel van de verschillen (respectievelijk 6 %, 5 % en 13 %). Ervaren moeilijkheid, ten slotte, verklaarde voor allebei de groepen aanzienlijke hoeveelheden extra verschillen in scores op begrijpend lezen, vloeiendheid en technisch lezen (Europees-Amerikaanse leerlingen: respectievelijk 28 %, 20 % en 8 %; Afrikaans-Amerikaanse leerlingen: respectievelijk 19 %, 15 % en 41 %) bovenop de bijdrage van *self-efficacy*.

Samengevat lijken de voorgaande studies erop te wijzen dat positieve en negatieve motivaties inderdaad van elkaar moeten worden onderscheiden, dat negatieve motivaties verantwoordelijk zijn voor een 'eigen' deel van de verklaring van verschillen in leesvaardigheid tussen leerlingen en dat de bijdrage die positieve en negatieve motivaties leveren kunnen verschillen tussen groepen. Tegen deze achtergrond wilden we in dit onderzoek allereerst nagaan of het onderscheid tussen positieve en negatieve motivaties in een andere (Nederlandse) steekproef kon worden bevestigd. Daarnaast wilden we onderzoeken of negatieve motivaties voor onze doelgroep – vmbo-leerlingen – een toegevoegde waarde hebben bij de verklaring van verschillen in leesvaardigheid. Het is immers voorstelbaar dat de gevoelens van weerstand en frustratie die gepaard gaan met amotivatie met name relevant zijn voor deze groep leerlingen, die vaak gekenmerkt worden door een beperkte leesvaardigheid. De onderzoeksvragen voor deze studie zijn, met andere woorden, als volgt:

- 1 Kan het eerder gevonden onderscheid tussen positieve en negatieve leesmotivaties in een andere steekproef (Nederlandse vmbo-leerlingen) worden bevestigd?
- 2 Hebben negatieve motivaties voor vmbo-leerlingen een toegevoegde waarde bij de verklaring van verschillen in leesvaardigheid?

3.2 ONDERZOEKSOPZET

Onderzoeksgroep

Voor het onderzoek werden vmbo-scholen in de omgeving Randstad benaderd. De scholen werden op twee manieren geworven. Ten eerste werd een aantal scholen benaderd uit een eerdere studie naar vmbo-leerlingen (bijvoorbeeld beschreven in

De Milliano, Van Gelderen en Slegers, 2012; Trapman et al., 2012; Van Steensel, Oostdam en Van Gelderen, 2013). Daarnaast werd contact gezocht met scholen via een digitale vakcommunity voor docenten Nederlands. Uiteindelijk namen dertien scholen deel. Van die scholen hebben 324 leerlingen uit 23 klassen zowel de (a)motivatievragenlijst als een begrijpend-lezentoets ingevuld. De vragenlijst en toets vormden samen het instrumentarium (zie verder). De leerlingen zaten in het eerste of derde leerjaar en bevonden zich in alle vier de leerwegen, dat wil zeggen de basisberoepsgerichte, kaderberoepsgerichte, gemengde en theoretische leerwegen (respectievelijk bbl, kbl, gl en tl). De verdeling van leerlingen over leerjaren en leerwegen is samengevat in tabel 1. Omdat in het eerste leerjaar bbl- en kbl-leerlingen vaak samen in één klas zitten en omdat gl-leerlingen vaak samen zitten met tl-leerlingen, zijn de oorspronkelijke vier categorieën in de tabel samengevoegd tot twee.

TABEL 1 | VERDELING VAN LEERLINGEN OVER LEERJAREN EN LEERWEGEN

leerjaar	leerweg		totaal
	basis-/kaderberoepsgericht	gemengd/theoretisch	
1	101	68	169
3	86	69	155
TOTAAL	187	137	324

De onderzoeksgroep bestond uit 182 meisjes (56 %) en 142 jongens (44 %). 205 van de leerlingen waren van autochtone of gemengde herkomst (een of beide ouders in Nederland geboren; 63 %) en 119 leerlingen waren van allochtone herkomst (beide ouders buiten Nederland geboren; 37 %). De gemiddelde leeftijd van de leerlingen in leerjaar 1 was dertien jaar en in leerjaar 3 was die vijftien jaar en twee maanden.

Instrumenten

We hebben gebruik gemaakt van twee instrumenten: een (a)motivatievragenlijst en een leestoets. De (a)motivatievragenlijst is gebaseerd op de vragenlijst uit het eerder beschreven onderzoek van Coddington. We hebben de oorspronkelijk Engelstalige vragenlijst laten vertalen door een professionele vertaler en vervolgens inhoudelijk gecontroleerd. Daarna hebben we de vragenlijst getest in een pilotstudie. In deze pilotstudie hebben we een proefversie van de vragenlijst laten invullen door een klas bbl-leerlingen uit het tweede leerjaar van een van de scholen die had toegezegd mee te doen aan het onderzoek. De klas werd onderverdeeld in twee groepen en vervolgens werd de vragenlijst in twee rondes groepsgewijs ingevuld, waarbij we rondliepen om onduidelijkheden te registreren en op te helderen. Na de afname bespraken we de vragenlijst met de leerlingen, waarbij we met name ingingen op de begrijpelijkheid van de items.

De pilotstudie resulteerde in een vragenlijst met 54 stellingen, verdeeld over acht categorieën:

- 1 Positieve motivaties:
 - a Intrinsieke motivatie voor schoolse leesactiviteiten. Voorbeeld: 'Ik vind het leuk om voor school te lezen.'
 - b Intrinsieke motivatie voor buitenschoolse leesactiviteiten. Voorbeeld: 'Ik vind het leuk om in mijn vrije tijd te lezen.'
 - c *Self-efficacy* wat betreft schoolse leesactiviteiten. Voorbeeld: 'Ik vind dat ik op school een goede lezer ben.'
 - d *Self-efficacy* wat betreft buitenschoolse leesactiviteiten. Voorbeeld: 'Ik vind dat ik in mijn vrije tijd een goede lezer ben.'
- 2 Negatieve motivaties:
 - a Vermijding van schoolse leesactiviteiten. Voorbeeld: 'Lezen voor school is tijdverspilling.'
 - b Vermijding van buitenschoolse leesactiviteiten. Voorbeeld: 'Lezen in mijn vrije tijd is tijdverspilling.'
 - c Ervaren moeilijkheid van schoolse leesactiviteiten. Voorbeeld: 'Als ik voor school lees, maak ik veel fouten.'
 - d Ervaren moeilijkheid van buitenschoolse leesactiviteiten. Voorbeeld: 'Als ik in mijn vrije tijd lees, maak ik veel fouten.'

Leerlingen konden met behulp van een vijfpuntenschaal, die liep van 1 (helemaal oneens) tot en met 5 (helemaal eens) aangeven in hoeverre een stelling op hen van toepassing was. De betrouwbaarheid en validiteit van het instrument worden verder besproken in de resultatenparagraaf.

De vaardigheid in begrijpend lezen werd gemeten met een toets die werd ontwikkeld speciaal voor onderzoek naar leerlingen in de eerste drie leerjaren van het vmbo. De validiteit van deze toets is uitgebreid onderzocht (Van Steensel, Oostdam en Van Gelderen, 2013). De toets bestaat uit acht leestaken. Elke leestaak bestaat uit een of twee teksten en begripsvragen over die teksten. De teksten omvatten verschillende genres (narratief, argumentatief, uiteenzettend en instructief) en zijn geselecteerd uit media waarvan mag worden aangenomen dat jongeren er regelmatig mee in contact komen (schoolboeken, kranten en tijdschriften en 'officiële documenten' uit de leefwereld van jongeren, zoals huisregels). Bij elke tekst werden drie soorten begripsvragen gesteld: vragen waarbij lezers relevante detailinformatie moesten ophalen uit de tekst, vragen waarbij lezers impliciete informatie op lokaal niveau moesten afleiden en vragen naar de 'grote lijnen' van de tekst. De toets omvatte in totaal 59 items, waarvan de meeste (53) meerkeuzevragen waren.

De betrouwbaarheid van de toets voor deze steekproef was adequaat (Cronbach's alfa = .82).

De vragenlijst en leestoets werden afgenomen door getrainde testleiders in een klassikale setting. De afnamen namen alles bij elkaar drie lesuren in beslag (40 minuten effectieve afnametijd per lesuur). De testleiders gaven een instructie en beantwoordden vragen van leerlingen volgens een gestandaardiseerd antwoord-protocol. Bij de afnamen waren vertrouwde docenten aanwezig, met name om ervoor te zorgen dat de afnamen rustig verliepen.

Wijze van analyseren

Voor beantwoording van onderzoeksvraag 1 ('Kan het eerder gevonden onderscheid tussen positieve en negatieve motivaties in een andere steekproef worden bevestigd?') werd met de uitkomsten van de (a)motivatievragenlijst een serie zogenaamde confirmatieve factormodellen getest met behulp van het statistische programma Mplus 7 (Muthén en Muthén, 1998-2012). Met behulp van deze modellen konden we nagaan of onze veronderstelling klopt dat de vragenlijst acht verschillende 'constructen' of theoretische eenheden meet (namelijk intrinsieke motivatie schools/buitenschools; vermijding schools/buitenschools; *self-efficacy* schools/buitenschools; ervaren moeilijkheid schools/buitenschools). Bij de analyse van zulke modellen kijken we vooral naar de zogenaamde 'passing', dat wil zeggen de mate waarin het model dat we definiëren past op de patronen in de gegevens die we hebben verzameld. Om die passing te bepalen, gebruiken we een aantal statistische maten. Met het oog op de leesbaarheid van de tekst zullen we dergelijke statistische informatie slechts in de noten opnemen en ons in de tekst beperken tot de conclusies uit die informatie.

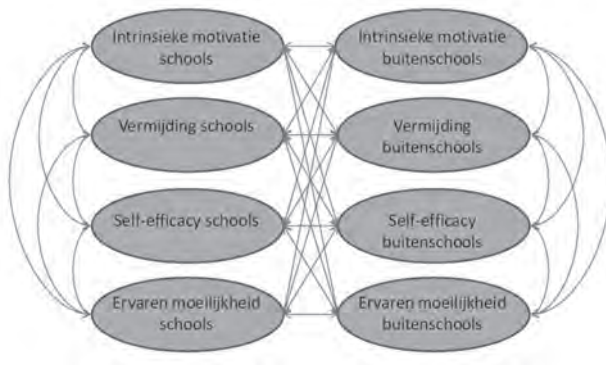
Voor beantwoording van onderzoeksvraag 2 ('Hebben negatieve motivaties voor vmbo-leerlingen een toegevoegde waarde bij de verklaring van verschillen in leesvaardigheid?') hebben we met behulp van het programma MLwiN 2.16 (Rasbash et al., 2009) een serie zogenaamde multilevel regressiemodellen getest. Daarin werden, behalve de acht variabelen die met de (a)motivatievragenlijst werden gemeten, ook de scores op de leestoets opgenomen. De voornaamste vraag die we met deze analyse wilden beantwoorden was of de negatieve motivatievariabelen in staat waren om extra verschillen in leesvaardigheid te verklaren bovenop de verschillen die werden verklaard door positieve motivaties. We maakten gebruik van multilevel analyses, omdat we hiermee rekening konden houden met het feit dat onze resultaten 'genest' zijn (Snijders en Bosker, 1999; Hox, 2010): we onderzoeken namelijk leerlingen die 'genest zijn in', dat wil zeggen, deel uitmaken van klassen. Het is een bekend verschijnsel dat leerlingen uit dezelfde klas meer op elkaar lijken dan

leerlingen uit verschillende klassen, bijvoorbeeld omdat leerlingen uit dezelfde klas dezelfde docenten hebben. Multilevel analyse houdt hier rekening mee door verschillen op meerdere niveaus te analyseren. In de multilevel analyses werd gestart met een zogenaamd 'leeg model' waarin alleen de afhankelijke variabele (leesvaardigheid) is opgenomen. Aan dat lege model werden telkens variabelen toegevoegd die verschillen in leesvaardigheid zouden kunnen verklaren. Of die toevoegingen substantieel bijdroegen aan de verklaring van die verschillen hebben we vastgesteld door na te gaan of de model fit (de mate waarin het model 'past' op de data) verbeterde. We nemen zulke statistische informatie opnieuw alleen in de eindnoten op en beperken ons in de tekst tot de conclusies uit die informatie.

3.3 RESULTATEN

Confirmatieve factoranalyses: vinden we acht typen motivaties?

Onze veronderstelling was dat de acht typen motivaties op basis waarvan de (a)motivatievragenlijst is opgezet, zouden zijn terug te vinden als we de scorepatronen van de leerlingen op de vragenlijst analyseerden. We zijn gestart met het testen van een zogenaamd 'achtfactormodel' (zie figuur 1), een model waarin ervan werd uitgegaan dat de acht typen motivaties afzonderlijke factoren vormden.



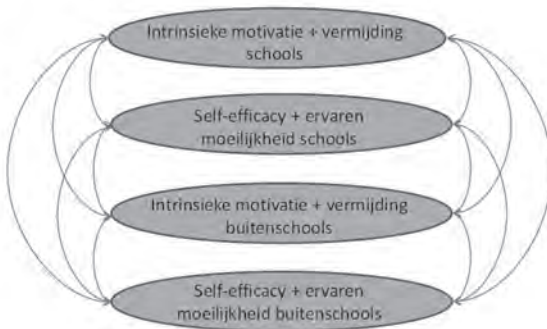
FIGUUR 1 | ACHTFACTORMODEL (DE DUBBELE PIJLEN REPRESENTEREN DE RELATIES TUSSEN DE FACTOREN)

De passing van dit model was niet optimaal.² Omdat problemen met passing ook veroorzaakt kunnen worden door gebreken in de vragenlijstitems (de stellingen), hebben we vervolgens naar de zogenaamde modificatie-indexen gekeken, waarmee ‘problematische items’ kunnen worden opgespoord. Items kunnen bijvoorbeeld problematisch zijn, omdat ze inhoudelijk niet bij de ene, maar bij een andere factor horen (in welk geval ze een andere plek in het model moeten krijgen) of omdat ze inhoudelijk heel sterk op een ander item lijken (in welk geval ze redundant zijn en uit het model verwijderd kunnen worden). Op basis van deze indexen hebben we twee items in het model verplaatst. Daarnaast zijn er veertien items verwijderd, omdat ze bijvoorbeeld heel sterk op andere items leken en daarmee overbodig bleken (het gaat dan om stellingen als ‘Ik vind dat ik op school een goede lezer ben.’ en ‘Op school ben ik goed in lezen.’). Als gevolg van deze veranderingen voldeed het model aan alle passingscriteria.³ Met andere woorden, het model waarin ervan wordt uitgegaan dat de acht motivatietypen verschillende constructen vormden, paste goed op onze resultaten.

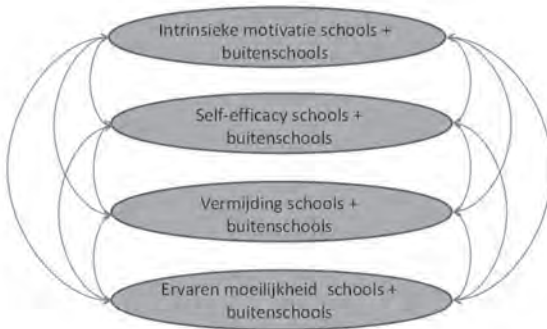
Vervolgens zijn we het achtfactormodel gaan vergelijken met twee andere modellen: een model waarin de positieve motivaties en hun negatieve tegenhangers telkens niet twee aparte factoren, maar één factor vormden (zie figuur 2) en een model waarin geen onderscheid werd gemaakt tussen motivaties voor schoolse en buitenschoolse activiteiten (zie figuur 3). Het kan immers zo zijn dat, hoewel het achtfactormodel goed op de data past, de andere modellen beter passen. Als zo’n ‘zuiniger’ vierfactormodel beter past dan het minder zuinige achtfactormodel, moeten we voor het vierfactormodel kiezen.

2] Hoewel het model aan drie van de vier passingscriteria voldeed (de verhouding tussen de χ^2 en het aantal vrijheidsgraden was lager dan 2, de RMSEA was onder de .06 en de SRMR was onder de .08), was de waarde van de CFI te laag (0.82)

3] $\chi^2/df = 1.77$; CFI = 0.90; RMSEA = 0.046; SRMR = 0.059.



FIGUUR 2 | VIERFACTORMODEL WAARIN GEEN ONDERSCHIED WORDT GEMAAKT TUSSEN POSITIEVE EN NEGATIEVE MOTIVATIES



FIGUUR 3 | VIERFACTORMODEL WAARIN GEEN ONDERSCHIED WORDT GEMAAKT TUSSEN SCHOOLSE EN BUITENSCHOOLSE LEESACTIVITEITEN

Beide vierfactormodellen bleken slechter te passen dan het achtfactormodel.⁴ Anders gezegd, de uitkomsten van de vragenlijst lijken erop te wijzen dat het belangrijk is om zowel positieve en negatieve motivaties als motivaties voor schoolse en buitenschoolse leesactiviteiten van elkaar te onderscheiden.

4] Verschil in χ^2 -scores tussen het achtfactormodel en het vierfactormodel waarin geen onderscheid werd gemaakt tussen positieve en negatieve motivaties: 603.09, $df = 22$, $p < .001$. Passingsmaten vierfactormodel: $\chi^2 / df = 2.76$, CFI = 0.75, RMSEA = 0.070, SRMR = 0.086. Verschil in χ^2 -scores tussen het achtfactormodel en het vierfactormodel waarin geen onderscheid werd gemaakt tussen schoolse en buitenschoolse motivaties: 405.84, $df = 22$, $p < .001$. Passingsmaten vierfactormodel: $\chi^2 / df = 2.55$, CFI = 0.78, RMSEA = 0.065, SRMR = 0.074.

Multilevel regressie-analyses: verklaren negatieve motivaties extra verschillen in leesvaardigheid?

Onze veronderstelling was dat negatieve motivaties zoals vermijding en ervaren moeilijkheid een toegevoegde waarde hebben bij de verklaring van verschillen tussen leerlingen in leesvaardigheid. Om die veronderstelling te toetsen hebben we regressie-analyses uitgevoerd, waarmee we de relaties nagingen tussen de motivatievariabelen (de voorspellers) en de scores op de leestoets (de afhankelijke variabele). De regressie-analyses zijn multilevel uitgevoerd, wat inhoudt dat er bij de analyses rekening is gehouden met het gegeven dat er zowel tussen individuele leerlingen als tussen klassen verschillen zijn die verklaard moeten worden. Of een multilevel analyse überhaupt noodzakelijk was hebben we overigens ook getoetst, namelijk door verschillende modellen met elkaar te vergelijken. Een model waarin zowel op leerling- als op klasniveau werd geanalyseerd, bleek significant beter op de data te passen dan een niveau waarin alleen op leerlingniveau werd geanalyseerd.⁵ De toevoeging van een schoolniveau verbeterde de passing niet. In de multilevel analyses hebben we daarom steeds gewerkt met twee niveaus: klas en leerling.

We zijn als volgt te werk gegaan. Het hiervoor beschreven lege model, waarin alleen de niveaus werden gedefinieerd, maar nog geen voorspellers waren opgenomen, hebben we als startpunt genomen. Daaraan hebben we eerst twee achtergrondvariabelen – sekse en etniciteit (autochtoon/allochtoon) – toegevoegd. Omdat deze toevoeging geen beter passend model opleverde en geen van beide variabelen een significant effect op leesvaardigheid had, hebben we deze variabelen uit verdere analyses weggelaten.

Omdat, zoals we beschreven in paragraaf 3.2, de acht motivatietypen ook daadwerkelijk aparte factoren vormden, hebben we acht motivatievariabelen gemaakt door telkens het gemiddelde te nemen van de scores op de items die blijken de factoranalyses bij een bepaald motivatietype hoorden. In een volgende stap in de multilevel analyse hebben we voor alle acht motivatievariabelen afzonderlijk onderzocht of ze gerelateerd waren aan leesvaardigheid (Model 1a-1h). Hieruit kwamen positieve relaties naar voren tussen leesvaardigheid en (a) intrinsieke motivatie voor buitenschools lezen, (b) *self-efficacy* voor schools lezen, (c) *self-efficacy* voor buitenschools lezen, en negatieve relaties met (d) ervaren moeilijkheid van schools lezen en (e) ervaren moeilijkheid van buitenschools lezen.⁶ Leerlingen scoorden dus beter

5] $\Delta\text{IGLS}=47.637$, $df=1$, $p<.001$.

6] Intrinsieke motivatie voor buitenschools lezen ($B = 0.923$, $SE = 0.376$, $p < .05$), *self-efficacy* voor schools lezen ($B = 1.884$, $SE = 0.525$, $p < .001$), *self-efficacy* voor buitenschools lezen ($B = 1.486$, $SE = 0.482$, $p < .01$), ervaren moeilijkheid van schools lezen ($B = -2.056$, $SE = 0.500$, $p < .001$), en ervaren moeilijkheid van buitenschools lezen ($B = -2.338$, $SE = 0.518$, $p < .001$).

op onze leestoets naarmate ze lezen in hun vrije tijd leuker vonden en meer vertrouwen hadden in hun eigen leesvaardigheid, zowel bij schoolse als bij buitenschoolse leesactiviteiten. Leerlingen scoorden juist slechter op de leestoets naarmate ze leestaken, zowel binnen als buiten school, moeilijker vonden.

Vervolgens hebben we de toegevoegde waarde onderzocht van de negatieve motivatievariabelen. Daartoe hebben we eerst alle positieve motivatievariabelen die in de eerste serie analyses een effect lieten zien (intrinsieke motivatie voor buitenschools lezen, en *self-efficacy* voor schools en buitenschools lezen) in het model opgenomen (model 2a). Dit leverde een verbetering in passing op ten opzichte van het lege model.⁷ Het model verklaarde 4 % van de leesvaardigheidsverschillen tussen leerlingen en 0 % van de verschillen tussen klassen. Daarna hebben we alle negatieve motivatievariabelen die in de eerste serie analyses een effect lieten zien (ervaren moeilijkheid van schools en buitenschools lezen) aan model 2a toegevoegd. Dit model (model 2b) leverde een verbetering in passing op ten opzichte van model 2a.⁸ Het model verklaarde 4 % extra van de leesvaardigheidsverschillen tussen leerlingen en 3 % (extra) van de verschillen tussen klassen. In totaal verklaart dit model dus 8 % van de leesvaardigheidsverschillen tussen leerlingen en 3 % van de verschillen tussen klassen. Met andere woorden, de negatieve motivaties ervaren moeilijkheid voor schools en buitenschools lezen verklaarden extra verschillen in leesvaardigheid bovenop de verschillen die al werden verklaard door positieve motivaties, zowel op het niveau van leerlingen als van klassen.

4 CONCLUSIES

Het doel van dit onderzoek was na te gaan of het onderscheid tussen positieve en negatieve motivaties, zoals dat werd vastgesteld in eerder onderzoek van Coddington en collega's (Coddington, 2009; Guthrie, Coddington en Wigfield, 2009) in een andere (Nederlandse) steekproef kon worden bevestigd. Daarnaast wilden we onderzoeken of negatieve motivaties voor onze doelgroep (vmbo-leerlingen) een toegevoegde waarde hadden bij de verklaring van verschillen in leesvaardigheid. We veronderstelden namelijk dat de gevoelens van weerstand en frustratie die gepaard gaan met amotivatie met name relevant zijn voor deze groep leerlingen, die vaak gekenmerkt worden door een beperkte leesvaardigheid.

De resultaten lijken onze verwachtingen, en daarmee de bevindingen van Coddington en collega's, te bevestigen. Ten eerste ondersteunden de uitkomsten

7] $\Delta GLS = 14.225$, $df = 3$, $p < .01$.

8] $\Delta GLS = 12.907$, $df = 2$, $p < .01$.

van de confirmatieve factoranalyses de veronderstelling dat positieve en negatieve motivaties als onderscheiden constructen moeten worden beschouwd. Dit komt er concreet op neer dat een leerling die het niet eens is met de stelling ‘Ik vind lezen leuk’ het niet per se eens is met de stelling ‘Ik haat lezen’. De gedachte hierbij is dat een stelling als de laatste een ander soort gevoelens oproept – aversie, frustratie, weerstand – dan de eerste. Die wetenschap is van belang, omdat voor een deel van de doelgroep van dit onderzoek zeer waarschijnlijk geldt dat zij door zulke gevoelens worden gekenmerkt. Met een instrument als het onze kunnen we die gevoelens in kaart brengen.

Dat die gevoelens ook verband houden met de leesvaardigheid van leerlingen bleek uit het tweede deel van onze analyses. Hieruit kwam naar voren dat twee van de negatieve motivatievariabelen (ervaren moeilijkheid van schools en buitenschools lezen) extra verschillen in leesvaardigheid verklaarden bovenop de verschillen die al werden verklaard door positieve motivatievariabelen (intrinsieke motivatie voor buitenschools lezen en *self-efficacy* voor schools en buitenschools lezen). Met andere woorden, om variatie in leesvaardigheid onder vmbo-leerlingen te begrijpen, lijkt het niet alleen zinvol om te kijken naar positieve maar ook naar negatieve motivaties. Ook dit resultaat strookt met de eerdere bevindingen van Coddington en collega's: net als wij vonden zij relaties van deze twee variabelen met de leesvaardigheid van leerlingen.

5 SLOTBESCHOUWING: HOE BEREIK JE DE AARZELENDE LEZER?

Hoe moeten we in het onderwijs nu omgaan met negatieve motivaties? Dat wil zeggen: hoe krijgen we de aarzelende lezer over de streep? Theoretici zoals Ryan en Deci (2000) stellen dat het, om motivatie te bevorderen, van belang is om te investeren in drie psychologische basisbehoeften:

- 1 De behoefte om competent te zijn, dat wil zeggen, om het gevoel te hebben dat je een bepaalde activiteit tot een goed einde kunt brengen.
- 2 De behoefte aan autonomie, dat wil zeggen, de behoefte om eigen keuzes te maken.
- 3 De behoefte aan sociale inbedding, dat wil zeggen, aan het gevoel dat je deel uitmaakt van een sociale groep.

Deze uitgangspunten komen terug in een onderwijsmodel ontwikkeld door de Amerikaanse onderzoeker John Guthrie dat zich richt op de bevordering van leesmotivatie en leesvaardigheid: CORI (*Concept-Oriented Reading Instruction*) (bijvoorbeeld Guthrie, Mason-Singh en Coddington, 2012). Binnen CORI wordt

op verschillende manieren aan leesmotivatie gewerkt. Er wordt in de eerste plaats geïnvesteerd in het bevorderen van gevoelens van competentie (de eerste psychologische basisbehoefte). Het uitgangspunt daarbij is dat motivatie wordt bevorderd door leerlingen succeservaringen te laten opdoen. In CORI wordt daaraan gewerkt door ervoor te zorgen dat leerlingen met name in het begin van het programma teksten krijgen die matchen met hun leesvaardigheidsniveau, door met leerlingen realistische leesdoelen te stellen en door succesvolle ervaringen te bevestigen via positieve feedback. In de tweede plaats worden docenten aangemoedigd om leerlingen keuzemogelijkheden te bieden (de tweede basisbehoefte). Dat betekent niet dat leerlingen de volledige controle krijgen over wat er in de leeslessen gebeurt. Wel hebben leerlingen inspraak bij de keuze voor onderwerpen die centraal staan in de lessen of de volgorde waarin die voorbij komen, kunnen ze zelf teksten kiezen waarmee ze aan de slag gaan en kunnen ze mee bepalen hoe ze opgedane kennis demonstreren. In de derde plaats is er aandacht voor sociale interactie (de derde basisbehoefte): behalve voor klassikale en individuele werkvormen is er veel ruimte voor samenwerken in groepjes. Het uitgangspunt daarbij is dat van ‘collaborative reasoning’: leerlingen bespreken met elkaar ideeën over de tekst, bouwen elkaars interpretaties uit, stellen verhelderende vragen en vatten hun gedachten vervolgens samen, waardoor er een gezamenlijk begrip van de tekst ontstaat (Guthrie, Mason-Singh en Coddington, 2012, p. 166).

Recent onderzoek (Guthrie, Lutz Klauda en Ho, 2013) laat zien dat CORI een positief effect heeft op de leesvaardigheid en dat dit effect voor een deel wordt bepaald door een reductie van negatieve motivaties. Guthrie en zijn collega's deden onderzoek onder jongeren in 57 Amerikaanse klassen, waarvan er 42 deelnamen aan CORI. Ze namen behalve een leestoets een motivatievragenlijst af die sterke overeenkomsten vertoonde met de vragenlijst die we in onze studie gebruikten. De onderzoekers vonden dat leerlingen in CORI-klassen naar hun eigen oordeel minder gekenmerkt werden door ‘ervaren moeilijkheid’ en ‘antisociale doelen’ dan leerlingen in reguliere klassen. Anders gezegd, CORI-leerlingen hadden naar eigen zeggen minder moeite met het lezen van informatieve teksten voor school en waren minder sterk geneigd gesprekken met medeleerlingen over zulke teksten uit de weg te gaan. Naarmate leerlingen lager scoorden op ervaren moeilijkheid en antisociale doelen scoorden ze bovendien hoger op een leestoets. Het effect van CORI werd dus voor een deel gerealiseerd via een afname van negatieve motivaties.

De aandacht voor negatieve leesmotivaties in onderzoek is beperkt (Guthrie, Lutz Klauda en Ho, 2013). Het zou waardevol zijn om in vervolgonderzoek na te gaan hoe negatieve motivaties zich in de loop van de tijd ontwikkelen. Het is te verwachten dat er sprake is van een proces van wederzijdse beïnvloeding van

(a)motivatatie en leesprestaties: achterstanden leiden tot weerstand en frustratie, gevoelens die op hun beurt leiden tot vermijding van leesactiviteiten, wat weer resulteert in minder oefening en daardoor lagere prestaties. Ook zou het interessant zijn om te onderzoeken of programma's – zoals CORI – die er vooral op gericht zijn positieve motivaties te bevorderen voldoende zijn om negatieve motivaties te reduceren of dat er juist meer specifieke aanpakken nodig zijn om gevoelens van frustratie en weerstand weg te nemen. Of zoals Guthrie en collega's stellen: 'Designing instruction to reduce disengagement may be slightly different from designing instruction to increase engagement' (Guthrie, Lutz Klauda en Ho, 2013, p. 23).

LITERATUURLIJST

- Coddington, C. (2009), *The effects of constructs of motivation that affirm and undermine reading achievement inside and outside of school on middle school students' reading achievement* (doctoral dissertation). College Park, MD: University of Maryland.
- Gille, E., Loijens, C., Noijons, J. en Zwitser, R. (2010), *Resultaten PISA-2009: Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Arnhem: Cito.
- Guthrie, J.T. en Coddington, C.S. (2009), Reading motivation. In: K.R. Wentzel en A. Wigfield (eds.), *Handbook of motivation at school*. New York, NY: Routledge, pp. 503-536.
- Guthrie, J.T., Coddington, C.S. en Wigfield, A. (2009), Profiles of reading motivation among African American and Caucasian students. *Journal of Literacy Research*, 41, pp. 317-353.
- Guthrie, J.T., Lutz Klauda, S. en Ho, A.N. (2013), Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 48, pp. 9-26.
- Guthrie, J.T., Mason-Singh, A. en Coddington, C.S. (2012), Instructional effects of Concept-Oriented Reading Instruction on motivation for reading information text in middle school. In: J.T. Guthrie, A. Wigfield en S. Lutz Klauda (eds.), *Adolescents' engagement in academic literacy*. College Park, MD: University of Maryland, pp. 155-215.
- Hox, J.J. (2010), *Multilevel analysis: Techniques and applications*. Second Edition. New York: Routledge.
- Inspectie van het Onderwijs (2008), *Basisvaardigheden taal in het voortgezet onderwijs: Resultaten van een Inspectieonderzoek naar taalvaardigheid in de onderbouw van het vmbo en praktijkonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

- Martin, A.J. (2007), Examining a multidimensional model of student motivation and engagement using a construct validation approach. *British Journal of Educational Psychology*, 77, pp. 413-440.
- Milliano, I. de, Gelderen, A. van en Slegers, P. (2012), Patterns of cognitive self-regulation of adolescent struggling writers. *Written Communication*, 29, pp. 303-325.
- Rasbash, J., Steele, F., Browne, W.J. en Goldstein, H. (2009), *A user's guide to MlwiN. Version 2.10*. Bristol: University of Bristol, Centre for Multilevel Modelling.
- Ryan, R.M. en Deci, E.L. (2000), Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, pp. 54-67.
- Skinner, E.A., Kindermann, Th.A., Connell, J.P. en Wellborn, J.G. (2009), Engagement and disaffection as organizational constructs in the dynamics of motivational development. In: K.R. Wentzel en A. Wigfield (eds.), *Handbook of motivation at school*. New York, NY: Routledge, pp. 223-246.
- Snijders, T.A.B. en Bosker, R.J. (1999), *Multilevel analysis: An introduction to basic and advanced multilevel modeling*. London: Sage.
- Stensel, R., van, Oostdam, R. en Gelderen, A. van (2013), Assessing reading comprehension in adolescent low achievers: Subskills identification and task specificity. *Language Testing*, 30, pp. 3-21.
- Trapman, M., Gelderen, A. van, Stensel, R. van, Schooten, E. van en Hulstijn, J. (2012), Linguistic knowledge, fluency and meta-cognitive knowledge as components of reading comprehension in adolescent low achievers: differences between monolinguals and bilinguals. *Journal of Research in Reading*.

OVER DE AUTEURS

Roel van Steensel is universitair docent Onderwijswetenschappen aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Hij houdt zich bezig met onderzoek naar ontlukende geletterdheid, beginnende en gevorderde lees- en schrijfvaardigheid, van de voor- en vroegschoolse educatie tot het vmbo.

Ron Oostdam is hoogleraar-onderzoeksdirecteur van het Kenniscentrum Onderwijs en Opvoeding van de Hogeschool van Amsterdam. Hij is daar tevens lector 'Maatwerk in leren en instructie'. Daarnaast is hij hoogleraar onderwijsleerprocessen bij de afdeling Pedagogiek, Onderwijskunde en Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam.

Amos van Gelderen (1953) is senior onderzoeker taalonderwijs bij het Kohnstamm Instituut van de Universiteit van Amsterdam en lector Taalverwerving en Taalontwikkeling bij de Hogeschool Rotterdam. Hij publiceert regelmatig in binnen- en buitenland over onderzoek naar lees- en schrijfvaardigheid.



LEESSTRATEGIEËN VAN EENTALIGE EN MEERTALIGE ZWAKKE ADOLESCENTE LEZERS: EEN ORIËNTERENDE STUDIE

ROSA TEEPE EN MARISKA OKKINGA

1 SAMENVATTING

In deze studie is het gebruik van leesstrategieën door eentalige en meertalige brugklassers die moeite hebben met lezen onderzocht. Het inzetten van leesstrategieën is bestudeerd in samenhang met woordenschatkennis. Brugklasleerlingen in het vmbo basis en kader hebben een hardop-denктаak uitgevoerd waarbij zij hun gedachten en gedrag tijdens het lezen van een tekst verwoordden. Het gebruik van leesstrategieën is vervolgens beoordeeld door het scoren van de hardop-denktoprotocolen. De resultaten toonden aan dat eentalige en meertalige leerlingen niet verschillen in het strategiegebruik wanneer gekeken wordt naar overkoepelende categorieën van leesstrategieën en dat ze vergelijkbaar scoren op een begrijpend lezentaak. Er werden echter wel verschillen gevonden op woordenschatkennis en technische leesproblemen, waarbij meertalige leerlingen een lagere woordenschat hadden en meer technische leesproblemen dan hun eentalige leeftijdsgenoten vertoonden. Ook op specifieke leesstrategieën verschilden de twee groepen: meertalige leerlingen zetten vaker strategieën in waarmee ze mogelijk zouden kunnen compenseren voor hun lagere woordenschatkennis. Bij het verkennen van de relaties tussen leesstrategieën en leesvaardigheid werden ook verschillen tussen een- en meertaligen gevonden. Verklaringen voor het strategiegebruik van zwakke een- en meertalige lezers en implicaties daarvan voor de onderwijspraktijk worden in de discussie besproken.

2 INLEIDING

Een groot aantal middelbare scholieren – onder wie een aanzienlijk deel gevormd wordt door allochtone meertalige leerlingen – heeft moeite met het lezen van teksten voor educatieve doeleinden. Op school worden veel meertalige leerlingen geconfronteerd met de taak om te lezen in een taal die niet hun eerste taal is. Daarom zouden zij tijdens het lezen van tekst met andere problemen in aanraking kunnen komen dan hun eentalige leeftijdsgenoten. In deze studie is het gebruik van leesstrategieën door eentalige en meertalige leerlingen onderzocht die moeite hebben met lezen.

Begrijpend lezen speelt een cruciale rol in het leven van middelbare scholieren omdat het de basis voor succes vormt voor bijna alle vakken in het onderwijs. Naast het belang van leesvaardigheid voor academisch succes, is het ook een voorwaarde voor een succesvolle deelname aan het volwassen leven (Cunningham en Stanovich, 1998; Smith et al., 2000).

Er is echter een aanzienlijke groep leerlingen in het voortgezet onderwijs die over onvoldoende leesvaardigheid beschikt, zowel in Nederland (Hacquebord, 2007; Nederlandse Inspectie van het Onderwijs, 2008, 2011; Gille et al., 2010) als in andere westerse landen (OECD, 2010). In Nederland heeft 20 tot 30 % van alle brugklassers onvoldoende leesvaardigheid om schoolboeken op het eigen niveau te kunnen begrijpen (Hacquebord, 2007). Voor het vmbo ligt dit percentage zelfs hoger; de Onderwijsinspectie (2008, 2011) toonde aan dat 60 % van de brugklassers in het vmbo onder het verwachte gemiddelde presteert op teksten voor het eigen niveau. Deze alarmerende percentages benadrukken het belang van onderzoek naar het leesproces van zwakke lezers. Onderzoek naar het leesproces van deze leerlingen kan inzichten verschaffen waarmee de specifieke behoeften voor het leesonderwijs kunnen worden bepaald. Docenten kunnen bijvoorbeeld gedifferentieerde strategie-instructie aanbieden waardoor zwakke lezers gemakkelijker door een tekst heen kunnen gaan. Ondanks het belang en de omvang van het probleem is er nog weinig onderzoek gedaan dat juist het leesproces van de zwakkere lezer in kaart brengt (Curtis, 2002).

Het vloeiend kunnen lezen van een tekst is een complex proces dat verschillende soorten kennis en vaardigheden vereist. Modellen voor begrijpend lezen onderscheiden over het algemeen lagere en hogere ordevaardigheden die elkaar wederzijds beïnvloeden in het proces om een mentale representatie van een tekst te creëren (LaBerge en Samuels, 1974; Just en Carpenter, 1992; Perfetti, 1999; Van Gelderen et al., 2003; Rumelhart, 2004; Samuels, 2004; Perfetti, Landi en Oakhill, 2005). Onder lagere ordevaardigheden wordt de vaardigheid om een woord te ontcijferen verstaan, waarbij letters in bijpassende klanken worden omgezet en een

combinatie van klanken als een woord wordt herkend (Perfetti, 1985; Stanovich, 1986). Deze letter- en woordherkenningsvaardigheden zijn nodig om toegang te krijgen tot de betekenis van een woord. Dit proces wordt geleidelijk aan geautomatiseerd wanneer orthografische symbolen zijn opgeslagen in het langetermijngeheugen (Perfetti et al., 2005).

Door middel van hogere ordevaardigheden hecht een lezer betekenis aan de tekst. Deze vaardigheden hebben betrekking op de mogelijkheden van de lezer om de grammaticale vorm van woorden en zinnen te herkennen, betekenis te geven aan deze woorden en zinnen, gevolgtrekkingen te maken en een representatie te creëren van een paragraaf of de tekst als geheel (Aarnoutse en Van Leeuwe, 1988; Van Gelderen et al., 2007). Hogere ordevaardigheden betreffen niet alleen woordenschat, grammaticale kennis en achtergrondkennis, maar ook metacognitieve kennis (kennis over lezen en teksten) en het gebruik van leesstrategieën (Perfetti et al., 2005).

Leesstrategieën worden aangeduid als weloverwogen acties die lezers gebruiken om controle en toezicht te houden op het leesproces en bewuste handelingen die lezers inzetten om onbegrip tijdens het lezen van een tekst op te lossen (Rigney, 1978; Paris, Lipson en Wixson, 1983; O'Malley en Chamot, 1990). Meijer, Veenman en Van Hout-Wolters (2005) hebben een indeling voor deze strategieën voorgesteld waarin zij zes categorieën van strategieën onderscheiden: oriënteren (voorbereiding op het eigenlijke lezen), plannen (het plannen van leesactiviteiten en tijdsbewaking), uitvoeren (het daadwerkelijk uitvoeren van leesactiviteiten), monitoren (het controleren en sturen van activiteiten tijdens het lezen), evalueren (zelfperceptie van de taakuitvoering) en elaboreren (reflectie op de taak zelf, verwerking van de gelezen informatie). Onder elke categorie vallen een aantal concrete leesstrategieën, waarvan enkele voorbeelden zijn opgenomen in tabel 1.

TABEL 1 | OVERZICHT VAN OVERKOEPELENDE CATEGORIEËN EN VOORBEELDEN VAN LEESSTRATEGIEËN

Oriënteren	Het activeren van voorkennis Een hypothese opstellen
Plannen	Het formuleren van een actieplan Het organiseren van gedachten door jezelf vragen te stellen
Uitvoeren	Commentaar leveren op de tekst Aantekeningen maken, onderstrepen, omcirkelen, markeren
Monitoren	Doelbewust pauzeren, terug gaan in de tekst Proberen om de betekenis van onbekende woorden te achterhalen
Evalueren	Inleving, het beschrijven van persoonlijke emoties met betrekking tot de tekst Het leveren van zelfkritiek
Elaboreren	Concluderen, het trekken van de conclusie uit een paragraaf Parafraseren, samenvatten wat er is gelezen

Naast deze classificatie die ook toepasbaar is op andere taken, bijvoorbeeld wiskundige taken, hebben Pressley en Afflerbach (1995) specifiek voor begrijpend lezen een lijst met opdrachten en leesactiviteiten geformuleerd. Na het analyseren van 40 hardop-denk-studies rapporteerden zij alle strategieën die werden uitgevoerd door goede lezers wanneer zij door een tekst gaan. Deze leesstrategieën omvatten activiteiten die plaatsvinden voor, tijdens en na het lezen van de tekst. Strategieën waarvoor empirisch bewijs is dat ze de leesvaardigheid bevorderen zijn het relateren van de tekst aan voorkennis, het construeren van een mentale tekstrepresentatie, het organiseren van gedachten door jezelf vragen te stellen en samenvatten (zoals beschreven door Pressley en Afflerbach, 1995).

Eerder onderzoek heeft getoond dat het beheersen van strategische leesactiviteiten sterk gerelateerd is aan begrijpend lezen (Flavell, 1979; Baker en Brown, 1984; Schoonen, Hulsteyn en Bossers, 1998; Pressley, 2000; Bimmel en Van Schooten, 2000), en dat strategie-instructie een positief effect heeft op begrijpend lezen (Duffy et al., 1987; Anderson, 1992; Collins, 1991; Brown et al., 1996). Het lijkt daarom erg relevant om te onderzoeken welke rol leesstrategieën spelen in het begrijpend leesproces van zwakke een- en meertalige lezers.

Het belang en de rol die lagere en hogere orde processen innemen binnen het leesproces wordt beïnvloed door het ontwikkelingsstadium waarin de lezer verkeert (Alderson, 2000). In de eerste plaats hangt het ontwikkelingsstadium af van leeftijd. Voor jonge lezers is er een sterke relatie tussen woordherkenning en begrijpend lezen (Perfetti, 1985; Aarnoutse en Van Leeuwe, 1988). Wanneer lezers echter ouder worden, vermindert het belang van dergelijke lagere orde vaardigheden terwijl het belang van de hogere orde vaardigheden toeneemt. Dit kan worden verklaard door het concept van automatisme (LaBerge en Samuels, 1974; Samuels, 2004). Voor jonge lezers zijn lagere orde processen nog in ontwikkeling. Als deze processen zijn ontwikkeld en efficiënt zijn, kan aandacht worden besteed aan problemen van de hogere orde, zoals het toepassen van leesstrategieën (LaBerge en Samuels, 1974). Dat wil niet zeggen dat vloeiende woordherkenningsprocessen totaal onbelangrijk worden, maar juist dat deze lagere processen niet voldoende zijn voor de lezer, omdat door middel van de hogere ordeprocessen betekenis aan een tekst wordt gehecht (Gough en Tunmer, 1986; Aarnoutse en Van Leeuwe, 1988). Van de meeste adolescenten lezers mag verwacht worden dat de lagere orde processen geautomatiseerd zijn. Daardoor worden andere vaardigheden, zoals woordenschatkennis, kennis van teksteigenschappen en het gebruik van leesstrategieën, belangrijker om verschillen tussen oudere lezers te verklaren (Van Gelderen et al., 2007; Verhoeven en Van Leeuwe, 2008; Tilstra et al., 2009; Ouellette en Beers, 2010). Dit impliceert dat

het ontbreken van dergelijke hogere ordevaardigheden ten grondslag zou kunnen liggen aan de verklaring voor het ondermaats presteren van zwakke lezers.

In de tweede plaats is de ontwikkelingsfase waarin de lezer zich bevindt gerelateerd aan zijn of haar taalstatus, dat wil zeggen, op de vraag of hij of zij een tweedetaalleerder (T2) is of niet. In de hypothese van onderlinge afhankelijkheid (Cummins, 1981) wordt voorgesteld dat er een onderliggende cognitieve/academische vaardigheid is die gelijk is voor alle talen. Hoewel talen verschillen op het gebied van oppervlakte-aspecten zoals uitspraak en vloeiendheid, zijn er gemeenschappelijke onderliggende cognitieve vaardigheden zoals lezen, spreken en schrijven. Deze gemeenschappelijkheid maakt het mogelijk om cognitieve vaardigheden over te brengen van de ene naar de andere taal (Cummins, 1981). Bijvoorbeeld, voor Turkse leerlingen in Nederland is de ontwikkeling van Nederlandse leesvaardigheid niet alleen afhankelijk van hun Nederlandse taalvaardigheid, maar ook van hun leesvaardigheid in het Turks. Naar aanleiding van Cummins' hypothese gaat Bernhardt (1991, 2000) ervan uit dat begrijpend lezen in een T2 afhankelijk is van twee zaken: de algemene geletterdheid in de T1 (kennis en vaardigheden van teksten en lezen die niet taalspecifiek zijn) en T2-specifieke kennis (woordenschat en grammaticale kennis). Veel allochtone meertalige leerlingen in Nederland hebben echter leren lezen in het Nederlands, hun T2, zonder geletterd te zijn in hun moedertaal. Zij zijn slechts mondeling vaardig in hun eerste taal en kunnen niet profiteren van leesvaardigheden verworven in hun T1. Naar aanleiding van dit model is het lezen in het Nederlands voor deze groep slechts afhankelijk van hun kennis van de Nederlandse taal. Hoewel dit zou kunnen leiden tot de veronderstelling dat het leesproces voor een- en meertalige leerlingen vergelijkbaar is, is dit echter niet het geval, omdat het bij veel meertalige leerlingen ontbreekt aan taalspecifieke kennis vergeleken met hun eentalige leeftijdsgenoten. Zo is bijvoorbeeld gebleken dat meertalige leerlingen een kleinere en zwakkere woordenschat hebben en minder grammaticakennis (Aarts en Verhoeven, 1999), wat zou kunnen leiden tot een beperkter tekstbegrip (Riley, 1993).

Recent onderzoek naar zwakke lezers heeft inderdaad aangegeven dat componenten die leesvaardigheid kunnen voorspellen tussen eentalige en meertalige leerlingen verschillen (Trapman et al., in druk). Voor tweetalige zwakke lezers is talige kennis (bestaande uit grammatica en woordenschat) en metacognitieve kennis belangrijker voor begrijpend lezen dan voor eentalige leerlingen. Dit kan gezien worden als ondersteuning voor de vooronderstelling dat het tekstbegrip van meertalige leerlingen serieus wordt belemmerd door hun beperkte T2-kennis.

Voor het gebruik van leesstrategieën zouden deze verschillen in taalkennis kunnen betekenen dat meertalige leerlingen genoodzaakt zijn om een bepaald

soort strategieën vaker in te zetten dan eentalige leerlingen. Minder taalspecifieke kennis kan namelijk leiden tot technische leesproblemen tijdens het lezen. Het *Compensating-Encoding Model* (C-EM) suggereert dat deze problemen tijdens het lezen kunnen worden opgelost door het uitvoeren van compenserend gedrag en compenserende strategieën (Walczyk, 2000). Compenserende gedragingen zijn enerzijds aanpassingen aan het leesproces die de aandachtsspanne minimaal belasten en de ontwikkeling van het mentale tekstmodel niet verstoren. Een voorbeeld hiervan is het aanpassen van de leessnelheid. Compenserende strategieën, anderzijds, vereisen een verschuiving van aandacht voor de tekstrepresentatie naar het diagnosticeren en corrigeren van problemen. Gezien het feit dat veel meertaligen beperktere T2-specifieke kennis hebben – namelijk minder woordenschat en grammaticakennis –, wat met name belangrijk is voor de verwerking op woord- en zinsniveau, zou het zo kunnen zijn dat zij meer herstelgedrag inzetten om te compenseren voor hun beperkingen. Aangezien eentalige leerlingen meer kennis van de Nederlandse taal bezitten, zou het zo kunnen zijn dat zij tegen minder problemen aanlopen tijdens het lezen en daarom meer strategieën inzetten die niet direct gericht zijn op het oplossen van technische leesproblemen op het woord- of zinsniveau.

Het C-EM model wordt ondersteund door eerder onderzoek dat een- en meertalige leerlingen vergelijkt op het gebied van leesstrategieën. Verschillende hardop-denkstudies tonen aan dat meertaligen andere leesstrategieën inzetten dan eentaligen (Block, 1992; Jimenez, García en Pearson, 1996). In een kwalitatieve studie waarin eentaligen en tweetaligen met elkaar werden vergeleken, vonden Jimenez, García en Pearson (1996) dat eentaligen minder controlestrategieën inzetten. Zij suggereren dat eentaligen gemakkelijker voorkennis kunnen integreren met tekstuele informatie doordat ze gebruik kunnen maken van rijke semantische netwerken. Daarom zou controle minder noodzakelijk zijn bij deze leerlingen. Daarnaast was een specifieke strategie gericht op woordenschat (het definiëren van onbekende woorden) afwezig in de hardop-denken-protocollen van de eentalige lezers. Ook dit werd verklaard door de rijkere woordenschatkennis van eentalige leerlingen. In een andere studie vergeleek Block (1992) sterke en zwakke een- en meertalige leerlingen. Zij gaf aan dat sterke eentalige lezers vaker hun strategische plannen verbaliseren dan sterke meertalige lezers. Zij waren dus meer actief binnen de categorie plannen. Ook vond Block verschillen tussen het monitoren van sterke een- en meertalige lezers. Meertaligen verbaliseerden hun interne proces minder dan de moedertaalsprekers. Hoewel hiervoor geen verklaring werd gegeven, zou het zo kunnen zijn dat het verbaliseren van strategische plannen en het interne proces afleidt van het creëren van een mentale tekstrepresentatie. Bij het oplossen van woordenschatproblemen werden woorden bewust genegeerd wanneer werd

gesuggereerd dat het woord overbodig was; kennis van het woord zou niet direct iets bijdragen aan tekstbegrip. Dit fenomeen werd eerder verklaard door Baker (1989), die suggereerde dat meertaligen erkennen dat ze woorden niet kennen, maar ze bewust overslaan ten gunste van het creëren van een mentale representatie.

De studies die hier kort zijn beschreven, evenals ander onderzoek dat het gebruik van leesstrategieën door eentalige en meertalige leerlingen vergelijkt, zijn uitgevoerd onder leerlingen en volwassenen die zich een tweede taal pas op latere leeftijd hadden eigengemaakt (Hosenfeld, 1978; Casanave, 1988; Koda, 1988; Block, 1992; Jimenez, García en Pearson, 1996), of onder zeer succesvolle meertaligen die vanaf de geboorte al meertalig waren (Jimenez, García en Pearson, 1996). Onderzoek dat zich richt op het gebruik van leesstrategieën door een- en meertalige leerlingen met een zwakke leesvaardigheid en eventuele verschillen en overeenkomsten tussen deze groepen ontbrak tot dusver.

Een mogelijke hypothese zou kunnen zijn dat de twee groepen van elkaar verschillen in het gebruik van leesstrategieën op de eerder genoemde categorieën geformuleerd door Meijer, Veenman en Van Hout-Wolters (2005). Omdat van meertaligen aangenomen zou kunnen worden dat ze meer aandacht besteden aan het oplossen van problemen op het woord- of zinsniveau, zouden zij wellicht meer strategieën in de uitvoering- of monitorcategorie inzetten dan eentaligen. Deze twee categorieën bevatten strategieën die zich meer richten op woordproblemen. Daardoor zal minder ruimte beschikbaar zijn om aandacht te besteden aan het toepassen van strategieën op een hoger ordeniveau die voorkomen in de categorieën oriënteren, plannen, evalueren en elaboreren. Verwacht wordt dat eentaligen, die minder woordproblemen hoeven op te lossen, minder strategieën uit de categorieën uitvoeren en monitoren zouden inzetten en daardoor hun aandacht meer zouden kunnen richten op strategieën binnen de categorie oriënteren, plannen, evalueren en elaboreren.

Een tegengestelde hypothese zou kunnen zijn dat eentalige en meertalige leerlingen niet verschillen, maar een homogene groep zijn. Ten eerste omdat het gebruik van leesstrategieën onder zwakke lezers zeer beperkt blijkt te zijn. Vergeleken met goede lezers bezitten zwakke lezers vaak onvoldoende hogere ordevaardigheden. Ze vertonen weinig metacognitief bewustzijn tijdens het monitoren van tekstbegrip (Oakhill, Hartt en Samols, 2005), worstelen met het leggen van causale relaties (Oakhill, Cain en Bryant, 2003) en hebben weinig kennis van tekstenkenmerken en effectieve leesstrategieën (Paris en Winograd, 1990; Van Gelderen et al., 2003; Van Gelderen et al., 2007). Ze hebben de neiging om zich te concentreren op het lezen als een decoderingsproces in plaats van zich te concentreren op

tekstbegrip (Baker en Brown, 1984). Bovendien detecteren zwakke lezers inconsistenties in een tekst vaak niet (Snow, Burns en Griffin, 1998).

Daarnaast hebben eentalige zwakke lezers, net als meertalige leerlingen, vaak ook weinig taalspecifieke kennis (Nederlands Inspectie van het Onderwijs, 2011). Het is mogelijk dat zwakke eentalige leerlingen dezelfde lexicale problemen ondervinden tijdens het lezen als hun tweetalige leeftijdsgenoten en daarom genoodzaakt zijn om soortgelijke strategieën in te zetten. Gezien het feit dat het gebruik van leesstrategieën door zwakke eentalige en tweetalige leerlingen grotendeels nog onbekend is en er geen duidelijke hypothesen te formuleren zijn, zijn de volgende vragen in deze studie onderzocht:

- 1 Zijn er verschillen in het gebruik van leesstrategieën tussen zwakke eentalige en tweetalige lezers? Zo ja, op welke strategieën verschillen deze twee groepen?
- 2 Zijn er relaties tussen strategiegebruik en woordenschatkennis aan de ene kant en begrijpend lezen aan de andere kant, en zijn deze relaties verschillend voor eentalige en tweetalige zwakke lezers?

3 METHODE

3.1 PARTICIPANTEN

Achtentwintig vmbo-leerlingen in de leeftijd van 12-14 jaar hebben meegedaan aan dit onderzoek ($M=12.82$, $SD=.61$). Deze leerlingen zijn geselecteerd op basis van een achtergrondvragenlijst waarin gevraagd werd naar leeftijd, geboorteplaats, taalvaardigheid en taalgebruik, geboorteplaats van de ouders en etniciteit. Twee groepen leerlingen zijn geselecteerd: een groep van twaalf eentalige leerlingen (van wie vijf jongens) en een groep van zestien meertalige leerlingen (van wie acht jongens). De eentalige leerlingen waren alleen vloeiend in het Nederlands. Alle eentalige leerlingen en hun beide ouders waren geboren in Nederland en praatten alleen Nederlands met elkaar. De meertalige leerlingen waren vloeiend in meerdere talen en communiceerden met hun ouders voor het grootste deel in een andere taal dan het Nederlands. De meerderheid van de meertalige ouders was geboren in het buitenland ($n=10$), terwijl de meerderheid van de meertalige leerlingen in Nederland was geboren ($n=13$). De taalachtergrond van de meertalige leerlingen was gevarieerd: zeven leerlingen hadden een Arabische taalachtergrond, drie leerlingen een Turkse, twee leerlingen een Surinaamse, twee leerlingen een Spaanse, één leerling een Papiamentse, en één leerling had een Ghanese taalachtergrond.

De leerlingen kwamen van drie vmbo-scholen uit Noord- en Zuid-Holland, die per e-mail waren benaderd om mee te werken aan het onderzoek. De scholen waren

vergelijkbaar in grootte. Ouders van de deelnemende leerlingen hebben toestemming gegeven voor deelname van hun kind aan het onderzoek.

3.2 MATERIALEN

3.2.1 Begrijpend lezen

Met behulp van een hardop-denктаak werd gemeten in hoeverre de leerlingen gebruik maakten van leesstrategieën tijdens het lezen van een tekst. De tekst en de vragen over de tekst waren speciaal ontwikkeld voor dit onderzoek. De tekst was gebaseerd op verschillende bestaande nieuwsartikelen over bedreigende twitterberichten die door middelbaar scholieren online werden gezet. De tekst was 579 woorden lang.

De moeilijkheidsgraad van de tekst is gemeten door middel van de Cito LeesIndex voor Basis- en speciaal onderwijs (CLIB), waarbij zowel het technisch leesniveau als het begrijpend leesniveau van de tekst werden meegewogen in de eindscore (zie voor meer informatie Staphorius, 1994). Het CLIB-niveau van de gebruikte taak was 79,5/100, wat overeenkomt met het niveau van teksten voor brugklassers.

De tekst werd aantrekkelijk gemaakt door afbeeldingen aan de tekst toe te voegen. Ook werd aangenomen dat het onderwerp van de tekst aantrekkelijk was voor deze groep, omdat Twitter tegenwoordig een veelgebruikt medium is bij jongeren (Gillebaard en Jager, 2011). Er werd verondersteld dat de leerlingen enige kennis zouden hebben over dit onderwerp en dat het onderwerp de leerlingen zou aanspreken. Een interessante tekst heeft een positieve invloed op motivatie (Guthrie et al., 2006) en dit resulteert in een diepere verwerking van de tekst (Guthrie, 2008). Ook werden een aantal moeilijke woorden toegevoegd om de tekst uitdagender te maken. Een uitdagende leestaak zorgt ervoor dat het gebruik van leesstrategieën wordt uitgelokt (Pressley en Afflerbach, 1995) omdat leerlingen dan bewust betekenis moeten geven aan de tekst (Baker en Brown, 1984). Om diezelfde reden werden drie inconsistenties toegevoegd: een semantische, een grammaticale, en een herhaling van een woord. Door deze inconsistenties wordt de lezer gedwongen om het leesgedrag te reguleren om zo de betekenis van de tekst te kunnen blijven begrijpen (Oakhill, Hartt en Samols, 2005).

Hieronder volgt een voorbeeld van hoe een leerling aan de leestaak begint en wat hij daarbij hardop denkt.

Onderzoeker: Wat doe je nu?

Marco: Effe rondkijken.

Marco: *Naar de foto.*

[Activiteit Marco: bekijkt tekst, bekijkt plaatje.]

Marco: *Blijkbaar komt het dus van twitter.*

Marco: *Dat zie je aan de tekst en de hashtag.*

Marco: *Eeh ja nu kijk ik effe gewoon beetje rond.*

Marco: *Ik zie een grafiek.*

Marco: *Daar kijk ik effe naar.*

Marco: *Volgens mij gaat het dan ook over Twitter.*

Marco: *Ik zie daaronder al het aantal dreigtweets.*

[Activiteit Marco: wijst naar grafiek.]

Marco: *Dus ok dat zie ik later wel.*

Marco: *De titel, politie heeft handen vol aan dreigtweets.*

Marco: *Stukje daarna ga ik effe beetje doorlezen.*

Marco: *Hmm ja ok.*

Marco: *Ehmmm*

Marco: *Nu ga ik het dus effe lezen gewoon.*

Marco: *De politie heeft het druk met de explosieve toename van het aantal bedreigingen via Twitterberichten.*

Marco: *In < tweeduizend > [//] tweeduizendelf werden er in Nederland ruim < drieduizend > [//] zevenendertighonderd dreigtweets op twitter geplaatst.*

Na het lezen van de tekst moesten de leerlingen negen vragen beantwoorden over de tekst, waarbij zowel open als gesloten vragen werden gesteld. Het begripnend leesniveau werd gemeten door scores toe te kennen aan de kwaliteit van de beantwoording van elk van de vragen en deze bij elkaar op te tellen. De maximaal haalbare score was dertien. Eén punt werd toegekend aan de meerkeuzevragen, twee punten werden toegekend aan de open vragen waarbij het antwoord uit twee delen bestond, en maximaal drie punten werden toegekend aan een vraag waarbij zes stellingen in de goede volgorde moesten worden gezet. Niet ingevulde vragen of meerkeuzevragen waarbij meerdere antwoorden waren aangevinkt, werden fout gerekend.

3.2.2 Leesstrategieën

Het gebruik van leesstrategieën hebben we gemeten door de hardop-denk-protocollen systematisch te scoren op basis van een codeerschema dat ontwikkeld was voor deze taak. De opnamen van de hardop-denk-protocollen werden eerst getranscribeerd met behulp van het programma CHILDES (MacWhinney en Snow, 1984). De transcripties zijn gecodeerd in CHILDES door middel van CLAN (MacWhinney en Snow, 1984). Aan elke leesactiviteit werd een code toegekend,

waarbij drie aspecten zijn onderscheiden: de leesfase, de overkoepelende categorie, en de specifieke strategie of activiteit. Leesactiviteiten werden gecodeerd op frequentie; dus als een leerling meerdere keren dezelfde activiteit vertoonde, werd aan elke activiteit een aparte code toegekend (bijvoorbeeld: als een leerling hetzelfde woord drie keer herlas, dan werd dit drie keer gecodeerd als herlezen).

Het codeerschema is ontworpen aan de hand van taxonomieën van Meijer en collega's (2005) en Pressley en Afflerbach (1995). In navolging van Pressley en Afflerbach (1995) werd het leesproces verdeeld in drie fasen: voor het lezen, tijdens het lezen en na het lezen. Een vierde fase, tijdens beantwoording van vragen, werd toegevoegd omdat de taak een vragenonderdeel bevatte. De taxonomie van Meijer en collega's (2005) werd als uitgangspunt genomen voor de classificatie van leesstrategieën. De specifieke leesactiviteiten werden gecategoriseerd binnen zes overkoepelende categorieën: oriënteren, plannen, uitvoeren, monitoren, evalueren en elaboreren. Deze taxonomie is aangepast voor de taak die in dit onderzoek gebruikt werd: sommige items die niet van toepassing waren zijn eruit gehaald, en andere items die genoemd worden door Pressley en Afflerbach (1995) zijn toegevoegd.

Naast het coderen van leesstrategieën werden ook technische leesproblemen gecodeerd (bijvoorbeeld: herlezen om te decoderen; leesfouten) en het gebrek aan bewustzijn (bijvoorbeeld: het niet opmerken van een inconsistentie; geen detectie van fouten).

3.2.3 Woordenschat

Om te bepalen of de groepen verschillen in taalkennis is een woordenschattoets afgenomen. De woordenschattoets is een receptieve toets met 73 meerkeuzevragen die ontwikkeld is voor deze groep leerlingen (Van Gelderen et al., 2003, 2007). Het format van de toets is afgeleid van Hazenberg en Hulstijn (1996). Elk item bestond uit een neutrale zin waarin het doelwoord dikgedrukt stond. De leerlingen konden kiezen uit vier alternatieven. Bijvoorbeeld: *Het beeld staat op een sokkel. Sokkel is: a) grasveld, b) verhoging, c) gebouw, d) plein*. Eén punt werd gegeven voor elk goed antwoord, wat tot een maximale score van 73 punten leidde. Niet ingevulde items of items waarbij leerlingen meerdere antwoorden aankruisten zijn fout gerekend. Cronbach's alfa voor deze toets was voldoende, $\alpha = .88$.

3.3 PROCEDURE

3.3.1 Pilot

De hardop-denктаak en de achtergrondvragenlijst zijn getest in een pilotstudie onder drie eentalige vmbo-leerlingen. De leerlingen gaven aan geen problemen

te ondervinden tijdens het invullen van de vragenlijst en het uitvoeren van de hardop-denктааk. In overeenstemming met voorgaand onderzoek (Pressley en Afflerbach, 1995; Jimenéz, García en Pearson, 1996), gaf de pilotstudie ook aan dat leerlingen van deze leeftijd en met dit onderwijsniveau hun gedachten kunnen verbaliseren en een hardop-denктааk succesvol kunnen uitvoeren. De тааk is dus ongewijzigd gebleven na de pilot studie.

3.3.2 Dataverzameling

In de eerste week vulden de leerlingen de achtergrondvragenlijst in en maakten ze de woordenschattoets. De onderzoeker gaf mondelinge uitleg over de verschillende onderdelen van de toetsafname. Tijdens de afnamen was een vertrouwde docent aanwezig om de orde te bewaren. Deze afname duurde maximaal 50 minuten.

Tijdens de tweede week voerden de leerlingen de hardop-denктааk uit. Deze тааk werd individueel afgenomen in een rustige ruimte op school. Eerst werd een instructie gegeven door de onderzoeker waarin verteld werd dat de onderzoeker graag wilde weten wat leerlingen denken tijdens het lezen van een tekst. De leerlingen werden geïnstrueerd om hardop te denken tijdens het lezen en het maken van de vragen. Ze konden gebruik maken van een woordenboek en een notitieblaadje om eventueel aantekeningen op te maken.

Ook kregen de leerlingen een video te zien waarin een leerling hardop aan het denken was om zo een goed beeld te krijgen van wat de bedoeling was. Na de uitleg en de video vroeg de onderzoeker of alles duidelijk was en of de leerling nog vragen had, waarna de leerling begon aan de тааk. Als een leerling lang stil was tijdens de тааk, verzocht de onderzoeker de leerling om hardop te blijven denken. Tijdens de uitvoering van de тааk werden de leerlingen opgenomen op video. De gehele sessie duurde ongeveer 25 minuten, afhankelijk van de leessnelheid van de leerling. Er was geen tijdslimiet op de тааk. Na afloop van de тааk kregen de leerlingen als dank een kleinigheidje.

3.3.3 Analyses

Eén leerling werd uitgesloten van alle analyses vanwege het vertonen van extreem lage scores op de woordenschattoets. Tijdens het maken van de toets en het uitvoeren van de leestaak maakte deze leerling een zeer ongemotiveerde indruk waardoor de testresultaten zodanig vertekend zijn dat deze leerling uitgesloten werd van verdere analyses. Hierdoor is $n=27$ (eentaligen $n=11$, meertaligen $n=16$). Er werd in eerste instantie getoetst op 5 % niveau, en in tweede instantie op trendniveau ($p<.10$) vanwege de kleine steekproef.

Voor de woordenschattoets en de leestaak werden voor elke leerling somscores berekend. Om na te gaan of de eentalige en meertalige leerlingen significant van elkaar verschilden zijn t-toetsen gebruikt. Om de relaties tussen woordenschat en begrijpend lezen te bepalen werden Pearson-correlaties gebruikt. Vervolgens zijn somscores berekend voor de zes overkoepelende categorieën, technische leesproblemen en de mate van bewustzijn. Deze somscores werden berekend op basis van de frequenties van de leesstrategieën in de betreffende metacognitieve categorieën waarbij somscores werden gemaakt over alle leesfasen heen en ook voor alle leesfasen afzonderlijk.

Om de eerste onderzoeksvraag te beantwoorden – of er verschillen zijn tussen eentalige en meertalige leerlingen op het gebruik van leesstrategieën – zijn Mann-Whitney U-toetsen uitgevoerd. Deze non-parametrische toets werd gebruikt omdat er niet werd voldaan aan de voorwaarden van normaliteit (Field, 2009). De Mann-Whitney U-toets werd gebruikt om te bepalen of er verschillen waren tussen de categorieën waarbij onderscheid werd gemaakt tussen de leesfasen. Ook werden aparte Mann-Whitney U-toetsen en t-toetsen uitgevoerd voor specifieke leesstrategieën.

Voor de tweede onderzoeksvraag werden Pearson-correlaties gebruikt om te bepalen of er correlaties waren tussen het gebruik van leesstrategieën en de score op begrijpend lezen. Deze correlaties werden uitgevoerd voor de gehele groep alsook voor de eentalige en meertalige groepen afzonderlijk. Om te bepalen of de desbetreffende correlaties betrouwbaar waren werd gekeken naar het aantal leerlingen dat een strategie gebruikte.

4 RESULTATEN

4.1 WOORDENSCHAT EN LEESVAARDIGHEID

Door middel van een onafhankelijke t-toets is getest of meertaligen en eentaligen vergelijkbaar scoorden op woordenschatkennis en begrijpend lezen. Gemiddelden en standaarddeviaties van deze twee variabelen zijn weergegeven in tabel 2. Zoals werd verwacht verschilden de twee groepen significant op woordenschatkennis, waarbij eentaligen hoger scoorden dan meertaligen ($t(25)=2.33$, $p=.002$). Onverwachts was dat beide groepen gelijke scores hadden op leesvaardigheid ($t(25)=1.61$, $p=.11$).

TABEL 2 | OVERZICHT VAN GEMIDDELDE SCORES (SD) OP WOORDENSCHATKENNIS EN LEESVAARDIGHEID

	Maximum score	Eentaligen (n=11)		Meertaligen (n=16)		Totaal (n=27)	
WOORDENSCHATKENNIS	73	52.7	(7.1)	45.8	(7.7)	48.6	(1.5)
LEESVAARDIGHEID	13	9.9	(2.2)	8.4	(2.5)	9.0	(.48)

Om de relatie tussen woordenschatkennis en leesvaardigheid voor beide groepen te onderzoeken zijn Pearson-correlatie analyses uitgevoerd. Voor meertaligen was er een sterke correlatie tussen woordenschatkennis en leesvaardigheid ($r(14)=.67$, $p=.004$), terwijl het verband tussen woordenschatkennis en leesvaardigheid voor eentaligen bijna nul was ($r(9)=.06$, $p=.84$). Voor meertaligen lijkt woordenschat een grotere rol te spelen bij leesvaardigheid dan voor eentaligen.

Over het geheel genomen was er een significante relatie tussen woordenschat en begrijpend lezen ($r(25)= 0.54$, $p= 0.005$).

4.2 VERSCHILLEN EN OVEREENKOMSTEN OP LEESSTRATEGIEËN

Voordat de toetsende analyses zijn uitgevoerd, hebben we de frequenties van alle strategieën en activiteiten bestudeerd. De eerste observatie was dat een aantal strategieën door geen van de twee groepen studenten werd uitgevoerd. De tweede observatie was dat een aantal overkoepelende categorieën en strategieën vaak voorkwamen en sommige maar zelden. Wanneer we kijken naar de verschillende fasen, dan worden er tijdens het lezen van de tekst en tijdens het beantwoorden van de vragen de meeste strategieën en acties uitgevoerd, in tegenstelling tot vooraf of na afloop van het lezen. Met name na afloop van het lezen worden weinig strategieën ingezet.

Om te testen of een- en meertaligen verschillen op de zes overkoepelende categorieën van metacognitieve activiteiten (oriënteren, plannen, uitvoeren, monitoren, evalueren en elaboreren) en op technisch lezen en de mate van bewustzijn, zijn t-toetsen en Mann-Whitney U toetsen uitgevoerd. In tabel 3 zijn de gemiddelden en standaarddeviaties weergegeven van het strategiegebruik per groep.

TABEL 3 | OVERZICHT VAN GEMIDDELTE SCORES (SD) OP DE OVERKOEPELENDE CATEGORIEËN VAN STRATEGIEGEBRUIK PER GROEP

	Eentaligen		Meertaligen		Totaal	
	(n=11)		(n=16)		(n=27)	
ORIËNTEREN	4.2	(3.6)	3.3	(1.8)	3.7	(2.6)
PLANNEN	11.2	(7.9)	12.1	(7.0)	11.7	(7.2)
UITVOEREN	12.0	(5.1)	10.9	(4.7)	11.4	(4.8)
MONITOREN	32.0	(7.7)	31.0	(8.2)	31.4	(7.9)
EVALUEREN	2.3	(2.6)	1.5	(1.6)	1.8	(2.0)
ELABOREREN	5.7	(5.1)	6.9	(4.4)	6.4	(4.6)
GEEN BEWUSTZIJN VAN INCONSISTENTIES	9.2	(4.0)	11.9	(7.0)	10.8	(6.0)
TECHNISCHE LEESPROBLEMEN	28.2	(14.6)	46.5	(32.2)	39.1	(27.6)

Voor de categorieën oriënteren en planning zijn t-toetsen uitgevoerd. De twee groepen verschilden niet op oriënteren ($t(25)=.91$, $p=.36$) en plannen ($t(25)=-.29$, $p=.77$). Voor alle andere categorieën zijn Mann-Whitney U toetsen uitgevoerd, omdat aan de assumpties voor normaliteit niet kon worden voldaan. Alleen op de categorie technische leesproblemen zijn statistisch significante verschillen gevonden ($U=129$, $p=.043$), waarbij meertaligen tegen meer technische leesproblemen aan liepen dan hun eentalige leeftijdsgenoten.

Vervolgens is onderzocht of de twee groepen verschilden in het gebruik van leesstrategieën wanneer de vier fasen van het leesproces werden onderscheiden. Bij het berekenen van t-toetsen en Mann-Whitney-U test werden geen verschillen in strategiegebruik gevonden tussen de een- en meertalige groepen (niet op het 5 %-niveau, noch op trendniveau). Er was echter wel een significant verschil tussen de twee groepen in de fase tijdens het lezen in de categorie technische leesproblemen ($t(25) = -2.11$, $p = 0.045$). Meertaligen vertoonden meer technische leesproblemen tijdens het lezen dan hun eentalige leeftijdsgenoten.

Na het analyseren van verschillen tussen de twee groepen op de overkoepelende categorieën is ingezoomd op het gebruik van specifieke strategieën. Uit het toetsen van specifieke leesstrategieën binnen elk van de fasen bleek dat de groepen op een aantal specifieke leesstrategieën verschilden. De strategie het opmerken van onbekende termen of woorden tijdens het lezen werd vaker gebruikt door eentaligen dan door meertaligen ($U=42.5$, $p=0.009$), terwijl de strategie het overslaan van woorden tijdens het lezen vaker werd gebruikt door meertalige dan door eentalige leerlingen ($U=129.5$, $p=0.035$).

Zoals het toetsen op het overkoepelende niveau al had aangeduid, vertoonden meertaligen meer technische leesproblemen dan eentaligen. Wanneer vervolgens gekeken werd naar de specifieke problemen waar zij tegenaan liepen, bleek dat

meertalige leerlingen tijdens het lezen significant vaker herlezen ten behoeve van decoding ($t(25)=-2.4$, $p=.025$) en daarnaast meer technische leesfouten maakten die geen gevolgen hebben voor de tekstinhoud ($t(25)=-2.4$, $p=.024$) dan eentaligen. Tabel 4 geeft een overzicht van de strategieën en leesproblemen waarop de eentaligen en meertaligen per fase significant verschilden.

TABEL 4 | OVERZICHT VAN GEMIDDELDE SCORE (SD) OP SPECIFIEKE LEESSTRATEGIEËN PER GROEP

	Eentaligen (n=11)	Meertaligen (n=16)	Totaal (n=27)
TIJDENS HET LEZEN			
UITVOEREN			
Woorden overslaan	1.0 (1.3)	2.8 (2.4)	2.0 (2.2)
MONITOREN			
Het opmerken van onbekende woorden	1.1 (1.0)	0.1 (0.4)	.5 (.8)
TECHNISCHE LEESPROBLEMEN			
Technische leesfout zonder consequenties voor de betekenis van de tekst	3.1 (1.5)	5.1 (2.4)	4.2 (2.2)
Herlezen ten behoeve van het decoderen	13.7 (9.7)	23.7 (11.3)	19.6 (11.6)
TIJDENS HET BEANTWOORDEN VAN VRAGEN			
TECHNISCHE LEESPROBLEMEN			
Herlezen ten behoeve van het decoderen	2.5 (2.4)	8.4 (14.7)	6.0 (11.6)

4.3 CORRELATIES TUSSEN LEESSTRATEGIEËN EN LEESVAARDIGHEID

Om de relatie tussen strategiegebruik en begrijpend lezen voor tweetaligen en eentaligen te onderzoeken zijn Pearson-correlaties berekend. Correlaties van de overkoepelende categorieën leesstrategieën, onderscheiden in de vier leesfasen, zijn weergegeven in tabel 5. Zoals zichtbaar is in de tabel, zijn er substantiële verbanden tussen strategiegebruik en leesvaardigheid aanwezig, maar zijn slechts enkele daarvan statistisch significant. Dit kan zijn veroorzaakt door de beperkte steekproefomvang van beide groepen ($n=11$ eentaligen, tweetaligen $n=16$). Daarom hebben we ons op de grootte van de correlatie gericht en niet zozeer op de statistische significantie. Correlaties van $r>0.30$ zijn geïnspecteerd en gerapporteerd. Volgens de criteria van Field (2009) wordt een correlatie van $r>0.30$ beschouwd als matig, terwijl een correlatie van $r>0.50$ als sterk en een correlatie van $r>0.80$ als zeer sterk beschouwd. Er werd echter een aantal correlaties gevonden op strategieën die maar door een zeer klein aantal studenten (<3) werden ingezet. Deze correlaties zijn niet gerapporteerd.

TABEL 5 | OVERZICHT VAN DE SUBSTANTIËLE CORRELATIES TUSSEN LEESSTRATEGIEËN EN LEESVAARDIGHEID

	Eentaligen (n=11)	Meertaligen (n=16)	Totaal (n=27)
ORIËNTEREN VOOR HET LEZEN	.37	-.08	.17
ORIËNTEREN TIJDENS DE VRAGEN	-.46	-.07	-.21
PLANNEN TIJDENS HET LEZEN	-.11	-.33	-.20
PLANNEN NA HET LEZEN	-.30	-.08	-.23
UITVOEREN TIJDENS HET LEZEN	.45	-.05	.12
MONITOREN TOTAAL	-.13	-.33	-.23
MONITOREN TIJDENS DE VRAGEN	.10	-.35	-.17
EVALUEREN TOTAAL	.31	.39	.38*
EVALUEREN TIJDENS HET LEZEN	-.02	.47#	.33#
EVALUEREN TIJDENS DE VRAGEN	.35	.24	.30
ELABOREREN TOTAAL	.43	-.65**	-.23
ELABOREREN TIJDENS HET LEZEN	.47	-.57*	-.26
ELABOREREN TIJDENS DE VRAGEN	.32	-.28	-.06
TECHNISCHE LEESPROBLEMEN TOTAAL	-.30	-.29	-.35#
TECHNISCHE LEESPROBLEMEN TIJDENS HET LEZEN	-.28	-.40	-.43*
TECHNISCHE LEESPROBLEMEN TIJDENS DE VRAGEN	-.31	-.16	-.20

** $p < 0.01$, * $p < 0.05$, # $p < 0.10$, dikgedrukte correlaties $r > 0.30$

Oriënteren

Binnen de overkoepelende strategie oriënteren werd gevonden dat de strategie hypothesevorming positief correleerde met begrijpend lezen voor de eentaligen ($r(9) = .30$, $p = .35$), terwijl er geen correlatie werd gevonden voor de meertaligen. Als de eentaligen oriënteren gebruikten tijdens het beantwoorden van de vragen, dan werd de relatie met begrijpend lezen negatief ($r(9) = -.46$, $p = .15$). Deze negatieve correlatie werd bepaald door de enige oriënterende strategie die werd ingezet tijdens het beantwoorden van de vragen, namelijk de strategie tekst skimmen.

Plannen

De overkoepelende strategie plannen had een negatieve correlatie met begrijpend lezen voor de meertaligen ($r(14) = -.33$, $p = .22$) als zij deze strategie toepasten tijdens het lezen. Deze negatieve correlatie lijkt bepaald te worden door de strategie formuleren van een actieplan, die op trendniveau negatief correleerde met begrijpend lezen, $r(14) = -.44$, $p = .08$. Voor de eentaligen correleerde het formuleren van een actieplan negatief met begrijpend lezen als zij dit toepasten na het lezen, $r(9) = -.67$, $p = .02$.

Uitvoeren

De correlatie tussen uitvoeren en begrijpend lezen was positief voor de eentaligen, $r(9) = .45$, $p = .16$, als dit tijdens het lezen plaatsvond. Deze positieve correlatie leek bepaald te worden door de strategie herlezen van (stukken) tekst, $r(9) = .43$, $p = .17$. Voor de meertaligen werden geen substantiële correlaties gevonden binnen de categorie uitvoeren.

Monitoren

De overkoepelende strategie monitoren had een negatieve correlatie met begrijpend lezen voor de meertaligen ($r(14) = -.33$, $p = .21$), specifiek tijdens het beantwoorden van de vragen. Er waren zes specifieke strategieën die een relatie hadden met begrijpend lezen. De strategie geheugen checken correleerde positief met begrijpend lezen voor beide groepen; eentaligen: $r(9) = .33$, $p = .30$, meertaligen: $r(14) = .32$, $p = .22$. Er waren twee strategieën die negatief correleerden met begrijpend lezen voor de meertaligen: opmerken van onbekende woorden ($r(14) = -.30$, $p = .24$) en doorlezen na het opmerken van een onbekend woord ($r(14) = -.43$, $p = .08$). Ook waren er twee strategieën die positief correleerden met begrijpend lezen voor de meertaligen: inconsistentie; twijfel, maar geen herstelactie of commentaar, ($r(14) = .54$, $p = .02$), en het vertragen van de leessnelheid ($r(14) = .42$, $p = .10$). Voor de eentaligen werd alleen gevonden dat de strategie corrigeren van een leesfout negatief correleerde met begrijpend lezen, $r(9) = -.38$, $p = .23$.

Evalueren

Substantiële positieve correlaties werden gevonden tussen de overkoepelende strategie evalueren en begrijpend lezen voor beide groepen; eentaligen $r(9) = .31$, $p = .35$, meertaligen $r(14) = .40$, $p = .13$. Voor de meertaligen leek deze positieve correlatie bepaald te worden door de strategie empathie (uitten van positieve gevoelens) tijdens het lezen van de tekst ($r(14) = .48$, $p = .06$). Voor de eentaligen was deze strategie positief gecorreleerd met begrijpend lezen tijdens het beantwoorden van de vragen ($r(9) = .35$, $p = .28$).

Elaboreren

De overkoepelende categorie elaboreren correleerde substantieel positief met begrijpend lezen voor de eentaligen, $r(9) = .43$, maar significant negatief voor de meertaligen ($r(9) = -.65$, $p < .01$). Voor beide groepen zijn verschillende patronen ontdekt, waarbij vooral tijdens het lezen van de tekst bepaalde strategieën andere effecten hebben. De meertaligen gebruikten drie specifieke strategieën tijdens het lezen die de negatieve correlatie tussen elaboreren en begrijpend lezen bepaalden:

correcte conclusie trekken van een paragraaf ($r(14) = -.32, p = .22$); een incorrecte conclusie trekken uit een paragraaf ($r(14) = -.32, p = .22$) en parafraseren/samenvatten ($r(14) = -.53, p = .03$). Voor de eentaligen leek de positieve correlatie tussen elaboreren en begrijpend lezen bepaald te worden door de specifieke strategieën correcte conclusie trekken uit een paragraaf, ($r(9) = .55, p = .09$), en parafraseren/samenvatten ($r(9) = .40, p = .22$).

Als het elaboreren plaatsvond tijdens het beantwoorden van de vragen, dan correleerde dit positief met begrijpend lezen voor eentaligen ($r(9) = .32, p = .33$). Deze positieve correlatie leek bepaald te worden door de strategie correcte conclusie trekken uit een paragraaf ($r(9) = .41, p = .20$). Voor de meertaligen correleerde de strategie incorrecte conclusie trekken uit een paragraaf significant negatief met begrijpend lezen ($r(14) = -.53, p = .03$).

Technische leesproblemen

De categorie technische leesproblemen correleerde voor beide groepen negatief met begrijpend lezen. Als er gekeken werd naar de verschillende leesfasen, dan waren technische leesproblemen tijdens het lezen van de tekst negatief gecorreleerd met begrijpend lezen voor de meertaligen ($r(14) = -.40, p = .12$), terwijl voor de eentaligen een negatieve correlatie bestond tijdens het beantwoorden van de vragen ($r(9) = -.31, p = .35$).

De negatieve correlatie voor de meertaligen leek bepaald te worden door twee specifieke problemen: herlezen om te decoderen ($r(14) = -.35, p = .18$), en fout in technisch lezen (zonder consequentie voor betekenis), ($r(14) = -.38, p = .13$). Voor de eentaligen leek de negatieve correlatie alleen bepaald te worden door fout in technisch lezen (met consequentie voor betekenis), ($r(9) = -.41, p = .20$).

5 DISCUSSIE

Het doel van dit onderzoek was om te onderzoeken of meertalige en eentalige zwakke lezers verschilden in het gebruik van leesstrategieën. Daarnaast is nagegaan of er een verschil was in de relatie tussen strategiegebruik en leesvaardigheid tussen deze twee groepen. Vanwege de beperkte hoeveelheid onderzoek naar strategiegebruik van zwakke lezers was het karakter van deze studie voornamelijk exploratief. Door dit exploratieve karakter moeten de resultaten met enige voorzichtigheid worden geïnterpreteerd: er hebben tenslotte maar 27 leerlingen meegewerkt aan deze studie. De resultaten van deze studie kunnen dus nog niet generaliseerd worden, maar bieden wel houvast en sturing voor toekomstig onderzoek.

Aan de ene kant hadden we de verwachting dat meertalige leerlingen bepaalde strategieën vaker zouden gebruiken dan eentalige leerlingen, omdat meertalige leerlingen over het algemeen een beperktere kennis van het Nederlands hebben. De relatie tussen strategiegebruik en leesvaardigheid zou voor de twee groepen dan ook verschillen. Aan de andere kant verwachtten we dat de twee groepen op vergelijkbare wijze strategieën zouden inzetten, omdat zwakke eentalige leerlingen vaak ook over weinig talige kennis beschikken. Daarnaast is het gebruik van leesstrategieën onder zwakke lezers over het algemeen laag.

De resultaten lieten zien dat eentalige en tweetalige leerlingen de begrijpend lezentaak vergelijkbaar uitvoeren en dat er, in ieder geval op het overkoepelende niveau, geen significante verschillen tussen tweetalige en eentalige leerlingen zijn in hun gebruik van leesstrategieën. Er zijn echter wel verschillen gevonden op woordenschatkennis en technische leesproblemen. Tweetaligen hebben een lagere woordenschat en vertonen meer technische leesproblemen. Daarnaast zijn er ook verschillen tussen de twee groepen op de relaties tussen het gebruik van bepaalde strategieën en leesvaardigheid. Sommige strategieën hebben een positieve relatie met begrijpend lezen voor eentaligen, maar een negatieve relatie voor tweetaligen en vice versa.

Het resultaat dat meertaligen lager scoren op de woordenschattoets en meer technische leesproblemen vertonen impliceert dat zij minder taalkennis hebben dan hun eentalige leeftijdsgenoten. Dit komt overeen met de verwachting en wordt ook ondersteund door vergelijkbare resultaten uit eerder onderzoek (Aarts en Verhoeven, 1999; Van Gelderen et al., 2003, 2007; Trapman et al., 2012). De beperkte woordenschat van meertalige leerlingen kan ervoor gezorgd hebben dat zij tijdens het lezen meer technische leesfouten maken. Het creëren van een woordbeeld van een woord dat niet bekend is, kost meer moeite dan wanneer het woord wordt herkend en de betekenis van het woord bekend is. Daardoor lopen meertalige leerlingen tijdens het lezen waarschijnlijk tegen meer problemen aan waardoor zij vaker moeten herlezen ten behoeve van het decoderen van een woord. Een strategie die door meertalige leerlingen vaak wordt toegepast wanneer ze een onbekend woord tegenkomen, is het woord overslaan en doorlezen. Dit is ook uit eerder onderzoek gebleken (Block, 1992) en is te verklaren vanuit het C-EM model (Walczyk, 2000). Het overslaan van woorden kan gezien worden als een compenserende strategie die de aandachtsspanne minimaal belast en de ontwikkeling van het mentale tekstmodel niet verstoort. Omdat meertalige leerlingen tegen meer onbekende woorden aanlopen dan eentalige leerlingen, zetten zij deze strategie waarschijnlijk vaker in dan eentalige leerlingen. Als bij elk onbekend woord het leesproces onderbroken moet worden om de precieze betekenis na te gaan, lukt het

niet om een mentaal tekstmodel tot stand te brengen. Eentalige leerlingen daarentegen lopen minder vaak tegen onbekende woorden aan. De strategie die zij inzetten als zij tegen een onbekend woord aanlopen is het bewust opmerken van dit feit en zich afvragen wat een woord betekent. Omdat zij minder vaak tegen onbekende woorden aanlopen, zou het zou kunnen zijn dat deze strategie hun mentale tekstrepresentatie niet verstoort.

Hoewel er geen verschillen tussen een- en meertalige leerlingen zijn gevonden in het strategiegebruik op de overkoepelende categorieën, zijn er wel verschillen tussen deze twee groepen wat betreft de effectiviteit van bepaalde strategieën. Voor meertalige leerlingen hadden strategieën uit de categorie plannen een negatieve relatie met begrijpend lezen. Met name de strategie formuleren van een actieplan was niet bevorderlijk voor het tekstbegrip. Ook dit is te verklaren vanuit het C-EM model. Een strategie als het formuleren van een actieplan is een strategie die de aandachtsspanne maximaal belast. Deze strategie richt zich niet op de tekstinhoud, maar op de aanpak van het leesproces. Voor meertalige leerlingen zou deze strategie te veel kunnen afleiden van de tekstinhoud, waarmee het negatieve effect op tekstbegrip zou kunnen worden verklaard. Binnen de categorie monitoren bleek de strategie het opmerken van onbekende woorden negatief gerelateerd te zijn aan tekstbegrip. Zoals beschreven in voorgaande alinea, is dit verklaarbaar door middel van hetzelfde model. De strategie die een positieve bijdrage had aan tekstbegrip was het vertragen van de leessnelheid. Volgens het C-EM model is dit een strategie die de aandachtsspanne minimaal verstoort, waardoor een mentale tekstrepresentatie tot stand kan komen.

Opvallend is dat de categorie elaboreren voor eentaligen positief gerelateerd is aan leesvaardigheid en voor meertaligen negatief. Voor meertalige leerlingen blijkt het niet zinvol om conclusies te trekken na paragrafen of te parafraseren/samenvatten na het lezen van een paragraaf, terwijl dit voor eentalige leerlingen zeer nuttige strategieën bleken. Binnen de categorie elaboreren bevinden zich strategieën waarbij afstand gedaan moet worden van en gereflecteerd moet worden op de tekstinhoud. Voor meertalige leerlingen is dit waarschijnlijk een stap te ver, omdat zij zich voornamelijk moeten concentreren op de tekstinhoud. Dit is voor deze groep leerlingen een zwaardere taak dan voor eentalige leerlingen, die vanwege hun grotere woordenschatkennis gemakkelijker een mentale tekstrepresentatie kunnen creëren. Omdat meertalige leerlingen elaborerende strategieën inzetten terwijl zij nog geen volledige tekstrepresentatie hebben gecreëerd, heeft dit waarschijnlijk een negatief effect op tekstbegrip. Voor eentalige leerlingen, die makkelijker een goede tekstrepresentatie tot stand kunnen brengen, zijn elaborerende strategieën juist zinvol. Deze reflectie op de tekst draagt bij aan het tekstbegrip.

Voor beide groepen leerlingen bleek het effectief om tijdens het lezen van de tekst positieve gevoelens uit te spreken met betrekking tot het lezen en de tekstinhoud. Het bleek dat een positief gevoel over de tekst en motivatie om door te lezen bijdraagt aan het tekstbegrip.

Het belangrijkste dat we uit dit onderzoek hebben kunnen concluderen is dat het effect van strategieën op tekstbegrip voor een- en meertalige leerlingen verschilt en dat dit te maken zou kunnen hebben met woordenschat. Omdat meertalige leerlingen een beperktere woordenschat hebben, zijn zij genoodzaakt om strategieën in te zetten die hiervoor compenseren. Strategieën die voor hen nuttig zijn, zijn strategieën die de aandachtsspanne minimaal belasten en niet afleiden van het creëren van een mentale tekstrepresentatie. Als we in het onderwijs eerst inzetten op het vergroten van de woordenschat van deze leerlingen, dan zouden vervolgens ook strategieën aangeleerd kunnen worden waarbij meer afstand gedaan moet worden van de tekst. Op deze manier zou het begrijpend-leesniveau van meertalige leerlingen naar een hoger niveau gebracht kunnen worden. Voor eentalige leerlingen met een grotere woordenschat zou gelijk al ingezet kunnen worden op het aanleren van strategieën die de aandachtsspanne wat meer belasten. Deze strategieën bleken namelijk een positief effect te hebben voor het tekstbegrip van deze groep leerlingen.

6 SLOTBESCHOUWING: HOE BEREIK JE DE AARZELENDE LEZER?

Aarzelende lezers kunnen we bereiken door besef te creëren dat ze zeker wel goed kunnen lezen, in tegenstelling tot wat ze zelf vaak denken niet goed te kunnen. Dit type lezers moet vertrouwen krijgen in hun eigen kunnen en dat kunnen wij bewerkstelligen door ze handvatten aan te reiken. Voor meertalige leerlingen is dit het vergroten van hun woordenschat en vervolgens het aanleren van een strategische aanpak; van compenserende strategieën op het woordniveau naar strategieën gericht op reflectie van de tekst. Voor eentalige leerlingen met een grotere woordenschat moeten we direct proberen in te zetten op strategieën die focussen op tekstreflectie. Het is van belang om leerlingen bewust te maken van deze strategische mogelijkheden en op deze manier zelfvertrouwen te verwezenlijken. Wie de trucjes van het lezen eenmaal kent, zal gemakkelijker een boek uit de boekenkast trekken.

LITERATUURLIJST

- Aarnoutse, C.A.J. en Leeuwe, J.F.J. van (1988), Het belang van technisch lezen, woordenschat en ruimtelijke intelligentie voor begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën*, 65, pp. 49-59.
- Aarts, R. en Verhoeven, L. (1999), Literacy attainment in a second language submersion context. *Applied Psycholinguistics*, 20(3), pp. 377-393.
- Alderson, J.C. (2000), *Assessing Reading*. New York: Cambridge University Press.
- Anderson, V. (1992), A teacher development project in transactional strategy instruction for teachers of severely reading-disabled adolescents. *Teaching & Teacher Education*, 8, pp. 91-103.
- Bossers, B. (1992), *Reading in two languages; A study of reading comprehension in Dutch as a second language and in Turkish as a first language*. Rotterdam: Van Driel.
- Baker, L. (1984), Spontaneous versus instructed use of multiple standards for evaluating comprehension: Effects of age, reading proficiency, and type of standard. *Journal of Experimental Child Psychology*, 38, pp. 289-311.
- Baker, L. (1989), Developmental change in readers' responses to unknown words. *Journal of Reading Behavior*, 21, pp. 241-260.
- Baker, L. en Brown, A.L. (1984), Metacognitive skills and reading. In: P.D. Pearson (ed), *Handbook of reading research*. New York: Longman, pp. 353-394.
- Bernhardt, E.B. (1991), *Reading development in a second language: Theoretical, research, and classroom perspectives*. Norwood, NJ: Ablex.
- Bernhardt, E.B. (2000), Second-language reading as a case of reading scholarship in the 20th century. In: M.L. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson en R. Barr (eds), *Handbook of reading research, Vol. 3*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 791-811.
- Bimmel, P., Schooten, E.J. van (2004), The relationship between strategic reading activities and reading comprehension. *Educational Studies in Language and Literature*, 4, pp. 85-102.
- Block, E. (1992), See how they read: Comprehension monitoring of L1 and L2 Readers. *TESOL Quarterly, Vol. 26*(2), pp. 319-343.
- Brown, R., Pressley, M., Meter, P. van en Schuder, T. (1996), A quasi-experimental validation of transactional strategies instruction with low-achieving second grade readers. *Journal of Educational Psychology*, 88, pp. 18-37.
- Casanave, C.P. (1988), Comprehension monitoring in ESL reading: A neglected essential. *TESOL Quarterly*, 22, 2, pp. 283-302.
- Collins, C. (1991), Reading instruction that increases thinking abilities. *Journal of Reading*, 34, pp. 510-516.

- Cummins, J. (1981), The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In: California State Department of Education (ed), *Schooling and language minority students: A theoretical framework*. Los Angeles: Evaluation, Dissemination and Assessment Center California State University, pp. 3-49.
- Cunningham, A.E. en Stanovich, K.E. (1998), Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later, *Developmental Psychology*, 33, pp. 934-945.
- Curtis, M.E. (2002), *Adolescent Reading: A synthesis of research*. <http://www.nifl.gov/partnershipforreading/adolescent/default.html>
- Duffy, G.G., Roehler, L.R., Sivan, E., Rackliffe, G., Book, C., Meloth, M. (1987), Effects of explaining the reasoning associated with using reading strategies. *Reading Research Quarterly*, 22, pp. 347-368.
- Field, A. (2009), *Discovering statistics using SPSS*. London: Sage Publications.
- Flavell, J.H. (1979), Metacognition and cognitive monitoring; A new area of cognitive- developmental inquiry. *American Psychologist*, 34, pp. 906-911.
- Gelderen, A. van, Schoonen, R., Glopper, K. de, Hulstijn, J., Snellings, P., Simis, A. (2003), Roles of linguistic knowledge, metacognitive knowledge and processing speed in L3, L2 and L1 reading comprehension: A structural equation modeling approach. *International Journal of Bilingualism*, 7(1), pp. 7-25.
- Gelderen, A. van, Schoonen, R., Stoel, R., Glopper, K. de en 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, pp. 477-491.
- Gille, E., Loijens, C., Noijons, J. en Zwitser, R. (2010), *Resultaten PISA-2009: Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Arnhem: Cito.
- Gillebaard, H. en Jager, C. (2011), *Blik op mediawijsheid. Risicotaxatie, opvoedings-strategieën en mediagedrag anno 2011*. Utrecht: Expertisecentrum Mediawijzer.net.
- Gough, P.B. en Tunmer, W.E. (1986), Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, pp. 6-10.
- Guthrie, J.T, Wigfield, A., Humenick, N.M., Perencevich, K.C., Taboada, A. en Barbosa, P. (2006), Influences of stimulating tasks on reading motivation and comprehension. *The Journal of Educational Research*, 99(4), pp. 232-246.
- Guthrie, J.T. (2008), *Engaging adolescents in reading*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- Hacquebord, H. (2007), De leesvaardigheid van vmbo-leerlingen. In: D. Schram (red.) *Lezen in het vmbo. Onderzoek – interventie – praktijk*. Stichting Lezen Reeks 11. Delft: Eburon, pp. 55-76.
- Hazenberg, S. en Hulstijn, J. (1996), Defining a minimal receptive second-language vocabulary for non-native university students: An empirical investigation. *Applied Linguistics*, 17, pp. 145-163.
- Hosenfeld, C. (1978), A preliminary investigation of the reading strategies of successful and unsuccessful second language learners. *Sysem*, 5(2), pp. 110-123.
- Jimenez, R.T., García, G.E. en Pearson, P.D. (1996), The reading strategies of bilingual Latina/o students who are successful English teachers: Opportunities and obstacles. *Reading Research Quarterly*, 31(1), pp. 90-112.
- Just, M.A. en Carpenter, P.A. (1992), A capacity theory of comprehension: Individual differences in working memory. *Psychological Review*, 99, pp. 122-149.
- Koda, K. (1988), Cognitive process in second language reading: Transfer of L2 reading skills and strategies. *Second language Research*, 4(2), pp. 133-156.
- LaBerge, D. en Samuels, S.J. (1974), Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology*, 6, pp. 293-323.
- MacWhinney, B. en Snow, C. (1984), The Child Language Data Exchange System (CHILDES). <http://childes.psy.cmu.edu/>. Gedownload op 15-04-2012.
- Meijer, J., Veenman, M.V.J. en Hout-Wolters, B.H.A.M. van (2005), Metacognitive activities in textstudying and problem-solving: Development of a taxonomy. *Educational Research and Evaluation*, 12(3), pp. 209-237.
- Nederlandse Inspectie van het Onderwijs (2008), *Basisvaardigheden taal in het voortgezet onderwijs. Resultaten van een inspectieonderzoek naar taalvaardigheid in de onderbouw van het vmbo en praktijkonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Nederlandse Inspectie van het Onderwijs (2011), *Basisvaardigheden taal in het voortgezet onderwijs. Resultaten van een inspectieonderzoek naar taalvaardigheid in de onderbouw van het vmbo en praktijkonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Oakhill, J., Hartt, J. en Samols, D. (2005), Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 18, pp. 657-686.
- Oakhill, J., Cain, K. en Bryant, P.E. (2003), The dissociation of word reading and text comprehension: evidence from component skills. *Language and Cognitive Processes*, 18, pp. 443-468.
- O'Malley, J.M. en Chamot, A.U. (1990), *Learning strategies in second language acquisition*, Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Ouellette, G. en Beers, A. (2010), A not-so-simple view of reading: how oral vocabulary and visual-word recognition complicate the story. *Reading and Writing*, 23, pp. 189-208.
- OECD (2010), *PISA 2009 Results: What students know and can do – Student performance in reading, mathematics and science (Volume I)*.
- Paris, S.G., Lipson, M.Y. en Wixson K.K. (1983), Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8, pp. 293-316.
- Paris, S.G. en Winograd, P.W. (1990), How metacognition can promote academic learning and instruction. In: B.J. Jones en L. Idol (eds), *Dimensions of thinking and cognitive instruction*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 15-51.
- Perfetti, C.A. (1985), *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Perfetti, C.A. (1999), Comprehending written language: A blueprint of the reader. In: C.M. Brown en P. Hagoort (eds), *The neurocognition of language*. Oxford: Oxford University Press, pp. 167-208.
- Perfetti, C.A., Landi, N. en Oakhill, J. (2005), The acquisition of reading comprehension skills. In: M.J. Snowling en C. Hulme (eds), *The science of reading: A handbook*, pp.227-247. London: Blackwell, pp. 227-247.
- Pressley, M. (2000), What should comprehension instruction be the instruction of? In: M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson en R. Barr (eds), *Handbook of reading research*, Vol. 31. Mahwah, NJ: Erlbaum, pp. 461-545.
- Pressley, M. en Afflerbach, P. (1995), *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Proctor, C.P., Carlo, M., August, D. en Snow, C. (2005), Native Spanish-speaking children reading in English: Towards a model of comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 97(2), pp. 246-56.
- Rigney, J.W. (1978), Learning Strategies: A theoretical perspective. In: Harold F. O'Neil (eds), *Learning Strategies*. New York: Academic Press, pp. 165-205.
- Riley, G.L. (1993), A story structure approach to narrative text comprehension. *The modern language journal*, 77, pp. 417-432.
- Rumelhart, D.E. (2004), Toward an interactive model of reading. In: R.B. Ruddell en N.J. Unrau (eds), *Theoretical Models and Processes of Reading*. Newark, DE: International Reading Association, pp. 1149-1179.
- Samuels, S.J. (2004), Toward a theory of automatic information processing in reading, revisited. In: R.B. Ruddell en N.J. Unrau (eds), *Theoretical models and processes*. Newark, DE: International Reading Association, pp. 1127-1148.

- Schoonen, R., Hulstijn, J. en Bossers, B. (1998), Language-dependent and language-independent knowledge in native and foreign language reading comprehension. An empirical study among Dutch students in grades 6, 8 and 10. *Language Learning*, 48, pp. 71-106.
- Smith, M.C., Mikuleckey, L., Kibby, M.W., Dreher, M.J. en Dole, J.A. (2000), What will be the demands of literacy in the workplace in the next millennium? *Reading Research Quarterly*, 35(3), pp. 378-383.
- Snow, C.E., Burns, M.S. en Griffin, P. (1998), *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Stanovich, K.E. (1986), Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, pp. 360-407.
- Staphorsius, G., (1994), *Leesbaarheid en leesvaardigheid. De ontwikkeling van een domeingericht meetinstrument*. Arnhem: Cito.
- Tilstra, J., McMaster, K., Broek, P. van den, Kendeou, P. en Rapp, D. (2009), Simple but complex: components of the simple view of reading across grade levels. *Journal of research in reading*, 32(4), pp. 383-401.
- Trapman, M., Gelderen, A. van, Steensel, S. van, Hulstijn, J. en Schooten, E.J. van (2012), Reading components of adolescent low achievers. Linguistic knowledge, fluency and metacognitive knowledge as components of reading comprehension in adolescent low achievers: differences between monolinguals and bilinguals.
- Verhoeven, L. en Leeuwe, J.F.J. van (2008), Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22, pp. 407-423.
- Walczyk, J.J. (2000), The interplay between automatic and control processes in reading. *Reading Research Quarterly*, 35, pp. 554-566.

OVER DE AUTEURS

Rosa Teepe studeerde Nederlands aan de Universiteit van Amsterdam (2012) en specialiseerde zich in tweedetaalverwerving. Haar afstudeerscriptie schreef zij over het gebruik van leesstrategieën door een- en meertalige zwakke lezers. Momenteel is zij als promovenda werkzaam aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Hier doet ze onderzoek naar ouderbetrokkenheid in de voor- en vroegschoolse educatie en onderzoekt daarbij de mogelijkheden van ICT-ondersteuning.

Mariska Okkinga heeft Humanistiek gestudeerd aan de Universiteit voor Humanistiek (Bachelor, 2005) in Utrecht en heeft daarna Psychologie (2011) gestudeerd aan Universiteit Leiden. Zij heeft binnen de Research Master Ontwikkelingspsychologie een onderzoeksstage gelopen bij University of Cambridge in het Verenigd Koninkrijk waar zij betrokken is geweest bij een onderzoek naar zelfregulatie van jonge kinderen. Haar scriptie ging over verschillen in metacognitieve vaardigheden tussen vmbo- en havo-leerlingen. Momenteel is zij als promovenda werkzaam aan de Universiteit Twente in Enschede. Zij doet een longitudinaal onderzoek naar de effectiviteit van een begrijpend leesprogramma in het vmbo, waarbij het aanleren van leesstrategieën centraal staat.



LEZEN WAT ER (NIET) STAAT

Autisme en leesbegrip

ANNY HERMANS-FRANSSEN

1 SAMENVATTING

Leerlingen met een autismespectrumstoornis (ASS) beschikken vaak over een goede technische leesvaardigheid, maar ervaren problemen met het begrijpen van teksten. De kernsymptomen bij autisme zijn tekorten in socialisatie en communicatie, samengaand met rigide gedragspatronen en beperkte interesses. Recente verklaringstheorieën hebben betrekking op het cognitieve niveau. De *Theory of Mind* verwijst naar de vaardigheid om gedachten, gevoelens en intenties toe te schrijven aan jezelf en aan anderen. De *Executive Functioning Theory* benadrukt planning en organisatie van gedrag. De theorie van de zwakke *Centrale Coherentie* laat zien dat personen met een ASS relatief zwak zijn in het zien van samenhang, maar sterk in de waarneming van details. Tekorten in cognitieve functies als waarneming, aandacht, geheugen, taal en het reguleren van gedrag leiden tot een cognitieve stijl die gekenmerkt wordt door letterlijk, concreet, star en detailgericht denken. Het leren op school wordt belemmerd door problemen met integratie van informatie en het flexibel toepassen van strategieën. In het verwerven van leesvaardigheid zien we dat leerlingen met een ASS onvoldoende gebruikmaken van de context van de zin of tekst, ze sturen hun leesgedrag nauwelijks, ze kunnen zich niet goed verplaatsen in belevingswereld van anderen. Een op hun onderwijsbehoeften afgestemd lesprogramma laat zien dat leerlingen met autisme leesstrategieën kunnen leren, maar dat zij deze niet spontaan toepassen.

2 INLEIDING

Autisme wordt op gedragsniveau gekenmerkt door problemen in socialisatie, communicatie en verbeelding met als gevolg rigide gedragspatronen en beperkte interesses en gaat samen met cognitieve tekorten. De opvatting van autisme als een ontwikkelingsstoornis die meerdere uitingsvormen kent, leidde tot de beschrijving van autisme als een spectrum van pervasieve ontwikkelingsstoornissen (Wing, 1997). In deze bijdrage geldt 'autisme' als synoniem voor 'autismespectrumstoornis', vanwege de leesbaarheid afgekort tot ASS. Personen met een ASS hebben een specifieke cognitieve stijl, die gekenmerkt wordt door letterlijk, concreet, star en detailgericht denken. De andere cognitieve stijl van mensen met een ASS heeft gevolgen voor het leren op school, in het bijzonder voor het verwerven van leesvaardigheid. Vaak beschikken leerlingen met een ASS over een goede technische leesvaardigheid, maar ervaren zij problemen met het begrijpen van teksten. De moeilijkheden kunnen worden verklaard vanuit hun specifieke leerstijl. Een op hun onderwijsbehoeften afgestemd lesprogramma laat zien dat leerlingen met autisme leesstrategieën kunnen leren, maar dat zij deze niet spontaan toepassen.

3 HET CONCEPT ASS

Een drukke stad. Veel verkeer, verkeerslichten, lawaai. Raymond, een volwassen man, wil oversteken over het zebrapad. Het verkeerslicht is groen. Hij begint te lopen. Als hij halverwege is, springt het verkeerslicht op rood en verschijnt de tekst: 'DON'T WALK'. Raymond 'begrijpt' de boodschap en blijft staan, ondanks het getoeter van de wachtende auto's en het roepen van zijn broer. (Levinson, 1988: *Rainman*)

Deze scène uit de film *Rainman* (Levinson, 1988), waarin Dustin Hoffman op een ontroerende manier laat zien hoe iemand met autisme denkt, roept allerlei vragen op. Hoe is het mogelijk dat iemand doet wat er gezegd wordt, 'don't walk', en toch niet-passend gedrag vertoont. Wat Raymond 'vergeet' is de context waarin de boodschap wordt gegeven. Hij kan alleen letterlijk denken, hij kan de boodschap niet flexibel interpreteren en zijn gedrag aanpassen aan de situatie.

Autisme is meer dan een aantal opvallendheden in het gedrag. Om autisme goed te begrijpen moeten we verder kijken dan alleen naar de buitenkant. Autisme bepaalt je denken en handelen. Autisme zit van binnen. Pas sinds de tachtiger jaren van de vorige eeuw is niet alleen het denken over autisme toegenomen, ook de kennis over het denken van personen met een ASS neemt nog steeds toe. Mensen met een ASS denken anders. Zij schrijven zelf over hun manier van informatie

verwerken, over de manier waarop zij de wereld ervaren. Door hun publicaties wordt ons een blik gegund in hun manier van zijn.

De kinderpsychiater Kanner (1943) gebruikte de term ‘autisme’ voor het eerst om het gedrag van elf kinderen in de leeftijd tussen twee en acht jaar te beschrijven. Hij constateerde bij deze kinderen een ‘extreme autistic aloneness from the very beginning of life’. Ook wees hij op het geïsoleerde spel, het ongewone taalgebruik, het rituele gedrag en de weerstand tegen veranderingen. In 1944 beschreef de pediatr Asperger (in: Frith, 1991) een aantal kinderen in zijn praktijk als ‘Autistische Psychopathen’. De kinderen waren intelligent, leken in een eigen wereld te leven en hadden een beperkte en eenzijdige belangstelling. Onafhankelijk van elkaar beschreven Kanner en Asperger gedragsbeelden die nu worden beschouwd als stoornissen in het autismespectrum. Na jaren van discussie werden de criteria voor autisme vastgesteld en vastgelegd in opeenvolgende versies van het *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM). De meest recente versie is DSM-IV-TR (American Psychiatric Association (A.P.A.), 2002). DSM-V verschijnt in 2013. De kernsymptomen van autismespectrumstoornissen zijn tekorten in socialisatie en communicatie met daarnaast rigide gedragspatronen en beperkte interesses.

Het sociale onvermogen is het meest opvallende en minst begrepen aspect van de stoornis en blijft ook in de volwassenheid problematisch. Er zijn moeilijkheden met emotieherkenning, de wederkerigheid ontbreekt, het vermogen om relaties te ontwikkelen op basis van interpersoonlijke interacties is aangetast, sociale signalen van anderen worden slecht begrepen, er is een zwakke integratie van sociale, communicatieve en emotionele verschijnselen.

Al vroeg in de ontwikkeling zijn er bij autismespectrumstoornissen kwalitatieve tekortkomingen in de communicatie. Het specifieke van de communicatieproblemen ligt vooral in het onvermogen om verbale en non-verbale vaardigheden te gebruiken in wederzijds sociaal contact met als doel het uitwisselen van betekenissen. Personen met een ASS kunnen niet goed omgaan met de beurtwisseling in een gesprek en kunnen hun communicatie slecht aanpassen aan verschillende sociale contexten. De taalontwikkeling bij sprekende personen met autisme verloopt vaak vertraagd en is met name afwijkend op de gebieden taalvorm, semantiek en pragmatiek.

De stoornis in de verbeelding komt al vrij vroeg tot uiting in de spelontwikkeling. Kinderen met autisme hebben moeite met wederkerig sociaal spel, bijvoorbeeld kiekeboespelletjes, waarbij integratie van imitatie en sociale dialoog aan de orde is. Er is een opvallend tekort aan symbolisch spel. Veel kinderen met autisme komen niet tot fantasiespel. Naarmate kinderen met autisme opgroeien,

manifesteert het tekort aan verbeeldingsvermogen zich vooral als een tekortkoming in sociale verbeelding.

Stereotiepe omgang met voorwerpen, vaak prominent aanwezig bij jonge kinderen en bij personen met een verstandelijke beperking, kan in de verdere ontwikkeling plaats maken voor stereotiepe interesses. Deze interesses wijken af van de gewone interesses van leeftijdgenoten omdat ze meestal veel smaller en specifiek zijn, een leeftijdsongewoon of zelfs vreemd thema bevatten en nauwelijks tot een sociaal gebeuren leiden.

In de jaren 1945-'60 lag het accent op de gedragssymptomen. In de jaren '70 ontstond er meer belangstelling voor het cognitieve functioneren. Uit wetenschappelijk onderzoek bleek dat personen met autisme cognitieve tekorten vertonen (Hermelin en O'Connor, 1970; Rutter, 1978). Een directe link tussen gedrag en cerebrale structuur kon echter niet gelegd worden en dus bleef de diagnose gebaseerd op gedragsverschijnselen (Wing, 1997).

4 COGNITIEVE STIJL

'Mijn denken is nooit genuanceerd, het is alles of niets. Mijn denken kent geen matigheid. Wat me aan het denken van anderen altijd verbaast, is het vermogen om van heel veel en soms erg verschillende dingen een beetje tegelijk vast te houden. Dat is in mijn denken nog nooit gelukt. Mijn denken bevat altijd maar één ding en dat ene ding neemt op dat moment alle beschikbare ruimte in' (Landschip en Modderman, 2004, p. 193).

4.1 COGNITIEVE VERKLARINGSTHEORIEËN

Autismespectrumstoornissen kunnen vanuit verschillende invalshoeken worden benaderd. Frith (1989, 2003) maakt onderscheid in een biologisch niveau, een cognitief niveau en een gedragsniveau. Bij de diagnose is het gedragsniveau belangrijk. Het biologisch niveau is van belang bij het zoeken naar biologische oorzaken. Het cognitieve niveau beschrijft alle aspecten van de werking van het brein, inclusief gedachten en gevoelens. Cognitie vormt de brug tussen het biologisch en het gedragsniveau, tussen brein en handelen. De huidige veronderstelling is dat een verscheidenheid aan biologische oorzakelijke factoren via een gezamenlijk patroon van cognitieve disfuncties leidt tot een variatie in klinische uitingsvormen (Van der Gaag, 2003). Wanneer we proberen het denken van iemand met een ASS te begrijpen, zoeken we naar een verklaring op cognitief niveau. De afgelopen decennia werd een drietal cognitieve theorieën geformuleerd: de zwakke *theory of mind*, de afwijkende executieve functies en de theorieën van de zwakke centrale coherentie.

Theory of Mind (ToM)

Theory of Mind verwijst naar de vaardigheid om gedachten, gevoelens en intenties toe te schrijven aan jezelf en aan anderen en op basis daarvan het gedrag van anderen te voorspellen en erop te anticiperen. Kinderen met een ASS zouden een specifiek tekort hebben in het kunnen begrijpen dat andere personen mentale voorstellingen kunnen hebben die verschillen van de werkelijke wereld en verschillen van de eigen mentale toestand. Zo'n tekort zou de beperkingen in socialisatie, communicatie en verbeelding kunnen verklaren. Baron-Cohen (1996) ziet het Theory of Mind tekort als essentieel voor autisme omdat het reflecteren over zichzelf en anderen een rol speelt bij al deze beperkingen. Echter, niet alle personen met een ASS vertonen tekorten op dit gebied. Theory of Mind lijkt afhankelijk te zijn van de verbale en cognitieve mogelijkheden van een persoon. Theory of Mind bij autisme is geen alles-of-niets-verhaal hoewel kinderen met een ASS er over het algemeen moeite mee hebben zich in te leven in wat andere mensen denken, voelen of weten (Roeyers, 2008).

Executive Functioning (EF)

Autismespectrumstoornissen worden gekenmerkt door meer algemene problemen met planning en controle van gedrag. Executief functioneren benadrukt productie van gedrag, ofwel output. Gedragskenmerken van executieve functies zijn: planning, inhibitie van het sterkste maar niet correcte antwoord en flexibiliteit van denken en handelen. Wat alle componenten van executieve functies gemeenschappelijk hebben, is de losmaking van het denken van de onmiddellijke situatie en van de externe context om gedrag te sturen door interne representaties. De term 'executieve functie' wordt vaak gebruikt als paraplu begrip voor een groot aantal vaardigheden. De executieve functietekorten bij autisme zijn met name cognitieve flexibiliteit, het onvermogen om de aandacht te wisselen en inhibitie, het onvermogen om een voor de hand liggende reactie te onderdrukken (Ozonoff, 1995, 1997).

Central Coherence (CC)

Een derde cognitief model legt meer nadruk op de inputzijde, namelijk een zwak vermogen tot centrale coherentie. Mensen hebben normaal gesproken een sterke tendens om waarnemingen op een relatief globale manier te interpreteren rekening houdend met de context. Frith (1989, 2003) noemt dit het vermogen tot centrale coherentie. De theorie van de centrale coherentie laat ook een positieve kant zien van de capaciteiten van mensen met autisme, namelijk de detailwaarneming. Wetenschappelijk gezien bestaan er verschillende interpretaties van de theorie. De eerste invulling spreekt over een tekort in het zien van samenhang. In de tweede

interpretatie is het zien van samenhang intact, maar reflexmatig wordt er meer aandacht besteed aan de details, eerder dan aan het geheel. Externe factoren zouden het zien van samenhang belemmeren. Ten slotte is er de opvatting dat mensen met autisme moeite hebben met het samenbrengen van de globale en de lokale waarneming (Frith en Happé, 1994; Van Berckelaer-Onnes en Vermeulen, 2009).

Geen van bovengenoemde theorieën kan alle hoofdkenmerken van autisme verklaren. De theorieën bieden echter wel inzicht in de wijze waarop mensen met een ASS informatie verwerken.

4.2 COGNITIE EN METACOGNITIE

Behalve de tekorten in communicatie en sociale interactie en de rigide gedragspatronen is er bij autisme sprake van tekorten in cognitieve processen (Randi, Newman en Grigorenko, 2010). De term cognitie heeft betrekking op functies die aanpassing aan de omgeving mogelijk maken. Processen als waarneming, aandacht, leren, geheugen en denken worden tot de cognitieve functies gerekend. Aan cognitie werd vóór de jaren '70 nauwelijks aandacht besteed. Autismes, aanvankelijk gedefinieerd in termen van gedrag, gaat samen met cognitieve tekorten. Onderzoek naar cognitie verloopt langs twee lijnen: (a) processen van kennisverwerving: op welke manier wordt kennis gecodeerd en vastgehouden; (b) producten van cognitieve verwerking in termen van concepten over de wereld (wat weet de persoon) en vaardigheden (hoe te handelen). Kinderen met een ASS hebben zowel tekorten in cognitieve processen als in opgeslagen kennis. Bij het verwerken van informatie wordt gebruik gemaakt van cognitieve strategieën. Leerstrategieën zijn specifiek gericht op het bereiken van bepaalde leerdoelen. De cognitieve stijl is de kenmerkende wijze waarop het cognitieve systeem wordt gebruikt (Boekaerts en Simons, 1993; Happé, 1999, 2000). Het onderscheid tussen verbaal denken en visueel denken maakt verschil in cognitief functioneren. Grandin, een volwassen vrouw met een ASS, stelt dat de meeste verbale personen met autisme visuele denkers zijn (Grandin, 1992).

'Ik denk in beelden. Ook woorden dienen zich in mijn gedachten in de eerste plaats altijd aan als een visueel gegeven, als plaatjes met letters, meestal in mijn handschrift. De associaties die ik maak hebben vaak eerder met zulke woord-beelden te maken dan met het inhoudelijke op zich. Mijn denken vertaalt woorden naar beelden voor me. Zo ga ik met woorden om' (Landschap en Modderman, 2004, p. 124).

Met metacognitie worden kennis en opvattingen bedoeld die iemand heeft over zijn cognitief functioneren en over de wijze waarop dit functioneren gestuurd kan worden: denken over denken. Er zijn verschillende modellen van metacognitie.

Een belangrijke indeling is het onderscheid tussen metacognitieve kennis (*knowing that*) en metacognitieve vaardigheden (*knowing how*). In plaats van metacognitieve vaardigheden wordt ook wel gesproken van *executive control* en van zelfregulatie. Daarnaast bepalen metacognitieve opvattingen in hoge mate welke leerstrategieën leerlingen zullen gebruiken. Metacognitieve vaardigheden zijn volgens Boekaerts en Simons (1993) belangrijke voorspellers van leerprestaties.

Waarneming, aandacht en geheugen zijn belangrijke functies die het leren mogelijk maken. Hierbij vindt een wisselwerking plaats tussen cognitieve en metacognitieve activiteiten. De waarnemingsproblemen bij autisme komen tot uiting in de tendens informatie stukje bij beetje te verwerken. De organisatie van de waargenomen prikkels en de verbinding met reeds opgeslagen kennis is vaak problematisch. Reacties op prikkels kunnen afwijkend zijn: te sterk reageren op irrelevante prikkels, of juist niet reageren op relevante prikkels (Frith en Baron-Cohen, 1987; Green et al., 1995; Swaab-Barneveld, 1998).

Informatie wordt niet automatisch opgenomen. Hiervoor is actieve verwerking vereist. Cognitieve strategieën zijn nodig om de aandacht optimaal te richten op de informatie die nodig is. Vervolgens dient de informatie te worden gestructureerd en in verband gebracht met hetgeen iemand al weet. Het begrip 'aandacht' drukt de regulatie van informatieverwerking uit. Voor het leren is de capaciteit om de aandacht gedurende enige tijd selectief te richten een voorwaarde voor een optimale cognitieve ontwikkeling. Personen met een ASS zouden geneigd zijn tot overselectieve aandacht, in die zin dat zij de aandacht richten op een bepaald deel van de informatie. Verschijnselen die zij negeren, hebben te maken met sociale en symbolische betekenissen. Dit heeft een trage verwerking tot gevolg. Daarnaast hebben personen met een ASS met name problemen met het wisselen van de aandacht, terwijl de volgehouden aandacht goed kan zijn (Green et al., 1995).

Leren en geheugen zijn nauw verwant aan elkaar. Leren is het proces van nieuwe informatie verwerven, terwijl geheugen betrekking heeft op vasthouden van het geleerde, zodanig dat het later opgeroepen kan worden. Volgens recente geheugenmodellen vindt bewerking en verwerking van informatie plaats in het werkgeheugen. Binnengekomen informatie wordt opgeslagen, bewerkt en gekoppeld aan kennis die in het langetermijngeheugen is opgeslagen. Kennis wordt in het geheugen opgeslagen in een soort netwerk. Het inzicht in de functies van het werkgeheugen is de laatste jaren sterk toegenomen. De complexiteit van die functies is echter zodanig dat een volledig begrip niet op korte termijn bereikt zal worden. Wel is duidelijk geworden dat er een nauwe relatie bestaat tussen het werkgeheugen en bewuste processen (Boekaerts en Simons, 1993). Goed ontwikkelde vaardigheden bij begaafde personen met een ASS zijn het mechanisch geheugen voor cijfers,

feitenkennis, data en muzieknoten. Ook zijn ze in staat om regels te leren, zelfs een aantal sociale regels. Geheugentekorten hebben veelal te maken met taal, met name met semantische aspecten. Personen met een ASS lijken andere strategieën te gebruiken bij het coderen en terugzoeken van informatie uit het geheugen (Green et al., 1995; Sigman et al., 1997; Prior en Ozonoff, 2000; Teunisse et al., 2001).

Actief leren zorgt voor meer en beter leren. Strategiebewustzijn verbetert de prestatie. Een tekort in de toepassing van strategieën kan gezien worden als een metacognitief tekort. Een kind kan een strategie in zijn repertoire hebben en niet weten hoe en wanneer deze te gebruiken (Lucangeli, 1997). Succesvol strategiegebruik wordt beïnvloed door leeftijd, intelligentie, ontwikkeling, motivatie en interesse. Strategietraining kan een gunstig effect hebben. Over strategiekennis en strategiegebruik bij autisme is momenteel weinig bekend. Hermans-Franssen (2005) onderzocht strategiekennis en strategiegebruik bij het verwerven van leesbegrip bij kinderen met autisme van 9-11 jaar oud. Uit dit onderzoek bleek dat kinderen met autisme in staat zijn eenvoudige en concrete strategieën te leren en toe te passen; spontane transfer trad echter niet op.

Het taaltekort bij autisme is wellicht het meest onderscheidende cognitieve kenmerk bij autisme (Green et al., 1995). Op dit gebied zien we de onderlinge afhankelijkheid tussen de sociale en de cognitieve ontwikkeling. Het taalprofiel bij autisme is afwijkend op drie manieren: (a) articulatie is een piekvaardigheid vergeleken met andere linguïstische vaardigheden; (b) expressieve taal is beter ontwikkeld dan receptieve taal; (c) begrip van woordenschat is beter ontwikkeld dan begrip van grammaticale structuren (Jarrold, Boucher en Russell, 1997). De taalverweringsproblemen lijken meer cognitief en sociaal dan linguïstisch van aard te zijn. Het ontbreken van motivatie om taal sociaal te gebruiken resulteert in veel gemiste gelegenheden om taal te leren van de omgeving. De geringe motivatie tot interactie in een sociale omgeving leidt ook op school tot moeilijkheden (Koegel en Koegel, 1995; Quill, 1995, 2000).

‘Als de betekenis van wat iemand zei tot me doordrong en niet bleef steken in een rijtje woorden, vatte ik het altijd op als iets wat alleen op dat moment en in die situatie geldig was. Kreeg ik bijvoorbeeld op een zeker moment een uitgebreide terechtwijzing over graffiti, dan beloofde ik zonder meer dat ik nooit meer een muur zou bekladden; tien minuten later werd ik dan betrapd terwijl ik buiten op de schoolmuur stond te schrijven. In mijn ogen had ik het verbod niet genegeerd, en wilde ik evenmin lollig doen; ik deed niet precies hetzelfde als ik eerder had gedaan’ (Williams, 1992, p. 70).

Gevolgen voor het leren

Tekorten in cognitieve en metacognitieve functies bij autisme betreffen waarneming, aandacht, geheugen, taal en het reguleren van gedrag met behulp van strategieën. Gevolgen zijn problemen met integratie van informatie en met flexibel toepassen van het geleerde. Ontwikkelingsprocessen die voor een normaal intellectueel functioneren noodzakelijk zijn, worden hierdoor belemmerd. Het leerproces kan beschreven worden in drie fasen: verwerven, verwerken en toepassen (Boekaerts en Simons, 1993). Het valt te verwachten dat personen met autisme in al deze fasen problemen ondervinden (Hermans-Franssen, 2005).

5 AUTISME EN LEESBEGRIP

'Het begon tot me door te dringen dat de boeken die ik van school te lezen kreeg, me niets zeiden. Ik kon ze wel lezen, maar ik begreep niet waar ze over gingen. Het leek wel of de betekenis ervan zoek raakte in de hordes zinloze woorden. Ik las, als iemand die een cursus snellezen doet, alleen de kernwoorden van iedere zin en probeerde zo de sfeer van het boek aan te voelen.' (Williams, 1992, p. 48).

5.1 LEZEN MET BEGRIP

De zienswijze dat begrijpend lezen iets is dat niet onderwezen hoeft te worden, of zelfs niet kan worden, is pas vanaf de jaren '90 aan het veranderen. De opvatting dat leren lezen een product is van de ontwikkeling waarbij het begrip leesrijpheid bepalend is voor de aanvang van het onderwijs, is achterhaald. Het principe van ontluikende geletterdheid houdt in dat de ontwikkeling van geletterdheid reeds begint lang voordat de formele instructie plaatsvindt. Kinderen vormen geleidelijk hun ideeën over lezen en schrijven en als logisch gevolg hiervan komt allerlei linguïstische kennis tot stand (Bus, 2001). Lezen is een ontwikkelingsvaardigheid die geleerd en geoefend moet worden. In het onderwijs wordt onderscheid gemaakt in technisch lezen en begrijpend lezen. Hoewel problemen bij technisch lezen kunnen voorkomen bij leerlingen met autisme, is het vaak het leesbegrip waarin leerlingen met autisme vastlopen door hun specifieke leerstijl. In het leerproces van technisch lezen is een aantal deelvaardigheden te onderscheiden. Er bestaat een hoge mate van overeenstemming over welke deelvaardigheden van betekenis zijn en onderwezen moeten worden (Van der Ley, 1998). Lange tijd is vergeefs gezocht naar een model waarbinnen ook begrijpend lezen zou kunnen worden opgevat als een verzameling deelvaardigheden in een hiërarchische structuur. Begrijpend lezen blijkt echter meer te zijn dan een optelsom van deelvaardigheden. Vooral de integratie

van deze vaardigheden, de vloeiende overgangen en de voortdurende controle op de uitvoering zijn van belang. Begrijpend lezen kan worden omschreven als het achterhalen van de betekenis of bedoeling van schriftelijke informatie (Aarnoutse, 1991; Vernooij, 2009). Het is een proces waarin een lezer betekenis verleent aan een tekst door informatie te verwerken en in verband te brengen met kennis waarover hij al beschikt. Hiertoe moet de lezer in staat zijn op actieve en weloverwogen wijze diverse cognitieve en metacognitieve vaardigheden en strategieën toe te passen. Volgens Perfetti et al. (2005) zijn er drie componenten van leesbegrip die niet alleen de bron zijn van de ontwikkeling van leesbegrip, maar ook potentiële oorzaken vormen van begripsproblemen: gevoel voor de verhaalstructuur, het maken van inferenties en het monitoren van leesbegrip.

Algemene cognitieve vaardigheden zijn onder meer het richten van de aandacht, het vasthouden, decoderen en integreren van informatie, probleemoplossen en plaatsen van het probleem in een referentiekader. Bij het lezen van teksten worden drie cognitieve strategieën onderscheiden: decoderen, directe herkenning en het afleiden van betekenis uit de context (Boekaerts en Simons, 1993). Metacognitieve kennis met betrekking tot lezen is kennis die lezers bezitten over de processen die zich bij het lezen afspelen en over strategieën die bij het lezen ingezet kunnen worden om het leesproces te reguleren. Metacognitieve activiteiten ten aanzien van lezen zijn: het doel van het lezen verhelderen; de aandacht richten op de hoofdzaken; bewaken van het leesbegrip en herstelactiviteiten uitvoeren wanneer geen leesbegrip ontstaat (Boekaerts en Simons, 1993).

De wijze waarop een tekst is geordend en de manier waarop deze informatie wordt gecombineerd met de kennis die een lezer bezit, zijn van belang voor het begrijpen van een tekst. Hierbij zijn cognitieve, metacognitieve en motivationele aspecten aan de orde (Van Elsäcker, 2002). Een factor die vaak over het hoofd gezien wordt, is het sociaal-emotionele aspect. Motivatie, de waarneming van eigen competentie en de manier waarop gevoelens onder controle worden gehouden, zijn van invloed op het al dan niet inzetten van strategieën.

Goede en zwakke lezers

Jonge kinderen en zwakke lezers plannen hun leesgedrag minder en passen minder strategieën toe om hun leesgedrag te sturen. Leerlingen met een ASS vertonen in hun leesgedrag veel overeenkomsten met de kenmerken van een zwakke lezer. Een goede lezer, ongeacht zijn niveau van technische leesvaardigheid, gebruikt voortdurend zijn reeds beschikbare kennis. Goede lezers controleren hun tekstbegrip op samenhang en consistentie. Goede lezers weten wat ze moeten doen wanneer het begrip tekort schiet. Aan moeilijke passages besteedt een goede lezer meer

tijd, terwijl zwakke lezers de neiging hebben om door te lezen. Dit geldt ook voor terugkijken in de tekst. Goede lezers blijken beter in staat te bepalen wat belangrijk is in een tekst. Zij maken meer gebruik van tekststructuren. De vaardigheid om delen van de tekst met elkaar in verband te brengen, is bij goede lezers beter ontwikkeld. Een goede lezer leest als het ware tussen de regels door. Dit leidt tot een actieve en kritische verwerking van de tekst (Reitsma en Walraven, 1991). Een goede begrijpende lezer kan vlot lezen, beschikt over een goede woordenschat en kan een aantal leesstrategieën toepassen om teksten beter te begrijpen (Vernooij, 2009). Veel zwakke lezers zijn door faalervaringen steeds minder gemotiveerd om zich met lezen bezig te houden. Ze hebben een lage dunk van hun eigen kunnen en hebben het gevoel geen controle uit te kunnen oefenen op de leesprestaties. Vaak hebben ze een beperkte opvatting over wat lezen is. Lezen is voor hen vaak alleen het decoderen (Brand-Gruwel, 1995; Walraven, 1995).

Volgens Vernooij (2009) zijn de meeste leesproblemen het gevolg van kwaliteitsproblemen en dan in het bijzonder op het gebied van instructie in het leesonderwijs, zowel in primair als in voortgezet onderwijs. Tegenvallende leesresultaten zijn divers en complex van aard, waarbij kwaliteitsproblemen vrijwel nooit als oorzaak van leesproblemen wordt gezien, terwijl ineffectieve instructie en onvoldoende tijd voor zwakke lezers slechte leesresultaten tot gevolg hebben. Kinderen leren lezen is een complexe activiteit die veel van leerkrachten vraagt. Na 2000 laat een sterke toename van onderzoek zien dat de kwaliteit van de leerkracht de meest belangrijke factor in de school is en in feite de leerlingresultaten voorspelt (Marzano, 2003, in: Vernooij 2009). De leerkracht moet over expertise op het gebied van taal/lezen kunnen beschikken en gedifferentieerde instructie kunnen geven. Frequentie en kwaliteit van de leerkracht-leerling(en) interactie doet het leren van de leerlingen toenemen (Vernooij, 2009). De leeromgeving heeft eveneens invloed op de bereidheid van leerlingen om prestaties te leveren. De leerkracht speelt hierin een doorslaggevende rol. Uit het onderzoek van Hermans-Franssen (2005) naar kennis en vaardigheden van leerkrachten op het gebied van kennis van autisme, van leesprocessen en van leesonderwijs bleek dat de ondervraagde leerkrachten een relatief geringe kennis hadden van modern leesonderwijs als een interactieve en strategische activiteit.

Strategieën voor begrijpend lezen zijn belangrijk in het kader van preventie van leesproblemen. Het is van belang dat leerkrachten deze strategieën behandelen in alle kennisgebieden waarbij de leerlingen teksten moeten lezen. Leren lezen is een complex proces dat zorgvuldig en systematisch onderwezen moet worden. Goed leesonderwijs is in belangrijke mate een zaak van effectieve leesinstructie. Een goede instructie bij begrijpend lezen heeft als kenmerken: expliciete uitleg van

leesstrategieën, leesstrategieën voordoen bijvoorbeeld door hardop denken, begeleiden bij de toepassing van strategieën naar zelfstandig toepassen, de leesstrategieën als denkactiviteiten aan de orde laten komen tijdens de drie fasen van het leesproces: vóór het lezen, tijdens het lezen en na het lezen (Vernooij, 2007).

5.2 AUTISME EN LEZEN MET BEGRIP

‘Mijn schoolvorderingen waren redelijk. Ik was dol op letters en leerde ze snel. De manier waarop ze samengevoegd konden worden tot woorden vond ik prachtig; de woorden leerde ik dus ook. Ik las heel goed, maar dat kwam voor mij neer op een sociaal aanvaardbare manier om naar mijn eigen stem te luisteren. Al kon ik een verhaal probleemloos lezen, de inhoud leidde ik altijd af uit de plaatjes erbij. Als ik hardop las, zette ik vol vertrouwen door, ongeacht een verkeerde uitspraak of weggelaten delen van woorden. Ik maakte gebruik van verschillende intonaties om het verhaal boeiend te houden, maar dat was niet meer dan experimenteren met mijn stem; waarschijnlijk pasten mijn stembuigingen niet bij de inhoud van wat ik las’ (Williams, 1992, p. 34).

Het begrijpen van tekst is een belangrijke vaardigheid om zelfstandig te kunnen functioneren in de maatschappij. Leesbegrip wordt gezien als de meest belangrijke schoolvaardigheid die geleerd wordt op school. (Mastropieri en Scruggs, 1997 in: Chiang en Lin, 2007). Kunnen lezen en geschreven tekst begrijpen verbreedt de leermogelijkheden en verbetert de communicatie.

De schoolse vaardigheden van leerlingen met een ASS zijn over het algemeen voldoende tot goed, maar opvallend is dat leesbegrip problematisch is (Floyd, 2009; Randi et al., 2010). Mechanische of procedurele activiteiten zijn gewoonlijk intact bij leerlingen met een ASS, maar wanneer abstracte, conceptuele of interpretatieve vaardigheden nodig zijn, vertonen leerlingen met een ASS tekorten. Hoger functionerende leerlingen met een ASS presteren bijvoorbeeld beter bij taken als het hardop lezen van woorden, het lezen van nonsenswoorden en op spelling dan op leesbegrip (Rumsey, 1992; Prior en Ozonoff, 1998). Gately (2008) wijst met name op het begrijpen van de emotionele toestanden van de personen in een verhaal vanwege het tekort aan empathisch vermogen, terwijl Myles et al. (2002) wijzen op een significant verschil in antwoorden op letterlijke vragen en referentiële vragen. Wanneer leerlingen inferenties moeten maken, lukt dat leerlingen met een ASS minder goed, tenzij adequate aanpassingen en structuur worden geboden. Personen met een ASS kunnen dus wel referenties maken, maar ze hebben daarbij ondersteuning nodig.

Oliver Sacks vraagt Temple Grandin naar de Griekse mythen: 'Ze zei er als kind een heleboel te hebben gelezen (...). De liefdes van de goden deden haar niets en waren voor haar onbegrijpelijk. Met de stukken van Shakespeare was het al net zo. Romeo en Juliet brachten haar in verwarring. 'Ik snapte nooit wat ze in hun schild voerden'. (...). De problemen leken voort te komen uit haar onvermogen met de personages mee te leven, het ingewikkelde spel van oogmerk en motief te volgen' (Sacks, 1995, p. 289).

Nation et al.(2006, in Chiang en Lin, 2007) onderzochten leesvaardigheden (woordherkenning, decoderen pseudoworden, leesnauwkeurigheid en tekstbegrip) bij 42 leerlingen met een ASS. Een groot deel van de proefpersonen liet beperkingen zien in tekstbegrip, woordenschat en gesproken taal. Silberberg en Silberberg (1967) introduceerden de term 'hyperlexie' als discrepantie tussen een goede woordherkenning en het ontbreken van begrip bij lezen. Hyperlexie is een verschijnsel waarbij decodeervaardigheid beter is dan de begripsvaardigheid. Niet alle leerlingen met tekorten in leesbegrip waren hyperlectisch. Momenteel wordt een dubbel discrepantie criterium gehanteerd: een benedengemiddeld leesbegrip samengaan met een bovengemiddeld decodeervermogen. Hoewel veel kinderen met hyperlexie kenmerken van autisme vertonen, is dat niet bij alle kinderen het geval. Hyperlexie wordt dan ook niet beschouwd als een autismspecifiek syndroom (Rispen en Van Berckelaer, 1991; Grigorenko, Klin en Volkmar, 2003; Wahlberg en Magliano, 2004, in Chiang en Lin, 2007; Huemer en Mann, 2010).

'Voor mij is een tekst in eerste instantie altijd gelijk aan de letterlijke betekenis, waarna ik op zoek ga naar aanwijzingen of er soms iets anders mee bedoeld is' (Landschip en Modderman, 2004, p. 128).

O'Connor en Klein (2004) stellen dat personen met een ASS bepaalde tekorten vertonen in leesbegrip. Op woordniveau is het begrip grotendeels intact. Er zijn weinig studies waarbij de semantiek in lezen bij autisme onderzocht is; meestal gaat het dan om woordbegrip. Personen met een ASS hebben echter problemen met het begrip van linguïstische eenheden groter dan een woord. Het begrijpen van zinnen, bijvoorbeeld, is beperkt. Om tekst te begrijpen, is integratie van informatie nodig. Dit is het probleem bij autisme. Het speelt op het niveau van aandacht wisselen tussen delen van een taak, aandacht wisselen tussen lokaal en globaal niveau (Plaisted, 1999), of zowel aandacht schenken aan delen van een taak als aan het geheel. De relatief sterke perceptuele processen bij autisme maken enerzijds een goede decodeervaardigheid mogelijk, anderzijds belemmeren ze de integratie van informatie die nodig is voor een goed leesbegrip. De coherentie van een tekst wordt

duidelijk in de referentie van een tekst naar eerdere elementen van dezelfde tekst. Personen met een ASS hebben problemen met het begrijpen van mentale toestanden en met het reguleren van de aandacht; de verwachting is dat ze problemen ervaren met pragmatische verwijzingen in een tekst.

Een ander aspect van leesbegrip is het gebruiken van voorkennis om de tekst te interpreteren. Leerlingen met een ASS maken beperkt gebruik van voorkennis tijdens het lezen (Snowling en Frith, 1986). Het gebruiken van voorkennis tijdens het lezen en integratie van tekst zijn mogelijk verwante processen (O'Connor en Klein, 2004). Het begrijpen van de betekenis van verbale en non-verbale informatie is meestal gebaseerd op het verwerken van informatie in de context. Happé (1997) concludeert in haar studie dat personen met een ASS zwak zijn in het benutten van de context bij het lezen. In de normale taalontwikkeling gaat het verwerven van innerlijke taal vooraf aan het leren van woordbetekenis. Alleen nadat non-verbale betekenissen zijn verworven, bijvoorbeeld het gezicht van moeder, worden woorden betekenisvol. Als het kind gesproken taal begint te begrijpen, is de volgende fase ingegaan. Omdat kinderen met een ASS geen of weinig betekenis verwerven uit de alledaagse ervaringen is er onvoldoende basis voor het leren van woorden die de ervaringen symbolisch representeren. We begrijpen voordat we spreken en we lezen voordat we schrijven. Onderzoek naar woordbegrip toont aan dat kinderen met een ASS de betekenis van concrete en eenvoudige begrippen vertraagd leren en dat zij tekorten vertonen in het gebruiken en toepassen van deze kennis. De context bepaalt voor een groot deel de betekenis van de informatie. Mensen met autisme hebben problemen met het begrijpen van woorden in de context. Dit wordt teruggevonden in de typische sterke punten van mensen met autisme, zoals het goed kunnen onthouden van reeksen losse woorden. Mensen met autisme lijken minder steun te ondervinden van de zinscontext bij het begrijpen van woorden met meerdere betekenissen. Voor het begrijpen van sarcasme, ironie en grapjes is het afleiden van betekenis uit de context vereist. Dit vermogen is verminderd bij mensen met autisme (Happé, 1997, 2000).

Strategiegebruik doet een beroep op metacognitieve kennis en vaardigheden. Goede lezers zijn strategisch in hun benadering. Zij beschikken over strategieën die zij bewust kunnen inzetten. Wanneer zij een tekst niet begrijpen, lezen ze terug of verder, ze lezen doelgericht, ze kunnen de aandacht richten op hoofdzaken. Er is niet veel bekend over strategiegebruik van basisschoolleerlingen in Nederland (Van Elsäcker, 2002). In begrijpend-lezenlessen worden weliswaar woorden uitgelegd en vragen gesteld over de tekst. Er wordt echter nauwelijks uitleg gegeven over allerlei strategieën die bij het lezen gebruikt kunnen worden. Uit onderzoek naar het gebruik van leesstrategieën bij leerlingen met een ASS blijkt dat het mogelijk is stra-

regieën te onderwijzen aan deze leerlingen om het leesbegrip te bevorderen. Of de instructie leidt tot zelfstandige toepassing van deze strategieën is momenteel nog niet duidelijk (Hermans-Franssen, 2005, 2007; O'Connor en Klein, 2004).

5.3 AUTISME EN INSTRUCTIE IN LEESBEGRIP

'Ik zal nooit begrijpen waarom andere mensen zo vanzelfsprekend de betekenis lijken te vatten van wat iemand zegt. In elke zin komen woorden voor die wel vijf verschillende betekenissen hebben. Andere mensen lijken zinnen vanzelf als gehelen te horen, terwijl ik een reeks woorden hoor en mijn denken evalueert de betekenissen per woord (...). Ik ervaar het denken van anderen als iets wonderlijks omdat ze niet voortdurend lijken te verdwalen in de betekenis van elk onderdeelje van een gedachte' (Landschip en Modderman, 2004, p. 193).

Onderzoek naar instructie in leesbegrip bij autisme heeft weinig wetenschappelijke aandacht gekregen (Chiang en Lin, 2007; Randi et al., 2010). In het overzichts-artikel van Chiang en Lin (2007) bleek dat van 754 studies slechts elf aan de volgende criteria voldeden: proefpersonen met een ASS, Engelstalige publicatie in een *peer reviewed* tijdschrift en experimenteel design. In slechts drie van de elf studies waren personen met een gemiddelde of hogere intelligentie betrokken.

In deze drie studies ging het om tekstbegrip op het niveau van zinnen of hoger. De toegepaste instructiemethoden waren coöperatieve groepen en *peertutoring* (Kamps et al., 1992; Kamps et al., 1994), het attent maken op verwijswwoorden, vragen stellen vóór het lezen en het invullen van woorden in cloze-teksten (O'Connor en Klein, 2004). In alle onderzoeken vertoonden de leerlingen met een ASS vooruitgang in de onderwezen vaardigheden, maar alleen het effect van instructie in verwijswwoorden bleek statistisch significant.

O'Connor en Klein (2004) onderzochten hoe scholieren van 14-17 jaar oud met een ASS ondersteund kunnen worden in het begrijpen van teksten op zinsniveau en hoger en in hun gebruik van achtergrondkennis. Hun benadering is procedurele ondersteuning; hierbij ondersteunt de docent de executieve processen. Het verschil met cognitieve strategieën is dat het internaliseren en zelfstandig toepassen van het geleerde niet verondersteld wordt. Vanwege de metacognitieve problemen bij autisme lijkt procedurele ondersteuning beter haalbaar. Drie ondersteuningsmiddelen bleken effectief: het beantwoorden van vragen vóór het lezen om voorkennis op te roepen; het ondersteunen van het zoeken naar referenties in een tekst door terugkijken en herlezen; het uitvoeren van cloze-taken die vereisen dat de leerling gebruik maakt van informatie in de tekst om voorspellingen te

doen. De bevindingen waren: het beantwoorden van vragen vóór het lezen heeft enig effect op het leesbegrip maar vooral bij leerlingen die al een hoger leesbegrip hadden. De leerlingen zijn geneigd algemene antwoorden te geven die niet relevant zijn voor de betreffende tekst; leerlingen zoeken niet spontaan referenties op, maar wel met hulp van de docent. Het effect van cloze-teksten is klein en niet significant. Deze resultaten zijn consistent met de bevindingen van Wahlberg en Madigliano (2004, in Chiang en Lin, 2007), waarbij verwijzen naar achtergrondkennis het tekstbegrip ondersteunt. Instructiemethoden als directe instructie en modeling, samenwerkend leren en computerondersteunde instructie worden genoemd door Randi e.a. (2010).

6 EEN KRACHTIGE LEEROMGEVING VOOR LEERLINGEN MET AUTISME

6.1 EEN KRACHTIGE LEEROMGEVING

Een krachtige leeromgeving is een leeromgeving waarin een leerling volwaardig kan leren. Onder volwaardig leren verstaat Lodewijks (1993) leren waarvan de uitkomsten functioneel zijn, ook buiten de situatie waarin de leerresultaten worden verworven. Dit houdt in dat de schoolse leeromgeving zodanig moet worden ingericht dat scholen er beter in slagen hun leerlingen te leren flexibel, doelgericht en wendbaar te leren omgaan met de leerstof, hen te leren nadenken over en gebruik te maken van de kennis en vaardigheden die worden onderwezen. Bij het inrichten van een krachtige leeromgeving komen vragen aan de orde betreffende de context waarbinnen geleerd wordt, de inhoud en de methode. Aan de *sociale context* waarbinnen het leren plaatsvindt wordt een aantal voorwaarden gesteld. De leersituatie dient zoveel mogelijk overeen te komen met de situaties en omstandigheden waarin de leerresultaten moeten functioneren. Recente opvattingen gaan ervan uit dat het leren in een rijke en betekenisvolle context moet plaatsvinden. Bij de vraag naar de *inhoud* gaat het om de bepaling van wat er wordt onderwezen en geleerd. Het heeft weinig zin het leren in algemene zin te bevorderen; het verwerven van domeinspecifieke kennis en vaardigheden staat centraal. Enerzijds gaat het om kennis binnen een vakgebied, anderzijds kan er pas van volwaardig leren sprake zijn als ook geleerd wordt hoe je met die kennis kunt of mag omgaan. De *methode* bepaalt hoe de leerinhouden het beste kunnen worden geleerd en onderwezen. De aanwezigheid van expertmodellen in de leersituatie maakt het mogelijk het leren daarop te richten. Bepaalde vormen van interactie vergroten de kracht van de leeromgeving. Een voorbeeld is het coöperatieve leren waarbij leerlingen in groepen worden verdeeld en worden aangezet elkaar binnen een groep te helpen en elkaar te onderwijzen

(Kamps et al., 1994). In heterogene groepen maken een of enkele leerlingen met een ASS deel uit van de groep klasgenoten. De belangrijkste voordelen van heterogene groepen zijn de mogelijkheden tot sociale interactie en het leren van leeftijdgenoten door middel van observatie. Enkel door plaatsing van een leerling met autisme in een heterogene groep wordt echter niet veel bereikt. Er worden hoge eisen gesteld aan het sociaal-communicatief functioneren. Een geïntegreerde leeromgeving moet in staat zijn de mogelijkheden te bieden tot optimale ontwikkeling van de leerling met beperkingen. Dit betekent dat expliciet aandacht dient te worden besteed aan vaardigheden om in een groep te functioneren (Hermans-Franssen, 2005).

Zwak functionerende leerlingen zijn sterk afhankelijk van instructie en van adaptieve methoden. De leerkracht dient de instructie te richten op de individuele verschillen tussen leerlingen. Directe instructie en rolwisselend onderwijzen lijken een positief effect te hebben bij zwakkere lezers (Brown en Palincsar, 1987, in Brand-Gruwel, 1995). Instructietechnieken die hun nut hebben bewezen bij het onderwijs aan leerlingen met een ASS zijn directe instructie en model-leren (Kamps et al., 1994; Randi et al., 2010). In het directe instructiemodel bestaat elke les uit vier fasen: introductie, instructie, inoefening en verwerking. De leerkracht heeft een sterk controlerende en directieve rol. Van der Ley (1998) acht het directe instructiemodel geschikt om het onderwijs in technisch en begrijpend lezen te verbeteren. Door directe instructie wordt de handeling expliciet gemaakt voor leerlingen met leesproblemen. Directe instructie is toepasbaar in de groep en is effectief voor leerlingen met leesproblemen (Brand-Gruwel, 1995). Bij het model-leren geeft de leerkracht instructie om naar het leermateriaal te kijken, terwijl een klasgenoot het juiste antwoord geeft. Leerlingen met een ASS kunnen profiteren van model-leren waarbij rekening moet worden gehouden met hun niveau van functioneren. In het leren observeren van leeftijdgenoten speelt de leerkracht een centrale rol doordat de aandacht specifiek wordt gevestigd op de leerling die als rolmodel dient. Het leren in de kleine groep biedt gelegenheid voor model-leren (Brand-Gruwel, 1995; Kamps et al., 1992).

Leerkrachtgedrag blijkt een belangrijke schakel in het leerproces te zijn en van invloed te zijn op de prestaties van leerlingen. Van de leerkracht wordt een hoge mate van differentiatiecapaciteit verlangd, die tot uiting komt in kennis van autisme, kennis van leesprocessen en in vaardigheden op het gebied van klassenmanagement, instructie en interactie (Hermans-Franssen, 2005).

Tegemoet komen aan de specifieke leerbehoeften van leerlingen met een ASS betekent dat hoge eisen worden gesteld aan de leeromgeving. Een krachtige leeromgeving dient te voldoen aan voorwaarden met betrekking tot context, inhoud en methode. In het voorliggende onderzoek werd gekozen voor het leren lezen in een

sociale *context*, namelijk de kleine groep. De *inhoud* betrof het bevorderen van leesbegrip door het leren kennen en gebruiken van leesstrategieën. Als *instructiemethode* werd gekozen voor directe instructie en model-leren.

6.2 DE SOCIALE CONTEXT ALS CONTEXT VOOR LEZEN

Leerlingen met een ASS maken op school deel uit van een sociale leeromgeving. Door hun autisme hebben zij het moeilijker om werkelijk te profiteren van de sociale leercontext. Aanpassing van de sociale context is nodig, onder andere door de grootte en samenstelling van de leergroep doelgericht te kiezen, de instructie aan te passen door middel van structuur, individualisering en visualisering en de groep intensief te ondersteunen op interactievaardigheden. Het is uitdrukkelijk niet de bedoeling 'niveaugroepen' samen te stellen. De groepssamenstelling kan flexibel en tijdelijk zijn, afhankelijk van het actuele gemeenschappelijk leerprobleem.

Sensitiviteit en responsiviteit

In onderzoeksliteratuur over sociale interactie komen de begrippen sensitiviteit en responsiviteit regelmatig voor. Sensitiviteit wordt voornamelijk gedefinieerd in de literatuur over moeder en kindhechting. Onderzoek naar sensitiviteit en responsiviteit is in Nederland uitgevoerd door onder meer Riksen-Walraven (1978, in De Wolff en Van der Veer, 1995). Sensitiviteit is in deze visie het vermogen van de opvoeder signalen en behoeften van het kind accuraat waar te nemen en te interpreteren en vervolgens van een snelle en adequate reactie te voorzien. Met responsiviteit wordt bedoeld de mate waarin de opvoeder de signalen van de kinderen oppikt, deze juist interpreteert en hierop adequaat reageert. Verbaal begeleiden van interacties door te praten en uitleg te geven, structuur te bieden, en de interacties tussen de kinderen te begeleiden zijn eigenschappen die ook van leerkrachten worden gevraagd bij de omgang met leerlingen met een ASS (Hermans-Franssen, 2005, 2008).

Leerkracht-leerling interactie

Het onvermogen van het kind met een ASS is een gegeven. Het is de volwassene die het kind hierin tegemoet kan komen door de communicatie te ondersteunen. Het specifieke van de communicatieproblemen bij autisme ligt vooral in het onvermogen om verbale en non-verbale vaardigheden te gebruiken in wederzijds sociaal contact met als doel het uitwisselen van betekenissen. Personen met autisme maken zeer weinig gebruik van wijsgebaren, zeker als het de bedoeling is de aandacht van de ander te richten op iets gemeenschappelijks. Elke leerling met autisme vertoont gedrag dat kenmerkend is voor deze ene leerling. Het waarnemen en interpreteren van dit leerlinggedrag is niet eenvoudig. De afstemming van leerkracht en leerling

op elkaar wordt dan ook ernstig bemoeilijkt. Optimale interactie tussen leerkracht en leerlingen vergt van de leerkracht een open, flexibele attitude en de bereidheid het leerkrachtgedrag af te stemmen op individuele verschillen tussen leerlingen. Bij autisme ontbreekt de wederkerigheid van de sociale uitwisseling. Wederkerige sociale interactie met leeftijdgenoten vindt plaats wanneer kinderen sociale interacties met elkaar uitwisselen, wanneer hun handelingen de onderlinge relatie ondersteunen en als de handelingen op elkaar lijken. Relaties met leeftijdgenoten zijn belangrijk in de ontwikkeling van kinderen en wederkerige interacties tussen kinderen zijn essentieel voor de ontwikkeling van sociale vaardigheden (Roeyers, 1996).

Leerkrachten

Voor de analyse van interactie in de klas is het belangrijk dat interactie in relatie wordt gezien tot andere aspecten van leerkrachtgedrag en dat er aandacht is voor het evenwicht tussen interactie naar de individuele leerling en naar de groep. Interactie is ingebed in het totale handelen van de leerkracht. Tot het handelingsrepertoire van de leerkracht behoren naast interactievaardigheden vaardigheden op het gebied van instructie, didactiek en klassenmanagement. Interactie is een essentieel onderdeel van het pedagogisch klimaat in de klas, maar alleen in relatie met de andere twee aspecten is het pedagogisch klimaat volledig (Heijkant en Van der Wegen, 2000).

Leerkrachten spelen een belangrijke rol in de begeleiding van leerlingen met autisme. Zij kunnen communicatie en sociale interactie voordoen en laten oefenen in de context waarin deze vaardigheden nodig zijn.

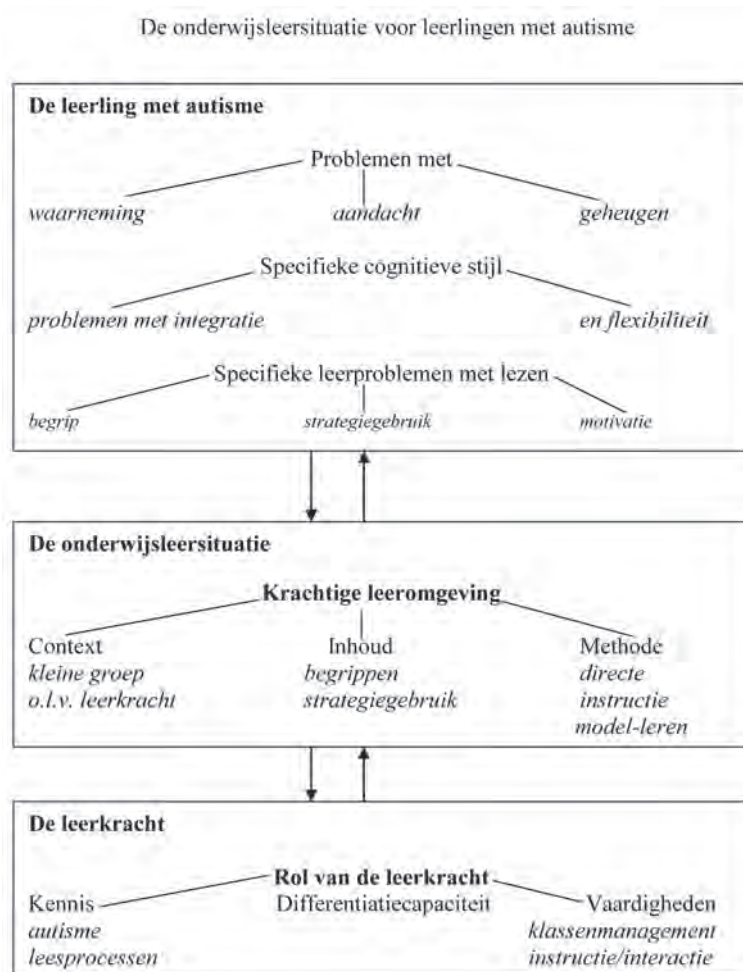
7 ONDERZOEK NAAR EEN KRACHTIGE LEEROMGEVING VOOR LEERLINGEN MET EEN ASS

7.1 LEZEN WAT ER (NIET) STAAT

De leeromgeving voor leerlingen met een ASS (Hermans-Franssen, 2005) werd uitgewerkt in een experimenteel programma van tien leeslessen op het niveau van groep 5-6. De lesdoelen sloten op elkaar aan. Er werd zorggedragen voor een consistente opbouw in een coherent verhaal. De lessen waren gebaseerd op de principes die terug te vinden zijn in het model van de onderwijsleersituatie (figuur 1). In het lesprogramma werd tegemoetgekomen aan de specifieke tekorten van leerlingen met autisme door expliciet aandacht te schenken aan het integreren van informatie en aan het reguleren van het leesproces. Het leesonderwijs werd opgevat als een interactief en constructief proces waarin het verwerven van leesbegrip door middel van leesstrategieën specifiek werd aangepast aan het autisme. Context, inhoud en

methode waren op elkaar afgestemd. Het onderwijs werd vormgegeven door middel van directe instructie in leesbegrip en strategiegebruik in een kleine groep met de leerkracht als expertmodel. Door hardop denken werd het denkproces van de leerkracht inzichtelijk gemaakt.

De lesdoelen waren beperkt, overzichtelijk en functioneel. Om alle aandacht te kunnen richten op de betekenis van de tekst werd het technisch leesniveau opzettelijk relatief laag gehouden en werd de omvang van de teksten beperkt. De lesdoelen bestonden uit algemene vaardigheden waarvan in leesmethoden vaak verondersteld wordt dat leerlingen deze vaardigheden reeds bezitten, dan wel vanzelfsprekend verwerven.



FIGUUR 1 | MODEL VAN DE ONDERWIJSLEERSITUATIE VOOR LEERLINGEN MET AUTISME MET BETREKKING TOT LEESONDERWIJS (HERMANS-FRANSEN, 2005)

De lesdoelen werden als volgt geformuleerd:

Vóór het lezen:

1. Lees de titel: waar zal het over gaan?
2. Bekijk het plaatje: waar zal het over gaan?

Tijdens het lezen:

Wat doe je bij een onbekend woord?

3. Moeilijk woord: stop! Lees de zin opnieuw.
4. Zelfde woord: andere betekenis. Stop! Lees de zin opnieuw.
5. Het woord klopt niet: lees een stukje terug of verder.
6. Het woord is weggelaten: lees een stukje terug of verder.

Na het lezen:

7. Wat is belangrijk? Kijk naar de eerste en laatste zin.
8. De schrijver vertelt niet alles: bedenk wat je zelf al weet.
9. Snap ik het? Zeg in 1 of 2 zinnen waar het over gaat.
10. Klaar met lezen? Vertel in je eigen woorden waar het over gaat.

Onderzoek 1: Bevordert de inrichting van een krachtige leeromgeving de prestaties van leerlingen met een ASS op het gebied van lezen met begrip?

De vraag werd verdeeld in drie subvragen: is er bij de leerlingen na de interventie sprake van vorderingen in leesbegrip, in gebruik maken van de context en in strategiegebruik?

Het interventieprogramma bestond uit tien lessen in lezen met begrip, ontwikkeld voor het onderzoek. Het didactisch niveau was groep 5-6. De lessen werden gegeven door vier leerkrachten aan groepjes van vier à vijf leerlingen, samengesteld op basis van een gemeenschappelijk leerprobleem, namelijk een zwak leesbegrip samengaan met een voldoende niveau van technisch lezen. Per les werden een cognitief doel, gericht op het verwerven van leesbegrip, en een gedragsdoel, gericht op de regulering van het leesgedrag, geformuleerd.

De experimentele groep bestond uit achttien leerlingen, waarvan dertien leerlingen met een ASS (classificatie binnen de sectie pervasieve ontwikkelingsstoornissen volgens de criteria van DSM IV, A.P.A., 2000, 2002), een gemiddelde leeftijd van 125 maanden, een gemiddelde of bovengemiddelde algemene intelligentie, en een gemiddeld technisch leesniveau van 28 maanden didactische leeftijd. Taalbegrip en leeswoordenschat waren gemiddeld. De score op de subtest begrijpen (WISC-RN, De Bruyn e.a. 1986) was benedengemiddeld.

De controlegroep bestond uit twintig leerlingen, waarvan zeven leerlingen met een ASS, een gemiddelde leeftijd van 121 maanden, een gemiddelde intelligentie en een technisch leesniveau van 27 maanden didactische leeftijd. Taalbegrip en

leeswoordenschat waren gemiddeld. De score op de subtest Begrijpen (WISC-RN, De Bruyn, 1986) was benedengemiddeld.

Op reguliere toetsen voor leesbegrip werd geen vooruitgang geconstateerd. Wel was sprake van een lichte vooruitgang in het gebruik maken van de context en van een significante toename van de kennis van strategieën. Een extra analyse waarbij de leerlingen met een ASS uit de experimentele groep werden vergeleken met de leerlingen met een ASS uit de controlegroep liet vergelijkbare resultaten zien.

Het ontbreken van een transfereffect op een algemene leesbegripstoets bevestigt de trend in andere leesonderzoeken. De verklaring die hier in het algemeen voor gegeven wordt, is, dat de in de les behandelde strategieën niet overeenkomen met de in de leestoets gevraagde vaardigheden (Brand-Gruwel, 1995; Sliepen, 1995; Pressley en Collins Block, 2002). De lichte vooruitgang in het gebruik maken van de context wijst op leerbaarheid, mits deze vaardigheid expliciet wordt aangeleerd. Leerlingen met een ASS blijken in staat om strategieën te leren en toe te passen, mits deze strategieën expliciet in een kleine groep worden aangeleerd en er uitdrukkelijk op wordt gewezen deze strategieën toe te passen.

7.2 INTERACTIE LEERKRACHT-LEERLING(EN)

In het onderzoek van Hermans-Franssen (2005) vond analyse van leerkracht-leerling interactie bij autisme plaats in de instructiefase van lessen in leesbegrip. Via video-opnamen werd concreet non-verbaal gedrag gescoord: aankijken, toewenden, wijzen, bij zowel leerkracht als leerling, verbaal gedrag en beurtverdeling. Extra categorieën voor de leerkracht waren ontvangstbevestiging, klassenmanagement en instructie.

Onderzoek 2: Hoe verloopt de interactie tussen leerkracht en leerlingen en tussen leerlingen onderling?

De subvragen hadden betrekking op de communicatie van leerkracht, van de leerling, de interactie leerkracht-leerling(en) en de interactie tussen de leerlingen onderling.

Van drie interventiegroepen uit onderzoek 1 werden video-opnamen gemaakt van drie lessen per groep, uit de eerste, midden en eindfase van het interventieprogramma. De interactie-analyse was descriptief en verkennend van aard en beoogde zicht te krijgen op de aard en frequentie van de interactie tussen leerkracht en leerlingen en tussen leerlingen onderling tijdens de introductie- en instructiefase van de lessen.

Er werden drie leerkrachten en dertien leerlingen geobserveerd. Eén leerkracht had een heterogene groep van vier leerlingen waarvan een met een ASS in het

basisonderwijs (groep 1). Twee leerkrachten hadden een homogene groep van vier à vijf leerlingen met een ASS in het speciaal onderwijs (groep 2 en 3). De gemiddelde leeftijd van de leerlingen was 119 maanden. Bij tien leerlingen was sprake van een ASS. Alle leerlingen beschikten over een gemiddelde of hogere intelligentie. Alle leerlingen hadden problemen met leesbegrip.

De video-opnamen werden door twee onafhankelijke beoordelaars geanalyseerd. Voor de analyse werd gebruik gemaakt van een observatieprotocol, gebaseerd op de principes van basiscommunicatie zoals gehanteerd in de School Video Interactie Begeleiding (Dekker en Biemans, 1986; Van den Heijkant en Van der Wegen, 2000).

In het observatieprotocol werd de interactie geanalyseerd in verbale en non-verbale signalen in de categorieën ontvangstbevestiging, inhoud en beurtverdeling.

Leerkrachtcategorieën:

- Sensitiviteit / Responsiviteit: signalen: verbaal/ non-verbaal (toewenden, aankijken, wijzen)
- Inhoud: relatie, organisatie, instructie
- Beurtverdeling: gericht op de groep / individuele leerling

Leerlingcategorieën:

- Volgen / Initiatief: signalen: verbaal / non-verbaal (toewenden, aankijken, wijzen)
- Beurtverdeling: gericht op de leerkracht / gericht op de leerling(en) / niet persoonsgericht

Uit analyses van het leerkrachtgedrag bleek dat de drie leerkrachten zich voornamelijk verbaal tot de leerlingen richtten. Zij maakten zeer weinig gebruik van ondersteunende, voor de leerling zichtbare communicatie. Bovendien hielden zij weinig rekening met de trage informatieverwerking die kenmerkend is voor leerlingen met een ASS. Dit had tot gevolg dat de leerlingen te weinig tijd kregen om op de vragen te antwoorden. Verder kwam ontvangstbevestiging door de leerkracht in alle groepjes weinig voor.

De inhoud van de communicatie werd onderscheiden naar relatie, organisatie en instructie. Tussen de drie leerkrachten bleken significante verschillen te bestaan. In groepje één, de heterogene groep, ging de meeste aandacht van de leerkracht naar de instructie, in groepje twee stond de relatie centraal en in groepje drie werd aandacht besteed aan zowel de relatie als de instructie.

Een leerkracht dient de aandacht te verdelen tussen de gehele groep en de individuele leerling. In groep twee was de groepscommunicatie het hoogst. De

beurtverdeling naar individuele leerlingen was wisselend. Het patroon dat zichtbaar werd, was dat de leerkracht zich vooral richtte tot leerlingen die zelf relatief meer signalen uitten.

De signalen vanuit de leerlingen bleken summier te zijn en vooral te bestaan uit het kijken naar de leerkracht, overigens zonder zich expliciet naar de leerkracht toe te wenden. Wijzen kwam vrijwel niet voor. Interactie tussen leerlingen onderling was zeer beperkt; de leerlingen namen zeer weinig initiatief tot interactie, noch naar de leerkracht, noch naar medeleerlingen.

Het invulling geven aan de relatie en de communicatie met de leerling met een ASS blijkt lastig voor leerkrachten, niet in het minst doordat deze leerlingen zelf weinig verbale en non-verbale signalen uitzenden. Dit betekent niet automatisch dat de leerkrachten de signalen van de leerlingen minder goed opmerken (sensitiviteit), het betekent wel dat de leerkrachten minder aan de leerling laten merken dat deze gezien of gehoord is (responsiviteit). Voor leerlingen met een ASS is het echter zeer belangrijk dat hun initiatieven opgemerkt worden en dat er expliciet aandacht aan wordt gegeven. Ook de beurtverdeling vergt aandacht van de leerkracht, in het bijzonder naar de leerlingen die zelf weinig initiatieven nemen. Ondersteuning van de groepsinteractie door de leerkracht is nodig om de communicatie tussen de leerlingen onderling goed te laten verlopen.

8 SAMENVATTING EN CONCLUSIE

Leesbegrip wordt gezien als de meest belangrijke schoolse vaardigheid die geleerd wordt op school. Leerlingen met een autismespectrumstoornis (ASS) beschikken vaak over een goede technische leesvaardigheid, maar ervaren problemen met het begrijpen van teksten. De kernsymptomen bij autisme zijn tekorten in socialisatie en communicatie, samengaand met rigide gedragspatronen en beperkte interesses. Recente verklaringstheorieën hebben betrekking op het cognitieve niveau. De *Theory of Mind* verwijst naar de vaardigheid om gedachten, gevoelens en intenties toe te schrijven aan jezelf en aan anderen. De *Executive Functioning Theory* benadrukt de losmaking van het denken van de onmiddellijke situatie en van de externe context om het gedrag te sturen door interne representaties. De theorie van de zwakke *Centrale Coherentie* laat zien dat personen met een ASS relatief zwak zijn in het zien van samenhang, maar anderzijds sterk in de waarneming van details. Er is sprake van tekorten in cognitieve functies als waarneming, aandacht, geheugen, taal en in het reguleren van gedrag. De problemen worden hier samengevat als problemen met integratie van informatie en het flexibel toepassen van strategieën.

Ontwikkelingsprocessen die voor een normaal intellectueel functioneren noodzakelijk zijn, worden hierdoor belemmerd.

Begrijpend lezen is het achterhalen van de betekenis of bedoeling van schriftelijke informatie. De informatie wordt door de lezer in verband gebracht met kennis waarover hij al beschikt. Hiertoe moet de lezer in staat zijn diverse cognitieve en metacognitieve en motivationele vaardigheden en strategieën toe te passen. Leerlingen met een ASS hebben moeite met het begrijpen van de emotionele toestanden van de personen in een verhaal vanwege het tekort aan empathisch vermogen (Floyd, 2009). Wanneer leerlingen inferenties moeten maken, lukt dat leerlingen met een ASS minder goed, tenzij adequate aanpassingen en structuur worden geboden (Myles et al., 2002, in Floyd, 2009). Andere onderzoekers noemen beperkingen in tekstbegrip, woordenschat en gesproken taal (Nation et al., 2006, in Chiang en Lin, 2007); semantische problemen met woord- en zinsbegrip; moeilijkheden met het kennen en gebruiken van strategieën (O'Connor en Klein, 2004); beperkt gebruik van voorkennis tijdens het lezen (Snowling en Frith, 1986); het begrijpen van woorden in de context (Happé, 1997, 2000).

Onderzoek naar instructie in leesbegrip bij autisme heeft weinig wetenschappelijke aandacht gekregen (Chiang en Lin, 2007; Randi et al., 2010). Toegepaste instructiemethoden waren coöperatieve groepen en *peertutoring* (Kamps et al., 1992), leesstrategieën zoals het gebruik maken van verwijswwoorden, vragen stellen vóór het lezen en het invullen van woorden in cloze-teksten (O'Connor en Klein, 2004); onderwijs in leesstrategieën om gebruik te maken van de context en het monitoren van leesgedrag door middel van directe instructie en modeling (Hermans-Franssen, 2005); directe instructie en modeling, samenwerkend leren en computerondersteunde instructie (Randi et al., 2010). Op alle onderwezen vaardigheden boekten de leerlingen vooruitgang. Hoewel er dus weinig onderzoek heeft plaatsgevonden naar autisme en leesbegrip zijn de resultaten van deze studies hoopgevend. Randi et al. (2010) stellen dat er veel verschillen zijn in de uitingvormen van ASS en dat dientengevolge niet gesproken kan worden van één bepaalde instructiemethode die werkt voor alle leerlingen met een ASS. Zelfstandig toepassen van geleerde vaardigheden blijft echter problematisch voor leerlingen met ASS vanwege de tekortschietende executieve functies (O'Connor en Klein, 2004; Hermans-Franssen, 2005).

Effectieve instructie heeft als kenmerken expliciete uitleg en hardop voordoen van strategieën, begeleiden van het toepassen van strategieën naar zelfstandigheid, en denkactiviteiten gedurende alle fasen van het leesproces, vóór, tijdens en na het lezen (Vernooij, 2007, 2009). Instructiemethoden die succesvol zijn voor zwakke

lezers zonder ontwikkelingsstoornissen kunnen bruikbaar zijn bij leerlingen met een ASS.

Vernooij (2007, 2009) stelt op basis van recent onderzoek dat de rol van de leerkracht cruciaal is. De leerkracht dient te beschikken over expertise in taal/lezen en moet gedifferentieerde instructie kunnen geven. De frequentie en kwaliteit van de leerkracht-leerling interactie doet het leren van de leerlingen toenemen (Vernooij, 2009). Hermans-Franssen (2005) plaatst de leerkracht-leerling interactie in het handelingsrepertoire van de leerkracht, samen met instructievaardigheid en klassenmanagement. Differentiatiecapaciteit is vereist om het onderwijs aan te passen aan individuele verschillen tussen leerlingen, met name voor leerlingen met een ASS. Kennis van autisme en kennis van leesprocessen is vanzelfsprekend. Dat aan deze voorwaarden momenteel nog niet voldaan is, is gebleken uit het onderzoek naar leerkrachtkenmerken (Hermans-Franssen, 2005) en uit onderzoek beschreven door Vernooij (2007, 2009).

Een krachtige leeromgeving, waarin context, inhoud en methode op elkaar zijn afgestemd en aangepast aan de onderwijsbehoeften van leerlingen met autisme werd onderzocht door Hermans-Franssen (2005).

In onderzoek 1 was de onderzoeksvraag: *Bevordert de inrichting van een krachtige leeromgeving de prestaties van leerlingen met een ASS op het gebied van lezen met begrip?* Deze vraag werd verdeeld in drie subvragen: is er bij de leerlingen na de interventie sprake van vorderingen in leesbegrip, in gebruik maken van de context en in strategiegebruik? Op reguliere toetsen voor leesbegrip werd geen vooruitgang geconstateerd. Wel was sprake van een lichte vooruitgang in het gebruik maken van de context en van een significante toename van de kennis van strategieën.

In onderzoek 2 luidde de onderzoeksvraag: *Hoe verloopt de interactie tussen leerkracht en leerlingen en tussen leerlingen onderling?* De subvragen hadden betrekking op de communicatie van de leerkracht, van de leerling, de interactie leerkracht-leerling(en) en de interactie tussen de leerlingen onderling. Uit het onderzoek naar leerkracht-leerling interactie kwam naar voren dat leerkrachten zich voornamelijk verbaal tot de leerlingen richtten; signalen van leerlingen met autisme werden niet in voldoende mate waargenomen en bevestigd. Het was vooral de leerkracht die contactinitiatieven nam, de leerlingen bleven vrij passief. De leerlingen met autisme bleken geringe signalen af te geven, maakten nauwelijks gebruik van wijsgebaren en gaven weinig oogcontact (Hermans-Franssen, 2005).

Hoewel er relatief weinig onderzoek heeft plaatsgevonden naar autisme en leesbegrip zijn de resultaten van de besproken studies hoopgevend. Leerlingen met

een ASS kunnen onderwezen worden in cognitieve processen die betekenisvol lezen ondersteunen. Het zelfstandig toepassen van de geleerde vaardigheden kan mogelijk een probleem blijven bij leerlingen met een ASS, vanwege de tekortschietende executieve functies. Instructiemethoden als directe instructie en modeling, samenwerkend leren in een kleine groep met ondersteuning van interactie door de leerkracht, het leren omgaan met verwijswaarden, het activeren van voorkennis en het monitoren van leesgedrag zijn succesvol gebleken. Deze methodieken dienen te worden toegepast in een krachtige leeromgeving, waarin context, inhoud en methode worden afgestemd op de leerling met een ASS. Gezien de variatie in uitingvormen van autismespectrumstoornissen is niet elke instructiemethode per definitie voor elke leerling met een ASS geschikt. De rol van de leerkracht en met name de differentiatiecapaciteit, gebaseerd op kennis van autisme en van leesprocessen is daarbij doorslaggevend.

9 SLOTBESCHOUWING: HOE BEREIK JE DE AARZELENDE LEZER?

In deze bijdrage werd een krachtige leeromgeving voor leerlingen met een ASS voorgesteld die tegemoetkomt aan hun onderwijsbehoeften op het gebied van het verwerven van leesbegrip. Gebleken is dat leerlingen met een ASS onder bepaalde voorwaarden hun leesbegrip kunnen verbeteren. Of het geleerde daadwerkelijk zal leiden tot zelfstandige toepassing is vooralsnog niet duidelijk. Het aantal onderzoeken is momenteel nog te gering en te divers om eenduidige conclusies te rechtvaardigen. Verder onderzoek, zowel naar de leermogelijkheden van leerlingen met autisme als naar een passende leeromgeving waarin effectieve instructie wordt geboden, is nodig.

Wat inmiddels helder is, is dat de rol van de leerkracht cruciaal is. Met name kennis van autisme en kennis van leesprocessen en instructiemethodieken zijn nodig om tegemoet te kunnen komen aan de individuele verschillen. De differentiatiecapaciteit van de leerkracht maakt het verschil! Ook worden hoge eisen gesteld aan de interactievaardigheden van de leerkracht, gezien de beperkte mogelijkheden op dit gebied van leerlingen met een ASS. Deskundigheidsbevordering van onderwijsgevers, zowel op de initiële opleidingen als in de nascholing, is dan ook dringend noodzakelijk.

LITERATUURLIJST

- Aarnoutse, C.A.J. (1991), Begrijpend lezen in het basisonderwijs. In: P. Reitsma en A.M.A. Walraven (red.), *Instructie in begrijpend lezen*. RAIN-1. Delft: Eburon, pp. 129-142.
- American Psychiatric Association (2000, 2002), *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-IV-TR tm (4th ed)*. Washington, DC: A.P.A.
- Asperger, H. (1944), 'Autistic psychopathy' in childhood. Translated and annotated by Utah Frith. In: U. Frith (ed). 1991. *Autism and Aspergersyndrome*. Cambridge: University Press, pp. 37-92.
- Baron-Cohen, S. (1996), *Mindblindness. An essay of autism and theory of mind*. (3rd ed.). Cambridge, MA: Massachusetts Institute of Technology.
- Berckelaer-Onnes, I.A. van en Vermeulen, P. (2009), Zwakke centrale coherentie: de rol van context. *Autisme Centraal*, 1, pp. 27-35.
- Boekaerts, M. en Simons, P.R.J. (1993), *Leren en instructie. Psychologie van de leerling en het leerproces*. Assen: Dekker en Van de Vegt.
- Brand-Gruwel, F.L.J.M. (1995), *Onderwijs in tekstbegrip. Een onderzoek naar het effect van strategisch lees- en luisteronderwijs bij zwakke lezers*. Academisch proefschrift. Ubbergen: Tandem Felix.
- Brown, A.L. en Palincsar, A.S. (1987), Reciprocal teaching of comprehension strategies: a natural history of one program for enhancing learning. In: J.D. Day en J.G. Borkowski (Eds). *Intelligence and exceptionality* (81-132). Norwood, NJ: Ablex.
- Bruyn, E.E.J. de, Steene, G. van der en Haasen, P.P. van (1986), WISC-RN Wechsler Intelligence Scale for Children-Revised. Nederlandse Uitgave. Lissen: Swets en Zeitlinger BV.
- Bus, A.G. (2001), Joint caregiver-child storybook reading: A route to literacy development. In: S.B. Neuman en D.K. Dickinson (eds). *Handbook of early literacy research*. New York/London: The Guilford Press, pp. 179-191.
- Chiang, H-M en Lin, Y-H. (2007), Reading comprehension instruction for students with autism spectrum disorders: A review of the Literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(4), pp. 259-267.
- Dekker, J.M. en Biemans, H.M.B. (1986), *Video Home Training in gezinnen*. Houten/Zaventem: Bohn Stafleu Van Loghum.
- Elsäcker, W. van (2002), *Development of reading comprehension: the engagement perspective*. Proefschrift Nijmegen: K.U. Nijmegen.
- Floyd, J. (2009), Asperger Syndrome: literature review. In: E. Polloway: *Characteristics of Intellectual and developmental Disabilities*. Lynchburg College, pp. 1-23.

- Frith, U. (1989, 2003), *Autism. Explaining the Enigma*. Oxford, UK: Basil Blackwell.
- Frith, U. en Baron-Cohen, S. (1987), Perception in autistic children. In: D.J. Cohen en F.R. Volkmar (eds). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (2nd ed). New York: John Wiley and Sons, pp. 85-102.
- Frith, U. en Happé, F. (1994), Autism: beyond 'theory of mind'. *Cognition*, 50, pp. 115-132.
- Gaag, R.J. van der (2003), Autismspectrumstoornissen: oorzakelijke factoren. *Tijdschrift voor Psychiatrie*, 45, pp.549-558.
- Gately, S. (2008), Facilitating reading comprehension for students on the autism spectrum. Teaching exceptional children, 40, pp. 40-45. In: E. Polloway: *Characteristics of Intellectual and developmental Disabilities*. Lynchburg College, pp. 1-23.
- Grandin, T. (1992), An inside view of autism. In: E. Schopler en G.B. Mesibov (eds). *High-Functioning Individuals with Autism*. New York: Plenum Press, pp. 105-126.
- Green, L., Fein, D., Joy, S. en Waterhouse, L. (1995), Cognitive functioning in autism: an overview. In: E. Schopler en G.B. Mesibov (eds). *Learning and Cognition in Autism*. New York: Plenum Press, pp. 13-32.
- Grigorenko, E.L., Klin, A. en Volkmar, F. (2003), Annotation: Hyperlexia: Disability or superability? *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 44, pp. 1079-1091.
- Happé, F. (1997), Central coherence and theory of mind in autism: Reading homographs in context. *British Journal of Developmental Psychology*, 15, pp.1-12.
- Happé, F. (1999), Autism: Cognitive deficit or cognitive style? *Trends in Cognitive Sciences*, 3, pp. 216-222.
- Happé, F. (2000), Parts and wholes, meaning and minds: Central coherence and its relation to theory of mind. In: S. Baron-Cohen, H. Tager-Flusberg en D.J. Cohen (eds). *Understanding other minds: perspectives from developmental cognitive neuroscience* (2nd ed.). Oxford / New York: Oxford University Press, pp. 203-221.
- Hermans-Franssen, A.M.E. (2005), *Lezen wat er (niet) staat. Autisme en onderwijs in leesbegrip*. Proefschrift. Leiden: Universiteit Leiden.
- Hermans-Franssen, A.M.E. (2007), Een krachtige leeromgeving voor leerlingen met autisme-ondersteuning van het lezen met begrip. In: I. Noens en R. van IJzendoorn (red.), *Autisme in orthopedagogisch perspectief*. Liber Amicorum voor prof. Dr. Ina Van Berckelaer-Onnes. Boom Academic, pp. 200-210.
- Hermans-Franssen, A.M.E. (2008), *Met andere ogen ... Sensitiviteit in de communicatie met leerlingen met autisme*. Tilburg: Master SEN.

- Hermelin, B. en O'Connor, N. (1970), *Psychological experiments with autistic children*. Oxford: Pergamon Press.
- Heijkant, C. en Wegen, R. van der (2000), *De klas in beeld. Video Interactie Begeleiding in School*. Heeswijk-Dinther: Esstede BV.
- Huemer, S.V. en Mann, V. (2010), A comprehensive profile of decoding and comprehension in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 40(4), pp. 485-493.
- Jarrold, C., Boucher, J. en Russell, J. (1997), Language profiles in children with autism: Theoretical and methodological implications. *Autism*, 1, pp. 57-76.
- Kamps, D., Walker, D., Maher, J. en Rotholz, J. (1992), Academic and environmental effects of small group arrangements in classrooms for students with autism and other developmental disabilities. *Journal of Autism and other Developmental Disorders*, 22, pp. 277-293.
- Kamps, D., Barbetta, P.M., Leonard, B.R. en Delquadri, J. (1994), Classwide peer tutoring: an integration strategy to improve readingskills and promote peer interactions among students with autism and general education peers. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 27, pp. 49-61.
- Kanner, L. (1943), Autistic disturbances of affective contact. *The Nervous Child. Quaterly Journal of Psychopathology*, 2, pp. 217-253.
- Koegel, L.K. en Koegel, R.L. (1995), Motivating communication in children with autism. In: E. Schopler en G.B. Mesibov (eds). *Learning and Cognition in autism*. New York: Plenum Press, pp. 73-88.
- Landschip, T. en Modderman, L. (2004), *Dubbelklik. Autisme bevraagd en beschreven*. Berchem; Uitgeverij EPO.
- Levinson, B. (regie) (1988), *Rainman*. Film gebaseerd op het scenario door R. Bass en B. Morrow.
- Ley, A. van der (1998), *Leesproblemen. Beschrijving, verklaring en aanpak*. Rotterdam: Lemniscaat.
- Lodewijks, J.G.L.C. (1993), *De kick van het kunnen. Over arrangement en engagement bij het leren*. Inaugurele rede. Nijmegen: K.U. Nijmegen. Tilburg: Katholieke Universiteit.
- Lucangeli, D. (1997), *Connecting a fragmented world. Cognitive and metacognitive capabilities of high functioning autistic children*. Dissertation, Leiden: Universiteit Leiden.
- Marzano, R.J. (2003): What works in schools. Translating Research into Action. ASCD, Alexandrië. In: K. Vernooij (2009), *Lezen stopt nooit*. Intreerede bij de installatie als lector 'Doorlopende leerlijnen: effectief taal- en leesonderwijs'. Hengelo: Hogeschool Edith Stein.

- Mastropieri, M.A. en Scruggs, T.E. (1997), Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities: 1976-1996. *Remedial and Special Education*, 18, 197-213. In: Chiang, H-M. en Lin, Y-H. (2007), Reading comprehension instruction for students with autism spectrum disorders: A review of the Literature. Focus on Autism and Other Developmental Disabilities. Vol. 22(4), pp. 259-267.
- Myles, B.S., Hilgenfeld, T.D., Barnhill, G.P., Griswold, D.E., Hagiwara, T. en Simpson, R.L. (2002), Analysis of reading skills in individuals with Asperger syndrome. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 17, 44-47. In: H-M Chiang en Y-H Lin. Reading comprehension instruction for students with autism spectrum disorders: A review of the Literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 2007, 22(4), pp. 259-267.
- Nation, K., Clarke, P., Wright, B.J. en Williams, C. (2006), Patterns of reading ability in children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 36, 911-919. In: H-M Chiang en Y-H Lin. Reading comprehension instruction for students with autism spectrum disorders: A review of the Literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 2007, 22(4), pp. 259-267.
- O'Connor, I.M. en Klein, P.D. (2004), Exploration of strategies for facilitating the reading comprehension of high-functioning students with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, pp. 115-127.
- Ozonoff, S. (1995), Executive functioning in autism. In: E. Schopler en G.B. Mesibov (eds). *Learning and Cognition in autism*. New York: Plenum Press, pp. 199-220.
- Ozonoff, S. (1997), Components of executive function in autism and other disorders. In: J. Russell (ed). *Autism as an executive disorder*. Oxford: Oxford University Press, pp. 179-214.
- Perfetti, C.A., Landi N. Oakhill, J. (2005), The acquisition of reading comprehension skill. In: J. Randi, T. Newman en E.L. Grigorenko. Teaching children with autism to read for meaning: challenges and possibilities. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2010, 40(7), pp. 890-902.
- Plaisted, K.C. (2001), Reduced generalization in autism: An alternative to weak central coherence. In: J.A. Burack, T. Charman, N. Yirmaya en P.R. Zelazo (eds). *The Development of Autism*. Mahwah, New York/London, UK: Lawrence Erlbaum, pp. 149-169.

- Pressley, M.P. en Collins Block, C. (2002), Summing up: What comprehension instruction could be. In: C. Collins Block & M.P. Pressley (eds). *Comprehension Instruction. Research-based best practices*. New York/London: The Guilford Press, pp. 383-392.
- Prior, M. en Ozonoff, S. (1998), Psychological factors in autism. In: F.R. Volkmar (ed). *Autism and pervasive developmental disorders, 3d ed.*. Cambridge: University Press, pp. 64-108.
- Quill, K.A. (1995), Instructional considerations for young children with autism. The rationale for visually cued instruction. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 27, pp. 697-714.
- Quill, K.A. (2000), *Do-watch-listen-say. Social and communication intervention for children with autism*. Baltimore MD: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Randi, J., Newman, T. en Grigorenko, E.L. (2010), Teaching Children with autism to read for meaning: challenges and possibilities. *Journal of Autism and Developmental Disabilities*, 40(7), pp.890-902.
- Reitsma, P. en Walraven, M. (1991), Ontwikkelingen in theorie en onderzoek. In: P. Reitsma en M. Walraven (red). *Instructie in begrijpend lezen. Reading association in the Netherlands*. Delft: Eburon.
- Riksen-Walraven, J.M.A. (1978), Stimulering van de vroegkinderlijke ontwikkeling: Een interventie experiment. Amsterdam: Swets en Zeitlinger. In: M. de Wolff en R. van der Veer (1995). Sensitiviteit als pedagogische categorie: een poging tot verheldering. *Comenius*, 15, pp. 420-435.
- Rispens, J. en Berckelaer, I.A. van (1991), Hyperlexia: definition and criterion. In: Joshi, R.M. (ed). *Written Language Disorders*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, pp. 143/163
- Roeyers, H.(1996), The influence of nonhandicapped peers on the social interactions of children with a pervasive developmental disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 26, pp. 303-320.
- Roeyers, H. (2008), *Autisme: alles op een rijtje*. Leuven en Voorburg: Acco.
- Rumsey, J.M. (1992), Neuropsychological studies of high-level autism. In: E. Schopler en G.B. Mesibov (eds). *High-functioning individuals with autism*. New York/London: Plenum Press, pp. 41-64.
- Rutter, M. (1978), Diagnosis and definition of childhood autism. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 8, pp. 139-161.
- Sacks, O. (1995), *Een antropoloog op mars. Zeven paradoxale verhalen*. Vert. H. Visserman. Amsterdam: Meulenhoff BV.

- Sigman, M., Dissanayake, C., Arbelle, S. en Ruskin, E. (1997), Cognition and emotion in children and adolescents with autism. In: D.J. Cohen en F.R. Volkmar (eds). *Handbook of Autism and pervasive developmental disorders* (2nd ed.). New York: John Wiley and Son, pp. 248-265.
- Silberberg, N.E. en Silberberg, M.C. (1967), Hyperlexia: Specific word recognition skills in young children. *Exceptional Children*, 43, pp. 41-42.
- Slieden, S. (1995), *Instructie en oefening in begrijpend lezen. Leerkrachtinstructie en computer-ondersteunde oefening voor LOM-leerlingen*. Academisch Proefschrift. Amsterdam: Paedologisch Instituut.
- Snowling, M. en Frith, U. (1986), Comprehension in 'hyperlexic' readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 42, pp. 392-415.
- Swaab-Barneveld, H. (1998), *Information processing in a childpsychiatric population*. Dissertatie. Utrecht: Universiteit van Utrecht.
- Teunisse, J.P., Cools, A.R., Spaendonck, K.P.M. van, Arts, F.H.T.M. en Berger, H.J.C. (2001), Cognitive styles in high-functioning adolescents with autistic disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 31, pp. 55-66.
- Vernooij, K. (2007), *Effectief leesonderwijs nader bekeken. Technisch lezen, woordenschat en leesstrategieën in samenhang*. Utrecht: PO raad.
- Vernooij, K. (2009), *Lezen stopt nooit*. Intreerede bij de installatie als lector 'Doorlopende leerlijnen: effectief taal- en leesonderwijs'. Hengelo: Hogeschool Edith Stein.
- Wahlberg, T. en Magliano, J.P. (2004), The ability of high function individuals with autism to comprehend written discourse. *Discourse Processes*, 38, pp. 119-144. In: H-M Chiang en Y-H Lin. Reading comprehension instruction for students with autism spectrum disorders: A review of the Literature. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*. 2007, 22(4), pp. 259-267.
- Walraven, A.M.A. (1995), *Instructie in leesstrategieën. Problemen met begrijpend lezen en het effect van instructie aan zwakke lezers*. Proefschrift Amsterdam/ Duivendrecht: Paedologisch Instituut.
- Williams, D. (1992), *Mijn wereld, de wereld*. Houten: Unieboek BV.
- Wing, L. (1997), Syndromes of autism and atypical development. In: D.J. Cohen en F.R. Volkmar (eds). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders* (2nd ed.). New York: John Wiley and Sons, pp. 148-172.
- Wolff, M. en Veer, R. van der (1995), Sensitiviteit als pedagogische categorie: een poging tot verheldering. *Comenius*, 15, pp. 420-435.

OVER DE AUTEUR

Anny Hermans-Franssen is GZ-psycholoog en video-interactiebegeleider. Zij promoveerde aan de Universiteit Leiden op het onderwerp Autisme en Leesbegrip. Zij werkte bij schoolbegeleidingsdiensten, bij het Autisme Steunpunt Midden-Brabant en als Hogeschooldocent aan de opleidingen voor leerkrachten. Voordien was zij als leerkracht en ambulant begeleider werkzaam in basis- en speciaal onderwijs.



DEEL II

**ORIËNTATIE OP LITERAIRE
SOCIALISATIE**



LEESOPVOEDING EN ONDERWIJSSUCCES IN DE MODERNE SAMENLEVING¹

NATASCHA NOTTEN

1 INLEIDING EN ONDERZOEKSVRAGEN

De media hebben een prominente plaats in de moderne samenleving. Door het wijde gebruik van media en de uiteenlopende gevolgen hiervan zijn media-educatie en mediawijsheid belangrijke onderwerpen in het jeugd- en onderwijsbeleid. Nederlanders besteden ruim een derde van hun vrije tijd aan mediagebruik en ook kinderen zijn fervente gebruikers van media (Cloïn et al., 2011). Er is veel discussie over de mogelijke effecten van mediagebruik; media kunnen zowel een positieve als negatieve invloed uitoefenen op de ontwikkeling van kinderen. Zo blijkt bijvoorbeeld dat (voor)lezen de taalontwikkeling van kinderen stimuleert (Sénéchal en LeFevre, 2002). Dat geldt ook voor educatieve televisieprogramma's, zoals Sesamstraat (Fisch, 2004). Maar gewelddadige tv-programma's en bepaalde vormen van internetgebruik, zoals overmatig online gamen, hebben weer een negatieve invloed op het welzijn van kinderen en adolescenten (Valkenburg, 2004; Nikken, 2007). Bij het aanleren van mediavaardigheden en mediakennis spelen ouders een belangrijke rol (Bus, 2001; Livingstone, 2007; Notten et al., 2011). Dit onderzoek richt zich daarom op verschillen in ouderlijke mediaopvoeding, met name de ouderlijke leesopvoeding, en de (langdurige) invloed hiervan op de schoolprestaties van hun kinderen.

1] Deze bijdrage is gebaseerd op de uitgave *Over ouders en leesopvoeding* (Notten, 2012). Voor meer informatie zie ook www.nnotten.nl

Allereerst wordt in deze bijdrage besproken in hoeverre er sociale verschillen in leesopvoeding zijn. Eerder onderzoek laat zien dat diverse gezinskenmerken belangrijk zijn voor zowel de mediagewoonten van ouders, als voor de intensiteit en inhoud van opvoedingsactiviteiten (Bianchi en Robinson, 1997; Bennet, et al., 2002). In deze bijdrage wordt daarom bestudeerd in hoeverre gezinskenmerken van invloed zijn op de leesgewoonten en leesopvoeding in het gezin. De bijbehorende onderzoeksvraag luidt als volgt: In welke mate verschilt ouderlijke leesopvoeding tussen gezinnen? Tweede centrale vraag hier is in hoeverre leesopvoeding van invloed is op de ontwikkeling van kinderen, in de vorm van hun onderwijssucces. Zowel vanuit Nederlands als internationaal vergelijkend perspectief wordt de invloed bestudeerd van de leesopvoeding in het ouderlijk huis op het onderwijssucces van kinderen. Hierbij wordt de invloed van de leesopvoeding in het ouderlijk gezin vergeleken met de televisie-opvoeding en pc-aanbod dat aanwezig is in huis. En doordat landen verschillen in niveau's van modernisering en/of ontwikkeling (Chiu en McBride-Chang, 2006) is het denkbaar dat ook de invloed van de ouderlijke mediaopvoeding op het schoolsucces van kinderen varieert tussen landen. De tweede onderzoeksvraag luidt als volgt: In welke mate is ouderlijke leesopvoeding van invloed op het onderwijssucces van kinderen op de lange termijn?

Deze bijdrage zal eerst het wetenschappelijk theoretische kader beschrijven, vervolgens zullen enkele onderzoeksresultaten beschreven worden.

2 THEORETISCH KADER

2.1 MEDIAOPVOEDING ALS ONDERDEEL VAN DE CULTURELE OPVOEDING

Deze studie beschouwt ouderlijke media- en leesopvoeding als een vorm of onderdeel van de culturele opvoeding die ouders hun kinderen kunnen bieden. Uit wetenschappelijk onderzoek blijkt dat kinderen verschillen in de mate waarin zij thuis van hun ouders een culturele opvoeding ervaren (Nagel en Ganzeboom, 2002). In bepaalde gezinnen is het bezoeken van musea en lezen van boeken gewoon, in andere gezinnen is dat niet het geval. Ook blijkt uit sociologisch onderzoek dat de leerprestaties van kinderen afhankelijk zijn van ouderlijke culturele hulpbronnen en opvoedingsactiviteiten (Coleman, 1988; Aschaffenburg en Maas, 1997). Het begrip ouderlijke culturele hulpbronnen staat voor de culturele kennis, vaardigheden en bezittingen die ouders kunnen doorgeven aan hun kinderen. Deze overdracht van culturele hulpbronnen van ouder op kind wordt ook wel aangeduid als 'culturele reproductie' (Bourdieu en Passeron, 1990). En volgens de culturele

reproductietheorie blijven de culturele gewoonten en voorkeuren verworven tijdens de kindertijd van invloed tot in het volwassen leven (Bourdieu, 1984).

Door mediaopvoeding te bestuderen als een vorm van het overdragen van culturele hulpbronnen past deze studie in de traditie van sociologisch onderzoek naar sociale ongelijkheid. Sociale status of herkomst is binnen dit wetenschapsgebied een belangrijke factor: het ouderlijk milieu speelt een cruciale rol in het maatschappelijk slagen en de ontwikkeling van een persoon. Ouders geven gedurende de opvoeding een breed scala van hulpbronnen mee aan hun kinderen. Zo dragen ze materiële bezittingen over op hun kind, bijvoorbeeld een boek als verjaardagscadeau. Maar ze geven ook kennis en vaardigheden door. Dit doen ze bijvoorbeeld als ze samen met hun kinderen een boek lezen of erover praten. Deze intergenerationele overdracht van culturele hulpbronnen ofwel culturele opvoeding verschilt tussen sociale milieus en verklaart volgens de culturele reproductietheorie de invloed van het ouderlijk sociaal milieu op het onderwijssucces van kinderen (Bourdieu en Passeron, 1990). In cultureel reproductieonderzoek werden culturele hulpbronnen lange tijd uitsluitend als sociaal statussymbool gezien. De laatste decennia worden culturele hulpbronnen ook als een indicatie gezien van iemands cognitieve competenties (Farkas, 1996; Barone, 2006). De veronderstelling is dat om (meer) plezier te beleven aan complexe vormen van cultuur men over een bepaalde mate van voorkennis en cognitieve competenties dient te beschikken (Ganzeboom, 1984).

In dit onderzoek worden beide perspectieven gecombineerd. De mediaopvoeding in het ouderlijk gezin kan daarom verschillen in de sociale status *en* cognitieve stimulans waarmee het wordt geassocieerd. Zo heb je serieuze ofwel informatieve mediaopvoeding, zoals een ouderlijk voorbeeld van het lezen van (literaire) boeken. En populaire of entertainmentgerichte mediaopvoeding, zoals een ouderlijk voorbeeld van veel televisie kijken of het lezen van eenvoudige lectuur. Omdat serieuze media-inhoud sociaal gewaardeerd wordt (aanzien oplevert) en bepaalde cognitieve competenties veronderstelt kan een serieuze mediaopvoeding bijdragen aan het maatschappelijk succes en de cognitieve ontwikkeling van een kind. Populaire media en laagdrempelige media-inhoud wordt vaak geassocieerd met amusement en weinig cognitieve stimulans (Schmidt et al., 2009). Een opvoeding waarin een dergelijke mediavoorkeur centraal staat heeft daarom een lage en vaak zelfs negatieve sociale waardering. Hierdoor kan een dergelijke opvoeding ook een nadelige invloed hebben op het welzijn en de ontwikkeling van een kind.

Lezen is onderdeel van het mediagebruik in het gezin, zoals niet lezen dat ook is. En het is aannemelijk dat leesgewoonten niet losstaan van de andere vormen van mediaconsumptie in het huishouden, zoals pc-gebruik en tv-kijken. Daarom zal in deze bijdrage ook aandacht worden besteed aan deze andere vormen van

mediaopvoeding. Dit zorgt voor meer inzicht in de specifieke invloed van ouderlijke leesopvoeding.

2.2 VERSCHILLENDE VORMEN VAN MEDIAOPVOEDING

Ouders geven onbewust hun culturele voorkeuren en mediasmaak door via blootstelling. Kinderen krijgen thuis elke dag de culturele gewoonten mee van hun ouders en imiteren die voorkeur. Ouders kunnen hun kinderen ook bewust opvoeden door hen culturele normen, waarden en gedragingen bij te brengen die zij belangrijk en wenselijk vinden voor ontwikkeling en maatschappelijk succes van hun kinderen. Ouders stellen dan normen aan het gedrag van hun kinderen, en begeleiden hun kinderen in het nakomen hiervan (Bandura en Walters, 1963; Bennet, et al., 2002). Om beter te begrijpen hoe de overdracht van media-competenties van ouder op kind daadwerkelijk plaatsvindt, worden hier drie verschillende vormen van ouderlijke mediaopvoeding onderscheiden: het ouderlijk mediavoorbeeld, de ouderlijke mediabegeleiding en het aanbod van de media in het ouderlijk huis.

De sociale omgeving van een kind is van groot belang bij het vormen van gedrag en attitudes. Vooral de directe omgeving, het gezin, speelt een belangrijke rol (Bronfenbrenner, 1979; Lareau, 2003). Zowel de sociale leertheorie als de culturele reproductietheorie impliceren dat vorming en opvoeding in het gezin grotendeels onbedoeld gebeurt (Bandura en Walters, 1963; Bourdieu, 1984). Beide theorieën veronderstellen dat de mediaopvoeding in het ouderlijk huis veelal onbewust gebeurt, namelijk door het voorbeeld dat ouders geven, vanaf de geboorte van een kind tot in de volwassenheid. Kinderen imiteren de gewoonten van hun ouders, ook zonder hiervoor beloond te worden. Dit aspect van mediaopvoeding, het voorbeeld dat ouders geven door hun eigen mediaconsumptie, wordt hier aangeduid als ouderlijk mediavoorbeeld.

Een andere vorm van ouderlijke mediaopvoeding gaat over de beschikbaarheid van of toegankelijkheid tot mediabronnen voor kinderen in het gezin. Aangetoond is dat de culturele middelen in het ouderlijk huis een relevante rol spelen bij het aanleren van culturele competenties en gewoonten van kinderen (Van Peer, 1991; Kraaykamp en Van Eijck, 2010). De aanwezigheid van mediabronnen geeft de mate van toegang weer tot bepaalde media. Het is een indicatie van de ouderlijke normen en gedragingen met betrekking tot mediagebruik (Chiu en McBride-Chang, 2006; Livingstone, 2007). Dit tweede onderdeel van de ouderlijke mediaopvoeding wordt omschreven met de term ouderlijk media-aanbod.

De interactie tussen ouder en kind over mediagebruik, ook wel aangeduid als ouderlijke mediabegeleiding, is de derde onderscheiden vorm van mediaopvoeding.

Volgens sommige onderzoekers is ouderlijke ondersteuning en begeleiding bij mediagebruik relevanter voor de ontwikkeling en (culturele) opvoeding van kinderen dan het ouderlijk voorbeeld of aanbod van middelen (Sulzby en Teale, 1991; Fender et al., 2010). De culturele reproductietheorie is niet duidelijk over hoe ouders precies hun culturele waarden en gedragingen overdragen op de volgende generatie, maar ouderlijke mediabegeleiding lijkt een deel van het culturele reproductieproces te verklaren (Leseman en De Jong, 1998; Becker, 2010).

Het ouderlijk mediavoorbeeld, de ouderlijke mediabronnen en ouderlijke mediabegeleiding zijn allemaal indicatoren van mediavoorkeuren van ouders. Ze zeggen alle drie iets over de houding van ouders ten opzichte van mediagebruik (Warren, 2003). Zo kopen ouders die zelf graag lezen vaker een boek en ze begeleiden hun kinderen intensiever bij het lezen (Bus, IJzendoorn en Pelligrini, 1995). En in huishoudens waar bijvoorbeeld veel televisietoestellen staan, geven ouders minder begeleiding bij het tv-kijken (Gentile en Walsh, 2002). Uitgangspunt in dit onderzoek is dat de inhoud en intensiteit van de ouderlijke mediaopvoeding is gebaseerd op de culturele normen en mediavoorkeuren van ouders, in combinatie met de aspiraties die zij hebben voor hun kinderen.

3 ONDERZOEKSDESIGN EN GEGEVENS

De onderzoeksbevindingen in deze bijdrage zijn gebaseerd op het gebruik twee verschillende databronnen. De eerste is de Familie-enquête Nederlandse Bevolking (FNB) (De Graaf et al., 1998, 2000, 2003; Kraaykamp, Wolbers en Ruiter, 2009). Dit is een cross-sectionele dataverzameling geïnitieerd door de afdeling Sociologie van de Radboud Universiteit te Nijmegen. De FNB-gegevens zijn verzameld in 1998, 2000, 2003 en 2009. Het verzamelen van informatie over de gehele levensloop door het stellen van vragen over het verleden is een unieke eigenschap van de FNB. Het wordt hierdoor mogelijk om de langetermijneffecten te toetsen van het ouderlijk mediavoorbeeld en de mediabegeleiding zoals de respondent die tijdens de kindertijd heeft ervaren. De *ouderlijke leesfrequentie (leestijd)* is gemeten door de som te nemen van de frequentie waarmee vader en moeder vijf verschillende boekgenres lezen tijdens de jeugd van de respondent. Op basis hiervan is een maat gemaakt die weergeeft of ouders (o) weinig (minder dan gemiddeld) of (1) veel (meer dan gemiddeld) lezen tijdens de jeugd van de respondent. In dit onderzoek wordt ook een globaal onderscheid gemaakt tussen informatieve/culturele en amusementsgerichte media-inhoud, aangeduid als respectievelijk 'serieus' en 'populair'. Het *ouderlijk serieus leesvoorbeeld* geeft aan hoe vaak ouders de volgende drie boeksoorten lezen: (a) Nederlandse of naar Nederlands vertaalde literatuur, (b) romans in een vreemde

taal, (c) populairwetenschappelijke boeken. Antwoordcategorieën waren (o) nooit, (1) soms en (2) vaak. Naast het geven van een voorbeeld kunnen ouders het leesgedrag van hun kinderen ook actiever bevorderen of begeleiden. Via vijf stellingen is respondenten gevraagd naar de leesbegeleiding tijdens de kindertijd: (a) Als kleuter werd ik door een van mijn ouders voorgelezen, (b) Ter gelegenheid van verjaardagen/kerst/sinterklaas kreeg ik boeken, (c) Boeken werden mij door mijn ouders aangeraden, (d) Thuis werd gesproken over de boeken die ik las en (e) Mijn ouders waren geïnteresseerd in wat ik las. Hierbij horen de volgende antwoordcategorieën: (o) nooit, (1) soms, en (2) vaak. Vervolgens is *ouderlijke leesbegeleiding* gemeten door het gemiddelde te nemen van de vijf items.

Met internationale gegevens is bekeken hoe de aanwezigheid van diverse mediabronnen in het gezin een invloed uitoefent op het schoolsucces van kinderen. De data zijn afkomstig van het *Programme for International Student Assessment* (PISA) 2006 (OECD, 2006). Er is informatie gebruikt van ouders en kinderen uit 53 landen. Dit waren in totaal 345.967 leerlingen van 15 jaar uit het voortgezet (secundair) onderwijs. Het primaire doel van de PISA 2006 was het toetsen van de wetenschappelijke kennis van studenten. In de PISA 2006 staan de natuurwetenschappen centraal en zijn leerlingen getest op hun kennis door een toets van 106 vragen (zie www.oecd.org/pisa voor meer informatie). De PISA-data bevatten een maat voor het *ouderlijk leesaanbod*, namelijk: het aantal boeken dat aanwezig was in het ouderlijk huishouden. Antwoordcategorieën zijn (o) 0-10 boeken, (1) 11-25 boeken, (2) 26 tot 100 boeken, (3) 101-200 boeken, (4) 201 tot 500 boeken en (5) meer dan 500 boeken. De metingen van het aantal televisies en het aantal pc's geven aan hoeveel tv's of computers beschikbaar waren in het ouderlijk huis: (o) geen, (1) een, (2) twee of (3) drie of meer.

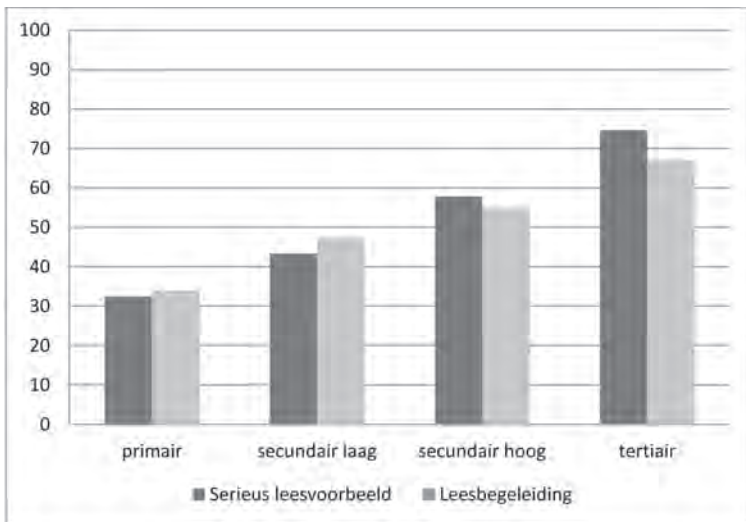
Om de onderzoeksvragen te beantwoorden is gebruik gemaakt van (multi-niveau) regressieanalyse. In alle analyses is rekening gehouden met de sociaal-economische en sociaal-demografische kenmerken van het ouderlijk gezin, alsook de leeftijd en het geslacht van de respondent.

4 RESULTATEN: VERSCHILLEN IN LEESOPVOEDING

Mediaopvoedingsactiviteiten, zoals het stimuleren van leesgewoonten en regels over televisiekijken zijn een belangrijk onderdeel van de culturele opvoeding (Elchardus en Siongers, 2003; Becker, 2010). Ouders zijn echter niet gelijk in de media-opvoeding die zij aanbieden. Ouders dragen hulpbronnen over aan hun kinderen. Maar tussen sociale groepen verschilt deze ouderlijke opvoeding, zowel in kwaliteit als in kwantiteit. Hierdoor krijgen kinderen vaak niet dezelfde competenties mee. Ouders kunnen hun kinderen bijvoorbeeld opvoeden met maatschappelijk gewaar-

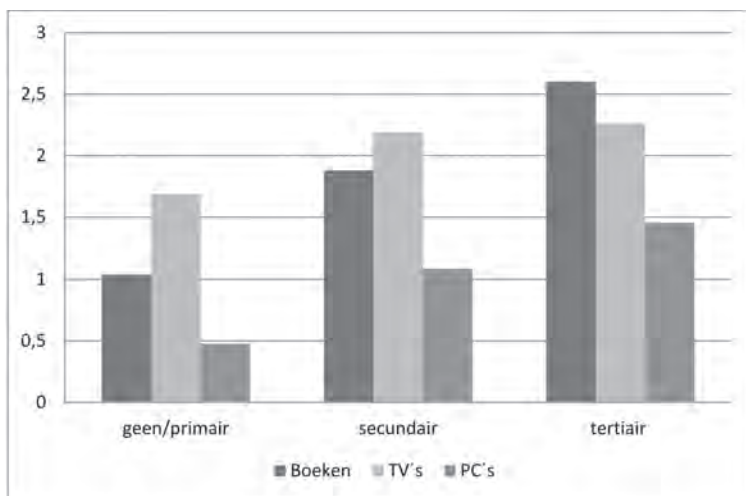
deerde en cognitief stimulerende leesactiviteiten. Maar ze kunnen ook minder gewaardeerde of stimulerende mediagewoonten aan hun kinderen overdragen, zoals veel televisiekijken (Vandewater et al., 2005).

Uit de resultaten van het hier besproken onderzoek (Notten, 2011, 2012) blijkt ten eerste dat sociaaleconomische achtergrondkenmerken van ouders in sterke mate de leesopvoeding van kinderen bepalen. Vooral het ouderlijk opleidingsniveau is een belangrijke factor (zie ook figuur 1). Kinderen uit hogere sociale milieus krijgen thuis een intensievere leesopvoeding. Ze ervaren vaker een stimulerend leesvoorbeeld doordat hun ouders vaker lezen, en ook vaker literatuur lezen (dat wil zeggen, vaker een serieus leesvoorbeeld geven). Ook ouderlijke leesbegeleiding gebeurt meer in de hogere sociale milieus: ouders met een hoger opleidingsniveau en hogere beroepsstatus besteden significant meer tijd en aandacht aan leesbegeleiding. Dit geldt voor alle onderdelen van de hier bestudeerde algemene maat van ouderlijke leesbegeleiding; voorlezen, boeken cadeau geven, het aanraden van boeken, bespreken van boeken en interesse tonen in het leesgedrag van het kind. Ook blijkt dat in huishoudens met hoger opgeleide ouders het gemiddelde leesaanbod ruimer is (zie figuur 2). Deze bevindingen bevestigen de veronderstelde sociaal gewaardeerde status van lezen: alle ouderlijke stimulerende leesactiviteiten (leesvoorbeeld, leesaanbod en leesbegeleiding) komen vaker voor in gezinnen met een hogere sociale status.



FIGUUR 1 | GEMIDDELDE SCORE VAN LEESVOORBEELD EN LEESBEGELEIDING (IN PROCENTPUNTEN) NAAR OUDERLIJK OPLEIDINGSNIVEAU. BRON: NOTTEN, 2011

De leesbegeleiding die ouders bieden wordt naast het ouderlijk sociale milieu ook beïnvloed door structurele gezinskenmerken, zoals de samenstelling van het ouderlijk gezin. Kinderen uit grotere gezinnen moeten de aandacht van hun ouders delen met broers en zussen. Dit resulteert in minder individueel ervaren leesbegeleiding. Een echtscheiding heeft ook invloed op de ouder-kind interactie rondom lezen. Kinderen met gescheiden ouders worden minder intensief begeleid in het verwerven van leesvaardigheden. Dit kan gevolgen hebben voor de ontwikkeling van een kind. Mogelijk spelen tijdsbeperkingen hier een rol: gescheiden ouders kunnen door een zwaardere zorgtaak minder vrije tijd hebben. Of het kan zijn dat het contact tussen een van de ouders en het kind is beperkt waardoor de geboden leesbegeleiding natuurlijk ook is verkleind.



FIGUUR 2 | GEMIDDELD AANTAL MEDIABRONNEN IN HUIS NAAR OPLEIDINGSNIVEAU OUDERS (ZIE PARAGRAAF 3 VOOR TOELICHTING CATEGORIEËN). BRON: NOTTEN 2011, 2012.

Een andere bevinding is dat de mediavorkeuren van ouders, en specifiek de leesvoorkeuren, een belangrijke voorspeller zijn van de leesbegeleiding die zij hun kinderen bieden. Dat betekent het volgende: hoger opgeleide ouders begeleiden hun kinderen vaker bij het lezen. Zij doen dat niet alleen omdat zij over de cognitieve en culturele capaciteiten beschikken. Maar ook omdat zij serieuze media(-inhoud) waarderen en deze voorkeuren willen overdragen op hun eigen kinderen. Het tegengestelde proces geldt voor lager opgeleide ouders. Dit onderzoek toont daarmee aan dat ouders die zelf lezen ook meer betrokken zijn bij het leesgedrag van hun kinderen. Het aanbod van leesinhoud en de vorm ervan groeit en verandert; zo ook het

aantal hoogopgeleide ouders en alternatieve gezinssamenstellingen. Onderzoek naar de verschillen in en de langetermijneffecten van ouderlijke leesopvoeding is en blijft daarom relevant.

5 RESULTATEN: LEESOPVOEDING EN ONDERWIJSSUCCES

5.1 INLEIDING

In sociologisch, maar ook pedagogisch onderzoek is er aandacht voor de invloed van de leesgewoonten van ouders op de cognitieve ontwikkeling en competenties van hun kinderen (Leseman en De Jong 1998; Becker, 2010). Ook hebben onderzoeksresultaten aangetoond dat het stimuleren van leesvaardigheden in het ouderlijk huis jonge kinderen helpt bij het verwerven van lees-, taal- en probleemoplossende vaardigheden (Mol, 2010). Naast een cognitieve prikkel is het lezen van boeken een bezigheid met een sociale status die goed aansluit bij de schoolcultuur. Vooral in de hogere onderwijsniveaus zijn leescompetenties relevant – misschien zelfs onmisbaar – voor het succesvol afronden van een opleiding. Voor deelname aan het hoger onderwijs zijn het toepassen van complexe redeneringen en een goede taalvaardigheid immers vereist. Kinderen zullen aan deze eisen niet of minder vaak voldoen als zij thuis niet gestimuleerd worden om te lezen (Cook-Gumperz, 1973; Lareau, 2003). In dit geval zou men kunnen spreken van een culturele kloof tussen het gezin van herkomst en de schoolcultuur. Door de kloof tussen het thuismilieu en de schoolcultuur zijn kinderen uit gezinnen met weinig of geen stimulerende leesopvoeding mogelijk niet goed voorbereid op het schoolprogramma. Op deze manier vindt selectie plaats door het schoolsysteem zelf: kinderen uit minder cultureel (i.e., literair) onderlegde gezinnen krijgen van huis uit minder culturele hulpbronnen mee en hebben daardoor minder kans om naar de hogere onderwijsniveaus door te stromen. En mogelijk zijn deze kinderen ook niet of minder bekend met de formele en informele regels op school. Dit gebrek aan bekendheid met de schoolcultuur en het ervaren van drempels kan ook leiden tot zelfselectie: vanwege het ervaren van een ‘mismatch’ verlaten deze kinderen voortijdig de hogere onderwijsniveaus of kiezen zij bij voorbaat voor een lager niveau.

Naast de leesopvoeding wordt in deze bijdrage ook gekeken naar de invloed van tv-opvoeding en aanbod van pc's in het gezin op de schoolprestaties van kinderen. In tegenstelling tot lezen wordt televisiekijken vaak geassocieerd met passiviteit, weinig cognitieve stimulans en een verminderde concentratie (Gentile en Walsh, 2002; Schmidt et al., 2009). Er zijn ook educatieve tv-programma's die kinderen stimuleren in hun taal- en cognitieve ontwikkeling (Linebarger en Vaala, 2010).

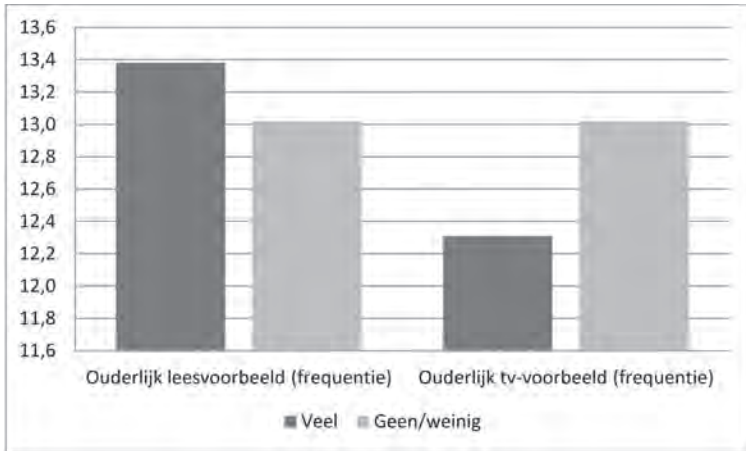
Maar over het algemeen wordt toch aangenomen dat meer televisiekijken en meer tv's in huis, zowel door de inhoud van tv-programma's als door de vervanging van meer educatieve activiteiten (zoals huiswerk), negatieve gevolgen heeft voor de ontwikkeling van kinderen. De belangrijkste reden voor ouders om thuis te investeren in pc's is de educatieve functie van computers. In gezinnen uit de hogere sociaal-economische mileus is de toegang tot computers en de internetvaardigheden van ouders op een hoger niveau (Notten et al., 2009; Lobe et al., 2011). Tegelijkertijd hebben ouders ook hun twijfels of computergebruik wel zo goed is voor hun kinderen (Subrahmanyam et al., 2000; Livingstone, 2007). Studies naar de gevolgen van computer- en internetgebruik voor de onderwijsprestaties van kinderen zijn nog schaars en de resultaten lopen uiteen. Het hier besprokene draagt bij aan het verkrijgen van meer inzicht.

5.2 RESULTATEN INVLOED LEESVOORBEELD

Ouders hebben een voorbeeldfunctie, zowel wat betreft de frequentie als de inhoud van hun mediagebruik. Kinderen worden thuis blootgesteld aan de leesvoorkeuren van hun ouders en imiteren deze voorkeuren. Uit het hier besproken onderzoek (Notten, 2011, 2012) blijkt dat de regelmaat waarmee ouders boeken lezen een positief effect heeft op schoolprestaties van hun kinderen. Als ouders lezen als activiteit benadrukken door zelf (veel) te lezen, geven zij hun kinderen hiermee een voor-sprong in het Nederlandse onderwijssysteem. Dit staat overigens scherp in tegen-stelling met het ouderlijk voorbeeld van veel tv-kijken, want hierdoor presteren kinderen juist minder goed op school. Figuur 3 illustreert de bevindingen.^{2 3} Ouders kunnen naast de tijd die zij besteden aan lezen ook door het lezen van bepaalde literatuur de schoolloopbaan van hun kinderen beïnvloeden. Door het lezen van serieuze of meer complexe en sociaal gewaardeerde literatuur geven ouders een positieve impuls aan de schoolloopbaan van hun kinderen. Dus een goed voorbeeld geven loont op de lange termijn, zowel wat betreft frequentie als inhoud. Kinderen die van huis uit bekend zijn met (literair) lezen presteren beter op school en behalen een hoger onderwijsniveau. De intergenerationele overdracht van mediacompeten-ties speelt zo een belangrijke rol bij het in stand houden van de sociale ongelijkheid in onze samenleving.

2] Een langere schoolcarrière staat in dit onderzoek voor een hoger opleidingsniveau (zie Notten, 2011, 2012).

3] De cijfers in figuur 3 laten zien dat kinderen waarvan de ouders veel lezen ongeveer 5 maanden (0,36*12 maanden) langer op school doorbrengen en dus een hoger opleidingsniveau behalen dan kinderen waarvan de ouders weinig lezen.



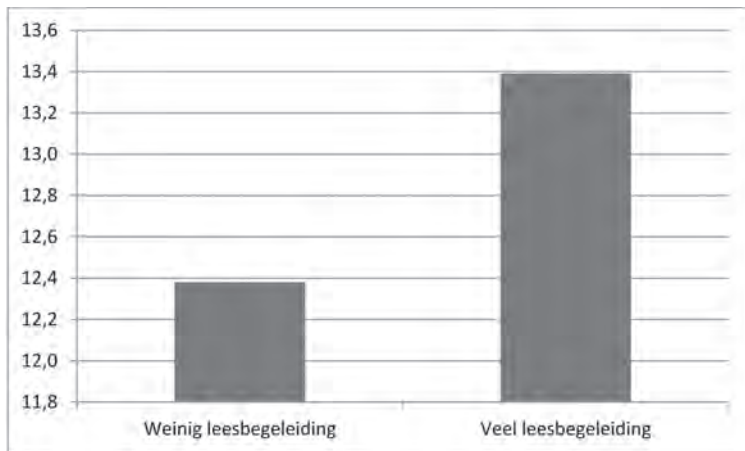
FIGUUR 3 | OPLEIDINGSNIVEAU (IN JAREN GEVOLGD ONDERWIJS) NAAR LEES- EN TV-VOORBEELD (FREQUENTIE) OUDERS, GECONTROLEERD VOOR SOCIAALECONOMISCHE EN SOCIAALDEMOGRAFISCHE GEZINSKENMERKEN, GESLACHT EN GEBOORTEJAAR VAN DE RESPONDENT. BRON: NOTTEN, 2011, 2012.

De invloed van mediaopvoeding in het gezin verklaart een klein deel van de invloed van het ouderlijk opleidingsniveau op de schoolprestaties van kinderen. Dit betekent dat kinderen uit hogere sociale milieus betere schoolresultaten behalen, omdat hoger opgeleide ouders vaker een voorbeeld van (literair) lezen geven. Maar het overgrote deel van de invloed van de ouderlijke mediaopvoeding staat op zich. Door hun leesvoorbeeld oefenen ouders invloed uit op het schoolsucces van hun kinderen, ongeacht de structurele gezinskenmerken en tot welk sociaal milieu het ouderlijk gezin behoort.

5.3 RESULTATEN INVLOED LEESBEGELEIDING

De onderzoeksbevindingen van de hier besproken studie tonen ook aan dat ouderlijke leesbegeleiding een sterk en gunstig langdurig effect op de onderwijs-carrière van kinderen heeft. Als kinderen door ouders worden gestimuleerd om te lezen, brengen zij ongeveer een jaar langer door op school dan kinderen waarvan de ouders niet of amper interesse tonen in het leesgedrag van hun kind (zie ook figuur 4). Een mogelijke interpretatie hiervan is dat dit het verschil kan zijn tussen starten op een hbo- of wo-opleiding. Verder verloopt de invloed van het leesvoorbeeld dat ouders geven voor een groot deel via de leesbegeleiding die zij bieden. De conclusie is daarom dat leesbegeleiding een bijzonder relevant onderdeel is van de ouderlijke leesopvoeding. Deze begeleiding zorgt er namelijk voor dat kinderen succesvoller zijn op school. Door concrete leesactiviteiten te ondernemen met hun

kinderen kunnen ouders de cognitieve competentie en de aansluiting op de schoolcultuur positief beïnvloeden. Dus voorlezen en discussiëren over boeken betalen zich terug in betere schoolprestaties, ook op de lange termijn.

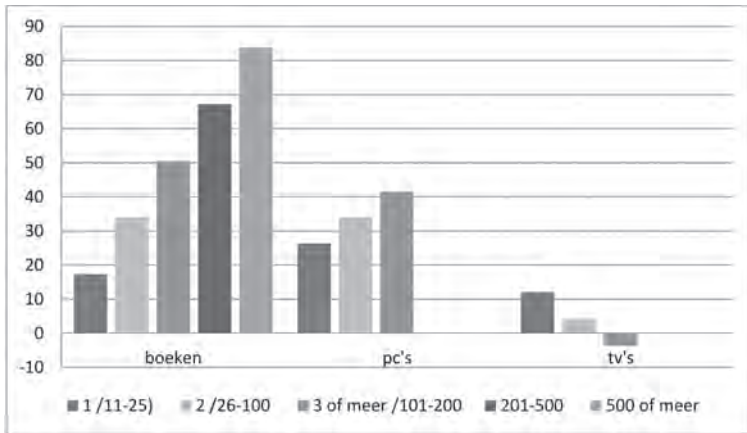


FIGUUR 4 | OPLEIDINGSNIVEAU (IN JAREN GEVOLGD ONDERWIJS) NAAR LEESBEGELEIDING OUDERS, GECONTROLEERD VOOR SOCIAALECONOMISCHE EN SOCIAALDEMOGRAFISCHE GEZINSKENMERKEN, LEESVOORBEELD EN TV-OPVOEDING, GESLACHT EN GEBORTEJAAR VAN DE RESPONDENT. BRON: NOTTEN, 2011, 2012

5.4 RESULTATEN INVLOED LEESAANBOD

De ouderlijke leesopvoeding bestaat uit het leesvoorbeeld, de leesbegeleiding en het leesaanbod in het huis. Uit het hier besproken onderzoek (Notten, 2011, 2012) blijkt ook dat wanneer er thuis een groter leesaanbod is, en er dus een gunstiger leesklimaat heerst, een kind beter presteert op school. Een goed gevulde boekenkast in het ouderlijk huis, en dus meer aandacht voor lezen en leesopvoeding in het ouderlijk gezin, leidt tot een groter schoolsucces bij kinderen. Dit bevestigt opnieuw dat leesbevordering in het ouderlijk gezin van groot belang is voor de cognitieve ontwikkeling van een kind en de aansluiting bij de schoolcultuur. En omdat rekening is gehouden met het overige media-aanbod in het gezin blijft deze conclusie staan, ongeacht of ondanks het aantal tv's en pc's in het ouderlijk huis. Opnieuw geldt dat voor zowel kinderen uit lagere als hogere sociale milieus de ouderlijke leesopvoeding, hier in de vorm van een gevulde boekenkast in het ouderlijk huis, een positieve invloed heeft op hun onderwijsloopbaan.⁴

4] Identieke analyses uitgevoerd met de PISA 2009 data leiden tot dezelfde conclusie.



FIGUUR 5 | DE ADDITIONELE INVLOED VAN HET MEDIA-AANBOD IN HET OUDERLIJK HUIS OP ONDERWIJSPRESTATIES (IN PUNTENT) GECONTROLEERD VOOR SOCIAALECONOMISCHE GEZINSKENMERKEN, GESLACHT EN LEEFTIJD RESPONDENT, BNP EN PERCENTAGE TERTIAIROPGELEIDEN IN EEN LAND. BRON: NOTTEN 2011, 2012

Uit de resultaten blijkt ook dat één tv in het ouderlijk huis gunstiger is voor de schoolprestaties van kinderen dan helemaal geen televisie. Zodra er echter meer dan één televisietoestel in huis staat, blijken de schoolresultaten van een kind af te nemen. Behalve de gunstige invloed van de aanwezigheid van één tv-toestel, mogelijk door het vergroten van de algemene kennis, blijken de lage sociale status en magere cognitieve stimulans van een groter tv-aanbod en dus veel televisie kijken in conflict met de schoolcultuur. Het aantal computers in het ouderlijk huis blijkt positief samen te hangen met de schoolresultaten. Kinderen die thuis toegang hebben tot een computer presteren beter op school dan leeftijdsgenoten zonder thuis-computer. Bovendien geldt hoe meer computers, des te beter de schoolprestaties van een kind: iedere extra pc verhoogt het schoolsucces. Ouders kunnen door te investeren in digitale toepassingen de schoolprestaties van hun kinderen bevorderen. De drie soorten media-aanbod hebben dus allemaal invloed op de schoolprestaties van kinderen, maar de impact van het leesaanbod is het grootst (zie ook figuur 5). Door te investeren in leesmateriaal, en dus door hun voorkeur voor lezen te tonen, kunnen ouders het schoolsucces van hun kinderen het meest positief beïnvloeden.

In dit onderzoek is ook bestudeerd in hoeverre de mate van modernisering in een land van invloed is op de relatie tussen het media-aanbod in het ouderlijk gezin en de schoolprestaties van kinderen. De invloed van modernisering blijkt er te zijn, want het leesaanbod in het ouderlijk gezin wordt belangrijker (gunstiger) voor het

onderwijssucces van een kind als het ontwikkelingsniveau van een land hoger is. Dit leidt tot de conclusie dat in moderne en meer ontwikkelde samenlevingen het voor kinderen nog gunstiger is als er veel boeken in huis zijn.

6 DE BELANGRIJKSTE CONCLUSIES

Kinderen verschillen in de mate waarin zij thuis opgevoed worden met media-gebruik. Deze verschillen zijn sterk afhankelijk van de sociaaleconomische en sociaaldemografische kenmerken van het gezin. Ouders uit de hogere sociale milieus geven hun kinderen vaker een media-opvoeding gericht op sociaal gewaardeerde en cognitief stimulerende mediavaardigheden. Hun kinderen zijn hierdoor bekender met het lezen van literatuur en worden door hun ouders meer gestimuleerd en begeleid bij het ontwikkelen van leesvaardigheden. Er zijn ook gezinskenmerken, zoals het opgroeien in een groot gezin of met gescheiden ouders, die de ouderlijke leesbegeleiding beperken. Lezen stimuleert de woordenschat van kinderen, vergroot hun wereldbeeld en creativiteit (Cook-Grumperz, 1973; Mol, 2010). Door verschillen in leesopvoeding kunnen daardoor voor kinderen al op jonge leeftijd ongelijke kansen ontstaan voor een (toekomstige) succesvolle deelname aan het maatschappelijk leven.

In deze bijdrage is ook bekeken in hoeverre ouderlijke mediaopvoeding een hulpbron of een belemmering kan zijn in de onderwijsloopbaan van kinderen. Het ouderlijk leesvoorbeeld, het leesaanbod in het ouderlijk huis en de leesbegeleiding die ouders bieden, blijken een blijvend positief effect uit te oefenen op het onderwijssucces van hun kinderen. Ouders kunnen door leesopvoeding hun kinderen dus waardevolle en gunstige competenties meegeven waar ze de rest van hun leven plezier van hebben. Via de opvoeding kunnen ze hun kinderen bekend maken met het lezen van literatuur. Dit kunnen ze doen door zelf te lezen (leesvoorbeeld) en door een goedgevulde boekenkast (leesaanbod) in huis te hebben. Maar ook actiever, door kinderen te begeleiden bij het lezen en hun leesvaardigheden te stimuleren (leesbegeleiding). Daarmee is ouderlijke leesopvoeding een belangrijke gunstige hulpbron in het ontwikkelingsproces van een kind. Een literair thuisklimaat blijkt (langdurig) goed voor de ontwikkeling en het maatschappelijk succes van een kind. En dit geldt zowel vanuit een Nederlands als internationaal perspectief.

De hier besproken onderzoeksresultaten tonen aan dat een positief ofwel stimulerend leesklimaat in het ouderlijk huis gunstig is voor de onderwijsprestaties van kinderen, ongeacht sociale herkomst. Het leesvoorbeeld, de leesbegeleiding en het leesaanbod in het ouderlijk huis hebben een positief en blijvend effect op de

onderwijsprestaties van kinderen uit alle gezinnen. Deze studie laat ook zien dat ouders wereldwijd via een literair thuisklimaat de schoolprestaties van hun kinderen kunnen stimuleren. En deze positieve invloed is zelfs nog sterker in landen met een hoger moderniseringsniveau. Dit is opvallend, aangezien boeken vaak worden bestempeld als oude media. In de moderne en digitale samenleving blijkt een positieve leesopvoeding nog belangrijker voor het schoolsucces van kinderen. Bij het bieden van gelijke (onderwijs)kansen aan kinderen, ook in moderne digitale samenlevingen, is het daarom belangrijk om te kijken naar het leesaanbod en de leesopvoeding in het ouderlijk gezin.

7 SLOTBESCHOUWING: HOE BEREIK JE DE AARZELENDE LEZER?

Deze bijdrage toont ten eerste aan dat leesopvoeding verschilt tussen gezinnen. Sommige kinderen worden positief beïnvloed door de ouderlijke leesopvoeding, andere ervaren een minder gunstig leesklimaat in het gezin. De onderzoeksresultaten tonen ook aan dat leesopvoeding belangrijk is voor de ontwikkeling van een kind en succesvolle deelname aan het maatschappelijk leven. Door de media-competenties die kinderen van huis uit meekrijgen, wordt hun verdere levensloop beïnvloed. Lezen is een essentiële voorwaarde voor kinderen en volwassenen om goed te kunnen functioneren in de maatschappij. Dat geldt ook in de huidige digitale samenleving, zoals dit onderzoek aantoont. De westerse moderne samenleving wordt ook wel aangeduid als kennismaatschappij waarin informatieverwerking en competenties van groot belang zijn voor deelname aan het maatschappelijk leven. Goede leesvaardigheden zijn dan essentieel. In programma's voor media-educatie zou daarom veel aandacht moeten zijn voor het ontwikkelen van (digitale) lees-competenties.

Ook in de moderne en kennisgebaseerde samenleving blijkt een positief leesklimaat in het ouderlijk huis van groot belang voor maatschappelijk succes. En volgens dit onderzoek lijkt het belang van een literair thuisklimaat voor een succesvolle schoolloopbaan in moderne (digitale) samenlevingen alleen maar toe te nemen. Dit impliceert dat goede leesvaardigheden een belangrijke voorwaarde zijn voor effectief gebruik van het snel toenemende aanbod van digitale informatie en communicatie in moderne samenlevingen. Zowel voor de onderwijsprestaties als voor effectief internetgebruik zijn en blijven goede leesvaardigheden essentieel (zie ook OECD, 2011). Immers, kinderen en jongeren die over goede leesvaardigheden beschikken, zijn ook betere digitale lezers en beschikken over meer online informatievaardigheden (Gil-Flores, et al., 2012). Deze informatievaardigheden zijn van belang bij het zoeken en gebruiken van online informatie, bijvoorbeeld bij

het maken van huiswerk. Digitaal mediagebruik verschilt tussen gezinnen, zowel de inhoud als frequentie ervan (Notten et al., 2009). Ook de strategieën die ouders toepassen bij het monitoren van de digitale mediaconsumptie van hun kinderen zijn niet gelijk (Livingstone en Helsper, 2008). Op basis van de bevindingen in dit onderzoek is de verwachting dat ook de ouderlijke digitale mediaopvoeding, waaronder het stimuleren van digitale leesvaardigheden, blijvende positieve en negatieve gevolgen kan hebben voor de ontwikkeling en het welzijn van een kind. Dit onderzoek onderschrijft het belang van de diverse beleidsprogramma's en initiatieven rondom mediawijsheid in de huidige samenleving. Het is daarbij van belang om aandacht te besteden aan het hele repertoire van mediavaardigheden. Dus ook aan de traditionele media en leesvaardigheden, al dan niet in een modern digitaal jasje.

Beleidsmakers, pedagogen en andere relevante personen en organisaties (bijvoorbeeld scholen, docenten, kinderdagverblijven en bibliotheken) kunnen een functie vervullen bij het ondersteunen van gezinnen waar de leesopvoeding niet optimaal is en niet bijdraagt aan een optimale ontwikkeling van kinderen. Leesopvoeding is niet alleen van groot belang in de kindertijd, uit dit onderzoek komt naar voren dat het levenslang een waardevolle hulpbron blijft. Verschillen in leesopvoeding en de gevolgen hiervan blijken er al op zeer jonge leeftijd te zijn en dit onderzoek toont aan dat deze verschillen een levenslange uitwerking hebben. Dit benadrukt het belang van het stimuleren van leesvaardigheden, vroegtijdig én langdurig. Voor een betere voorbereiding en aansluiting op de schoolcultuur en -curricula is en blijft een positief leesklimaat in huis belangrijk. Ook of misschien wel juist in de huidige multimediale samenleving. Ouders kunnen het goede (lees) voorbeeld geven, maar ook op actievere manieren het leesgedrag van hun kinderen begeleiden. Dit kan door voor te lezen, maar het kan ook door interesse te tonen in wat kinderen lezen en samen te discussiëren over boeken. Ouders bij wie de vaardigheden ontbreken om kundige leesbegeleiding te bieden of waar de gezinssituatie dit bemoeilijkt, zouden hierbij ondersteund kunnen worden. Bijvoorbeeld door een meer gerichte benadering door docenten, op kinderdagverblijven en in samenwerking met bibliotheken en mediacoaches (zie ook www.voorleesexpress.nl; www.boekstart.nl). Het inzetten van digitale toepassingen zoals digitale prentenboeken of een prentenboeken-app zou deze gezinnen en kinderen hierbij kunnen helpen (Bus, 2005; Smeets, 2012). Dergelijke initiatieven kunnen voor aarzelende jonge lezers en hun aarzelende (lees)opvoeders een belangrijke ondersteuning zijn.

LITERATUURLIJST

- Aschaffenburg, K en Maas, I. (1997), Cultural and educational careers: The dynamics of social reproduction. *American Sociological Review*, 62, pp. 573-87.
- Bandura, A. en Walters, R.H. (1963), *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart and Winston Inc.
- Barone, C. (2006), Cultural capital, ambition and the explanation of inequalities in learning outcomes. *Sociology*, 40, pp. 1039-1058.
- Becker, B. (2010), The transfer of cultural knowledge in the early childhood: Social and ethnic disparities and the mediating role of familial activities. *European Sociological Review*, 26, pp. 17-29.
- Bennet, K.K., Weigel, D.J., Martin, S.S. (2002), Children's acquisition of early literacy skills: Examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, pp. 295-317.
- Bourdieu, P. (1984), *Distinction: A social critique of the judgement in taste*. Londen: Routledge.
- Bourdieu, P. en Passeron, J.C. (1990), *Reproduction in education, society and culture*. London: Sage Publications.
- Bronfenbrenner, U. (1979), *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambrige, MA: Harvard University Press.
- Bus, A.G. (2001), Early book reading in the family: A route to literacy. In: S. Neuman en D. Dickinson (eds), *Handbook on research in early literacy*. New York: Guilford Publications, pp. 179-191.
- Bus, A.G. (2005), Nooit meer voorgelezen. De mogelijke invloed van nieuwe media op de vroege leesontwikkeling. In Schram, D. en Raukema, A. (red.), *Lezen in de lengte en lezen in de breedte*. De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief. Delft, Eburon, pp. 13-24.
- Bus, A.G., IJzendoorn, M.H. van en Pelligrini, 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, pp. 1-21.
- Chiu, M. en McBride-Chang, C. (2006), Gender, context, and reading: A comparison of students in 43 countries. *Scientific Studies of Reading*, 10, pp. 331-362
- Cloin, M., Kamphuis, C., Schols, M., Tiessen-Raaphorst, A. en Verbeek, D. (2011), Nederland in een dag. Tijdsbesteding in Nederland vergeleken met die in vijftien andere Europese landen. Sociaal en Cultureel Planbureau, Den Haag.
- Coleman, J.S. (1988), Social capital in the creation of human capital. *The American Journal of Sociology*, 94, pp. s95-s120.

- Cook-Gumperz, J. (1973). *Social control and socialization. A study of class difference in the language of maternal control*. London: Routledge and Kegan Paul.
- Elchardus, M. en Siongers, J. (2003), Cultural practice and educational achievement: the role of the parents' media preferences and taste culture. *The Netherlands' Journal of Social Sciences*, 39, pp. 151-171.
- Farkas, G. (1996), *Human capital or cultural capital? Ethnicity and poverty groups in an urban school district*. New York: Aldine de Gruyter.
- Fender, J.G., Richert, R.A., Robb, M.B. en Wartella, E. (2010), Parent teaching focus and toddlers' learning from an infant DVD. *Infant and child development*, 19, pp. 613-627.
- Fisch, S.M. (2004), *Children learning from educational television: Sesame street and beyond*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ganzeboom, H.B.G. (1984), *Cultuur en informatieverwerking*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Gentile, A.D. en Walsh, D.A. (2002), A normative study of family media habits. *Applied Developmental Psychology*, 23, pp. 157-178.
- Gil-Flores, J., Torres-Gordillo, J.J. en Perera-Rodriguez, V.H. (2012), The role of online reader experience in explaining students' performance in digital reading. *Computers and Education*, 59, pp. 653-660.
- De Graaf, N.D., Graaf, P.M. de, Kraaykamp, G. en Ultee, W.C. (1998), Family Survey of the Dutch Population 1998 [data file]. Nijmegen, Department of Sociology, Radboud University Nijmegen.
- De Graaf, N.D., Graaf, P.M. de, Kraaykamp, G. en Ultee, W.C. (2000), Family Survey of the Dutch Population 2000 [data file]. Nijmegen, Department of Sociology, Radboud University Nijmegen.
- De Graaf, N.D., Graaf, P.M. de, Kraaykamp, G. en Ultee, W.C. (2003), Family Survey of the Dutch Population 2003 [data file]. Nijmegen, Department of Sociology, Radboud University Nijmegen.
- Kraaykamp, G. en Eijck, J. van (2010), The intergenerational reproduction of cultural capital: A threefold perspective. *Social Forces*, 89, pp. 209-232.
- Kraaykamp, G., Wolbers, M. en Ruiter, S. (2009), Family Survey of the Dutch Population 2009 [data fil]. Nijmegen, Department of Sociology, Radboud University Nijmegen.
- Lareau, A. (2003), *Unequal childhoods: Class, race and family life*. Berkeley: University of California Press.
- Leseman, P.M. en Jong, P.F. de (1998), Home literacy: opportunity, instruction, cooperation and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33, pp. 294- 318.

- Livingstone, S. (2007), Strategies of parental regulation in the media-rich home. *Computers in Human Behavior*, 23, pp. 920-941.
- Livingstone, S. en Helsper, E. (2008), Parental mediation of children's internet use. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 52, pp. 581-599.
- Mol, S. E. (2010), *To read or not to read*. Dissertatie, Universiteit Leiden.
- Nagel, I. en Ganzeboom, H.B.G. (2002), Participation in legitimate culture: family and school effects from adolescence to adulthood. *The Netherlands' Journal of Social Sciences*, 38, pp. 102-120.
- Nikken, P. (2007), *Mediageweld en kinderen*. Amsterdam, SWP.
- Notten, N. (2011), *Parents and the media. Causes and consequences of parental media socialization*. Dissertatie, Radboud Universiteit Nijmegen.
- Notten, N. (2012), *Over ouders en leesopvoeding*. Stichting Lezen reeks 21. Delft: Eburon.
- Notten, N., Peter, J., Kraaykamp, G. en Valkenburg, P.M. (2009), *Research Note: Digital divide across borders - A cross-national study of adolescents' use of digital technologies*. *European Sociological Review*, 25, pp. 551-560.
- Notten, N., Kraaykamp, G. en Konig, R. (2011), Mediaoverdracht in het ouderlijk gezin. De gevolgen van ouderlijke mediasocialisatie voor huidige lees- en televisievoorkeuren. *Mens en Maatschappij*, 86, pp. 182-203.
- Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) (2011), PISA 2009 Results: Students on line- Volume VI. In februari 2012 verkregen via <http://www.oecd.org/dataoecd/46/55/48270093.pdf>
- Peer, W. van (1991), Literary socialization in the family: A state of the art. *Poetics*, 20, pp. 539-558
- Sénéchal, M. en LeFevre, J. (2002), Parental involvement in the development of children's reading skills: A five-year longitudinal study. *Child Development*, 73, pp. 445-460.
- Subrahmanyam, K., Kraut, R., Greenfield, P. en Gross, E. (2000), The impact of home computer use on children's activities and development. *Children and computer technology*, 10, pp. 123-144.
- Sulzby, E. en Teale, W. (1991), Emergent literacy. In: R. Barr et al. (eds), *Handbook of reading research*, vol. II. New York: Longman, pp. 727-758.
- Valkenburg, P.M. (2004), *Children's responses to the screen*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Vandewater, E.A., Bickham, D.S., Lee, J.H., Cummings, H.M., Wartella, E.A. en Rideout, V.X. (2005), When the television is always on: heavy television exposure and young children's development. *American Behavioral Scientist*, 48, pp. 526-577.

- Schmidt, M.E., Rich, M., Rifas-Shiman, S.L., Oken, E. en Taveras, E.M. (2009), Television viewing in infancy and child cognition at 3 years of age in a US cohort. *Pediatrics*, 123, pp. e370-e375.
- Smeets, D.J.H. (2012), *Storybook apps as a tool for early literacy development*. Dissertatie, Universiteit Leiden.
- Warren, R. (2003), Parental mediation of preschool children's television viewing. *Journal of Broadcasting and Electronic Media*, 47, pp. 394-417.

OVER DE AUTEUR

Natascha Notten is als socioloog verbonden aan de Radboud Universiteit te Nijmegen (Sociologie). Haar expertise ligt op het terrein van gezin, opvoeding en de intergenerationele overdracht van ongelijkheid. In haar onderzoek besteedt zij aandacht aan verschillen tussen gezinnen en de gevolgen hiervan voor de ontwikkeling van kinderen, in het bijzonder in relatie tot mediagebruik. Voor een uitgebreide cv en publicaties zie www.nnotten.nl.



ONTWIKKELING VAN DE LEESATTITUDE OP DE BASISCHOOL EN DE ROL VAN SEKSE, LEESNIVEAU, DE LEESCULTUUR THUIS EN KENMERKEN VAN DE SCHOOLBIBLIOTHEEK

THIJS NIELEN EN ADRIANA BUS¹

1 SAMENVATTING

Een positieve houding ten opzichte van lezen is belangrijk voor de leesvaardigheid en voor de prestaties op school en later in het leven. Deze cross-sectionele, longitudinale studie brengt de ontwikkeling van de leesattitude op 85 basisscholen in kaart, van groep 5 naar groep 6 ($n = 1382$) en van groep 7 naar groep 8 ($n = 1474$). Met multilevel regressie analyse is getest welke factoren de houding ten opzichte van lezen beïnvloeden. De belangrijkste resultaten zijn: (1) in overeenstemming met Challs (1983) zogenaamde *fourth-grade slump* wordt de leesattitude gemiddeld negatiever in hogere leerjaren, maar (2) of dit gebeurt en in welke mate hangt samen met sekse, leesniveau, de leescultuur thuis en kenmerken van de schoolbibliotheek. Ten slotte worden naast de beperkingen van deze studie aanbevelingen voor vervolgonderzoek besproken.

1] Cubiss (Lonneke Jans, Marianne Hermans, Jan Plooi), onderzoeksdata uit onderzoek in opdracht van Kunst van Lezen, 2010

2 INLEIDING

Vaak ebt het aanvankelijk enthousiasme voor lezen halverwege de basisschool weg. Jeanne Chall, een Amerikaanse leesonderzoekster van Harvard University in de tweede helft van de vorige eeuw, beschreef als eerste de zogenaamde *fourth-grade slump* (1983). Na een aanvankelijk goede start taant het enthousiasme voor lezen met als gevolg dat de leesontwikkeling stagneert. Als verklaring is aangevoerd dat kinderen halverwege de basisschool met steeds moeilijkere teksten te maken krijgen die meer moeilijke woorden bevatten en meer achtergrondkennis vragen. De kennis van de kinderen voldeed voor de boekjes in de eerste drie leerjaren die voornamelijk gericht zijn op leren lezen. Als de aandacht verschuift van ‘leren lezen’ naar ‘lezen om te leren’ komen kinderen met een gebrekkige woordenschat en onvoldoende algemene kennis al te gemakkelijk in een spiraal naar beneden terecht. Zwak tekstbegrip resulteert in een negatievere leesattitude waardoor er minder gelezen wordt en leesbegrip verder terugvalt (zie ook Morgan en Fuchs, 2007; Becker, McElvany en Kortenbruck, 2010; Mol en Bus, 2011). Kinderen in groep 6 hebben minder vertrouwen in hun eigen competentie op het gebied van lezen dan kinderen in groep 3 en 4 (Eccles et al., 1993; Pressley, 2002). Van spontaan herstel in latere leerjaren is geen sprake. Uit OECD onderzoek is bekend dat meer dan 50 % van de 15-jarigen in Nederland nooit voor hun plezier leest (OECD, 2010).

In deze studie op een groot aantal Nederlandse basisscholen is getest of, zoals de *fourth-grade slump* voorspelt, de houding ten aanzien van lezen al tijdens de basisschool steeds negatiever wordt. Op de basisscholen is daarom een leesattitudelijst op twee tijdstippen afgenomen. Om te bepalen wanneer een eventuele terugval plaats heeft, zijn twee cohorten gevolgd: van groep 5 naar 6 en van groep 7 naar 8.

2.1 FACTOREN DIE DE LEESATTITUDE KUNNEN BEÏNVLOEDEN

Behalve leesvaardigheid zijn er diverse andere factoren die de ontwikkeling van de leesattitude kunnen beïnvloeden, zoals de leesattitude ook invloed heeft op veel factoren. Voor een aantal van de factoren die de leesattitude kunnen beïnvloeden is getest of ze met een eventuele dip in de leesattitude samenhangen. Het gaat hierbij om persoonskenmerken, de leesomgeving thuis en de leesomgeving op school.

2.1.1 Sekse

De leesattitude van vrouwen is consistent hoger dan van mannen. Dit is bij kinderen (Wigfield en Guthrie, 1997; McGeown et al., 2012), adolescenten (OECD, 2010) en volwassenen (Miesen, 2006) het geval. Tevens is het zo dat meisjes op de middelbare school vaker dan jongens plannen te gaan lezen en ook daadwerkelijk meer lezen (Stokmans, 2006). Meisjes in groep 6 hebben meer vertrouwen in hun

eigen competentie op het gebied van lezen dan jongens (Eccles et al., 1993) en meisjes in groep 7 lezen meer dan jongens in groep 7 (Anderson, Wilson en Fielding, 1988). We verwachten daarom dat vooral jongens gevoelig zijn voor protectieve factoren en hun leesattitude sterker beïnvloed wordt door kenmerken van de thuis- en schoolomgeving dan bij meisjes het geval is (OECD, 2010).

2.1.2 Thuisomgeving

Onderdeel van de thuisomgeving is het voorbeeld dat het kind krijgt van zijn of haar ouders. Het leesgedrag van ouders heeft invloed op het lezen in de vrije tijd en de ontwikkeling van de leesvaardigheid van kinderen (Bråten et al., 1999; Mol en Bus, 2011). Gezien deze invloed op leesvaardigheid en lezen in de vrije tijd is aannemelijk dat het leesgedrag van ouders invloed heeft op de leesattitude van kinderen. Behalve als model kunnen ouders ook een directere rol spelen. Er zijn aanwijzingen dat een grote groep leerlingen beter presteert als ze geregeld individuele feedback krijgen (Kegel, Bus en Van IJzendoorn, 2011). In tegenstelling tot computergames en andere bij kinderen en adolescenten populaire activiteiten krijgen kinderen weinig feedback tijdens lezen tenzij ouders met hun kind de boeken bespreken. De mogelijkheid om feedback te krijgen tijdens of na het lezen van boeken kan dus een factor zijn die een grote invloed heeft op de leesattitude van kinderen. Ouders hebben, in tegenstelling tot de leerkracht, de mogelijkheid om uitgebreid individuele feedback te geven. Een ondersteunende thuisomgeving blijkt dan ook tot meer lezen in de vrije tijd aan te zetten (Baker, 2003). Daarnaast wordt het belang van de thuisomgeving benadrukt door interventiestudies die de terugval in leesvaardigheid in de zomervakantie proberen te voorkomen. Het effect dat in drie jaar gehaald wordt als er alleen boeken verstrekt worden (Allington et al., 2010), wordt in één jaar behaald als de school en ouders aangemoedigd worden lezen actief te stimuleren (Kim en White, 2008, 2011).

2.1.3 School

Naast de invloed van de omgeving thuis is het ook belangrijk dat de school een positieve houding ten opzichte van lezen bevordert. Kinderen brengen een belangrijk deel van hun tijd door op school en de leescultuur op scholen kan deels de verschillen in leesattitude verklaren (Anderson et al., 1988; McKenna et al., 1995; Guthrie, Wigfield en VonSecker, 2000). Het ligt voor de hand dat de schoolbibliotheek hierbij een rol speelt; een attractieve schoolbibliotheek kan leerlingen motiveren om meer te gaan lezen en een positiever beeld van lezen te krijgen.

2.2 HUIDIG ONDERZOEK

Het doel van deze studie is om een beeld te krijgen van de ontwikkeling van de houding ten aanzien van lezen van basisscholieren in Nederland en de factoren die de ontwikkeling ervan beïnvloeden. De volgende hypothesen worden getest:

- Halverwege de basisschool treedt een terugval op in attitude tegenover lezen; in de hoogste leerjaren laat de leesattitude de sterkste terugval zien.
- Betere lezers zijn positiever over lezen en hun leesattitude loopt niet of veel minder sterk terug.
- Jongens hebben een negatievere leesattitude dan meisjes en zijn gevoeliger voor ondersteuning vanuit de omgeving.
- Hoe sterk de leesattitude terugloopt hangt samen met thuisfactoren: of ouders lezen modelleren en of ouders interesse in de leesactiviteit van hun kind tonen.
- De leesattitude loopt minder terug als leerlingen de bibliotheek op hun school aantrekkelijk vinden.

Voor het testen van bovenstaande hypothesen is gebruik gemaakt van de longitudinale, cross-sectionele data van adviesbureau Cubiss. Cubiss heeft, in opdracht van *Kunst van Lezen*² (een programma geïnitieerd door de minister van onderwijs om lezen in alle leeftijdsgroepen te bevorderen), in november en december 2010 een online vragenlijst uitgezet in de groepen 5 en 7 op 87 scholen en een jaar later opnieuw bij dezelfde leerlingen in de groepen 6 en 8.

3 METHODE

3.1 PROEFPERSONEN

Scholen die deelgenomen hebben aan dit onderzoek waren reeds betrokken bij een project van Kunst van Lezen gericht op het verbeteren van de schoolbibliotheek.³ Het betrof een brede selectie van basisscholen: scholen voor speciaal onderwijs, openbare scholen, scholen met een religieuze grondslag, scholen voor Daltononderwijs en Jenaplan scholen maken allen deel uit van dit onderzoek.

In totaal hebben 4.299 leerlingen in de groepen 5, 6, 7 en 8 de vragenlijst ingevuld. Door 2.856 leerlingen zijn de vragenlijsten op beide meetmomenten (5 en 6 of 7 en 8) voldoende compleet ingevuld om mee te nemen in de analyses. Gegevens van

2] <http://www.kunstvanlezen.nl/>

3] <http://www.debibliotheekopschool.nl/>

deze respondenten en de scholen zijn weergegeven in tabel 1. Alle verdere analyses zijn uitgevoerd op basis van de scores van deze respondenten. De overige respondenten hebben slechts op een van de twee meetmomenten de vragenlijst ingevuld ($N = 1248$) of hebben de vragenlijsten maar ten dele ingevuld ($N = 195$).

TABEL 1 | KENMERKEN VAN DE UITEINDELIJKE STEEKPROEF

<i>N</i>	Groep 5 1382	Groep 6 a	Groep 7 1474	Groep 8 a
GEMIDDELDE LEEFTIJD (<i>SD</i> ⁴⁾)	8.34 (.55)	9.27 (.53)	10.39 (.55)	11.31 (.52)
LEEFTIJD RANGE	7-10	8-12	9-12	10-13
PERCENTAGE MEISJES	51%	a	52%	a
AANTAL SCHOLEN	78 ^b	a	81 ^b	a
RANGE <i>N</i> PER SCHOOL	4-83	a	2-59	a
GEMIDDELDE <i>N</i> PER SCHOOL (<i>SD</i>)	17.72 (12.85)	a	18.20 (11.15)	a

a Identiek voor groep 5-6 en voor groep 7-8.

b Het aantal scholen verschilt tussen het eerste en tweede cohort omdat er voor sommige klassen geen proefpersonen overbleven na het toepassen van de selectiecriteria. Van de 87 scholen zijn er twee waar helemaal geen bruikbare data zijn verzameld. Verder zijn er zeven scholen waarvoor geen bruikbare data beschikbaar waren voor groep 5 en 6. Tenslotte zijn er vier andere scholen waarvoor geen data beschikbaar waren voor groep 7 en 8.

3.2 MEETINSTRUMENTEN

Alle data werden verzameld met behulp van een vragenlijst die digitaal ingevuld kon worden. Naast informatie zoals leeftijd, sekse en groep zijn kenmerken van de school- en thuisomgeving en de leesattitude gemeten.

Leesattitude

De leesattitudeschaal van Aarnoutse (1990) bestaat uit 27 dichotome items met betrekking tot lezen waarop de respondent kan antwoorden met 'ja' of 'nee'. Een voorbeeld van een item is: 'Lees je op school alleen maar omdat het moet?'. In tegenstelling tot anderen (zie bijvoorbeeld McKenna en Kear, 1990; Wigfield en Guthrie, 1997; Guthrie, Coddington en Wigfield, 2009) beschouwt Aarnoutse (1990) leesattitude als één construct. De keuze om leesattitude op deze manier te meten wordt ondersteund door de hoge betrouwbaarheid van de schaal ($\alpha = .92$). Daarnaast resulteerde een factoranalyse in één component die 32.6 % van de variantie verklaart (Eigenvalue = 8.8, samenhang van alle items met deze factor > 0.4). Overige componenten verklaarden niet meer dan 5.2 % van de variantie (Eigenvalue < 1.4).

4] SD is een afkorting van standaarddeviatie. Deze maat geeft de spreiding rond het gemiddelde aan.

Tijd en cohort

Op basis van de groep die de respondenten hebben ingevuld, zijn twee variabelen gemaakt: ten eerste een variabele tijd die aangeeft welk meetmoment het betrof (5/7 versus 6/8) en ten tweede een variabele voor het cohort (5/6 versus 7/8).

Leesvaardigheid

Leesvaardigheid is gemeten met behulp van een enkele vraag op het tweede meetmoment, namelijk: 'Hoe goed ben je in lezen?' (niet zo goed, gewoon, heel goed). Deze grove maat voor de leesvaardigheid is een valide indicator; kinderen van deze leeftijd kunnen goed onderscheid maken tussen hun eigen competentie op het gebied van lezen en hun waardeoordeel over lezen (Eccles et al., 1993). Het percentage respondenten dat aangaf niet zo goed te zijn in lezen (6 %) kwam redelijk overeen met het percentage kinderen met dyslexie (4 %) op de basisschool (Blomert, 2006a, 2006b).

Ouders als model

De vraag 'Hoe vaak leest je vader of moeder zelf een boek?' (nooit, soms, vaak) geeft inzicht in het leesgedrag van de ouders en daarmee in hoeverre de ouders een model zijn voor hun kinderen. Deze vraag is alleen gesteld op het tweede meetmoment.

Feedback

Om inzicht te krijgen in de individuele feedback die kinderen van hun ouders op hun leesactiviteiten krijgen is gevraagd: 'Hoe vaak praat je met je vader of moeder over boeken?' (nooit, soms, vaak). Deze vraag is alleen gesteld op het tweede meetmoment. De vraag focust op de feedback die kinderen thuis krijgen omdat deze feedback waarschijnlijk meer toegespitst is op het individuele kind dan de feedback op school. Omdat minder dan 10 % van de kinderen aangeeft vaak met hun ouders over boeken te praten is ervoor gekozen om dit item te hercoderen in een dichotoom item waarbij soms en vaak gecombineerd zijn (ik praat niet met mijn ouders over boeken, ik praat wel met mijn ouders over boeken).

Schoolomgeving

Ten slotte is er een vraag meegenomen die informatie geeft over de bevordering van de leesattitude door de school, en meer specifiek de schoolbibliotheek. Een aantrekkelijke schoolbibliotheek kan de leesattitude bevorderen. Hiervoor is de volgende vraag gesteld: 'Wat vind je van de schoolbibliotheek op jouw school?' (we hebben geen schoolbibliotheek, ik ga er niet graag naartoe, ik ga er graag naar-

toe). Dit item is gehercodeerd zodat een maat ontstaat voor de attractiviteit van de schoolbibliotheek. De antwoordopties: 'we hebben geen schoolbibliotheek' en 'ik ga er niet graag naartoe' worden opgevat als indicatoren voor het ontbreken van een aantrekkelijke schoolbibliotheek. De antwoordoptie: 'ik ga er graag naartoe' wordt opgevat als een indicator voor een aantrekkelijke schoolbibliotheek. Hierbij moet de kanttekening geplaatst worden dat deze variabele terughoudend geïnterpreteerd moet worden omdat de oorspronkelijke antwoordopties geen schaal vormen. Tevens is het zo dat uit de respons op de vraag blijkt dat deze niet door alle respondenten op dezelfde wijze is geïnterpreteerd; het komt bij veel scholen voor dat een deel van de leerlingen aangeeft dat er geen schoolbibliotheek is terwijl een ander deel aangeeft wel of niet graag naar de schoolbibliotheek te gaan. Toch is deze vraag na hercodering gebruikt als een indicator voor de mening van de respondent over de aantrekkelijkheid van de schoolbibliotheek.

3.3 PROCEDURE

Medewerkers van de lokale bibliotheken hebben adviesbureau Cubiss geassisteerd bij het verzamelen van de data. Deze medewerkers hebben scholen gevraagd te participeren in het onderzoek en de kinderen begeleid bij het invullen van de vragenlijst. De vragenlijsten zijn in alle gevallen op computers op de school ingevuld. Indien nodig werden scholen door de lokale bibliotheekmedewerker herinnerd aan het onderzoek om zoveel mogelijk data te verzamelen.

3.4 DATA-ANALYSE

Om de hypothesen te toetsen is een serie regressieanalyses uitgevoerd. Vanwege het complexe cross-sectionele longitudinale design is gekozen voor multilevel regressie analyses. Hierbij wordt rekening gehouden met veranderingen in de houding van leerlingen door de tijd heen en met verschillen tussen scholen. Om te beoordelen of de verschillen tussen scholen een belangrijke factor waren is gekeken naar de intraclass correlatie.

4 RESULTATEN

4.1 BESCHRIJVENDE STATISTIEKEN

De gegevens met betrekking tot de variabelen sekse, cohort en tijd zijn weergegeven in tabel 1. In tabel 2 zijn de verdelingen van de categorische variabelen weergegeven. De continue variabele leesattitude ($M = 17.01$, $SD = 6.98$, range 0-27) was normaal

verdeeld (skewness en kurtosis respectievelijk -0.55 en -0.67). Spearman rank correlaties zijn weergegeven in tabel 3.

TABEL 2 | BESCHRIJVENDE STATISTIEKEN VOOR DE ORDINALE PREDICTOREN

Variabele	Categorieën	Percentage respondenten
LEESVAARDIGHEID	Niet zo goed	5.57%
	Gewoon	55.93%
	Heel goed	38.50%
FEEDBACK VAN OUDERS	Nee	42.96%
	Ja	57.04%
OUDERS ALS MODEL	Nooit	15.27%
	Soms	42.66%
	Vaak	42.07%
SCHOOLBIBLIOTHEEK	Niet aantrekkelijk	38.41%
	Aantrekkelijk	61.59%

TABEL 3 | SPEARMAN CORRELATIES⁵ TUSSEN LEESATTITUDE, LEESVAARDIGHEID, FEEDBACK, OUDERS ALS MODEL EN ATTRACTIVITEIT VAN DE SCHOOLBIBLIOTHEEK

	1	2	3	4	5
1. TOTAALSCORE LEESATTITUDESCHAAL	-	0.29**	0.30**	0.18**	0.15**
2. LEESVAARDIGHEID		-	0.09**	0.10**	0.03*
3. FEEDBACK VAN OUDERS			-	0.19**	0.16**
4. OUDERS ALS MODEL				-	0.03*
5. SCHOOLBIBLIOTHEEK					-

* = $p < .05$, ** = $p < .01$ ⁶

4.2 ONTBREKENDE PROEFPERSONEN

In totaal zijn er 3599 proefpersonen die op het eerste meetmoment een vragenlijst ingevuld hebben, bij 2856 van deze proefpersonen is de vragenlijst eveneens afgenomen op het tweede meetmoment. Daarnaast is er een groep participanten waarbij de vragenlijst niet op het eerste moment is afgenomen maar wel op het tweede meetmoment (n = 625). Dit betekent dat, uitgaande van het totaal aantal participanten op het eerste meetmoment, 20.64 % van de respondenten is uitgevallen gedurende de studie, wat vergelijkbaar is met andere grootschalige longitudinale studies naar leesbevordering en leesattitude (zie bijvoorbeeld Allington et al., 2010;

5] De correlatie geeft een indicatie van de sterkte van het verband tussen twee variabelen, hoe hoger hoe meer de variabelen samenhangen.
6] De p -waarde geeft aan of een resultaat statistisch gezien een betekenis heeft. Over het algemeen worden p waardes kleiner dan .05 als statistisch significant gezien.

Kim en White, 2008). Dit betekent dat een aanzienlijk deel van de proefpersonen niet in de analyses geïncorporeerd is. Om na te gaan of de proefpersonen die uiteindelijk niet meegenomen zijn in de analyses, verschillen van de proefpersonen die wel meegenomen zijn, zijn twee logistische regressies uitgevoerd (McClelland, Acock en Morrison, 2006). Uit deze analyses is gebleken dat als de data compleet waren geweest de score op leesattitude op beide meetmomenten over het geheel lager zou zijn uitgevallen. Hiermee moet rekening gehouden worden met de verwerking en interpretatie van de gegevens.

4.3 MULTILEVEL REGRESSIE ANALYSES VOOR PREDICTOREN VAN LEESATTITUDE

Intraclasscorrelatie

Op basis van de intraclass correlatie (ICC) is berekend dat 61 % van de verschillen in leesattitude verklaard kan worden door kenmerken op individu-niveau. Slechts 3 % van de variantie in de leesattitude kan worden verklaard door kenmerken op het schoolniveau. Gezien de lage ICC op schoolniveau is ervoor gekozen om de analyses te baseren op een model met twee niveaus, de twee meetmomenten van elke deelnemer als het laagste niveau en de kenmerken van de deelnemers als het tweede niveau. De verschillen tussen scholen hebben in dit geval dusdanig weinig invloed op de leesattitude van leerlingen dat deze verschillen zijn weggelaten.

Regressieanalyse

De leesattitude op de twee meetmomenten is de afhankelijke variabele en de overige variabelen zijn eenmalig ingevuld op het tweede meetmoment (zoals leesvaardigheid) of blijven stabiel (zoals sekse) en worden daarom als variabelen op het niveau van de deelnemer beschouwd (Peugh en Enders, 2005). Deze variabelen zijn gebruikt om de veranderingen in leesattitude te verklaren. Om de complexiteit van het model te beperken is ervoor gekozen om het model stapsgewijs op te bouwen en niet-significante interacties in verdere stappen weer uit het model te verwijderen. De stapsgewijze toevoeging van predictoren resulteerde in alle gevallen in een verbetering van het model. Het weglaten van de niet-significante interacties leidde niet tot een verslechtering van het model. Dit betekent dat het uiteindelijke model een goed passende en zo eenvoudig mogelijke weergave is van de invloed van de predictoren (zoals leesvaardigheid en sekse) op de (verandering in) leesattitude.

Model 1 in tabel 4 is het basismodel zonder predictoren. In model 2 zijn de variabelen gerelateerd aan het design van de studie (cohort en tijd) toegevoegd. Vervolgens zijn in model 3 kenmerken van het individu toegevoegd (sekse en leesvaardigheid). Daarna zijn in model 4 karakteristieken van de thuisomgeving

toegevoegd en uiteindelijk in model 5 de attractiviteit van de schoolbibliotheek. Zoals al eerder vermeld, zijn alleen significante interactie-effecten meegenomen in het uiteindelijke model en waren de latere modellen beter in staat om verschillen in (veranderingen in) leesattitude te verklaren dan de voorgaande modellen.

TABEL 4 | REGRESSIEANALYSES VOOR EEN STAPSGEWIJS OPGEBOUWD MODEL MET LEESATTITUDE ALS AFHANKELIJKE VARIABLE⁷

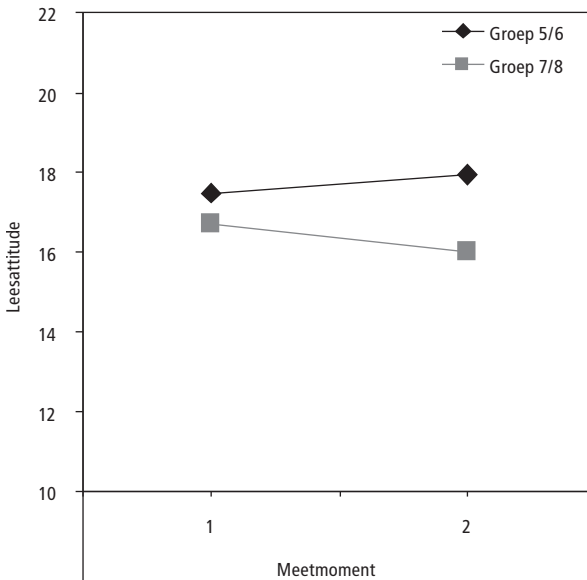
AANTAL PARAMETERS	Model 1 3	Model 2 6	Model 3 9	Model 4 13	Model 5 15
FIXED EFFECTEN					
INTERCEPT Y00	17.01 (.12) ***	17.48 (0.19) ***	11.99 (0.34) ***	9.52 (0.39) ***	8.76 (0.41) ***
COHORT		-0.77 (0.26) **	-0.77 (0.24) **	-0.34 (0.23)	-0.22 (0.23)
TIJD		0.47 (0.17) **	-0.84 (0.31) **	-2.10 (0.33) ***	-2.72 (0.36) ***
SEKSE			3.54 (0.21) ***	3.67 (0.31) ***	4.14 (0.32) ***
LEESVAARDIGHEID (LV)			2.75 (0.21) ***	2.50 (0.20) ***	2.46 (0.20) ***
FEEDBACK VAN OUDERS (FO)				2.59 (0.31) ***	1.97 (0.24) ***
OUDERS ALS MODEL (OM)				1.07 (0.14) ***	1.09 (0.14) ***
SCHOOLBIBLIOTHEEK (SB)					1.81 (0.31) ***
COHORT*TIJD		-1.19 (0.23) ***	-1.16 (0.23) ***	-0.79 (0.23) **	-0.65 (0.23) **
TIJD*LV			0.98 (0.20) ***	0.81 (0.20) ***	0.79 (0.20) ***
SEKSE*FO				-0.96 (0.40) *	
TIJD*FO				2.24 (0.23) ***	2.10 (0.23) ***
SEKSE*SB					-1.76 (0.41) ***
TIJD*SB					1.07 (0.24) ***
RANDOM EFFECTEN					
AR1 DIAGONAL	48.68 (1.07) ***	48.12 (1.05) ***	41.09 (0.88) ***	37.31 (0.79) ***	36.63 (0.77) ***
AR1 RHO	0.61 (.01) ***	0.61 (0.01) ***	0.55 (0.01) ***	0.52 (0.01) ***	0.51 (0.01) ***
MODEL FIT STATISTIEKEN					
-2 LOG LIKELIHOOD	37078.31	37016.06	36426.38	36001.90	35919.04
AIC	37084.31	37028.06	36444.38	36027.90	35949.04
BIC	37104.26	37067.96	36504.23	36114.36	36048.80

* = $p < .05$, ** = $p < .01$, *** = $p < .001$

7] De waarden in de tabel geven aan hoe groot de invloed op de leesattitude is. De waarde van sekse in het uiteindelijke model betekent bijvoorbeeld dat meisjes gemiddeld 4.14 punt hoger scoren op de leesattitudeschaal dan jongens.

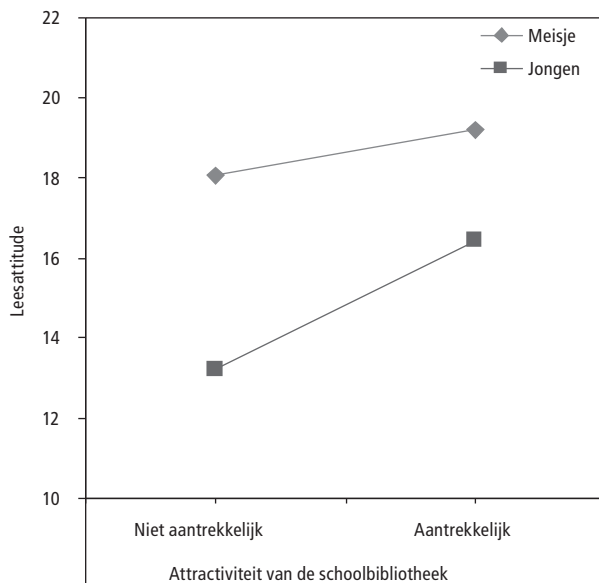
Interpretatie van de coëfficiënten

Bij de onderstaande bespreking van de coëfficiënten is uitgegaan van het best passende model 5. De negatieve coëfficiënt voor tijd wijst erop dat de leesattitude van de respondenten negatiever werd van het eerste meetmoment (groep 5/7) naar het tweede (6/8). De interactie tussen cohort en tijd, weergegeven in figuur 1, nuanceert dit resultaat. Er was een lichte stijging in de leesattitude van groep 5 naar groep 6, maar een daling van groep 7 naar groep 8.



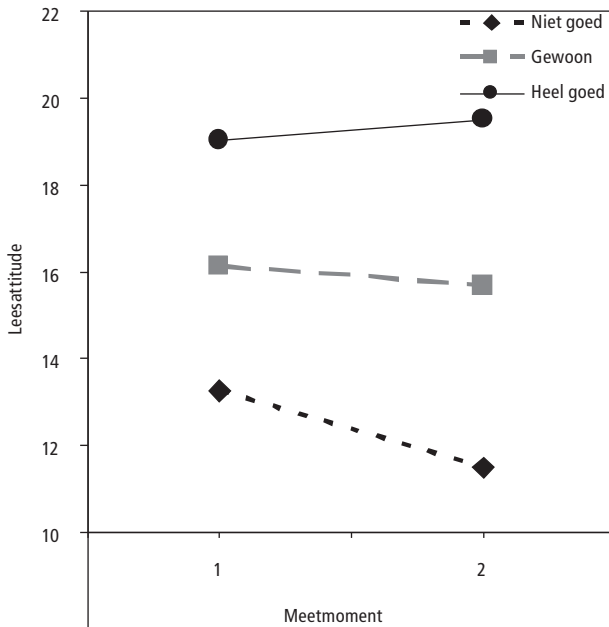
FIGUUR 1 | INTERACTIE TUSSEN TIJD EN COHORT VOOR DE GEMIDDELDE LEESATTITUDE

Meisjes hadden over het algemeen een positievere leesattitude dan jongens. De interactie tussen sekse en attractiviteit van de schoolbibliotheek, zie ook figuur 2, suggereert dat jongens een negatievere leesattitude hadden dan meisjes en dat de leesattitude van jongens meer afhankelijk was van de schoolbibliotheek. Met andere woorden, jongens profiteerden meer dan meisjes van de aanwezigheid van een aantrekkelijke schoolbibliotheek.



FIGUUR 2 | INTERACTIE TUSSEN SEKSE EN ATTRACTIVITEIT VAN DE SCHOOLBIBLIOTHEEK VOOR DE GEMIDDELTE LEESATTITUDE

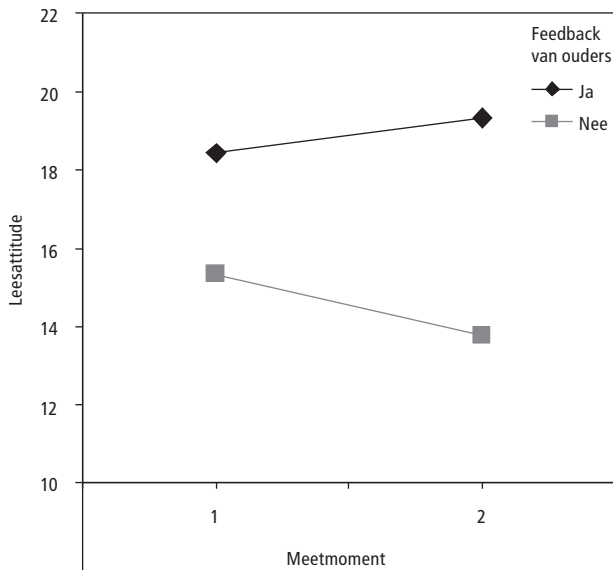
De positieve coëfficiënt voor leesvaardigheid toont aan dat respondenten met een hogere leesvaardigheid eveneens een hogere leesattitude hadden. Deze predictor interacteerde met tijd, zoals is weergegeven in figuur 3. De leesvaardigheid beïnvloedde de ontwikkeling van de leesattitude; hoe minder goed respondenten zelf aangaven te kunnen lezen, hoe sterker de leesattitude daalde van het eerste naar het tweede meetmoment. Als respondenten aangaven dat ze heel goed waren in lezen, was zelfs een lichte stijging in de leesattitude waarneembaar.



FIGUUR 3 | INTERACTIE TUSSEN TIJD EN LEESVAARDIGHEID VOOR DE GEMIDDELDE LEESATTITUDE

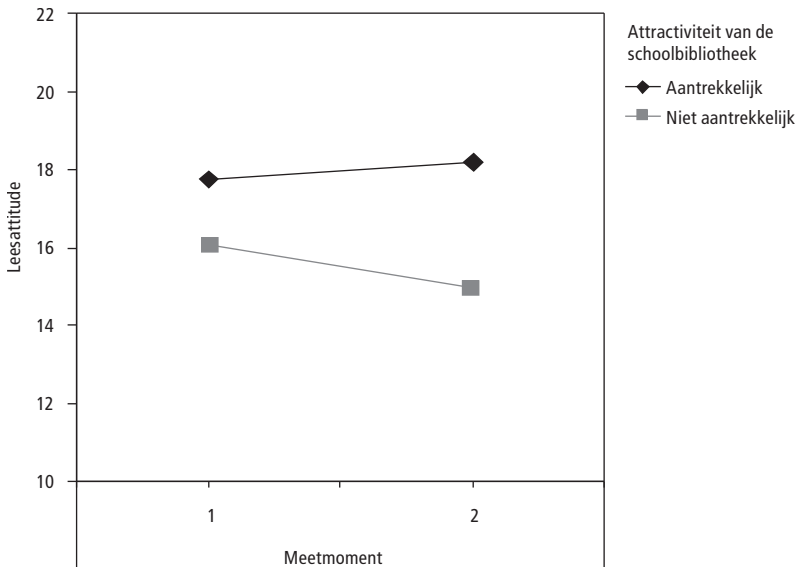
De leesattitude van kinderen op de basisschool was positiever naar gelang ouders meer als rolmodel optraden. Als kinderen rapporteerden hun ouders geregeld te zien lezen, scoorden ze gemiddeld 1 punt hoger op de leesattitudeschaal dan kinderen die zeiden hun ouders nooit te zien lezen. Er was geen verband met een toe- of afname in leesattitude.

Kinderen die aangaven met hun ouders over boeken te praten (57 %), hadden een positievere leesattitude. Gemiddeld scoorden ze 2 punten hoger op de attitudeschaal. Feedback van de ouders correleerde met de ontwikkeling van de leesattitude. Zoals te zien is in figuur 4 verbeterde de leesattitude van kinderen die van hun ouders feedback kregen van het eerste naar het tweede meetmoment. Bij kinderen die geen feedback kregen, trad juist een daling in leesattitude op.



FIGUUR 4 | INTERACTIE TUSSEN TIJD EN FEEDBACK VAN DE OUDERS VOOR DE GEMIDDELTE LEESATTITUDE

Respondenten die de schoolbibliotheek als attractief beschouwden, hadden een positievere leesattitude dan respondenten die aangaven de schoolbibliotheek niet aantrekkelijk te vinden. Ook deze variabele varieerde met tijd. De leesattitude van respondenten die de schoolbibliotheek als attractief beschouwden, steeg van het eerste naar het tweede meetmoment; als respondenten de schoolbibliotheek niet als attractief beschouwden, was juist sprake van een daling in leesattitude (zie figuur 5).



FIGUUR 5 | INTERACTIE TUSSEN TIJD EN ATTRACTIVITEIT VAN DE SCHOOLBIBLIOTHEEK VOOR DE GEMIDDELDE LEESATTITUDE

5 DISCUSSIE

De gegevens ondersteunen de hypothese dat in de laatste leerjaren van de basisschool de animo voor lezen afneemt, volgens Chall omdat leerlingen dan complexere teksten moeten lezen waardoor steeds vaker negatieve leeservaringen worden opgedaan (Chall, 1983; Chall en Jacobs, 2003). Begin groep 6 is nog geen sprake van een afname in leesattitude ten opzichte van groep 5 maar wel in de meting van groep 7 naar groep 8. Tussen groep 7 en 8 beginnen kinderen negatiever te denken over lezen, zo blijkt uit de gemiddeld lagere scores in groep 8 op de leesattitude schaal.

Voor de gehele periode van groep 5 tot en met groep 8 geldt dat meisjes gemiddeld vier punten hoger scoren dan jongens. Of terugval in leesattitude optreedt, hangt niet samen met sekse, maar wel met de leesvaardigheid van de leerlingen. Respondenten die van mening zijn dat ze in vergelijking tot klasgenoten minder goed lezen, tonen zich steeds minder enthousiast over lezen terwijl respondenten die positief oordelen over hun leesvaardigheid een verbetering in leesattitude laten zien. Deze resultaten ondersteunen de wederkerige relatie tussen leesvaardigheid en

leesattitude (Becker et al., 2010; Mol en Bus, 2011). Leerlingen met een goede leesvaardigheid gaan steeds meer van lezen houden, oefenen meer en blijven daardoor betere lezers. Leerlingen met een zwakkere leesvaardigheid ontlenen steeds minder plezier aan lezen waardoor ook hun leesvaardigheid verder achterop raakt. Het lijkt dus belangrijk om in de laatste twee leerjaren van de basisschool te voorkomen dat kinderen negatieve ervaringen met lezen opdoen doordat ze te moeilijke teksten moeten lezen zoals Chall suggereerde (1983; Chall en Jacobs, 2003). Mogelijk kan zo worden voorkomen dat de problemen verergeren en kinderen met een zwakke leesvaardigheid lezen zelfs actief gaan vermijden tegen de tijd dat ze naar de middelbare school gaan (Guthrie en Davis, 2003).

De thuisomgeving is op twee manieren gerelateerd aan de dip in leesattitude aan het eind van de basisschool. Als ouders zelf veel lezen zullen ze dit ook van hun kinderen verwachten en hun kind vaker aanmoedigen te lezen (Bråten et al., 1999). Op basis van de eigen leeservaring zijn ze beter in staat kinderen te adviseren over boeken, wat een indirect effect op de leesattitude van kinderen zou kunnen veroorzaken. Deze factor veroorzaakte een hoofdeffect maar maakte geen verschil uit voor de terugval in leesattitude, wat wel het geval was voor feedback. Als ouders een actieve rol spelen en geregeld feedback geven op leesactiviteiten door met hun kind te praten over wat ze gelezen hebben, resulteert dit erin dat de kans op een terugval in de leesattitude afneemt. Als kinderen geregeld met hun ouders over boeken praten, gaat de leesattitude zelfs omhoog; zonder feedback wordt de leesattitude negatiever. Feedback van ouders op de leesactiviteiten lijkt dus een *protectieve* factor te zijn tegen de daling van leesattitude aan het eind van de basisschool. Het lijkt dus de moeite waard om verder te onderzoeken hoe ook kinderen met minder geletterde ouders geregeld feedback kunnen krijgen op hun leesactiviteiten en hoe alle kinderen vaker feedback kunnen krijgen.

Ten slotte correleert de schoolomgeving met leesattitude. Het spreekt bijna voor zich dat kinderen die positiever tegenover lezen staan, de schoolbibliotheek attractiever vinden. Wie graag leest vindt zelfs in een slecht geoutilleerde bibliotheek iets van zijn of haar gading. Verrassender is dat leesattitude toe- in plaats van afneemt als de schoolbibliotheek als aantrekkelijk wordt beoordeeld. Dit suggereert dat een aantrekkelijke bibliotheek kinderen aan het lezen houdt. Hierbij moet wel de kanttekening geplaatst worden dat de attractiviteit van de schoolbibliotheek niet met objectieve maten is gemeten zoals het aantal boeken, wisselende collecties en actualiteit van de collectie. Daarnaast is de mening van leerlingen over de schoolbibliotheek alleen op het tweede meetmoment in kaart gebracht. Een interessante toevoeging voor vervolgonderzoek is om ook de mening over de schoolbibliotheek longitudinaal te meten.

Een goede schoolbibliotheek lijkt voor jongens belangrijker dan voor meisjes. Bij beide groepen is de leesattitude hoger als de schoolbibliotheek als aantrekkelijk wordt beoordeeld, maar bij jongens is het verschil in leesattitude groter. Het is mogelijk dat de over het algemeen negatievere attitude bij jongens ervoor zorgt dat een aantrekkelijke bibliotheek meer effect heeft. Meisjes staan al positiever tegenover lezen en de schoolbibliotheek versterkt een positieve houding, maar niet zoveel als bij jongens. Mogelijk heeft de schoolbibliotheek dus vooral invloed op die respondenten die minder positief tegenover lezen staan. Dit komt overeen met de bevindingen van Allington en collega's (2010) die vonden dat de effecten van een leesinterventie het grootst waren bij kinderen uit gezinnen met de laagste inkomens.

5.1 BEPERKINGEN EN CONCLUSIE

De huidige studie heeft een aantal zwakke punten. Het merendeel van de predictoren is gemeten met slechts een enkele vraag. In het geval van de schoolbibliotheek was de schaal niet eenduidig. Daarnaast ontbraken objectieve variabelen op schoolniveau (bijvoorbeeld met betrekking tot de schoolbibliotheek) en kan er daarom weinig geconcludeerd worden met betrekking tot de invloed van de school op de ontwikkeling van de leesattitude. Desalniettemin is de huidige studie de eerste studie die in een grootschalige steekproef de ontwikkeling van de leesattitude op de basisschool in Nederland in kaart brengt. Behalve door al bekende predictoren zoals sekse, leesprestaties en leescultuur thuis (Stokmans, 2006; Morgan en Fuchs, 2007; Mol en Bus, 2011; McGeown et al., 2012) wordt de leesattitude beïnvloed door de schoolbibliotheek en feedback van de ouders. Vooral in de groep jongens beïnvloedt de schoolbibliotheek de leesattitude. Een eye-opener is de bevinding dat feedback van ouders op lezen een factor van betekenis is. De rol van feedback verdient verdere exploratie, bijvoorbeeld door te experimenteren met effecten van gepersonifieerde feedback op leesactiviteiten. Kunnen elektronische boeken met speelse onderbrekingen de feedbackfunctie van ouders overnemen? Verder experimenteel en surveyonderzoek kan meer inzicht geven in de ontwikkeling van de leesattitude en mogelijkheden om de leesattitude, leesvaardigheid en frequentie waarmee leerlingen lezen te vergroten en daarmee de ontwikkeling van kinderen te ondersteunen.

6 SLOTBESCHOUWING: HOE BEREIK JE DE AARZELENDE LEZER?

Ondanks dat er slechts een klein percentage kinderen is met hardnekkige problemen bij het leren lezen (Blomert, 2006a, 2006b), leest de helft van de 15-jarigen nooit een boek voor zijn of haar plezier (OECD, 2010). Veel lezers die aanvankelijk

goed leren lezen gaan ergens in de tussenliggende periode aarzelen en lezen uiteindelijk helemaal niet meer voor hun plezier. Hierbij speelt de vicieuze cirkel waarbij een zwak tekstbegrip resulteert in een negatievere leesattitude waardoor er minder gelezen wordt en tekstbegrip verder terugvalt een grote rol (zie ook Morgan en Fuchs, 2007; Becker et al., 2010; Mol en Bus, 2011). Om de aarzelende lezer over de streep te trekken is het vergroten van de leesmotivatie een essentieel onderdeel.

De huidige studie laat, in navolging van het werk van Jeanne Chall (Chall, 1983), zien dat de motivatie om te lezen aan het einde van de basisschool daalt. Daarnaast biedt deze studie inzicht in een aantal factoren die de ontwikkeling van de leesattitude beïnvloeden. Vooral het effect van feedback en van de schoolbibliotheek op de leesmotivatie is veelbelovend. In vervolgonderzoeken wordt verder geëxploreerd hoe deze factoren kunnen bijdragen om de aarzelende lezer over de streep te trekken.

LITERATUURLIJST

- Aarnoutse, C.A.J. (1990), *Woordenschattest en leesattitudeschaal*. Lisse, Nederland: Swets en Zeitlinger.
- Allington, R.L., McGill-Franzen, A., Camilli, G., Williams, L., Graff, J., Zeig, J., Nowak, R. (2010), Addressing summer reading setback among economically disadvantaged elementary students. *Reading Psychology*, 31(5), pp. 411-427. doi: 10.1080/02702711.2010.505165
- Anderson, R.C., Wilson, P.T. en Fielding, L.G. (1988), Growth in reading and how children spend their time outside of school. *Reading Research Quarterly*, 23, pp. 285-303. doi: 10.1598/RRQ.23.3.2
- Baker, L. (2003), The role of parents in motivating struggling readers. *Reading and Writing Quarterly*, 19, pp. 87-107. doi: 10.1080/10573560308207
- Becker, M., McElvany, N. en Kortenbruck, M. (2010), Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), pp. 773-785. doi: 10.1037/a0020084
- Blomert, L. (2006a), *Onderzoek en verantwoording behorend bij protocol diagnostiek en behandeling dyslexie*. Amsterdam: CVZ.
- Blomert, L. (2006b), *Protocol dyslexie diagnostiek en behandeling*. Amsterdam: CVZ.
- Bråten, I., Lie, A., Andreassen, R. en Olaussen, B.S. (1999), Leisure time reading and orthographic processes in word recognition among Norwegian third- and fourth-grade students. *Reading and Writing*, 11(1), pp. 65-88. doi: 10.1023/a:1007976521114
- Chall, J.S. (1983), *Stages of reading development*. NY: McGraw-Hill.

- Chall, J.S. en Jacobs, V.A. (2003), The classic study on poor children's fourth-grade slump. *American Educator*, 27, pp. 14-16.
- Eccles, J.S., Wigfield, A., Harold, R. en Blumenfeld, P.B. (1993), Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64(3), pp. 830-847. doi: 10.1111/1467-8624.ep9308115032
- Guthrie, J.T., Coddington, C.S. en Wigfield, A. (2009), Profiles of motivation for reading among African American and Caucasian students. *Journal of Literacy Research*, 41, pp. 317-353. doi: 10.1080/10862960903129196
- Guthrie, J.T. en Davis, M. (2003), Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading and Writing Quarterly*, 19(1), pp. 59-86. doi: 10.1080/10573560308203
- Guthrie, J.T., Wigfield, A. en VonSecker, C. (2000), Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92, pp. 331-341. doi: 10.1037/0022-0663.92.2.331
- Kegel, C.A.T., Bus, A.G. en IJzendoorn, M.H. van (2011), Differential susceptibility in early literacy instruction through computer games: The role of the dopamine D4 receptor gene (DRD4). *Mind, Brain and Education*, 5, pp. 71-78. doi: 10.1111/j.1751-228X.2011.01112.x
- Kim, J.S. en White, T.G. (2008), Scaffolding voluntary summer reading for children in grades 3 to 5: An experimental study. *Scientific Studies of Reading*, 12(1), pp. 1-23. doi: 10.1080/10888430701746849
- Kim, J.S. en White, T.G. (2011), Solving the problem of summer reading loss. *Phi Delta Kappan*, 92, pp. 64-67.
- McClelland, M.M., Acock, A.C. en Morrison, F.J. (2006), The impact of kindergarten learning-related skills on academic trajectories at the end of elementary school. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(4), pp. 471-490. doi: 10.1016/j.ecresq.2006.09.003
- McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N. en Wright, P. (2012), Gender differences in reading motivation: Does sex or gender identity provide a better account? *Journal of Research in Reading*, 35(3), pp. 328-336. doi: 10.1111/j.1467-9817.2010.01481.x
- McKenna, M.C. en Kear, D.J. (1990), Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *Reading Teacher*, 43(9), pp. 626-639. doi: 10.1598/RT.43.8.3
- McKenna, M.C., Stratton, B.D., Grindler, M.C. en Jenkins, S.J. (1995), Differential effects of whole language and traditional instruction on reading attitudes. *Journal of Literacy Research*, 27(1), pp. 19-44. doi: 10.1080/10862969509547867

- Miesen, H. (2006), Vrijtijdslezen en leesbevordering: Sociaal-psychologische drijfveren achter het literaire leesgedrag onderzocht naar geslacht en leeftijd. In: D. Schram en A. Raukema (red.), *Lezen in de lengte en lezen in de breedte*. Delft, Nederland: Eburon, pp. 243-266.
- Mol, S.E. en 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), pp. 267-296. doi: 10.1037/a0021890
- Morgan, P.L. en Fuchs, D. (2007), Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73(2), pp. 165-183.
- OECD (2010), *PISA 2009 Results: Learning to learn - Student engagement, strategies and practices (Volume III)*. Retrieved from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en>
- Peugh, J.L. en Enders, C.K. (2005), Using the SPSS mixed procedure to fit cross-sectional and longitudinal multilevel models. *Educational and Psychological Measurement*, 65(5), pp. 811-835. doi: 10.1177/0013164405278558
- Pressley, M. (2002), *Reading instruction that works: The case for balanced teaching*. NY: The Guilford Press.
- Stokmans, M. (2006), Leesattitude: de motor achter leesgedrag?! In: D. Schram en A. Raukema (red.), *Lezen in de lengte en lezen in de breedte*. Delft, Nederland: Eburon, pp. 267-289.
- Wigfield, A. en Guthrie, J.T. (1997), Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, pp. 420-432. doi: 10.1037/0022-0663.89.3.420.

OVER DE AUTEURS

Thijs Nielen is promovendus aan de Universiteit Leiden. Onder supervisie van Prof. Dr. A. G. Bus doet hij onderzoek naar leesmotivatie in het kader van de Bibliotheek op School.

Adriana Bus is hoogleraar orthopedagogiek aan de Universiteit Leiden.



DE BIBLIOTHEEK OP SCHOOL

Een eerste blik op effecten op leesattitude en leesfrequentie

FRANK HUYSMANS, KEES BROEKHOF EN THOMAS VAN DALEN

1 SAMENVATTING

Openbare bibliotheken in Nederland zijn in de afgelopen jaren versterkt het contact gaan zoeken met het basisonderwijs. De *Bibliotheek op School* is een beleidsconcept waarbij de openbare bibliotheek in basisscholen een speciaal op de basisschoolkinderen toegesneden bibliotheekvoorziening opent. Deze bestaat uit een actuele collectie en de aanwezigheid van een mediacoach/leesconsulent die zowel leerkrachten als leerlingen bijstaat om zo het lezen sterker in het onderwijs en in het vrijetijdsgedrag van kinderen te verankeren. Vast onderdeel van de *Bibliotheek op School* is het gelijknamige monitoringinstrument. Dit instrument geeft de school inzicht in sterke en zwakke kanten van het eigen leesvaardigheidsonderwijs.

Hoewel niet primair bedoeld voor wetenschappelijk onderzoek, worden de gegevens van de monitor hier gebruikt om een eerste blik te werpen op de effectiviteit van de voorziening op leesattitude en leesfrequentie in de vrije tijd. Ofschoon de bibliotheekvoorziening in het hier geanalyseerde schooljaar 2011-2012 nog in de kinderschoenen stond, laten zich voorzichtig indicaties ontwaren dat de *Bibliotheek op School* de gehoopte effecten heeft. Niettemin zal in de komende jaren de integratie van de bibliotheekvoorziening in de gehele breedte van het onderwijs een blijvend punt van aandacht moeten zijn om de voorziening zich echt uit te laten betalen.

2 LEESBEVORDERING MET DE BIBLIOTHEEK OP SCHOOL: PROGRAMMA EN PRAKTIJK

De plaats die openbare bibliotheken in de samenleving innemen is anno 2013 niet meer zo vanzelfsprekend als twee decennia eerder. In de eerste helft van de jaren negentig bereikten ledentallen en gebruikscijfers van de bibliotheek een hoogtepunt, na een snelle stijging in de jaren '60 en '70. Daarna zette een geleidelijke daling in.¹ Als mogelijke verklaringen voor die daling worden er vele genoemd. Een aannemelijke verklaring, die wordt ondersteund door empirisch onderzoek, luidt dat gedrukte media, het boek voorop, verschillend worden beoordeeld door oudere en jongere generaties. Oudere generaties groeiden op in een tijd dat er nog maar weinig andere media voorhanden waren. Boeken, kranten en tijdschriften namen in het mediamenu en de vrijetijdsbesteding van hun jeugd jaren een centrale plaats in. Bij het ouder worden zijn zij de gedrukte media relatief trouw gebleven, hoewel ook zij uiteraard televisie en digitale media hebben omarmd. Jongere generaties daarentegen groeiden op met een keur aan alternatieve mediavormen en kenden in hun jeugd een heel andere balans tussen gedrukte en andere media. Bovendien zijn veel alternatieve vormen van vrijetijdsbesteding in de loop der twintigste eeuw toegankelijker geworden voor grote groepen. Kortom, een jongere van nu groeit op met een veel diverser pakket aan media en vrijetijdsactiviteiten dan de jongere van veertig of zeventig jaar geleden. De 'concurrenten' van het lezen van papier maken bij de jeugd van nu in termen van tijd, geld en aandacht de spoeling dunner (Huysmans, 2007; Huysmans en Hillebrink, 2008).

Door een combinatie van ingrijpende bezuinigingen en een auteursrecht dat uitlening en doorlevering van digitale bestanden moeilijk maakt, zijn openbare bibliotheken genoodzaakt strategische keuzes te maken voor wat betreft hun dienstverlening in de komende jaren. In een aantal gemeenten waar de subsidie voor de bibliotheek is teruggeschoefd, is geredeneerd dat de schaarse middelen het beste daar kunnen worden ingezet waar het hoogste maatschappelijke rendement valt te behalen: bij kinderen en jongeren. Niet alleen omdat die jeugd minder vaak en veel leest dan hun ouders en grootouders toen die jong waren, maar vooral omdat een groeiend corpus aan wetenschappelijke studies laat zien dat goed leren lezen zich later in het leven terugbetaalt: in een hoger bereikt opleidingsniveau en daarmee betere kansen op de arbeidsmarkt, een hoger inkomen en uiteindelijk meer welstand (National Endowment for the Arts, 2007; OECD, 2007). Andersom is gebleken dat het gros van de kinderen die met een taalachterstand in het onderwijs instromen deze achterstand nooit meer inhaalt; sterker nog: doorgaans

1] Zie <http://www.bibliotheekmonitor.nl/>, geraadpleegd 20 februari 2013.

verder achterop raakt (Stanovich, 1986; Cunningham en Stanovich, 1997; Mol en Bus, 2011; Mullis et al., 2012). Deze achterstanden ontstaan al in de voorschoolse periode, vooral in gezinnen waar de ouders zelf weinig vaardig zijn in het lezen. Interventies gericht op het stimuleren van het lezen, sorteren het grootste rendement wanneer ze erin slagen kinderen zo vroeg mogelijk te bereiken.

Een van deze interventies is de *Bibliotheek op School*. Dit is een dienst die de bibliotheek aan scholen in het basisonderwijs aanbiedt. Bibliotheek, gemeente en scholen gaan een structurele samenwerking aan gericht op het bevorderen van leesplezier, het stimuleren van de taalontwikkeling en het verbeteren van informatie- en mediavaardigheden van basisschoolleerlingen.² In basisscholen wordt idealiter een kleine vestiging van de openbare bibliotheek gevestigd met een kwalitatief goede en actuele collectie die specifiek op de doelgroep is gericht. Ook is een aantal uren per week een leescoördinator of een mediacoach aanwezig die leerlingen assisteert bij het zoeken naar boeken en informatie (ook op aanwezige internet-pc's) en leerkrachten terzijde staat met materialen en pedagogische deskundigheid. Alternatieven voor een vestiging in de school zijn uitleenpunten, wissel- en projectcollecties en klassikale bezoeken aan de bibliotheekvestiging in de buurt.

Het uiteindelijke doel van een verbeterde samenwerking tussen school en bibliotheek is de taalontwikkeling van leerlingen te bevorderen. Voor veel scholen is de taalontwikkeling van leerlingen een bron van zorg. Ondanks allerlei maatregelen in het onderwijsprogramma en in de didactiek blijken ook in Nederland taalachterstanden hardnekkig en slagen scholen er vaak niet in om het tij te keren. Een van de meest effectieve maatregelen die scholen kunnen treffen is een structureel beleid rond vrij lezen (in de school) en vrijetijdslezen, zoals de boven aangehaalde studies hebben laten zien. De bibliotheek is voor scholen een voor de hand liggende partner om een beleid voor vrij lezen en vrijetijdslezen te helpen vormgeven. De bibliotheek beschikt over expertise om de leesmotivatie van leerlingen te stimuleren, om leerkrachten te trainen in effectieve werkvormen en om hen te informeren over het gebruik van boekencollecties en andere bronnen bij zaak- en beroepsvakken.

3 MONITOR DE BIBLIOTHEEK OP SCHOOL

Een geïntegreerd onderdeel van de *Bibliotheek op School* is een monitoring van de effectiviteit van de interventie. Iedere gemeente en school die deelneemt aan het programma verplicht zich om monitoring van de effecten ervan mogelijk te maken.

2] [Http://www.debibliotheekopschool.nl](http://www.debibliotheekopschool.nl), geraadpleegd 20 februari 2013.

De *Monitor de Bibliotheek op School* is een landelijke database met gegevens over basisschoolleerlingen, leerkrachten en bibliotheekmedewerkers. Het doel van de *Monitor* is om scholen en bibliotheken te voorzien van informatie waarmee zij de opbrengst van hun samenwerking kunnen verbeteren. Om dit te bereiken worden jaarlijks vragenlijsten afgenomen bij leerlingen, leerkrachten en bibliotheekmedewerkers. Na een pilotfase in 2010, waarbij een klein aantal scholen en bibliotheken was betrokken, zijn de vragenlijsten inmiddels twee keer landelijk afgenomen: in 2011-2012 (ruim 5000 leerlingen) en in 2012-2013 (circa 30.000 leerlingen).

De *Monitor* is bedoeld als praktisch instrument om de opbrengst van de samenwerking tussen school en bibliotheek in kaart te brengen. De kerngegevens die verzameld worden hebben betrekking op:

- de leesmotivatie van leerlingen;
- het leesgedrag van leerlingen;
- het leengedrag van leerlingen;
- leesbevorderingsinspanningen van leerkrachten;
- het leesbevorderingsbeleid van de school (en de bibliotheek in de school).

De bibliotheek en de school analyseren deze gegevens gezamenlijk en maken op basis daarvan afspraken over de samenwerking. Het volgende jaar wordt opnieuw gemeten en worden de gegevens in de *Monitor* opnieuw geanalyseerd om vast te stellen of de afspraken tot de gewenste verandering hebben geleid. Zo functioneert de *Monitor* als praktisch instrument voor het nemen van beslissingen op uitvoerend en beleidsmatig niveau in de bibliotheek en in de school.

Deze *evidence-based* aanpak is niet los te zien van vragen vanuit het onderwijsbeleid. Scholen worden geconfronteerd met een landelijk beleid dat steeds nadrukkelijker om resultaten vraagt, met name voor basisvakken als taal en rekenen. Om betere opbrengsten te realiseren werken scholen steeds vaker ‘opbrengstgericht’. Dat houdt in dat zij met het hele team een analyse maken van de leerlingresultaten en op basis daarvan beslissingen nemen over de inhoud van hun onderwijs. Dit gebeurt volgens een cyclische aanpak (*plan, do, check, act*), die jaarlijks twee of drie keer wordt doorlopen.

De *Monitor de Bibliotheek op School* beoogt bij deze werkwijze aan te sluiten, door eveneens op basis van cijfermatige gegevens in kaart te brengen wat de opbrengsten van de samenwerking zijn en naar aanleiding daarvan afspraken te maken over eventuele veranderingen in de gehanteerde werkwijzen. Het is te zien als een vorm van *action research*, expliciet gericht op het helpen verbeteren van de onderwijspraktijk ten aanzien van het lezen.

Voor bibliotheken komt de *Monitor* eveneens op een goed moment, want ook zij worden geconfronteerd met de vraag of de opbrengsten van hun dienstverlening de investeringen rechtvaardigen (Huysmans en Oomes, 2012). Op veel plaatsen worden bibliotheekfilialen gesloten om kosten te besparen op de gemeentelijke begroting (Kasperkovitz, 2012). De *Monitor* kan bibliotheken helpen te laten zien dat wat zij doen een concreet effect heeft, met een maatschappelijk belang: verbeteren van de taalontwikkeling van kinderen en daarmee hun kansen als deelnemers aan het arbeidsproces, als burger en als individu.

4 DATA EN METHODE

De monitor maakt gebruik van de infrastructuur van bibliotheken en scholen om een groot bereik te realiseren. Bibliotheken nodigen scholen uit om deel te nemen, veelal in het kader van een bredere dienstverlening. De bibliotheken hebben hiervoor vanuit het landelijke leesbevorderingsprogramma *Kunst van Lezen* de beschikking gekregen over allerlei voorlichtingsmateriaal (brochures, handleidingen, powerpointpresentaties).³ Als de school op de uitnodiging ingaat, verzendt de bibliotheek uitnodigingen naar leerkrachten, met een link die toegang geeft tot de digitale vragenlijsten op het internet. De leerkrachten ontvangen ook een link die hun leerlingen toegang geeft tot de leerlingvragenlijsten. De mediacoach/leesconsulent vult ook zelf een vragenlijst in.

De *Monitor* staat enkele maanden achtereen open. Daarna worden de gegevens geschoond en ontvangen de scholen een rapportage waarin hun eigen situatie wordt vergeleken met het gemiddelde van alle scholen in de database. De rapportage wordt verstrekt door de bibliotheek. Bibliothecarissen kunnen hiervoor gebruik maken van kant-en-klare standaardrapportages, met alleen de kerngegevens; of zij kunnen zelf een maatwerkrapportage samenstellen, gericht op specifieke facetten van de samenwerking en het leesbevorderingsbeleid.

Bij het samenstellen van de vragenlijsten stond de praktische bruikbaarheid voorop. Het uitgangspunt was met een beperkt aantal vragen zoveel mogelijk informatie verzamelen. Voor de *leerlingen* bevat de vragenlijst ongeveer 15 vragen, die betrekking hebben op leesplezier, leesgedrag, leesvoorkeur, (voor)leescultuur thuis, bibliotheekbezoek en boekenbezit. Deze vragenlijst wordt ingevuld door leerlingen vanaf groep 4. Dit is de groep die net voldoende kan lezen om zelfstandig de vragen te beantwoorden, al krijgen zij soms hulp van oudere leerlingen of volwassenen bij het invullen. Voor de *leerkrachten* is de vragenlijst heel beknopt

3] Zie www.kunstvanlezen.nl.

gehouden. De verwachting was dat met een korte vragenlijst de respons maximaal zou zijn. Die verwachting is ook bewaarheid. De vragen voor de leerkrachten hebben betrekking op de aandacht voor leesbevordering in de groep: voorlezen, vrij lezen, boekintroductions, boekenkring en het gebruik van collecties bij zaakvakken. Dit zijn de activiteiten waar naar verwachting veel winst te halen is. De vragenlijst wordt ingevuld door leerkrachten vanaf groep 1, zodat de monitor ook laat zien wat er met de jongere leerlingen wordt gedaan om het plezier en de vaardigheid in lezen te bevorderen. Voor de *leesconsulent* is de vragenlijst vrij omvangrijk, met circa 25 vragen over onderwerpen als de bibliotheek op de betreffende school, de openbare bibliotheek en het leesbevorderingsbeleid op de school.

Hoewel bij de constructie van de vragenlijsten de praktische bruikbaarheid centraal stond, is tevens de bruikbaarheid van de dataset voor wetenschappelijke doeleinden meegewogen. Idealiter zou de monitor beide doelen ondersteunen, maar er moest rekening worden gehouden met de praktische mogelijkheden. Het afnemen van gevalideerde wetenschappelijke meetinstrumenten zou een te zware belasting zijn geweest voor leerlingen (zeker de groepen die net hebben leren lezen) en waarschijnlijk ook voor de leerkrachten. Daarom is bewust gekozen voor maximalisering van de praktische bruikbaarheid (in omvang beperkte lijsten) en de wetenschappelijke bruikbaarheid op het tweede plan te zetten. Niettemin is met de verzamelde gegevens een inschatting mogelijk van de effectiviteit van de invoering van de *Bibliotheek op School* op landelijke schaal, zij het op basis van een in methodisch opzicht beperkt instrumentarium.

De nadruk op de praktische bruikbaarheid komt ook naar voren uit de in het onderzoek betrokken scholen, leerkrachten en leerlingen. De steekproef ontstaat niet op basis van een van tevoren vastgesteld steekproefkader, waarin naar maximale diversiteit naar regio's, stedelijkheidsgraad en denominaties (openbaar en bijzonder onderwijs) is gestreefd. Deelname aan de monitor geschiedt 'van onderop', doordat gemeenten, basisscholen en bibliotheken op lokaal niveau besluiten de handen ineen te slaan. De steekproef kan derhalve niet zonder meer als representatief worden beschouwd voor de situatie op alle basisscholen in Nederland. Een globale beoordeling laat evenwel zien dat zowel minder als meer verstedelijkte gebieden en de verschillende denominaties in de steekproef vertegenwoordigd zijn.

De *Bibliotheek op School* en de bijbehorende *Monitor* zijn in het schooljaar 2011-2012 op grotere schaal geïntegreerd geraakt in het onderwijs. Daarom is het nog rijkelijk vroeg om te verwachten dat eventuele effecten zich nu al voordoen. Op een aantal onderzochte scholen is de voorziening net gerealiseerd en beginnen leerlingen en leerkrachten eraan te wennen. Aangezien de data er nu eenmaal liggen, ligt het niettemin voor de hand om te bezien of er wellicht toch al van vroege effecten

sprake is. Hier kijken we naar effecten op de leesfrequentie in de vrije tijd, en de leesattitude van de leerlingen.

De data hebben een gelaagde structuur. Leerlingen zijn onderdeel van klassen met dezelfde leerkracht(en) en ondergaan per klas dezelfde leesbevorderende invloed. Klassen en leerkrachten zijn op hun beurt weer onderdeel van scholen, waarin een leesbevorderingsbeleid wordt gevoerd (of niet gevoerd) dat voor alle betrokkenen in de school hetzelfde is. In methodische termen houdt dit in dat de waarnemingen die worden gedaan niet onafhankelijk van elkaar zijn. In zo'n situatie is het noodzakelijk een multilevel-analyse uit te voeren die met die onderlinge afhankelijkheid rekening houdt.

De steekproef in het schooljaar 2011-2012 bestond 'bruto' uit 70 scholen, waarin 253 groepen 4 t/m 8 participeerden aan de *Monitor*. Feitelijk was het aantal scholen waarover informatie is verzameld iets groter (77), maar in zeven van die scholen heeft geen enkele leerkracht of leerling geparticipeerd. In totaal namen 590 leerkrachten in de 70 resterende scholen aan het onderzoek deel door hun leerlingen toegang te geven tot de leerlingvragenlijsten en/of zelf de leerkrachtenlijst in te vullen. Het verschil tussen het aantal groepen en het aantal leerkrachten wordt verklaard uit het gegeven dat ook leerkrachten van de groepen 1 t/m 3 de lijst hebben ingevuld, en uit het feit dat groepen niet zelden door twee (of zelfs meer) leerkrachten worden onderwezen. Het totaal aantal leerlingen dat de lijst heeft ingevuld bedroeg 5.871 leerlingen.

De 'netto' steekproef waarop onderstaande analyses zijn gebaseerd, is wat kleiner van omvang. Niet alle deelnemende leerkrachten onderwezen een groep 4 t/m 8 waar het in dit onderzoek om gaat. Door ontbrekende gegevens van hun collega's die wel voor een groep 4 t/m 8 stonden (ze gaven wel hun leerlingen toegang tot de lijsten maar vulden hun eigen lijst niet in) konden van een fiks aantal leerlingen de data niet worden geanalyseerd. Voor onderstaande analyses resteerden de gegevens van 4.682 leerlingen uit 229 groepen 4 t/m 8, met 284 leerkrachten in 68 scholen. Deze scholen variëren in omvang van 36 tot 559 leerlingen met een mediaan van 205 en een gemiddelde van 223 leerlingen.

Het terugbrengen van de steekproefomvang van 5.871 naar 4.682 leerlingen (79,7 % van het totaal) geschiedde in twee stappen. Eerst werden de gegevens van de 698 leerlingen verwijderd van wie de leerkrachten geen vragenlijst hadden ingevuld, waardoor er niets bekend was over de aard van het leesonderwijs in de betreffende groep. Vervolgens werden nog eens de gegevens genegeerd van 491 leerlingen die volgens de opgave in onrealistisch grote klassen zaten (meer dan 40 leerlingen, met een maximum van boven de honderd). Kennelijk is in deze gevallen iets fout gegaan met de registratie van de leerlingen per klas.

4 RESULTATEN

De gegevens waarop onze analyses betrekking hebben, zijn gelaagd naar drie niveaus. Op het hoogste niveau zijn er de scholen die bepaalde voorzieningen hebben voor leesonderwijs. De *Bibliotheek op School* is er daar één van, maar er zijn er ook andere. Voor de scholen komt de informatie uit de enquêtes die onder de leescoördinatoren zijn gehouden. Op het middenniveau zijn er de groepen binnen de scholen. De leerkrachten hebben in de voor hen bestemde enquête informatie verschaft over hoe zij het leesonderwijs in hun groep vormgeven. De voorzieningen op school- en groepsniveau bepalen samen wat de leerlingen, op het onderste niveau, aan leesbevorderende impulsen ontvangen van de school. Deze voorzieningen brengen we in de tabellen 1 en 2 eerst in kaart. Daaropvolgend (tabellen 3-6) laten we zien in hoeverre ze van invloed zijn op de leesattitude en het vrijetijdslezen van de leerlingen.

4.1 VOORZIENINGEN IN DE SCHOOL

Niet alle scholen in het onderzoek beschikken over een *Bibliotheek op School* (BoS) met de vereisten zoals die in het gelijknamige beleidsprogramma zijn vastgesteld. In 32 van de 77 onderzochte scholen (42 %) is dat wel het geval. In de andere 45 zijn er vaak andere voorzieningen. Zo is er de dienst *Boekboek*: leerlingen kunnen op hun eigen school boeken aanvragen die dan een tijd later op de school worden afgeleverd. Minder op maat van de individuele leerling gesneden zijn de wisselcollecties die (vaak rond een thema dat op de school centraal staat) vanuit de bibliotheek bij de school worden afgeleverd en na een tijd weer worden opgehaald en vervangen door een nieuwe collectie. Veel scholen hebben ook een samenwerkingsverband met de plaatselijke openbare bibliotheek om er geregeld met de groepen een voor een langs te komen voor uitleg over de collectie en het halen en terugbrengen van boeken. Deze faciliteiten komen ook in combinatie voor (tabel 1).

TABEL 1 | SAMENHANGEN TUSSEN LEESBEVORDINGSVOORZIENINGEN EN -ACTIVITEITEN OP BASISCHOLEN
(VERTICAAL GEPERCENTEERD; N=77 SCHOLEN)

	Bibliotheek op School		phi	p
	nee	ja		
BOEK1BOEK			0,118	0,302
NEE	84	75		
JA	16	25		
WISSELCOLLECTIES			0,009	0,940
NEE	21	21		
JA	79	79		
BEZOEK BIBLIOTHEEK BUITEN SCHOOL			-0,371	0,002
NEE	55	90		
JA	45	10		

Bron: Monitor de Bibliotheek op School 2011-2012

Tabel 1 laat de samenhangen zien tussen de *Bibliotheek op School* en de andere drie voorzieningen. Eén ervan is significant en ligt ook erg voor de hand: wanneer er een *BoS* aanwezig is, gaan groepen uit die scholen minder vaak naar de plaatselijke bibliotheek buiten de school.⁴ Het oogmerk bij uitstek van de *BoS* is natuurlijk om de boeken dichterbij de kinderen te brengen en beter bereikbaar te maken dan het geval is wanneer ze ervoor de deur uit moeten. Toch komt de combinatie van de *BoS* en *Boek1boek* en (vooral) wisselcollecties wel voor. Dit is niet in tegenspraak met elkaar: aangezien de *BoS* een vaste collectie kent, voegen *Boek1boek* en wisselcollecties een tijdelijke component eraan toe.⁵

In hoeverre ziet het leesonderwijs in scholen met en scholen zonder *BoS* er nu anders uit? Doel van de *BoS* is uiteraard om het leesonderwijs een positieve impuls te geven. Die zou tot uitdrukking moeten komen in meer aandacht voor leesonderwijs door de leerkrachten in hun groepen (tabel 2).

4] Gezien het geringe aantal scholen (N=77) in deze analyse zijn de betrouwbaarheidsintervallen groot en kunnen substantiële samenhangen toch niet significant blijken.

5] Zie ook <http://overboek1boek.nu/bieb-op-school> voor de aansluiting van *BoS* en *Boek1boek* op elkaar.

TABEL 2 | SAMENHANG TUSSEN LEESBEVORDERENDE ACTIVITEITEN VAN LEERKRACHTEN EN AANWEZIGHEID VAN DE BIBLIOTHEEK OP SCHOOL (% MEERDERE KEREN PER MAAND OF VAKER)

	Bibliotheek op School		samenhang	
	niet	wel	phi	p
GROEP VOORLEZEN	95	94	0,080	0,439
MET GROEP NAAR SCHOOLBIBLIOTHEEK	23	62	0,444	0,000
MET GROEP NAAR OPENBARE BIBLIOTHEEK	49	36	0,143	0,008
BOEK INTRODUCEREN IN GROEP	63	69	0,113	0,111
LEERLING BOEKPRESENTATIE LATEN GEVEN	25	44	0,212	0,000
DEELNEMEN AAN PROJECT RONDOM BOEKEN/LEZEN	7	9	0,129	0,046
OVERLEG MET TEAM/BOUW OVER LEESBEVORDERING	15	12	0,095	0,269
BOEKENKRING HOUDEN	11	24	0,214	0,000
ANDERE ACTIVITEITEN MET BOEKEN	46	46	0,060	0,820

Bron: Monitor de Bibliotheek op School 2011-2012

Van de negen activiteiten waarnaar de leerkrachten is gevraagd, zijn er vier die inderdaad significant ($p < .05$) vaker worden uitgevoerd op de *BoS*-scholen: uiteraard het met de groep naar de schoolbibliotheek gaan,⁶ maar ook het laten geven van boekpresentaties door leerlingen, het deelnemen aan projecten rondom boeken en lezen, en het houden van een boekenkring. Eén activiteit komt er minder voor, het met de groep naar de plaatselijke bibliotheek gaan (zie ook tabel 1). Voorlezen aan de groep doen vrijwel alle leerkrachten ten minste meerdere keren per maand op beide typen scholen. Ook het introduceren van een boek in de groep gebeurt niet significant vaker op *BoS*-scholen: in twee van de drie groepen gebeurt dit meerdere keren per maand of vaker. Overleg tussen leerkrachten over leesbevorderingsonderwijs vindt ongeveer even vaak plaats in scholen met en zonder *BoS*. In bijna de helft van de groepen schenkt de leerkracht ten minste meerdere keren per maand op een andere manier aandacht aan boeken. Genoemd worden daar onder andere: extra activiteiten voor kinderen met een leesachterstand, kinderen elkaar laten voorlezen, gelezen verhalen laten navertellen en naspelen, deelnemen aan campagnes als de Kinderboekenweek, (voor)lezen met ouders, en integratie van leesonderwijs met andere vakken (informatie laten opzoeken).

Het geheel overziend ligt het leesbevorderingsonderwijs op de *BoS*-scholen wel op een enigszins hoger niveau dan op de overige scholen. Het is echter de vraag of op basis van deze vooralsnog geringe voorsprong – de ‘uitrol’ van de *Bibliotheek op*

6] Ook in scholen waar geen *Bibliotheek op School* aanwezig is die aan de vereisten van het beleidsprogramma voldoet, is soms wel een schoolbibliotheek aanwezig, maar die is dan meestal minder goed geoutilleerd en de boeken zijn er minder actueel.

School was bij deze eerste landelijke dataverzameling zoals reeds gememoreerd nog maar in het beginstadium – al effecten van de *BoS* op het lezen verwacht mogen worden. In het restant van deze paragraaf gaan we dit na voor twee aspecten van het lezen: eerst de leesattitude (hoe graag lezen kinderen) en vervolgens de frequentie van het lezen in de vrije tijd.

4.2 EFFECTEN OP LEESATTITUDE

De affectieve dimensie van het lezen is in dit onderzoek gemeten door de eenvoudige vraag aan de leerlingen voor te leggen: 'Hoe vind je het om een boek te lezen?'. Antwoordcategorieën waren: 1 vervelend; 2 niet zo leuk; 3 best leuk; en 4 erg leuk. Gemiddeld bevinden de leerlingen zich aan de bovenkant van de schaal met een score van 3,22. Lezen wordt dus 'leuk' gevonden. De spreiding rond dit gemiddelde blijkt niet groot wanneer deze wordt afgezet tegen de frequentie waarmee leerkrachten in de groep leesbevorderende activiteiten ontplooiën (tabel 3).

TABEL 3 | UNIVARIATE EFFECTEN VAN LEESBEVORDERINGSACTIVITEITEN IN DE KLAS DOOR LEERKRACHTEN OP LEESATTITUDE LEERLINGEN (N = 4.628-4.650)

	nooit	paar keer per jaar	paar keer per maand	een keer per week	paar keer per week	allen	eta	p (F-toets)
MET GROEP NAAR SCHOOLBIBLIOTHEEK	3,19	3,13	3,23	3,29	3,27	3,21	0,068	0,000
MET GROEP NAAR OPENBARE BIBLIOTHEEK	3,21	3,22	3,26	3,33	-	3,22	0,032	0,192
GROEP VOORLEZEN	2,98	3,11	3,23	3,20	3,23	3,21	0,054	0,009
BOEK INTRODUCEREN IN GROEP	3,20	3,19	3,24	3,24	3,16	3,21	0,036	0,186
LEERLING BOEKPRESENTATIE LATEN GEVEN	3,25	3,21	3,25	3,17	3,20	3,22	0,045	0,054
DEELNEMEN AAN PROJECT RONDOM BOEKEN/LEZEN	3,30	3,21	3,23	3,02	3,30	3,22	0,049	0,025
OVERLEG MET TEAM/BOUW OVER LEESBEVORDERING	3,28	3,22	3,12	-	3,33	3,21	0,060	0,001
BOEKENKRING HOUDEN	3,21	3,19	3,22	3,32	3,33	3,22	0,046	0,044

Schaal leesattitude ('Hoe vind je het om een boek te lezen?'): 1 = laag, 4 = hoog.

Bij de toetsing is geen rekening gehouden met de afhankelijkheid van de waarnemingen.

Bron: Monitor de Bibliotheek op School 2011-2012

Van de acht vormen van leesbevordering zorgen er vier voor lichte verschillen in leesattitude.⁷ Het bezoeken van de *BoS* heeft nog het minst zwakke effect. Hoe vaker de groep gaat, hoe leuker leerlingen het lezen van boeken vinden. Hierna volgt het voorlezen in de groep met eveneens een licht positief effect. Daarentegen leidt het overleggen met andere leerkrachten over leesbevordering tot een negatief effect: hoe vaker dit gebeurt, hoe minder graag leerlingen blijken te lezen. Tot slot blijkt het deelnemen aan projecten rondom boeken en lezen tot een kromlijinig effect te leiden. Zowel leerlingen in groepen waarin dit nooit gebeurt, als waarin dit het vaakst gebeurt, scoren hoger dan de groepen ertussenin. Het bezoeken van de bibliotheek buiten de school met de groep, als alternatief voor de *BoS*, blijkt geen effect te sorteren.

De effecten in tabel 3 zijn die van de afzonderlijke variabelen. Hierbij werd niet gecontroleerd voor doorkruisende effecten van andere kenmerken. In een multivariate regressieanalyse is het mogelijk om de zuivere effecten van de afzonderlijke variabelen in kaart te brengen. Vanwege de gelaagdheid in de data dient dit een multilevel-regressie te zijn, waarbij de variantie in de leesattitude wordt opgesplitst in drie niveaus: dat van de school, van de leerkrachten (groepen) en de residuele variantie op het niveau van de leerlingen (inclusief de errorvariantie als gevolg van onsystematische meetfouten).

In tabel 4 worden de resultaten weergegeven van vier analyses. Eerst wordt een 'nulmodel' geschat zonder verklarende variabelen. In dit model wordt de variantie in de leesattitude opgesplitst naar de drie niveaus. Zo wordt meteen duidelijk welk deel van de variantie maximaal verklaard kan worden door predictoren op het niveau van de scholen en van de leerkrachten.

Model 1 brengt vervolgens de effecten van de *BoS* in kaart: de aanwezigheid van de *BoS* zelf (niveau scholen) en het bezoeken ervan met de groep (niveau leerkrachten). In model 2 voegen we drie variabelen toe die de leesbevordering door ouders thuis in kaart brengen: voorlezen van het kind, met het kind over boeken praten en het met het kind naar de bibliotheek gaan (in de meeste gevallen zal dat de plaatselijke openbare bibliotheek zijn). Deze variabelen zijn gemeten door het aan het kind zelf te vragen. In model 3 wordt ten slotte ook nog gecontroleerd voor sekse en leeftijd van het kind. Bekend is uit eerder onderzoek dat meisjes een positievere leeshouding hebben dan jongens. Ook is bekend dat in de hogere groepen de leesattitude wat aan kracht inboet (Nardon et al., 2011; Huysmans, 2013, te verschijnen 2013).

7] De significantietoetsing is niet zuiver in die zin dat met de clustering van de waarnemingen in scholen en groepen hier geen rekening is gehouden. De p-waarden in de tabellen 3 en 5 stellen de zaken derhalve nog iets te rooskleurig voor.

TABEL 4 | MULTILEVEL REGRESSIE LEESATTITUDE OP LEESOCIALISATIE EN PERSOONSKENMERKEN
(N=4.682 LEERLINGEN)

	model 0		model 1		model 2		model 3	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
INTERCEPT	3,200	0,023	3,143	0,037	2,765	0,043	3,163	0,102
SCHOOL								
BIBLIOTHEEK OP								
SCHOOL AANWEZIG			0,069	0,049	0,051	0,045	0,037	0,045
LEERKRACHT								
BOS BEZOEKEN								
MET KLAS			0,013	0,013	0,014	0,013	0,019	0,012
ouders								
KIND VOORLEZEN					0,010	0,010	0,001	0,010
MET KIND OVER								
BOEKEN PRATEN					0,083	0,011	0,082	0,010
MET KIND NAAR								
BIBLIOTHEEK GAAN					0,082	0,008	0,070	0,008
LEERLING								
SEKSE: MEISJE							0,240	0,020
LEEFTIJD							-0,048	0,009
VARIANTIES								
SCHOOL	0,017	0,006	0,015	0,006	0,012	0,005	0,013	0,005
LEERKRACHT	0,028	0,006	0,029	0,006	0,024	0,005	0,021	0,005
LEERLING	0,491	0,011	0,491	0,011	0,462	0,010	0,446	0,010
	% variantie		% variantiereductie (~model 0)					
SCHOOL	3,2		14,3					
LEERKRACHT	5,2		(-3,2)					
RESIDUELE								
VARIANTIE	91,5		(-0,1)					
-2 LOG LIKELIHOOD	10120		10087		9565		9411	

Bron: Monitor de Bibliotheek op School 2011-2012

Model 0, ook wel variantie-decompositiemodel genoemd, laat zien dat van de totale variantie in de leesattitude maximaal 3,2 % door verschillen tussen scholen kunnen worden verklaard. Verschillen in aanpak van het leesonderwijs tussen leerkrachten kunnen maximaal 5,2 % van de variantie in leesattitude verklaren. Daarmee zijn meteen de grenzen aangegeven van wat de *BoS* in stimulering van de leesattitude vermag te bereiken, althans in dit eerste meetjaar 2011-2012.

De pure aanwezigheid van de *BoS* blijkt nog geen significante bijdrage aan verklaring van de verschillen in leesattitude tussen leerlingen te leveren. Hetzelfde geldt voor het bezoeken van de *BoS* met de groep door de leerkracht (model 1). Aangezien het overgrote deel van de variantie zich op het laagste niveau bevindt, is de kans dat leesbevordering door de ouders effect sorteert groter. Model 2 laat zien dat inderdaad twee van de drie activiteiten bijdragen aan de verklaring van verschillen in leesattitude. Het praten over boeken met het kind, en het met het kind bezoeken van de bibliotheek, blijken tot een licht positievere leesattitude te leiden. Voorlezen van het kind blijkt – in de leeftijdsgroep die in de groepen 4 tot en met 8 is aan te treffen – de leesattitude niet te beïnvloeden. Dit in tegenstelling tot de voorschoolse periode, waar voorlezen wel degelijk een effect heeft op de omvang van de woordenschat (Mol en Bus, 2011).

De effecten van ouderlijke leesbevordering blijven overeind wanneer in model 3 ook de sekse en de leeftijd van het kind aan het verklaringsmodel worden toegevoegd. Beide effecten zijn significant. Meisjes blijken gecontroleerd voor overige verschillen in het model een kwart punt hoger te scoren op de leesattitude dan jongens. Naarmate de leeftijd stijgt, daalt de leesattitude, met 0,05 punt op de schaal per leeftijdsjaar. Van groep 4 tot groep 8 betekent dit een daling met een kwart punt op de schaal. De effecten van sekse en leeftijd zijn daarmee substantiëler dan die van alle leesbevorderende invloeden bij elkaar.

4.3 EFFECTEN OP VRIJETIJDLEZEN

Op eendere wijze als bij de leesattitude laat zich de effectiviteit van de *BoS* en andere aspecten van leesonderwijs in kaart brengen. We doen dit wederom eerst door de univariate effecten te presenteren (tabel 5) en dan de multivariate regressie-analyse (tabel 6).

TABEL 5 | SAMENHANG LEESBEVORDERINGSACTIVITEITEN IN DE KLAS DOOR LEERKRACHTEN EN FREQUENTIE VRIJETIJDSLEZEN LEERLINGEN (N = 4.616-4.638)

	nooit	paar keer per jaar	paar keer per maand	een keer per week	paar keer per week	allen	eta	p (F-toets)
MET GROEP NAAR SCHOOLBIBLIOTHEEK	3,81	3,67	3,79	3,89	3,79	3,81	0,047	0,035
MET GROEP NAAR OPENBARE BIBLIOTHEEK	3,81	3,79	3,83	3,89	-	3,81	0,015	0,780
GROEP VOORLEZEN	3,54	3,67	3,84	3,86	3,80	3,81	0,044	0,062
BOEK INTRODUCEREN IN GROEP	3,71	3,81	3,82	3,76	3,82	3,81	0,026	0,546
LEERLING BOEKPRESENTATIE LATEN GEVEN	3,89	3,79	3,79	3,74	3,82	3,81	0,045	0,049
DEELNEMEN AAN PROJECT RONDOM BOEKEN/LEZEN	3,85	3,80	3,76	3,80	4,05	3,81	0,025	0,570
OVERLEG MET TEAM/BOUW OVER LEESBEVORDERING	3,89	3,81	3,68	-	3,78	3,81	0,047	0,016
BOEKENKRING HOUDEN	3,81	3,79	3,72	3,90	3,81	3,81	0,027	0,483

Schaal frequentie vrijetijdslezen ('Hoe vaak lees je thuis voor je plezier een boek?'): 1 = laag, 5 = hoog. Bij de toetsing is geen rekening gehouden met de afhankelijkheid van de waarnemingen.

Bron: Monitor de Bibliotheek op School 2011-2012

Het met de groep naar de schoolbibliotheek gaan heeft – univariaat – effect op de frequentie waarmee leerlingen in hun vrije tijd lezen, al is ook hier het effect zwak. De twee andere significante effecten zijn negatief: het laten geven van boekpresentaties én het vaker overleggen met teamleden over leesbevorderingen maken dat het vrijetijdslezen minder wordt. Bij boekpresentaties kan dit worden geïnterpreteerd als een effect van het 'verschoolsen' van het lezen. Naarmate het plezier in het lezen ondergeschikt wordt gemaakt aan het schoolse leren, blijkt dit ook het latere lezen in de vrije tijd als volwassene negatief te beïnvloeden (zie Verboord, 2003).

TABEL 6 | MULTILEVEL REGRESSIE FREQUENTIE VRIJETIJDSEZEN OP LEESOCIALISATIE EN
 PERSOONSKENMERKEN (N=4.682 LEERLINGEN)

	model 0		model 1		model 2		model 3	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
INTERCEPT	3,782	0,037	3,759	0,059	3,010	0,068	3,396	0,159
SCHOOL								
BIBLIOTHEEK OP SCHOOL AANWEZIG			0,115	0,080	0,093	0,070	0,071	0,067
LEERKRACHT								
BOS BEZOEKEN MET KLAS			-0,011	0,021	-0,013	0,019	-0,005	0,019
ouders								
KIND VOORLEZEN					0,025	0,016	0,013	0,016
MET KIND OVER BOEKEN PRATEN					0,165	0,017	0,163	0,017
MET KIND NAAR BIBLIOTHEEK GAAN					0,156	0,013	0,138	0,017
LEERLING								
SEKSE: MEISJE							0,427	0,033
LEEFTIJD							-0,053	0,014
VARIANTIES								
SCHOOL	0,050	0,016	0,048	0,016	0,033	0,012	0,026	0,011
LEERKRACHT	0,056	0,013	0,057	0,014	0,042	0,012	0,042	0,012
LEERLING	1,291	0,028	1,293	0,028	1,210	0,026	1,163	0,025
	% variantie		% variantiereductie (~model 0)					
SCHOOL	3,6		4,1		34,7		47,2	
LEERKRACHT	4,0		(-2,3)		24,8		24,4	
RESIDUELE VARIANTIE	92,4		(-0,2)		6,3		9,9	
-2 LOG LIKELIHOOD	14555		14501		13854		13684	

Bron: Monitor de Bibliotheek op School 2011-2012

De multivariate analyse laat zien dat er in deze beginfase van de uitrol van de *BoS* nog geen effect op de frequentie van het vrijetijdslezen kan worden vastgesteld. Het 'nulmodel' maakt wederom duidelijk dat maar een gering (doch wederom significant) deel van de variantie verklaard kan worden vanuit verschillen tussen scholen (3,6 %) en leerkrachten (4,0 %). Zowel de aanwezigheid van de *BoS* (niveau scholen) als het klassikale bezoek eraan (niveau leerkrachten) draagt in geen van de

modellen 1 t/m 3 bij aan de verklaring van hoe vaak de leerlingen buiten school in boeken lezen. Het belang van de rol van de ouders blijkt wederom uit de effecten die het praten over boeken en het samen met hun kind bezoeken van de bibliotheek sorteren. Voorlezen blijkt ook hier geen zoden aan de dijk te zetten bij deze leeftijdsgroep.

Het sterkste effect gaat wederom uit van de sekse: meisjes lezen vaker dan jongens in de vrije tijd. Het negatieve effect van leeftijd doet zich net als bij de leesattitude bij de leesfrequentie gelden. Kinderen in groep 8 scoren ruim een kwart punt lager op de schaal dan de leerlingen in groep 4.

5 SLOTBESCHOUWING: HOE BEREIK JE DE AARZELENDE LEZER?

De bevindingen uit deze studie lopen grotendeels gelijk met die uit eerdere studies (zoals die van Kraaykamp, 2002). De mogelijkheden tot leessocialisatie van kinderen door school en bibliotheek moeten niet te groot worden ingeschat. Ouders kunnen een grotere bijdrage leveren aan leesattitude en leesfrequentie, met name in de voorschoolse jaren (Whitehurst en Lonigan, 2002) dan de school en de bibliotheek dat kunnen. Dit kwam in onze analyses tot uitdrukking in het geringe deel van de variantie in leesattitude en leesfrequentie dat door verschillen tussen scholen en (de aanpak van) leerkrachten kan worden verklaard. Anders gezegd: verschillen in het lezen tussen leerlingen zijn voor het overgrote deel *niet* het gevolg van wat basisscholen en leerkrachten doen. Overigens blijkt dit in veel onderwijskundig onderzoek het geval.

De bevindingen betekenen niet dat de *Bibliotheek op School* tot mislukken gedoemd is. Integendeel, de voorzichtig positieve univariate effecten die al in het eerste jaar gedemonstreerd konden worden, geven hoop voor de komende jaren. Dat in de multivariate analyses geen significante effecten voor de *BoS* konden worden aangetoond, heeft zeker te maken met het in het schooljaar 2011-2012 nog geringe aantal aan de monitoring deelnemende scholen (77, waarvan er 32 met een *BoS*). Voor het schooljaar 2012-2013 zijn er meer dan 300 scholen die deelnemen. Dit zorgt evenzeer voor positieve vooruitzichten.

Vanuit de andere, kritische kant bezien heeft deze eerste effectanalyse laten zien dat de uitstraling van de *BoS* in het leesonderwijs nog versterking nodig heeft. De verschillen in leesbevordering op scholen met en zonder *BoS* zijn nog maar gering. De inzet van de leesconsulenten in de scholen, die leerkrachten en leerlingen bijstaan, mag niet sluitpost van de begroting zijn. Het succes van de *BoS*, afgemeten aan het versterken van de leesgeneigdheid van de leerlingen, zal voor een niet onaanzienlijk deel van hun inspanningen afhankelijk zijn. Pas wanneer de

BoS geïntegreerd wordt in het gehele onderwijsprogramma, zal de investering in het naar de school brengen van de bibliotheekvoorziening zich uitbetalen: voor de bibliotheek zelf, voor de scholen en leerkrachten, maar vooral voor de leerlingen in hun latere leven.

LITERATUURLIJST

- Cunningham, A.E. en Stanovich, K.E. (1997), Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), pp. 934-945.
- Huysmans, F. (2007), De openbare bibliotheek in Nederland en de veranderende leescultuur sinds 1975. In: A. van der Weel (red.), *Jaarboek voor Nederlandse Boekgeschiedenis*, 14, pp. 179-192.
- Huysmans, F. (2013), *Van woordjes naar wereldliteratuur. De leeswereld van kinderen van 7-15 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen (te downloaden van www.lezen.nl).
- Huysmans, F. en Hillebrink, C. (2008), *De openbare bibliotheek tien jaar van nu*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Huysmans, F. en Oomes, M. (2012), *Measuring the public library's societal value: A methodological research program*. Paper presented at the 78th IFLA World Library and Information Congress, Helsinki, 13-18 August, 2012 (<http://conference.ifla.org/past/ifla78/76-huysmans-en.pdf>, laatstelijk geraadpleegd 13 maart 2013).
- Kasperkovitz, J. (2012), *Tussenbalans: de bibliotheeksector in 2012. Gemeentelijke bezuinigingen in de periode 2010-2014, effecten en vooruitblik*. Den Haag: Sectorinstituut Openbare Bibliotheken (<http://www.sioib.nl/media/documents/Tussenbalans-De-bibliotheeksector-in-2012-gem-bezuinigingen-2010-2014.pdf>, laatstelijk geraadpleegd 13 maart 2013).
- Kraaykamp, G. (2002), *Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school. Effecten en ontwikkelingen*. Delft en Amsterdam: Eburon en Stichting Lezen.
- Mol, S.E. en 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), pp. 267-296.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P en Drucker, K.T. (2012), *PIRLS 2011 International results in reading*. Boston en Amsterdam: Boston College en IAE.
- Nardon, S., Cisotto, L. en Novello, N. (2011), The pleasure of reading and its components. An empirical survey in the primary and secondary schools. In: F. Hakemulder (red.), *De stralende lezer. Wetenschappelijk onderzoek naar de invloed van het lezen*. Delft: Eburon, pp. 267-285.

- National Endowment for the Arts (2007), *To read or not to read. A question of national consequence*. Washington, DC: National Endowment for the Arts.
- OECD (Organization for Economic Co-Operation and Development) (2007), *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World*. Paris: OECD.
- Stanovich, K.E. (1986), Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), pp. 360-407.
- Verboord, M. (2003), *Moet de meester dalen of de leerling klimmen? De invloed van literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000*. Utrecht: ICS (proefschrift Universiteit Utrecht).
- Whitehurst, G.J. en Lonigan, C.J. (2002), Emergent literacy: Development from pre-readers to readers. In: S.B. Neuman en D.K. Dickinson (eds.), *Handbook of early literacy research, Volume 1*. New York: Guilford Press, pp. 11-29.

OVER DE AUTEURS

Frank Huysmans is bijzonder hoogleraar Bibliotheekwetenschap, Universiteit van Amsterdam en zelfstandig onderzoeker en adviseur, WareKennis te Den Haag.

Kees Broekhof is senior adviseur/trainer, Sardes te Utrecht.

Thomas van Dalen is organisatiestrategen en adviseur in de cultuursector, Thomas van Dalen Advies te Amsterdam.



MOTIVERENDE LEESACTIVITEITEN IN DE KLAS EN DE LEZERSIDENTITEIT VAN DE LERAAR

ANNEKE SMITS EN ERNA VAN KOEVEN

1 SAMENVATTING

In dit artikel wordt vanuit literatuuronderzoek beschreven dat leraren leerlingen kunnen motiveren voor lezen door aandacht te besteden aan de factoren persoonlijke intrinsieke motivatie, sociale interactie, vertrouwen in eigen leesvaardigheid en boekenaanbod. De leraaractiviteiten die samengaan met deze factoren zijn niet vanzelfsprekend op Nederlandse basisscholen terug te vinden. Dikwijls worden vooral leesteknik en methodisch werken benadrukt.

Belangrijk voor de aandacht die leraren besteden aan het motiveren van hun leerlingen voor lezen is de eigen leesmotivatie. Uit onderzoek onder 60 studenten van de master-opleiding Special Educational Needs (SEN) van de Hogeschool Windesheim te Zwolle, allen leraar, blijkt dat er te weinig aandacht is voor motiverende werkvormen in groep 4 tot en met 8. Wel is het zo dat leraren die zelf plezier hebben in lezen en ook daadwerkelijk lezen, meer aandacht besteden aan werkvormen die de leesmotivatie stimuleren dan leraren die zelf niet lezen. Het is daarbij opvallend dat oudere leraren meer lezen en ook eerder aandacht besteden aan motiverende werkvormen. Een belangrijk verband wordt gevonden met vakliteratuur. Leraren die vakliteratuur lezen, passen eerder motiverende werkvormen toe dan leraren die dat niet doen. Dit onderzoek maakt verder duidelijk dat gebruikers van een methode voor voortgezet technisch lezen (65 %) niet vaker motiverende werkvormen gebruiken dan leraren die een dergelijke methode niet gebruiken.

2 INLEIDING

Veel lezen is van groot belang voor de cognitieve, culturele en persoonlijke ontwikkeling van kinderen. Thuis lezen kinderen steeds minder, omdat zij in toenemende mate tijd besteden aan digitale activiteiten als gamen of chatten. Op school is de tijd en de rust om te lezen er in principe wel. Het is dan ook zorgwekkend dat het in het Nederlandse leesonderwijs niet zo goed gaat. Nederland daalt in internationaal vergelijkend onderzoek; de leesmotivatie van Nederlandse leerlingen blijkt laag en te weinig leerlingen ontwikkelen zich door naar een hoog of geavanceerd niveau van begrippeend lezen (Meelissen et al., 2012). De laatste jaren is fors ingezet op lezen en toch is zowel voor technisch als voor begrippeend lezen weinig duidelijke verbetering zichtbaar. Onder invloed van de taalpilots is wel een duidelijke toename zichtbaar van het gebruik van methodes voor voortgezet technisch lezen in het basisonderwijs (Inspectie van het Onderwijs, 2012). Deze toename heeft echter niet geleid tot een duidelijke verbetering van de leesresultaten. Het valt dan ook te betwijfelen of leesproblemen kunnen worden opgelost vanuit een nadruk op leesteknik en leesmethodes. Al vaker werd duidelijk dat het voor (lees)leerprocessen niet de methode is maar de leerkracht die de doorslag geeft (Scheerens en Bosker, 1997). In dit artikel wordt dan ook geëxploreerd wat motiverend leesonderwijs van leerkrachten vraagt en wat zij nodig hebben om goed leesonderwijs te kunnen geven. Zijn leraren zelf actieve lezers? Hoe beïnvloedt dit hun onderwijs? Stimuleren zij leerlingen om binnen een rijke en levendige klassikale leescultuur op een geëngageerde manier veel leeskilometers te maken? In paragraaf 3 wordt vanuit literatuuronderzoek beschreven wat leraren kunnen doen om leerlingen in het voortgezet lezen te motiveren om leeskilometers te maken. In paragraaf 4 wordt de verbinding gelegd naar de eigen leesmotivatie van de leraar. Paragraaf 5 behelst de opzet van het huidige onderzoek, en in paragraaf 6 worden de resultaten daarvan beschreven. In paragraaf 7 volgt de conclusie. Paragraaf 8 bevat de slotbeschouwing waarin wordt ingegaan op de vraag hoe aarzelende lezers bereikt kunnen worden.

3 VOORTGEZET LEZEN: KINDEREN MOTIVEREN OM LEESKILOMETERS TE MAKEN

Leerlingen leren lezen door het lezen van zelf gekozen boeken, zij leren niet lezen door het maken van oefeningen en het lezen van losse woorden (Share en Stanovich, 1995; Guthrie en Humenick, 2004; Allington, 2006). Het geëngageerd maken van voldoende leeskilometers is essentieel voor de leesontwikkeling. Belangrijke voorwaarden om tot voldoende leeskilometers te komen zijn persoonlijke intrinsieke leesmotivatie, sociale interactie rondom lezen, vertrouwen in eigen kunnen en een goed boekenaanbod (Gambrell, 1996; Gambrell et al., 1996;

International Reading Association, 2000; Stalpers, 2007). Deze factoren worden hieronder nader toegelicht.

Intrinsieke leesmotivatie hangt samen met de vraag ‘Wat heb ik eraan om dit te lezen?’ ofwel ‘Hoe aantrekkelijk of interessant is deze tekst voor mij?’ Vaak is een positief antwoord op deze vraag verbonden met emoties van de lezer. De lezer raakt in de *flow* (Csikszentmihalyi, 1990) tijdens het lezen en ervaart bijvoorbeeld plezier, spanning en enthousiasme. Overigens zal het zelden zo zijn dat een hele groep leerlingen door hetzelfde boek in de *flow* raakt. Vrij kunnen kiezen van boeken op basis van de eigen belangstelling is een belangrijke voorwaarde om tot *flow* te kunnen komen. Veel kinderen kiezen echter aanvankelijk op grond van oppervlakkige criteria en niet op grond van hun belangstelling. Ondersteuning bij de smaakontwikkeling en bij het leren kiezen van boeken is dan ook voor veel kinderen nodig. Daarnaast is voor de ontwikkeling van intrinsieke leesmotivatie uiteraard het model van de leerkracht als geëngageerde lezer van groot belang.

Sociale interactie rondom lezen is onlosmakelijk verbonden met de ontwikkeling van leesengagement (Baker en Wigfield, 1999; Dreher, 2002; Nathanson, Pruslow en Levitt, 2008). Geëngageerde lezers praten met anderen over wat ze gelezen hebben en ‘besmetten’ anderen met hun enthousiasme (Kelley en Clausen-Grace, 2009). In het gesprek worden tekstbetekenissen gezamenlijk verkend en verfijnd en wordt de ontwikkeling van het individueel redeneren over tekst gestimuleerd (Soter et al., 2008). Door boeken met zorg te kiezen en erover te praten met leerlingen kunnen maatschappelijke onderwerpen aan de orde worden gesteld. Dit kan kinderen helpen meer over zichzelf en anderen te leren. Daarnaast vergemakkelijkt sociale interactie de boekkeuze door aanbevelingen van de interactiepartners (Gambrell, 1996). Leerkrachten die zelf gemotiveerde lezers zijn, kunnen waarschijnlijk in de klas gemakkelijker vorm geven aan de gewenste sociale interactie rondom lezen omdat zij dit soort interactie al gewend zijn vanuit hun eigen leeservaringen.

Leerlingen die vertrouwen hebben in hun eigen leesvaardigheid ervaren weinig of geen drempels om te gaan lezen en om boeken uit te lezen. Zij komen dan ook gemakkelijker tot leesengagement dan leerlingen met minder vertrouwen in hun eigen leesvaardigheid (Henk en Melnick, 1995). Er bestaan verschillende theoretische modellen over hoe vertrouwen in eigen kunnen tot stand komt. Een van die modellen postuleert dat leraren invloed hebben op de ontwikkeling van dit zelfvertrouwen via de feedback die zij geven op het hardop lezen van de leerlingen in de lagere groepen. Daarnaast speelt overigens ook sociale vergelijking een rol (Schunk, 1999; Wilson en Trainin, 2007). Als positieve feedback de overhand heeft, dan ontwikkelen leerlingen vertrouwen in hun eigen kunnen. Als negatieve feed-

back de overhand heeft dan gaan leerlingen zichzelf zien als zwakke lezers. Andere theorieën (Seifert, 2004) gaan uit van de invloed van de succes- en faalervaringen van de leerling zelf. Maar ook dan blijft er een belangrijke rol voor de leerkracht die via geschikte leestaken en ondersteuning actief aanstuurt op succeservaringen en die leerlingen helpt om dit succes aan zichzelf te attribueren.

Een goed boekenaanbod heeft een grote invloed op de vraag of kinderen veel en met plezier lezen (Guthrie et al., 2000; International Reading Association, 2000). Het betreft hier zowel kwalitatieve als kwantitatieve aspecten. Het advies van de *International Reading Association* luidt om in iedere klas minimaal zeven boeken per kind voorradig te hebben, naast een flinke collectie op schoolniveau. De boeken moeten passen bij de interesses van de kinderen en verdeeld zijn over verschillende genres: onder meer fictie, non-fictie, gedichten en tijdschriften. Ook moeten audioboeken beschikbaar zijn voor leerlingen. Het is belangrijk dat de boeken begrijpelijk geschreven zijn. Belangrijk in dit opzicht is dat in de boeken op een zinvolle manier taalmiddelen zijn ingezet die ervoor zorgen dat de inhoud als een coherent geheel gepercipieerd wordt. Coherentie betekent dat de elementen in de tekst logisch met elkaar samenhangen. Dit is essentieel voor een goed begrip van de tekst (Graesser, McNamara en Louwerse, 2003). Belangrijke taalmiddelen die zorgen voor coherentie zijn verbindingswoorden (Reichenberg, 2008; Land, 2009). Opvallend is dat in veel AVI ingedeelde boeken het aantal verbindingswoorden laag is. De begrijpelijkheid vermindert daardoor (Land, 2009).

Binnen alle vier hier besproken factoren die het geëngageerd lezen bevorderen, speelt de leerkracht een belangrijke rol. In tabel 1 wordt per factor het gewenste leerkrachtgedrag weergegeven.

TABEL 1 | GEWENST LEERKRACHTGEDRAG

Factoren	Leerkrachtgedrag: de leraar ...
PERSOONLIJKE	– laat de kinderen zelf boeken kiezen
INTRINSIEKE MOTIVATIE	– ondersteunt kinderen bij de boekkeuze en bij de smaakontwikkeling – staat model als geëngageerde lezer
SOCIALE INTERACTIE	– entameert dagelijks het gesprek over de inhoud van boeken – begeleidt dagelijks het gesprek over de inhoud van boeken – praat dagelijks met kinderen over lezen en over de inhoud van boeken – koppelt motiverende interactieve schrijfactiviteiten aan het lezen van boeken
VERTROUWEN IN EIGEN LEESVAARDIGHEID	– geeft positieve concrete feedback op de leesvorderingen – stuurt actief aan op succeservaringen en engagement – zorgt ervoor dat leerlingen succes aan hun eigen inspanningen toeschrijven
BOEKENAANBOD	– zorgt dat er genoeg interessante en goed geschreven boeken aanwezig zijn – kent de inhoud van veel kinderboeken – doet dagelijks aan boekpromotie – leest voor – zorgt voor een goede uitstalling van de boeken in de klas

Als we de Nederlandse situatie in ogenschouw nemen lijkt het niet gemakkelijk om deze leerkrachtgedragingen systematisch te implementeren. De veelgebruikte methodes voor voortgezet technisch lezen schrijven de meeste van deze gedragingen niet voor en ondersteunen ze ook niet. De aandacht voor leesmotivatie is in de meeste gevallen leerlingafhankelijk. Leerlingen kiezen boeken, leerlingen houden boekpresentaties en nemen onderling het initiatief tot het praten over boeken. Er zijn niet veel leerkrachten die frequent met leerlingen praten over de inhoud van boeken (Van Koeven, 2011). Activiteiten als voorlezen vormen vooral in de bovenbouw een sluitpost. Klassenbibliotheken zijn regelmatig verouderd en leescoördinatoren richten zich op landelijke leesprojecten als de Kinderboekenweek, maar minder op de leescultuur in de klas. Verder kennen leerkrachten niet altijd veel kinderboeken en presenteren zij ook nauwelijks boeken aan hun leerlingen (Van Koeven, 2011).

De vraag is gerechtvaardigd waarom bovengenoemd leerkrachtgedrag niet systematisch doordringt in de Nederlandse klassen. Daarvoor zijn meerdere mogelijke oorzaken te noemen die vrijwel zeker allemaal invloed uitoefenen: de huidige zeer sterke en eenzijdige focus op verarmde opbrengsten van het leesonderwijs in termen van eenvoudige leestoetsen, het gebruik van voortgezet technisch leesmethodes en ook de inhoud van de Pabo-opleidingen en de voorbeelden die studenten krijgen in hun stages. In dit artikel willen we echter dieper ingaan op een centrale factor in de leraar zelf: de eigen leesmotivatie. Het lijkt aannemelijk dat leraren met een positieve eigen leesgeschiedenis en een goede leesmotivatie gemakkelijker bovenstaand leerkrachtgedrag vorm zullen geven dan leraren die weinig leesmotivatie

hebben en die zelf slechte ervaringen hebben op het vlak van lezen. In de volgende paragraaf wordt ingegaan op de vraag wat er in de literatuur bekend is over de eigen leesmotivatie van de leraar en de eventuele relatie tot de aard van het gegeven leesonderwijs.

4 DE EIGEN LEESMOTIVATIE VAN DE LERAAR

De eigen leesmotivatie van de leerkracht heeft een positieve invloed op de aard van het gegeven leesonderwijs (Applegate en Applegate, 2004; Smits en Braams, 2006). Leraren die van zichzelf een esthetische en enthousiaste houding hebben tegenover literatuur weten dit uit te stralen naar hun leerlingen in tegenstelling tot leraren die een meer functionele benadering hebben van lezen (Ruddell, 1995; Applegate en Applegate, 2004). De wijze waarop leesonderwijs concreet gestalte krijgt wordt beïnvloed door de leesattitude van de leerkracht. Zo blijken leerkrachten die weinig geneigd zijn tot lezen minder vaak te kiezen voor motiverende werkvormen waarbij interactie over gelezen boeken centraal staat (Morrison, Jacobs en Swinyard, 1999; McKool en Gespass, 2009). Leraren die enthousiaste lezers zijn, zijn geneigd tot interactie over boeken en dragen hun enthousiasme over op hun leerlingen (Applegate en Applegate, 2004). Hierdoor vergroten zij de opbrengst van hun leesonderwijs, zowel in termen van leesmotivatie en leeskilometers als op het daarmee sterk samenhangende vlak van technisch en begrijpend leesniveau (Wang en Guthrie, 2004).

Ondanks het grote belang van leesmotivatie blijkt dat de leescultuur in lerarenopleidingen basisonderwijs niet sterk ontwikkeld is (Applegate en Applegate, 2004; Chorus, 2007; Nathanson, Pruslow en Levitt, 2008). Veel aanstaande leraren blijken niet van lezen te houden. Zo vinden Applegate en Applegate dat 51,5 % van de onderzochte 379 aanstaande leraren weinig enthousiasme vertoont voor lezen. Nathanson, Pruslow en Levitt (2008) vinden dat in een populatie van 747 (aanstaande) leraren 53 % niet duidelijk gemotiveerd is voor lezen.

Nederlandse lerarenopleidingen hebben veel instromers vanuit roc's. In roc's hebben leraren Nederlands grote zorgen over de leescultuur van de studenten, bovendien zijn er weinig middelen beschikbaar om aan de leescultuur te werken. Ook binnen Pabo's is er relatief weinig tijd voor het ontwikkelen van een leescultuur (Chorus, 2007). De lerarenopleidingen oefenen op dit moment te weinig invloed uit op de leesmotivatie van aanstaande leraren. Hierdoor kan verwacht worden dat er te veel leraren starten in het onderwijs met een te magere eigen leesmotivatie. Dit resulteert direct in risico's met betrekking tot de opbrengst van hun leesonderwijs. Bovendien beseffen leerkrachten vaak niet hoe sterk de relatie is

tussen de leescultuur en de opbrengst van het leesonderwijs. Leren lezen wordt dan teruggebracht tot een technische exercitie die stapsgewijs geoefend wordt. Leraren zijn meestal niet op de hoogte van het feit dat begrijpend lezen niet alleen een cognitieve, maar ook een motivationele basis heeft (Wang en Guthrie, 2004). Eenzijdig technisch oefenen verlaagt de opbrengst met betrekking tot motivatie, maar daaraan gerelateerd ook de opbrengst op het vlak van technische- en begrijpende leesvaardigheid.

5 ONDERZOEKSOPZET

Op basis van literatuuronderzoek, eigen ervaringen en een aantal bestaande vragenlijsten (Applegate en Applegate, 2004; Sulentic-Dowell, Beal en Capraro, 2006; Quirk et al., 2008; McKool en Gespass, 2009) is de digitale vragenlijst 'Leescultuur' ontwikkeld. Hierin wordt gekeken naar lezen, leesmotivatie, leesgeschiedenis en didactische werkvormen van de leraar. Een eerste versie van deze vragenlijst is uitgezet, geëvalueerd en bijgesteld binnen het project opbrengstgericht werken in 2010. Dit gebeurde in samenwerking met collega drs. Anjette van de Ven (Van de Ven, Smits en Van Koeven, 2012). Voor het huidige onderzoek is gebruik gemaakt van één schaal en een aantal losse items uit de oorspronkelijke vragenlijst. De gebruikte schaal en de losse items worden weergegeven in tabel 2, met, waar van toepassing, de betrouwbaarheid in termen van Cronbach's alpha.

TABEL 2 | GEBRUIKTE ITEMS EN SCHALEN

Schalen	Aantal items	Cronbach's α
DIDACTIEK: MOTIVERENDE WERKVORMEN	10	0,77
LOSSE ITEMS		
LEEFTIJD	1	-
BOEKEN LEZEN (1 STELLING EN 1 VRAAG NAAR TIJDSBESTEDING)	2	-
DE ROL VAN DE PABO	2	

De vragenlijst is via de mail uitgezet onder eerste- en tweedejaars master SEN-studenten van Windesheim in de leerroutes die gericht zijn op het (S)BO. De studenten is verzocht de vragenlijst alleen in te vullen als zij als leraar werkzaam zijn in het basisonderwijs. Voor de huidige analyse is alleen gebruik gemaakt van de 60 ingevulde vragenlijsten van leraren in de groepen 4-8. De ingevulde vragenlijsten van leerkrachten in de groepen 1-2 en 3 zijn in dit onderzoek buiten beschouwing gelaten omdat zij mogelijk andere motiverende activiteiten gebruiken met kinderen die nog (moeten) leren lezen.

6 RESULTATEN VAN HET ONDERZOEK

Hieronder worden achtereenvolgens de resultaten van de volgende onderzoeksvragen gerapporteerd:

- Lezen leraren in hun vrije tijd?
- Hoeveel wordt er gebruik gemaakt van motiverende werkvormen?
- Bestaat er verband tussen het lezen van de leraar en het gebruik van motiverende werkvormen?

6.1 HET LEZEN VAN LERAREN IN HUN VRIJE TIJD

De respondenten reageerden op een stelling met betrekking tot de hoeveelheid lezen. Zij maakten voor hun antwoord op de stelling gebruik van de volgende 5-puntsschaal: 1=Nee!, 2=nee, 3=enigszins, 4=ja, 5=Ja! De stelling luidde als volgt: 'Ik lees thuis bijna elke dag romans of informatieve boeken'. Slechts 43,3 % van de respondenten beantwoordde deze vraag positief. Daarnaast beantwoorde 28,3 % van de respondenten deze vraag met 'enigszins' en waren er 28,4 % negatieve reacties. Dit sluit aan bij bevindingen van McKool en Gespass (2009), die vonden dat leraren weinig lezen in hun vrije tijd. Van de door hen bevroegde leraren las 41 % minder dan tien minuten per dag. McKool en Gespass (ibid.) concludeerden dat leraren weliswaar ouders en kinderen adviseren veel te lezen en daarvan te genieten, maar dat veel leraren zich niet houden aan dit advies. Er lijkt ten aanzien van lezen weinig verbinding te bestaan tussen adviezen van leraren en hun eigen handelen.

Ten aanzien van vakliteratuur gaven de deelnemers aan hoeveel tijd zij op doordeweekse dagen besteedden aan het lezen van vakliteratuur. Belangrijk is om hierbij voor ogen te houden dat de deelnemers studenten zijn van de OSO master SEN opleiding van Windesheim. Dit is een studie met een studiebelasting van 20 uur per week. Desalniettemin blijkt tweederde van de studenten op werkdagen weinig tijd (0-30 minuten) te besteden aan het lezen van vakliteratuur, terwijl voor de opleiding toch vrij veel vakliteratuur gelezen dient te worden. Twee van de tien studenten leest 46 minuten per dag of meer, waardoor zij de hoeveelheid verplicht te lezen vakliteratuur enigszins gelijk weten te verdelen over de week. Het valt niet uit te sluiten dat sommige studenten uiteindelijk niet alle verplichte literatuur lezen. Ook lezen sommige studenten mogelijk veel meer dan wat verplicht is. Dit kan tot grote kennisverschillen tussen studenten leiden.

Oudere leraren lazen vaker dan jongere leraren. Er bleek een lage maar significante en positieve Pearson correlatie tussen leeftijd en de antwoorden op bovengenoemde stelling, $r=0,29$, $p < 0,05$. Het is niet duidelijk waar dit door komt. Eerder vonden Morrison, Jacobs en Swinyard (1999) eenzelfde verband. Ook in hun onderzoek waren oudere leraren meer geneigd tot dagelijks lezen.

De Pabo lijkt lang niet altijd een positieve rol te spelen in het leesenthousiasme van leraren. Desgevraagd bevestigt 45,8 % van de respondenten dat de Pabo hen enthousiast gemaakt heeft voor lezen. De situatie ten aanzien van kinderboeken is wat rooskleuriger. Van de respondenten geeft 61,7 % aan het er (helemaal) mee eens te zijn dat de Pabo hen enthousiast gemaakt heeft voor kinderboeken. Beide getallen lijken echter wel duidelijk te laag, gegeven het belang van leesenthousiasme voor aanstaande leraren.

6.2 GEBRUIK VAN MOTIVERENDE WERKVORMEN IN HET LEESONDERWIJS IN GROEP 4-8

De schaal: 'Didactiek: motiverende werkvormen' bestaat uit tien items. De respondenten gaven per item op een 4-puntsschaal aan of de beschreven activiteit dagelijks voorkwam, 1-2 keer per week, 1-2 keer per maand, of nooit. In tabel 3 is per item weergegeven of de activiteit frequent of niet frequent voorkwam. Daarbij zijn de scores 'dagelijks' en '1-2 keer per week' als frequent beschouwd.

TABEL 3 | FREQUENTIE VAN VOORKOMEN VAN MOTIVATIE-ONDERSTEUNENDE WERKVORMEN

Vragenlijst motivatie-ondersteunende werkvormen	Frequent (dagelijks of wekelijks)	Laagfrequent of nooit
MET DE KINDEREN PRATEN OVER ZELFGEKOZEN BOEKEN/ BOEKENKRING	42%	58%
EEN INFORMATIEF BOEK VOORLEZEN	20%	80%
STUKJES UIT KINDERBOEKEN VOORLEZEN ALS VOORBEREIDING OP DE BOEKKEUZE VAN DE KINDEREN	22%	78%
LEERLINGEN IN KLEINE GROEPJES LATEN PRATEN OVER ZELFGEKOZEN BOEKEN MET ALS DOEL EEN OPEN UITWISSELING VAN LEESERVARINGEN	8%	92%
INDIVIDUELE LEERLINGEN ONDERSTEUNEN BIJ HUN BOEKKEUZE DOOR EEN SPECIFIEK BOEK AAN TE RADEN	32%	68%
LEERLINGEN KORTE BOEKRECLAMES LATEN UITVOEREN	17%	83%
VERTELLEN OVER JE EIGEN ERVARINGEN ALS LEZER	22%	78%
SPECIFIEKE BOEKEN AANRADEN AAN DE KLAS	25%	75%
MET DE KLAS PRATEN OVER MAATSCHAPPELIJKE EN/OF PEDAGOGISCHE THEMA'S NAAR AANLEIDING VAN EEN (VOOR) GELEZEN BOEK	13%	87%
TIJDENS HET STILLEZEN OP FLUISTERTOON INDIVIDUELE LEESGESPREKJES VOEREN MET KINDEREN	22%	78%

In de tabel valt vooral op dat de daarin genoemde motiverende werkvormen te weinig worden toegepast door de bevraagde leraren. Het is sterk de vraag welk effect van deze werkvormen verwacht mag worden bij laagfrequente toepassing. Gezien het belang van motiverende werkvormen voor de leesontwikkeling van leerlingen lijkt er drastisch ingezet te moeten worden op dit type werkvormen.

6.3 VERBANDEN MET HET GEBRUIK VAN MOTIVERENDE WERKVORMEN

De meerderheid van de respondenten (65 %) gebruikt frequent een methode voor voortgezet technisch lezen (dagelijks of wekelijks). Er bleek geen significant verband tussen het al dan niet frequent gebruiken van een voortgezet technisch leesmethode en het al dan niet gebruiken van motiverende werkvormen. Frequente methodegebruikers maakten niet vaker dan anderen gebruik van motiverende werkvormen. De methodes voor voortgezet lezen zijn kennelijk niet duidelijk stimulerend in dit opzicht.

Er bleek wel een significante correlatie met de reactie op de stelling omtrent het thuis bijna dagelijks lezen van romans of informatieve boeken. Frequent lezende leraren scoren hoger op de schaal voor motiverende werkvormen, dat wil zeggen, zij zetten vaker motiverende werkvormen in, Pearsons correlatie= 0,29, $p < 0,05$. Dit klopt met de veronderstelling dat leraren die zelf frequent lezen motiverender leesonderwijs geven. Eerder werd al aangegeven dat oudere leraren meer lezen. In de data is dan ook de tendens te zien dat oudere leerkrachten vaker motiverende werkvormen gebruiken. De Pearson correlatie bedraagt 0,25 en is net niet significant, $p=0,06$.

De duidelijkste relatie bleek te bestaan met de tijd die besteed wordt aan het lezen van vakliteratuur over onderwijs (tijdschriften en boeken). Spearmans correlatie= 0,38, $p < 0,005$. Het is plausibel dat vakkennis op het gebied van lezen een stimulerende invloed op het inzetten van motiverende werkvormen.

7 CONCLUSIE

Ook in dit onderzoek blijkt dat regelmatig en met plezier lezen door leraren op een positieve manier verbonden is met het gebruik dat zij maken van motiverende werkvormen voor lezen. Het duidelijkste verband wordt gevonden met het lezen van vakliteratuur. Leraren die dagelijks vakliteratuur lezen maken meer gebruik van motiverende werkvormen in hun leesonderwijs aan de groepen 4-8. Zowel leesplezier, daadwerkelijk lezen, als vakkennis lijken dan ook verbonden met het toepassen van motiverende leesvormen die kunnen leiden tot het optimaliseren van de leesresultaten van de leerlingen.

Helaas blijkt ook uit het onderzoek dat het niet voldoende positief gesteld is met de leesfrequentie van veel leraren en met de mate waarin zij vakliteratuur lezen. Op dit vlak valt nog een wereld te winnen voor Pabo's en masteropleidingen. Een onverwacht positief resultaat was overigens dat oudere leraren relatief meer laz en ook meer gebruik leken te maken van motiverende werkvormen in hun

leesonderwijs. Ook als Pabo's toekomstige leraren onvoldoende gestimuleerd hebben tot lezen, lijkt er daarna nog mogelijkheid tot verbetering te bestaan.

Een zorgwekkende uitkomst van dit onderzoek is ook dat motiverende werkvormen zeer weinig frequent worden toegepast binnen de onderzochte doelgroep. Leesactiviteiten waarin interactie centraal staat, komen veel minder voor dan wenselijk is in de groepen 4-8. Er wordt te weinig gecommuniceerd over boeken, over lezen en over de pedagogische en maatschappelijke thema's in boeken. Er zijn in dit onderzoek bovendien maar weinig leraren die leerlingen frequent en veelzijdig ondersteunen bij de boekkeuze. Als dit in breder verband ook zou blijken, dan vormt dit een ernstig risico voor de opbrengsten van het Nederlandse leesonderwijs.

De resultaten van het huidige onderzoek kunnen niet gegeneraliseerd worden naar de populatie. De onderzochte proefgroep is klein (60 respondenten) en niet aselekt gekozen. Alle leraren in dit onderzoek studeren aan een master SEN opleiding. Het lijkt van groot belang om dit onderzoek te herhalen met een grotere groep leraren waarin een representatief percentage een opleiding volgt.

Gegeven de grote maatschappelijke nadruk op leesopbrengsten en het geringe succes van deze nadruk, is het een belangrijk signaal als ook in een grotere onderzoeksgroep vergelijkbare resultaten gevonden worden omtrent lezen en omtrent de toepassing van leesmotiverende activiteiten. Hoogstwaarschijnlijk spelen meerdere factoren een rol in dit probleem. Lezen van leraren, kennis van leraren over lezen en bereidheid om motiverende werkvormen in te zetten lijken in ieder geval belangrijk om op in te zetten. Daarnaast zal ook nagedacht moeten worden over de gevolgen van het op grote schaal inzetten van technisch leesmethodes en van de grote politieke druk die bepaalde zeer beperkte en beperkende leestoetsen omgeeft. Als opbrengsten arm gedefinieerd worden, zullen ze ook arm zijn (Marsh et al., 2006).

8 SLOTBESCHOUWING: HOE BEREIK JE DE AARZELENDE LEZER?

De vraag naar het bereiken van de aarzelende lezer kan hier op twee niveaus gesteld worden. Deze vraag gaat enerzijds over de leerling die geen gedreven lezer is, en anderzijds over zijn of haar leraar. De leraar die een geëngageerde lezer is, zet gemakkelijker motiverende didactiek in dan de leraar die dat niet is. Maar het is ook aannemelijk dat niet alle leraren die zelf actieve lezers zijn, dit zo duidelijk laten doorsijpelen in hun didactiek. De gevonden verbanden zijn immers klein. Het lijkt van belang om lezende leraren aan te moedigen hun eigen leeservaringen actief te vertalen naar de didactiek in de klas. In dit opzicht lijkt ook kennis bij te dragen. Leraren met meer kennis over het belang van motiverende leesactiviteiten in de klas, zullen makkelijker overgaan tot het gebruik van dit soort didactiek.

Voor (aanstaande) leraren die geen actieve lezers zijn ligt de uitdaging erin om hen aan te moedigen tot lezen, hen te motiveren tot het lezen van kinderboeken en om hun kennis op het vlak van motiverende leesdidactiek te vergroten. De literatuur laat zien dat het vergroten van de leesmotivatie van (aanstaande) leraren goed mogelijk is (Cremin et al., 2009). De adviezen van Dreher (2002) reflecteren de adviezen die in paragraaf 3 van dit artikel zijn genoemd ten aanzien van het motiveren van leerlingen. Haar belangrijkste drie adviezen zijn: vermeerder de sociale interactie over boeken, zorg voor een goed (kinder)boekenaanbod en maak gebruik van *good practices* die op school aanwezig zijn. Om de interactie over boeken te stimuleren is het zinvol om op teamvergaderingen of in lessen (Pabo) structureel ruimte te maken voor korte boekreclames. Ook kan een schoolteam gezamenlijk aanbevelingen schrijven over kinderboeken, die vervolgens door de leerlingen gebruikt worden om boeken te kiezen. Kinderboeken kunnen helpen om volwassen lezers die niet graag lezen over de drempel te krijgen. Om tot een goed boekenaanbod voor collega's te komen, kan er op school een boekenkast bestemd worden voor het onderling uitwisselen van interessante boeken. Als er op school systematisch tijd ingeroosterd is voor (stil)lezen, dan is het van groot belang dat leraren net als hun leerlingen deze tijd gebruiken om mooie boeken te lezen. De schooldirecteur kan het goede voorbeeld geven door systematisch de klassen af te gaan en daar ook mee te lezen met de leraar en de kinderen. Het beïnvloeden van het leesgedrag van leraren is net zo goed mogelijk als het beïnvloeden van het leesgedrag van leerlingen. Het leesgedrag van leraren beïnvloedt de kwaliteit van het leesonderwijs. Als zodanig is het van groot belang om ernaar te streven dat alle leraren in het Nederlandse basisonderwijs actieve lezers zijn of worden.

LITERATUURLIJST

- Allington, R. (2006), If they don't read much...30 years later. In: E.H. Hiebert (ed), *Reading more, reading better*. New York: The Guilford Press, pp. 30-54
- Applegate, A.J. en Applegate, M.D. (2004), The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), pp. 554-563.
- Baker, L. en Wigfield, A. (1999), Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34, pp. 452-477.
- Chorus, M. (2007), *Lezen graag! Leesbevordering op ROC's en Pabo's*. Den Haag: Stichting Lezen.
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S. en Safford, K. (2009), Teachers as readers: building communities of readers. *Literacy*, 43(1), pp. 11-19.

- Csikszentmihalyi, M. (1990), *Flow: The Psychology of optimal experience*. New York: Harper Collins.
- Dreher, M. (2002), Motivating teachers to read. *The Reading Teacher*, 56(4), pp. 338-341.
- Gambrell, L.B. (1996), Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The reading teacher*, 50, pp.14-25.
- Gambrell, L.B., Palmer, B.M., Codling, R.M. en Mazzoni, S.A. (1996), Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49(7), pp. 518-533.
- Graesser, A.C., McNamara, D.S. en Louwerse, M.M. (2003), What do readers need to learn in order to process coherence relations in narrative and expository Text? In: A.P. Sweet en C.E. Snow (eds), *Rethinking reading comprehension*. New York: The Guilford Press, pp. 82-98
- Guthrie, J.T. en Humenick, N.M. (2004), Motivating students to read: Evidence for classroom practices that increase reading motivation and achievement. In: P. McCardle en V. Chhabra. (eds), *The voice of evidence in reading research*. Baltimore: Brookes Publishing, pp. 329-354.
- Guthrie, J.T., Schafer, W.D., VonSecker, C. en Alban, T. (2000), Contributions of instructional practices to reading achievement in a statewide improvement program. *The Journal of Educational Research*, 93(4), pp. 211-225.
- Henk, W.A. en Melnick, S.A. (1995), The Reader Self-Perception Scale (RSPS): A new tool for measuring how children feel about themselves as readers. *The Reading Teacher*, 48(6), pp. 470-482.
- Inspectie van het Onderwijs (2012), *Monitor verbetertrajecten taal en rekenen 2008/2009, 2009/2010 en 2010/2011*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs, Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- International Reading Association (2000), *Providing books and other print materials for classroom and school libraries. A position statement of the International Reading Association*. Delaware: International Reading Association.
- Kelley, M.J. en Clausen-Grace, N. (2009), Facilitating engagement by differentiating independent reading. *The Reading Teacher*, 63(4), pp. 313-318.
- Koeven, E. van (2011), *Zo doen wij dat nu eenmaal. Literatuuropvattingen op open protestants-christelijke basisscholen*. Delft: Eburon.
- Land, J. (2009), *Zwakke lezers, sterke teksten. Effecten van tekst-en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen*. Delft: Eburon.
- Marsh, J.A., Pane, J.F. en Hamilton, L.S. (2006). *Making sense of data-driven decision making in education*. Santa Monica, CA: Rand Cooperation.

- McKool, S. en 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), pp. 264-276.
- Meelissen, M.R.M., Netten, A., Drent, M., Punter, R.A., Droop, M. en Verhoeven, L. (2012), *PIRLS- en TIMSS-2011. Trends in leerprestaties in Lezen, Rekenen en Natuuronderwijs*. Nijmegen: Radboud Universiteit, Enschede: Universiteit Twente.
- Morrison, T.G., Jacobs, J.S. en Swinyard, W. (1999), Do teachers who read personally use recommended literacy practices in their classrooms? *Reading Research and Instruction*, 38(2), pp. 81-100.
- Nathanson, S., Pruslow, J. en Levitt, R. (2008), The reading habits and literacy attitudes of inservice and prospective teachers: Results of a questionnaire survey. *Journal of Teacher Education*, 59(4), pp. 313-321.
- Quirk, M., Unrau, N., Ragusa, G., Rueda, R., Lim, H., Velasco, A. (2010), Teacher beliefs about reading motivation and their enactment in classrooms: The development of a survey questionnaire. *Reading Psychology*, 31(1), pp. 93-120.
- Reichenberg, M. (2008), *Vägar till läsförståelse: texten, läsaren och samtalet*. Stockholm: Natur und Kultur.
- Ruddell, R. (1995), Those influential literacy teachers: Meaning negotiators and motivation builders. *The Reading Teacher*, pp. 454-463.
- Scheerens, J. en Bosker, R. (1997), *The foundations of educational effectiveness*. New York: Pergamon.
- Schunk, D.H. (1999), Social-self interaction and achievement behavior. *Educational Psychologist*, 34, pp. 219-227.
- Seifert, T.L. (2004), Understanding student motivation. *Educational Research*, 57(7), pp. 137-149.
- Share, D.L. en Stanovich, K.E. (1995), Cognitive processes in early reading development: A model of acquisition and individual differences. *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, 1, pp. 1-57.
- Smits, A. en Braams, T. (2006), *Dyslectische kinderen leren lezen*. Amsterdam: Boom.
- Soter, A.O., Wilkinson, I.A., Murphy, P.K., Rudge, L., Reninger, K. en Edwards, M. (2008), What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research*, 47(6), pp. 372-391.
- Stalpers, C. (2007), *Het verhaal achter de lezer*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Sulentic-Dowell, M., Beal, G. en Capraro, R. (2006), How do literacy experiences affect the teaching propensities of elementary pre-service teachers? *Reading Psychology*, 27(2), pp. 235-255.

- Ven, A. van der, Smits, A. en Koeven, E. van (2012), Vertel me wie je bent. De persoonlijke bijdrage van de leraar aan de leescultuur in de klas. In: F. Harinck, A. van de Ven en M. Willemse (red.). *Onderwijszorg en de keten. Op weg naar een samenwerkingsmodel voor leraren, zorgspecialisten en ouders*. Apeldoorn: Garant, pp. 79-102.
- Wang, J.H. en Guthrie, J. (2004), Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), pp. 162-186.
- Wilson, K.M. en Trainin, G. (2007), First-grade students' motivation and achievement for reading, writing, and spelling. *Reading Psychology*, 28, pp. 257-282.

OVER DE AUTEURS

Anneke Smits is als hoofddocent verbonden aan de Windesheim opleidingen Pabo en de master *Special Educational Needs*. Haar primaire focus is het verband tussen geletterdheid en schoolsucces. Zij promoveerde in de gedragswetenschappen aan de universiteit van Twente. In de periode voor haar promotie werkte zij gedurende lange tijd als logopedist en dyslexiespecialist in het speciaal onderwijs. Zij schreef samen met Tom Braams het boek *Dyslectische kinderen leren lezen*. Voorts is zij actief in het LIST project. Dit project streeft er naar de opbrengsten van het leesonderwijs op scholen structureel te verbeteren.

Erna van Koeven is als hoofddocent verbonden aan de Windesheim opleiding Pabo. Ook zij richt zich op het verband tussen geletterdheid en schoolsucces. Zij promoveerde in de letteren op een proefschrift over literatuuropvattingen in het basisonderwijs. Ze werkte mee aan verschillende publicaties op het gebied van lezen en jeugdliteratuur.



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

DIETHA KOSTER EN JILDAU VRIESWIJK

1 SAMENVATTING

Welke verschillende niveaus van literaire competentie onderscheiden experts en docenten bij leerlingen op het vmbo en in de onderbouw van het havo/vwo? En welke boeken plaatsen experts en docenten op de onderscheiden niveaus van literaire competentie? Deze vragen stonden centraal in dit onderzoek, dat mogelijk werd gemaakt door Stichting Lezen. Hierbij werd voortgebouwd op de studie naar de literaire ontwikkeling van leerlingen in de bovenbouw van Theo Witte (2008) en werd een wetenschappelijk en praktisch doel nagestreefd. We wilden een bijdrage leveren aan de kennis over de literaire socialisatie van adolescenten op het vmbo en in de onderbouw van het havo/vwo en een didactisch instrument ontwikkelen waarmee docenten de literaire ontwikkeling van leerlingen optimaal kunnen stimuleren. De onderzoeksvragen zijn vanuit verschillende invalshoeken, databronnen en analysemethoden benaderd. Hierbij zijn verschillende partijen betrokken, waaronder de redactie van *Lezen voor de Lijst*, een panel met docenten Nederlands en een panel met experts op het gebied van (jeugd)literatuur en (literatuur)onderwijs. Er zijn vijf niveaus van literaire competentie vastgesteld, bestaande uit boek- en leerlingkenmerken, die beschrijven hoe het literaire ontwikkelingsproces van leerlingen op het vmbo en in de onderbouw van het havo/vwo verloopt. Tevens zijn boektitels gekoppeld aan de literaire competentieniveaus, waardoor docenten een

praktisch middel in handen hebben, waarmee zij de literaire ontwikkeling van leerlingen kunnen stimuleren.

2 INLEIDING

Sinds augustus 2010 is de wet ‘Referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen’ in Nederland van kracht. De wet vormt de basis voor het invoeren van ‘doorlopende leerlijnen’ taal en rekenen in het primair, voorgezet, speciaal en middelbaar beroepsonderwijs. Doorlopende leerlijnen moeten ervoor zorgen dat het onderwijsresultaat van de ene sector goed aansluit op dat van de andere: het vmbo op het mbo, het havo op het hbo en het vwo op het wo. De kern van de wet bestaat uit de ‘Referentiekaders taal en rekenen’, waarin staat wat leerlingen op verschillende momenten in hun schoolloopbaan op het gebied van taal en rekenen moeten kennen en kunnen. Een referentiekader is opgebouwd uit vier basisniveaus, of fundamentele referentieniveaus: 1F, 2F, 3F en 4F. Voor elk niveau staan enkele fundamentele kwaliteiten beschreven. Onder een fundamentele kwaliteit wordt verstaan: het niveau van een vaardigheid, zoals tenminste 75 % van de leerlingen die nu waarschijnlijk beheerst en dient te beheersen. Daarnaast zijn ook vier streefniveaus ingesteld, die een uitdagend perspectief bieden voor leerlingen die op een bepaald moment meer aankunnen: 1S, 2S, 3S en 4S. De referentieniveaus zijn gekoppeld aan fasen binnen het onderwijssysteem, waarbij 1F staat voor het kennisniveau aan het einde van het basisonderwijs, 2F voor het kennisniveau aan het einde van het vmbo, 3F voor het kennisniveau aan het einde van de havo en 4F voor het kennisniveau aan het einde van het vwo (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2008). Binnen het ‘Referentiekader taal’ hebben ook fictie en literatuur een plek gekregen onder het domein leesvaardigheid. De onderwijsvernieuwing heeft dus onmiskenbare gevolgen voor het literatuuronderwijs op het vmbo en in de onderbouw van het havo/vwo. Dit literatuuronderwijs kent geen doorlopende leerlijn en ontbeert een goed gestructureerd curriculum (Nicolaas en Vanhooren, 2008; Witte, 2008).

Een goed gestructureerd curriculum is echter niet het enige probleem in het literatuuronderwijs. Zo zijn er aansluitingsproblemen tussen de leerlingen en de stof en vinden docenten het moeilijk om te differentiëren (Witte, 2008, pp. 32-36). Naast differentiatieproblemen kent het literatuuronderwijs nog andere problemen die structureel van aard zijn, zoals toenemende ontlezing en motivatieproblemen onder jongeren (Witte, 2008, pp. 37-38). Een ander groot probleem in het fictie-onderwijs is de overgang van jeugdliteratuur naar volwassenenliteratuur. Veel leerlingen ervaren deze als te rigoreus en slagen er niet in om de sprong naar

volwassenenliteratuur te maken. Daarnaast is gebleken dat literatuurdocenten soms vooringenomen standpunten innemen over het literaire niveau en de complexiteit van jeugdliteratuur (Van Lierop-Debrauwer en Bastiaan-Harks, 2008).

De problematiek is te herleiden tot een overkoepelend probleem: er is onvoldoende empirisch gefundeerde vakdidactische kennis over de literaire ontwikkeling van adolescenten in de context van het literatuuronderwijs op het vmbo en in de onderbouw van het havo/vwo. Niemand weet hoeveel en welke niveaus op het vmbo en in de onderbouw van het havo/vwo kunnen worden onderscheiden en met welke boeken leerlingen met verschillende beginsituaties kunnen worden opgeleid tot literair competente lezers.

Op het gebied van literaire ontwikkeling van leerlingen in het Nederlandse voortgezet onderwijs is Theo Witte de eerste die een relevante bijdrage heeft geleverd in het vaststellen van niveaus van literaire competentie. In zijn dissertatie *Het oog van de meester* stelde hij onder andere zes niveaus van literaire competentie vast voor leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs. Uit *Het oog van de meester* kwam de website www.lezenvoordelijst.nl voort. Op deze website staan de zes niveaus van literaire competentie uitgelegd waarmee het literaire competentieniveau van de leerling kan worden bepaald. Leerlingen en docenten kunnen vervolgens in de catalogus zoeken naar boeken op een betreffend niveau, en naar boeken die iets onder en iets boven dit niveau zitten. Docenten kunnen bovendien op de website passende opdrachten bij boeken downloaden. De website geniet enige bekendheid en wordt door sommige middelbare scholen dan ook gebruikt bij het geven van boekadviezen op maat, ter ondersteuning van het literatuuronderwijs in de tweede fase.

Vanuit het vmbo en de onderbouw van het havo/vwo bereikten de redactie van *Lezen voor de Lijst* steeds luidere verzoeken om de website uit te breiden naar deze groep. De problemen zijn daar nijpender dan in de bovenbouw, omdat de variatie in leesniveau groot is en docenten het moeilijk vinden om leerlingen goed bij hun boekkeuze te begeleiden. Deze docenten hebben behoefte aan een betrouwbare gids waarmee zij hun leerlingen optimaal kunnen begeleiden bij hun literaire ontwikkeling. Ook lerarenopleidingen hebben behoefte aan een enigszins gestandaardiseerde boekencatalogus voor vmbo- en onderbouwleerlingen, zodat ze hun studenten goed op de beroepspraktijk kunnen voorbereiden. Dezelfde behoefte hebben bibliotheken en mediathecarissen die leerlingen willen helpen bij de boekkeuze voor school.

Met dit onderzoek, geïnitieerd door Theo Witte, wordt gehoor gegeven aan de verzoeken aan *Lezen voor de Lijst*. Tevens hopen wij met deze studie een bijdrage te leveren aan een beter literatuuronderwijs en handreikingen te bieden voor het oplossen van de problemen waar het al geruime tijd mee kampt.

3 HET ONDERZOEK

Deze studie is te karakteriseren als een beschrijvend ontwikkelingsonderzoek en beschrijft welke niveaus van literaire competentie experts en docenten onderscheiden bij leerlingen op het vmbo en in de onderbouw van het havo/vwo en welke boeken volgens hen op de verschillende niveaus geplaatst kunnen worden. In het navolgende gaan wij in op de onderzoeksopzet, de gebruikte onderzoeksmethodes en betrokken partijen. Bovendien geven we voorbeelden van de belangrijkste resultaten: vijf geconstateerde niveaus van literaire ontwikkeling, gekoppeld aan honderd boektitels. Uitgebreide resultaten zijn vindbaar in de bijlage.

3.1 ONDERZOEKSOPZET

Dit onderzoek bestond bij benadering uit drie delen. Het eerste deel omvatte een inventarisatie van ontwikkelingen in het onderwijs in het algemeen en in het literatuuronderwijs in het bijzonder, en vormde een algemene inleiding op het onderzoek. In het tweede deel van dit onderzoek is een theoretisch denkkader gecreëerd waarmee de praktijkkennis van docenten over literaire ontwikkeling en het ontwikkelingsproces van leerlingen kon worden geïnterpreteerd en verklaard. Hierbij is onder andere ingegaan op de algemene ontwikkeling van de jonge adolescent (Slot en Van Aken, 2010), de belangrijkste theorieën en modellen op het gebied van cognitieve en morele ontwikkeling (Piaget, 1952; Kohlberg, 1963) en theorieën en modellen op het gebied van literaire ontwikkeling (Applebee, 1978; Thomson, 1987; Appleyard, 1994). Wegens beperkte ruimte zullen wij hier op deze plek niet verder over uitweiden. Het derde deel van dit onderzoek stond in het teken van de twee onderzoeksvragen: (1) Welke verschillende niveaus van literaire competentie onderscheiden experts en docenten bij leerlingen op het vmbo en in de onderbouw van het havo/vwo en (2) Welke boeken plaatsen experts en docenten op de onderscheiden niveaus van literaire competentie?

Bij het beantwoorden van de eerste onderzoeksvraag stond de operationalisering van het begrip literaire competentie – *voor* verschillende niveaus en *door* docenten – centraal. Het doel was om een instrument te ontwikkelen waarmee verschillen in literaire competentie tussen leerlingen waargenomen kunnen worden en waarmee verschillende ontwikkelingsfasen in het proces van individuele leerlingen onderscheiden kunnen worden. Het ging om een instrument dat niveaus van literaire competentie in een oplopende reeks omschrijft, beginnend bij de gemiddelde leerling bij de start in vmbo1 en eindigend bij de meeste excellente leerling aan het eind van vwo3. De discussie over de invulling van dit instrument verliep in drie fasen en met verschillende partijen, waaronder de redactie van *Lezen voor de Lijst* en een expertpanel met zeven experts op het gebied van (jeugd)literatuur en (literatuur)

onderwijs. Om ervoor te zorgen dat het instrument aansluit bij de praktijk is er echter ook nadrukkelijk voor gekozen om gebruik te maken van praktijkkennis van zes docenten Nederlands. Dit panel van docenten had expertise op het gebied van jeugdliteratuur, leesbevordering en taalbeleid en kende variatie op het gebied van leeftijd, onderwijservaring op verschillende niveaus en geslacht.

In de eerste fase van de discussie over de invulling van het instrument stond men stil bij de vraag of er voor het vmbo en de onderbouw van het havo/vwo aparte niveauschalen of een algemene niveauschaal moest worden ontwikkeld. Wegens een aantal theoretische, maar ook praktische redenen werd besloten om één schaal te ontwikkelen. In de tweede fase werd er gediscussieerd over het gewenste aantal niveaus. De redactie van *Lezen voor de Lijst* bepaalde in eerste instantie dat er gewerkt zou worden met vier niveaus. Niet meer, omdat dan de verschillen tussen de niveaus te subtiel zouden worden, en de niveaus duidelijk herkenbaar moeten zijn voor leerlingen, en niet minder, omdat er in elk leerjaar een aantal niveaus te onderscheiden moet zijn. De intervallen tussen de niveaus zouden idealiter overeenkomen met één leerjaar: leerlingen zouden dan aan het eind van de onderbouw drie niveaus moeten zijn geklommen.

Later tijdens de studie bleek, naar aanleiding van commentaar van docenten en experts, dat er binnen de vier niveaus te weinig aandacht was voor de ontwikkeling van de vmbo-leerlingen. Tijdens de daaropvolgende redactievergadering is dan ook besloten om een extra niveau aan de competentiematrix toe te voegen: instapniveau 0. De invulling van dit niveau is ontleend aan het eerste fundamentele niveau (1F) uit het *Referentiekader taal: fictie en literatuur*. De uiteindelijke vijf niveaus zijn ondergebracht in een competentiematrix, die hier is weergegeven:

TABEL 1 | COMPETENTIESCHAAL LEZEN VOOR DE LIJST OP HET VMBO EN IN DE ONDERBOUW VAN HET HAVO/VWO

	Instap-niveau 0	Niveau 1	Niveau 2	Niveau 3	Niveau 4
LITERAIRE COMPETENTIE		Gering	Noch gering, noch uitgebreid	Uitgebreid	Zeer uitgebreid
LEESNIVEAU	Beginnend lezen	Belevend lezen	Verkennd lezen	Reflecterend /ontdekkend lezen	Analyserend /verdiepend lezen
EINDNIVEAU VMBO 1	Goed	Uitstekend			
EINDNIVEAU VMBO 4	Voldoende	Goed	Uitstekend		
EINDNIVEAU HAVO/VWO 1	Onvoldoende	Voldoende	Goed	Uitstekend	
EINDNIVEAU HAVO 3 / VWO 3		Zeer onvoldoende	Onvoldoende/voldoende ('kleine B'/'grote B')	Voldoende tot zeer goed ('kleine C'/'grote C')	Uitstekend

In de derde fase van de discussie werden de niveaus geconcretiseerd met ijkpunten en normen. Door het docentenpanel in een zogenaamde paneldiscussie kritisch over een aantal jeugdboeken te laten discussiëren werd informatie verkregen over de literaire competenties die docenten bij de niveaus veronderstellen. Hierbij werd onderscheid gemaakt tussen kenmerken van de leerling en kenmerken van het boek. Witte functioneerde als gespreksleider, die hielp te richten op het onderwerp en het doen van zo concreet mogelijke uitspraken. De uitspraken van de docenten werden opgenomen en getranscribeerd en vervolgens geanalyseerd. Vervolgens werden uit deze data dimensies geabstraheerd. Op het niveau van de leerling waren dit dimensies als leeservaring, interesse, algemene kennis en levenservaring, bereidwilligheid en literaire kennis. Op het niveau van het boek (in hoeverre doet een boek beroep op bepaalde competenties) werden de dimensies inspanningsbereidheid, persoonlijke ontwikkeling en geletterdheid, vertrouwdheid met literaire stijl, vertrouwdheid met literaire procedés en personages en opmaak onderscheiden. De uitspraken van de docenten werden per niveau onder de dimensies geschaard. Zo ontstond er voor elk niveau een datamatrix met daarin een niveau specifieke invulling. De uiteindelijke (sterk gereduceerde) beschrijvingen van de vijf niveaus zijn online te raadplegen op *www.lezenvoordelijst.nl*. Ter illustratie is in de volgende tabel de niveaubeschrijving van niveau één, geringe literaire competentie, weergegeven:

TABEL 2 | OVERZICHT VAN BESCHRIJVING VAN NIVEAU 1, GERINGE LITERAIRE COMPETENTIE (BRON: WWW.LEZENVOORDELIJST.NL)

Niveau 1: Geringe literaire competentie	
Leesniveau: Belevend lezen	
Leerling kenmerken	Boekenmerken
– leest om zich te vermaken – heeft een beetje leeservaring met één of twee genres – heeft sterke behoefte aan tips, neemt geen risico – is geïnteresseerd in eigen leefwereld en belevenissen van leeftijdgenoten; ook interesse in fantasiewereld	– bij voorkeur korte hoofdstukken – alledaags en eenvoudig taalgebruik – korte zinnen en veel dialoog, eenvoudige opbouw, wisselingen (tijd, personage, plaats) zijn duidelijk aangegeven – aandacht voor emoties, maar weinig beschrijving van gedachten – veel actie en drama, bevredigend einde, sympathieke, kwetsbare hoofdpersoon

Nadat de niveaus waren geconcretiseerd met ijkpunten en normen werden zij ter controle naar het expertpanel gestuurd, met de vraag ze van commentaar te voorzien. Eveneens werd hen gevraagd feedback te geven op een zogenaamde meetlat waarin (vereenvoudigde weergaves van) de niveaus geïntegreerd worden met de referentieniveaus van de doorlopende leerlijnen. Deze feedback werd meegenomen in het optimaliseren van de niveaubeschrijvingen. Tot slot werd de experts gevraagd te reageren op en advies te geven over de overlap en overgang van de niveaus voor de onderbouw op de niveaus voor de bovenbouw. Er werd voorgesteld om de niveaus van de onderbouw te koppelen aan die van de bovenbouw om te accentueren dat het om een ‘doorlopende’ ontwikkeling van leesmanieren gaat. Theo Witte besloot deze koppeling door te voeren, mede omdat de leesmanieren van de onderbouw (belevend, herkenkend, reflecterend en interpreterend) overeen komen met de eerste vier niveaus van de bovenbouw. Niveau één tot en met vier van de onderbouw corresponderen dus met de eerste vier niveaus in de bovenbouw, maar de beschrijvingen en bijbehorende boeken zijn anders.

TABEL 3 | OVERZICHT VAN LITERAIRE NIVEAUS ONDERBOUW IN VERGELIJKING MET REFERENTIENIVEAUS DOORLOPENDE LEERLIJNEN EN DE LITERAIRE NIVEAUS BOVENBOUW

Literaire competentie onderbouw	N1 Gering	N2 Noch gering, noch uitgebreid	N3 Uitgebreid	N4 Zeer uitgebreid		
REFERENTIENIVEAUS	tussen 1F en 2F	2F	tussen 2F en 3F	3F		
EINDNIVEAU H3/V3	onvoldoende	voldoende	goed	uitstekend		
LITERAIRE COMPETENTIE BOVENBOUW	N1 Zeer beperkt	N2 Beperkt	N3 Noch beperkt, noch uitgebreid	N4 Enigszins uitgebreid	N5 Uitgebreid	N6 Zeer uitgebreid
STARTNIVEAU H4	zwak	voldoende	goed	uitstekend	-	-

Een belangrijk verschil tussen de niveaus van literaire competentie voor het vmbo en de onderbouw van het havo/vwo met de niveaus voor de bovenbouw is dat volgens docenten de leerlingkenmerken in het model voor het vmbo en de onderbouw van het havo/vwo genuanceerder zijn dan de die in het model voor de bovenbouw. De leerling is in de onderbouw belangrijker dan het boek. In de bovenbouw is dat andersom, daar is het boek belangrijker dan de leerling. Zo komt de beschrijving van de leeservaring in de bovenbouw niet aan de orde. Kortom: er vindt een verschuiving plaats van leerling naar boek en van leeservaring naar literariteit.

3.2 HONDERD BOEKITELS GEKOPPELD AAN LITERAIRE NIVEAUS

Om de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden en docenten en leerlingen een zo praktisch mogelijk instrument te bieden waarmee de literaire ontwikkeling gestimuleerd kan worden, zijn er in totaal honderd boektitels gekoppeld aan de ontwikkelde literaire competentieniveaus. Een aanzet voor de lijst met boektitels werd gegeven door de onderzoekers en de lijst werd gaandeweg het onderzoek uitgebreid en aangepast door de redactie van *Lezen voor de Lijst*, het docenten- en expertpanel. Bij de keuze voor de boeken die aan de niveaus gekoppeld werden, werd rekening gehouden met de inmiddels bekende leerling- en boekenmerken per niveau. Om tegemoet te komen aan verschillende leeswensen van jongeren – meisjes én jongens – werd er gestreefd naar variatie in genre, onderwerp en hoofdpersonages. Ook werd rekening gehouden met een goede verkrijgbaarheid van de boeken, prijstoenning, zoals door de *Jonge Jury*, en verfilmingen van boeken. Vertalingen van boeken zijn ook opgenomen in de lijst, al betreft het grootste deel Nederlandstalige literatuur.

De uitgebreide lijst met boektitels per literair competentieniveau is door middel van een online enquête ter validatie voorgelegd aan het onderwijsveld. De enquête is door zo'n 250 docenten Nederlands met gevarieerde achtergronden ingevuld. In de enquête werd de docent gevraagd om aan te geven of hij of zij de titel in kwestie beoordeelde op het betreffende niveau van literaire competentie: als (a) veel te gemakkelijk, (b) te makkelijk, (c) past precies, (d) te moeilijk of (e) veel te moeilijk. De resultaten van de enquête werden verwerkt, wat resulteerde in een lijst van 15 kerntitels voor instapniveau 0; een kernlijst van 20 titels voor niveau 1; een kernlijst van 30 titels voor niveau 2; een kernlijst van 20 titels voor niveau 3 en een kernlijst van 15 titels voor niveau 4. Tabel 4 bevat een overzicht van de titels die zijn geselecteerd voor niveau 1, geringe literaire competentie.

TABEL 4 | OVERZICHT VAN DE BOEKTITELS GEKOPPELD AAN NIVEAU 1, GERINGE LITERAIRE COMPETENTIE

Niveau 1: geringe literaire competentie

Leestype: belevend lezen

1.	Aan de bal	Lieneke Dijkzeul
2.	Alex Ryder (Reeks, bijvoorbeeld Stormbreaker)	Anthony Horowitz
3.	Als je dit leest, ben ik dood	Sally Nichols
4.	Blauwe plekken	Anke de Vries
5.	Brief aan de koning	Tonke Dragt
6.	De dievenbende van Scipio	Cornelia Funke
7.	De eerste keer	Caja Cazemier
8.	De gang met gele deuren	Ron Molenmaker
9.	De grijze jager	John Flanagan
10.	Engelen van asfalt	Ineke Holthuis
11.	Het grote boek van Raffie	Jan Eilander
12.	Kruistocht in spijkerbroek	Thea Beckman
13.	Manhattan	Rob Ruggenberg
14.	Mijn allerliefste vijand	Mylou van der Horst
15.	Oorlogswinter	Jan Terlouw
16.	Piratenbloed	Anne Joke Smids
17.	Schaduwspits	Corien Botman
18.	Tiffany Dop	Tjibbe Veldkamp
19.	Vlinders in de brugklas	Lydia Rood e.a.
20.	Voor jou tien anderen	Mirjam Oldenhave

De onderzoekers hebben ten slotte voor elk niveau steekproefsgewijs een literatuur-didactische analyse van een boek uitgevoerd om te controleren of het boek daadwerkelijk op het juiste niveau is geplaatst. De analyse werd uitgevoerd met aandacht voor de dimensies die eerder per niveau van literaire competentie werden vastgesteld op leerling- en boekniveau. Dit is respectievelijk gedaan voor *Kappen!* (Carry Slee), *Aan de bal* (Lieneke Dijkzeul), *Boy 7* (Mirjam Mous), *Latino King*

(Bibi Dumon Tak) en *Soldaten huilen niet* (Rindert Kromhout). Uit de analyses bleek dat de titels over het algemeen op een juist niveau zijn geplaatst, al voldoet het ene boek aan meer kenmerken dan het andere. Zo bleek *Kappen!* (Carry Slee) haast perfect te passen op niveau 0, terwijl *Soldaten huilen niet* (Rindert Kromhout) over het algemeen goed paste op niveau 4, maar qua literaire stijl minder goed op dit niveau paste.

3.3 BETROUWBAARHEID

Een belangrijke vraag is of het ontwikkelde instrument de stadia van literaire ontwikkeling betrouwbaar weergeeft en of het op een betrouwbare wijze tot stand is gekomen. De inhoud van het instrument wordt zowel door de theorie als door de praktijk grotendeels ondersteund. Het ontwikkelde instrument werd vergeleken met andere ontwikkelingsmodellen op het gebied van de cognitieve, sociaal-emotionele en literaire ontwikkeling en bleek een vrijwel identieke fasering in niveaus te hebben. Daarnaast is het instrument verankerd in de praktijk die ermee werd onderzocht. De competentieprofielen van niveau 0 tot en met 4 zijn, voor het grootste gedeelte, het resultaat van de gedeelde praktijkkennis van zes docenten, die op dagelijkse basis bezig zijn met literatuuronderwijs en experts uit het veld van literatuur en onderwijs. De leeslijsten zijn eveneens het resultaat van de praktijkkennis op het gebied van jeugdliteratuur van docenten en experts en zijn gevalideerd door het onderwijsveld.

4 CONCLUSIE

Met deze studie werden twee complementaire doelen nagestreefd, een wetenschappelijk en een praktisch doel. Het wetenschappelijke doel van dit onderzoek was een bijdrage te leveren aan de kennis over de literaire socialisatie van adolescenten op het vmbo en in de onderbouw van het havo/vwo. Het praktische doel was het ontwikkelen van een didactisch instrument waarmee docenten de literaire ontwikkeling van leerlingen op het vmbo en in de onderbouw van het havo/vwo optimaal kunnen stimuleren. Tevens hoopten wij een bijdrage te leveren aan een beter literatuuronderwijs en handreikingen te bieden voor het oplossen van de problemen waar het al geruime tijd mee kampt.

In het navolgende gaan we na welke doelen dit onderzoek heeft gerealiseerd. Daarbij geven wij aan welke knelpunten volgens ons nog verder onderzocht moeten worden en welke stappen men moet gaan zetten in de richting van beter literatuuronderwijs.

4.1 WETENSCHAPPELIJK DOEL

Het wetenschappelijke doel van dit onderzoek is een bijdrage te leveren aan de kennis over de literaire socialisatie van adolescenten op het vmbo en in de onderbouw van het havo/vwo. Er werd geconstateerd dat er geen wetenschappelijk gefundeerde niveaus en normen van literaire ontwikkeling op het vmbo en in de onderbouw van het havo/vwo waren vastgesteld. Door dit onderzoek is er nu een kennisbasis die beschrijft hoe het literaire ontwikkelingsproces van leerlingen op het vmbo en in de onderbouw van het havo/vwo verloopt en welke vijf fasen daarin kunnen worden onderscheiden.

Een knelpunt dat in de inventarisatie van ontwikkelingen in het literatuuronderwijs naar voren kwam, is de vraag hoe recht te doen aan de inhoudelijke splitsing op het vmbo. Bij basis- en kaderleerwegen in het vmbo ligt de nadruk op het functionele lezen en bij de theoretische leerweg de nadruk op het lezen van fictionele teksten. In het huidige instrument komt dit onderscheid niet uit de verf. Een andere moeilijkheid is dat in het literatuur- of fictieonderwijs op het vmbo naast jeugdliteraire werken, ook andere vormen van fictie aan de orde mogen komen, zoals films, tv-series en toneel. Ook dit aspect komt niet naar voren in het huidige instrument.

Verder kan men zich afvragen of de toevoeging van het instapniveau 0, dat werd bijgevoegd naar aanleiding van een geconstateerde tekortdoening van het model voor vmbo-leerlingen, inderdaad maakt dat het instrument nu voldoende recht doet aan de literaire ontwikkeling van leerlingen op het vmbo. In het huidige instrument klimmen vmbo-leerlingen in vier jaar over het algemeen één tot twee niveaus, wat neerkomt op een half niveau per jaar. De competentieschaal berust echter op het idee dat een leerling idealiter elk leerjaar een niveau klimt. Als dit principe ook wordt gehanteerd voor het vmbo, dient de schaal voor leerlingen op het vmbo dus uitgebreider te zijn. Wij willen daarom aanbevelen verder wetenschappelijk onderzoek te doen naar de literaire ontwikkeling van vmbo-leerlingen.

4.2 PRAKTISCH DOEL

Het praktische doel van dit onderzoek is het ontwikkelen van een didactisch instrument waarmee docenten de literaire ontwikkeling van leerlingen op het vmbo en in de onderbouw van het havo/vwo optimaal kunnen stimuleren. Tevens hopen wij een bijdrage te leveren aan een beter literatuuronderwijs en handreikingen te bieden voor het oplossen van de problemen waar het al geruime tijd mee kampt. Door dit onderzoek hebben docenten nu een praktisch middel in handen waarmee ze de literaire ontwikkeling van de beoogde doelgroep in kaart kunnen brengen en kunnen stimuleren. Met behulp van dit middel kunnen er stappen gezet worden in

de richting van een gestructureerd en gedifferentieerd literatuuronderwijs, waarbij er wordt gezorgd voor een geleidelijke overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur.

Didactische oriënteringsbasis

Het instrument biedt een kennisbasis waarmee docenten zich kunnen oriënteren op hun didactisch handelen. Het beschrijft niet alleen hoe het ontwikkelingsproces verloopt en welke fasen daarin kunnen worden onderscheiden, maar ook welke boeken bij ieder niveau passen. Hiermee biedt het zowel docenten als leerlingen een didactische oriënteringsbasis voor de doelen voor de korte en lange termijn. Wij spreken hier expliciet van een oriënteringsbasis, omdat docenten en scholen hun eigen normen bepalen per leerjaar.

Wij achten het belangrijk om ruchtbaarheid te geven aan de resultaten van dit onderzoek en het bestaan van *Lezen voor de Lijst*. Op deze manier krijgen docenten Nederlands, studenten aan de docentenopleiding, bibliothecarissen en andere geïnteresseerden een praktisch middel in handen om in de praktijk te werken aan een optimalisering van de didactiek in het literatuuronderwijs.

Een goed gestructureerd curriculum

De opgestelde niveaus bieden een goede basis voor een gestructureerd curriculum, omdat ze cumulatief zijn en samen een ontwikkelingssequentie vormen. Doordat de opgestelde competentieschaal en de naar niveau ingedeelde catalogus met de competentieschaal en catalogus van de bovenbouw overlapt, kan een volgende stap worden gezet in de richting van een longitudinaal en goed gestructureerd literatuuronderwijs. Dit is mede mogelijk doordat er is geschetst hoe de niveaus van literaire competentie zich verhouden tot het rechtsgeldige *Referentiekader Taal: fictie en literatuur*, dat voorschrijft wat leerlingen op verschillende momenten in hun schoolloopbaan op het gebied fictie en literatuur moeten kennen en kunnen.

Wij bevelen aan om de resultaten van dit onderzoek te integreren in het *Referentiekader Taal: fictie en literatuur*. Zo kan men op basis van een wetenschappelijk gefundeerd model afspraken maken over wat leerlingen op welk moment in het curriculum moeten weten en kunnen. Tevens kan men zo normen opstellen voor het eindniveau per leerjaar op het vmbo en in de onderbouw van het havo/vwo. Op deze manier wordt op verantwoorde wijze een doorlopende leerlijn in het literatuuronderwijs in het voortgezet onderwijs gerealiseerd.

Differentiatie

Het instrument met competentieprofielen met dimensies en indicatoren van literaire competentie maakt differentiatie mogelijk. Met behulp van de leerling- en boekenmerken die voor de verschillende niveaus omschreven zijn, kan de docent inspelen op wat leerlingen op een bepaald niveau aankunnen en moeilijk vinden. Daarbij kan de docent met het overzicht met de honderd naar niveau ingedeelde boeken elke leerling begeleiden bij een juiste boekkeuze op niveau. Bovendien kunnen de overzichten en competentieprofielen een referentiekader bieden voor docenten waarmee zij andere boeken naar niveau kunnen indelen. Op deze wijze zijn docenten goed toegerust om leerlingen aan boeken te helpen die bij hun literaire ontwikkelingsniveau passen. Met een boek op het juiste niveau gaat literatuur leven voor leerlingen en krijgen lesactiviteiten op het gebied van literatuur betekenis voor de leerling.

De redactie van *Lezen voor de Lijst* is bezig opdrachten bij de verschillende boektitels voor de onderbouw te ontwikkelen en beschikbaar te stellen op de website van *Lezen voor de lijst*, om de mogelijkheden tot differentiatie te optimaliseren. Daarbij zullen elk jaar nieuwe boektitels aan de catalogus van de website van www.lezenvoordelijst.nl worden toegevoegd, zodat de site actueel is en bruikbaar blijft.

Overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur

De literaire competentieniveaus van onder- en bovenbouw sluiten op elkaar aan, en de catalogus voor de leeftijdsgroep 12-15 jaar overlapt de al bestaande catalogus voor de bovenbouw. Dit betekent dat literaire werken bestemd voor adolescenten nu ook ingeschaald kunnen worden op een boekenlijst voor het bovenbouwniveau. Dit geldt bijvoorbeeld voor de adolescentenroman *Schijnbewegingen* (Floortje Zwigtman), die nu op de bovenbouwlijst staat. Andersom geldt dat voor volwassenen bestemde werken ook op de onderbouwlijst kunnen worden geplaatst. Dit geldt bijvoorbeeld voor *Allemaal willen we de hemel* (Els Beerten), die eerst alleen op de bovenbouwlijst stond, maar nu ook op de onderbouwlijst. Met dergelijke overlappingen hopen we de voorheen moeilijke overgang van jeugd- naar volwassenenliteratuur te vergemakkelijken. Tevens hopen we dat een overlappende indeling vooringenomen standpunten van docenten over de complexiteit van jeugdliteratuur weg zal nemen, omdat inzichtelijk wordt gemaakt dat adolescentenliteratuur op niveau 4 van de onderbouw, qua literair niveau volwassenenliteratuur op niveau 3 van de bovenbouw evenaart of zelfs overstijgt.

5 SLOTBESCHOUWING: HOE BEREIK JE DE AARZELENDE LEZER?

Hoe bereik je de aarzelende lezer? Wat ons betreft is één ding duidelijk: zorg voor het juiste boek op het juiste niveau. Wat dat juiste boek is zal van leerling tot leerling verschillen, evenals het niveau, maar door recht te doen aan verschillen en leerlingen gerichte boekadviezen en verwerkingsopdrachten te geven is het wel degelijk mogelijk om leerlingen aan te spreken met en enthousiast te maken voor (jeugd)literatuur. Dit onderzoek heeft dit doel volgens ons dichterbij gebracht. De vijf niveaus van literaire competentie voor het vmbo en de onderbouw van het havo/vwo zijn inmiddels (in vereenvoudigde vorm) gepubliceerd op www.lezenvoordelijst.nl, gekoppeld aan de honderd boektitels. Zo kunnen leerlingen zelf bepalen op welk niveau ze lezen en titels vinden die passen bij dit niveau en hun interesses. Onder begeleiding van de docent en door middel van positieve leeservaringen kunnen zij zo opklimmen tot enthousiaste en literair competente lezers.

LITERATUURLIJST

PRIMAIRE LITERATUUR:

- Beerten, E. (2008), *Allemaal willen we de hemel*. Amsterdam: Querido.
 Dijkzeul, L. (2004), *Aan de bal*. Rotterdam: Lemniscaat.
 Dumon Tak, B. (2010), *Latino King*. Amsterdam: Querido.
 Kromhout, R. (2010), *Soldaten huilen niet*. Amsterdam: Leopold.
 Mous, M. (2009), *Boy 7*. Houten: Van Holkema en Warendorf.
 Slee, C. (1999), *Kappen!*. Houten: Van Holkema en Warendorf.
 Zwigtman, F. (2005), *Schijnbewegingen*. Utrecht: De Fontein.

SECUNDAIRE LITERATUUR:

- Applebee, A.N. (1978), *The child's concept of story. Ages two to seventeen*. Chicago: The University of Chicago Press.
 Appleyard, J.A. (1994), *Becoming a reader. The experience of fiction from childhood to adulthood*. New York: Cambridge University Press.
 Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008), *Over de drempels met taal en rekenen. Hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Almelo: Lulof druktechniek.
 Kohlberg, L. (1963), The development of children's orientations toward a moral order. I. Sequence in the development of human thought. *Vita Humana (Human development)*, 6, pp. 11-33.

- Lierop-Debrauwer, H. van en Bastiaan-Harks, N. (2008), *Over grenzen, de adolescentenroman in het literatuuronderwijs*. Delft: Uitgeverij Eburon.
- Nicolaas, M. en Vanhooren, S. (2008), *Het literatuuronderwijs in Nederland en Vlaanderen. Een stand van zaken*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.
- Piaget, J. (1952), *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Slot, W. en Aken, M. van (2010), *Psychologie van de adolescentie, Basisboek*. Zutphen: Thieme Meulenhoff.
- Thomson, J. (1987), *Understanding teenagers' reading. Reading processes and the teaching of literature*. Norwood: Australian Association for the Teaching of English Inc.
- 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*. Delft: Uitgeverij Eburon.

OVER DE AUTEURS

Dietha Koster (1990) studeerde in 2012 cum laude af in de Nederlandse moderne letterkunde. Voor haar masterscriptie deed zij onderzoek naar de literaire ontwikkeling van leerlingen op het vmbo en in de onderbouw van het havo/vwo, binnen het project 'Lezen voor de Lijst' van Theo Witte. Momenteel rondt zij nog een tweede master Toegepaste Taalwetenschap af, aan de Rijksuniversiteit Groningen.

Jildau Vrieswijk (1990) is masterstudent en volgt de lerarenopleiding Nederlands aan de Rijksuniversiteit Groningen. Voor haar masterscriptie deed zij onderzoek naar de literaire ontwikkeling van leerlingen op het vmbo en in de onderbouw van het havo/vwo, binnen het project *Lezen voor de Lijst* van Theo Witte. Momenteel rondt zij haar LIO-stage af op het Augustinuscollege te Groningen.

BIJLAGEN

Overzicht van niveaubeschrijvingen 0-4 (in gereduceerde vorm) voor lezers op het vmbo en in de onderbouw van het havo/vwo, gekoppeld aan boektitels¹

Instapniveau (0)	
Leesniveau: Beginnend lezen	
Leerlingkenmerken	Boekkenmerken
– leest omdat het moet – heeft weinig (positieve) leeservaringen – heeft een laag leestempo – moet door anderen worden gestimuleerd om te lezen – leest het liefst over eigen leefwereld en leeftijden	– leest snel: dun, groot lettertype, illustraties – leest makkelijk: eenvoudige woorden, korte zinnen, veel dialoog, eenvoudige opbouw – pakkend begin en een gesloten einde – gaat over bekende onderwerpen, zoals pesten en verliefdheid – veel actie en drama – hoofdpersoon staat dicht bij de lezer
Passende boektitels	
1. Aangespoeld	Anne Woltz
2. Airtime	Marc van Velzen
3. De gele scooter	Elle van den Bogaart
4. De stalker	Bobje Goudsmit
5. Echte helden zwijgen niet	Arend van Dam
6. Het leven van een loser	Jeff Kinney
7. Hoe overleef ik met / zonder dromen	Francine Oomen
8. Kappen!	Carry Slee
9. Klem!	Mirjam Oldenhavé
10. Loverboy & girl	Joost Heyink
11. Ontsnapt aan de Taliban	André Boesberg
12. Oorlogsgeheimen	Jacques Vriens
13. Piercings en parels	Maren Stoffels
14. Scherven in de nacht	Martine Letterie
15. Voetbalgoden – Balbezit	Gerard van Geme

1] Cursief gedrukte boeken waren eerst ook opgenomen in de lijst voor de bovenbouw, maar zijn daar nu uitgehaald. De vetgedrukte boeken zijn in de bovenbouw op hetzelfde niveau ingeschaald.

Niveau 1: Geringe literaire competentie**Leesniveau: Belevend lezen****Leerlingkenmerken**

- leest om zich te vermaken
- heeft een beetje leeservaring met één of twee genres
- heeft sterke behoefte aan tips, neemt geen risico
- is geïnteresseerd in eigen leefwereld en belevenissen van leeftijdgenoten; ook interesse in fantasiewereld

Boekkenmerken

- bij voorkeur korte hoofdstukken
- alledaags en eenvoudig taalgebruik
- korte zinnen en veel dialoog, eenvoudige opbouw, wisselingen (tijd, personage, plaats) zijn duidelijk aangegeven
- aandacht voor emoties, maar weinig beschrijving van gedachten
- veel actie en drama, bevredigend einde, sympathieke, kwetsbare hoofdpersoon

Passende boektitels

- | | |
|--|---------------------|
| 1. Aan de bal | Lieneke Dijkzeul |
| 2. Alex Ryder (Reeks, bijvoorbeeld Stormbreaker) | Anthony Horowitz |
| 3. Als je dit leest, ben ik dood | Sally Nichols |
| 4. Blauwe plekken | Anke de Vries |
| 5. Brief aan de koning | Tonke Dragt |
| 6. De dievenbende van Scipio | Cornelia Funke |
| 7. De eerste keer | Caja Cazemier |
| 8. De gang met gele deuren | Ron Molenmaker |
| 9. De grijze jager | John Flanagan |
| 10. Engelen van asfalt | Ineke Holthuis |
| 11. Het grote boek van Raffie | Jan Eilander |
| 12. Kruistocht in spijkerbroek | Thea Beckman |
| 13. Manhattan | Rob Ruggenberg |
| 14. Mijn allerliefste vijand | Mylou van der Horst |
| 15. Oorlogswinter | Jan Terlouw |
| 16. Piratenbloed | Anne Joke Smids |
| 17. Schaduwpits | Corien Botman |
| 18. Tiffany Dop | Tjibbe Veldkamp |
| 19. Vlinders in de brugklas | Lydia Rood e.a. |
| 20. Voor jou tien anderen | Mirjam Oldenhove |

Niveau 2: Noch geringe, nog uitgebreide literaire competentie**Leesniveau: Verkennend lezen****Leerlingkenmerken**

- leest om eigen wereld te verkennen
- is (redelijk) gemotiveerd om boeken te lezen, wil wel eens een ander genre proberen
- is nieuwsgierig naar jongeren die al wat ouder zijn
- kan zich verplaatsen in verschillende situaties en personages

Boekkenmerken

- gevarieerd taalgebruik, langere zinnen zijn geen obstakel
- redelijk eenvoudige opbouw; wisselingen (tijd, perspectief, plaats) zijn soms niet duidelijk aangegeven
- haalt lezer uit zijn direct herkenbare wereld, verlegt grenzen
- naast actie en drama ook psychologische spanning
- hoofdpersoon is fase verder in zijn leven dan de leerling. Personages en relaties maken duidelijke ontwikkeling door

Passende boektitels

1. Als de olifanten vechten	Dirk Bracke
2. Artemis Fowl	Eoin Colfer
3. Bloedgeld	Simone van der Vlugt
4. Boy 7	Mirjam Mous
5. Chatroom	Heleen Vreeswijk
6. De hongerspelen	Susan Collins
7. De ogen van de Condor	Lydia Rod
8. Dit is geen dagboek	Erna Sassen
9. Erebos	Ursula Poznanski
10. Gaten	Louis Sachar
11. Gegijzeld	Evert Hartman
12. Harry Potter en de steen der wijzen	J.K. Rowling
13. Hart van inkt	Cornelia Funke
14. Hasse Simonsdochter	Thea Beckman
15. Het afscheid van Arthur	Agave Kruijsen
16. Hitlers kanarie	Sandi Toksvig
17. In en mijn broer	Katharina von Bredow
18. Jij tegen mij	Jenny Downham
19. Krassen	Elle van den Bogaart
20. Lopen voor je leven	Els Beerten
21. Martyn Big	Keven Brooks
22. Morgen toen de oorlog begon	John Marsden
23. Oorlog zonder vrienden	Evert Hartman
24. Pizzamaffia	Khalid Bhoudou
25. Slecht	Jan Simoen
26. The Schwa was here	Neal Schuterman
27. Twilight: een levensgevaarlijke liefde	Stephanie Meyer
28. Vals	Mel Wallis de Vries
29. Wie is Libby Skibner?	Daan Remmerts de Vries
30. Zoek	Mats Wahl

Niveau 3: Uitgebreide literaire competentie**Leesniveau: Reflecterend/ontdekkend lezen****Leerlingkenmerken**

- leest om aan het denken te worden gezet
- is een goed gemotiveerde lezer, is nieuwsgierig naar nieuwe genres
- is geïnteresseerd in sociaal-maatschappelijke, psychologische en soms ook filosofische onderwerpen
- gebruikt boeken om de wereld en het leven verder te ontdekken

Boekkenmerken

- taalgebruik kan soms veeleisend zijn
- wisselingen (tijd, perspectief, plaats) hoeven niet per se te zijn gemarkeerd. Veel 'open plekken'
- speelt dikwijls in voor de lezer niet vertrouwde wereld, roept discussie op
- veel beschrijvingen van ruimte, gedachten, en gevoelens
- hoofdpersoon staat redelijk ver van leerling af, heeft een bijzondere gedachtewereld of ontwikkelt zich soms op onverwachte manier

Passende boektitels

- | | |
|---|----------------------------|
| 1. Allemaal willen we de hemel | Els Beerten |
| 2. De gelukvinder | Edward van den Vendel |
| 3. De hemel van Heivisj | Benny Lindelauf |
| 4. De jongen in de gestreepte pyjama | John Boyne |
| 5. <i>Een nul voor de autisten</i> | <i>Karlijn Stoffels</i> |
| 6. Gebr. | Ted van Lieshout |
| 7. Gesplitst | Neal Schutserman |
| 8. Haar naam was Sarah | Tatjana de Rosnay |
| 9. Harre Potter en de relieken van de dood | J.K. Rowling |
| 10. Het grote misschien | John Green |
| 11. Het wonderbaarlijke voorval met de hond in de nacht | Mark Haddon |
| 12. Hoe ik nu leef | Meg Rosof |
| 13. Ik ben geen racist | Per Nilson |
| 14. Ik mis je, ik mis je | Peter Phol, en Kinna Gieth |
| 15. <i>Latino King</i> | <i>Bibi Dumon Tak</i> |
| 16. Mierenkolonie | Jenny Valentine |
| 17. Odysseus, een man van verhalen | Imme Dros |
| 18. <i>Perenbomen bloeien wit</i> | <i>Gerbrand Bakker</i> |
| 19. Slangenkuil | David Almond |
| 20. Vallen | Anne Provoost |

Niveau 4: Zeer uitgebreide literaire competentie**Leesniveau: Analyserend/verdiepend lezen****Leerlingkenmerken**

- leest om zichzelf intellectueel uit te dagen
- leest veel en gevarieerd, en op een relatief hoog niveau
- zoekt ‘moeilijke’ onderwerpen op; wil in nieuwe werelden doordringen en die begrijpen
- heeft oog en waardering voor de vorm
- kan een boek kritisch lezen en reflecteert graag, gaat makkelijk gesprek ‘op niveau’ aan over het boek

Boekkenmerken

- dikte en vormgeving kunnen extra uitdaging vormen
- rijk taalgebruik dat beroep doet op ruime woordenschat. Taalgebruik kan meerduidig zijn
- gelaagde, veeleisende structuur (meerdere complexe verhaallijnen en betekenislagen)
- denkwereld en wereldbeeld kan complex zijn en veel van de lezer vragen
- personages maken op meerdere vlakken ontwikkeling door

Passende boektitels

- | | |
|--|------------------------|
| 1. Boek van Bod Pa | Anton Quintana |
| 2. Cold Skin | Steven Herrick |
| 3. De hondeneters | Marita de Sterck |
| 4. De stem van Tamar | David Grossman |
| 5. Dit is alles | Aidan Chambers |
| 6. Een weeffout in onze sterren | John Green |
| 7. Extreem luid en ongelooflijk dichtbij | Johantah Saffroen Foer |
| 8. <i>Het is de liefde die we niet begrijpen</i> | <i>Bart Moeyaert</i> |
| 9. Het midden van de wereld | Andreas Steinhöfel |
| 10. Ik ben de sterkte | Christian Frascella |
| 11. Ik lieg maar één keer | Judi Blundell |
| 12. Mama Tandoori | Ernest van der Kwast |
| 13. Soldaten huilen niet | Rindert Kromhout |
| 14. Tamar | Mal Pate |
| 15. Wolfsroedel | Floortje Zwigtman |



DE MOEILIJKE LEZER OVER DE DREMPEL VAN HET MAKKELIJK LEZEN PLEIN

Een onderzoek onder ruim 200 scholieren van het primair onderwijs

CEDRIC STALPERS

1 SAMENVATTING

Voor kinderen en tieners is de openbare bibliotheek de belangrijkste plaats om boeken te verkrijgen. Door deze leeftijdsgroepen worden beduidend meer boeken geleend dan gekocht. Om niet alleen fervente maar ook aarzelende lezers over de streep te krijgen ontplooiën bibliotheken verschillende initiatieven, waaronder het *Makkelijk Lezen Plein* (voor kinderen van 8 tot en met 12 jaar) en *4You! concept* (voor vmbo-leerlingen). Het MLP is een leesvoorziening in de bibliotheek met makkelijk leesbare boeken (fictie en non-fictie), informatieve dvd's en verfilmde jeugdboeken, en *4You* is een vergelijkbare afdeling speciaal voor tieners. In 2011 zijn beide initiatieven op verzoek van de provinciale bibliotheekorganisatie Probiblio geëvalueerd door studenten van de Universiteit van Tilburg, met als hoofdvraag: wat zijn de oordelen van de doelgroep over deze concepten en welke invloed hebben deze oordelen op de intentie om de bibliotheek wederom te gaan bezoeken? Uit de studie bleek dat bibliotheken mét een *4You! concept* hun uitleningen van jeugdboeken C met 14 % zagen stijgen, terwijl bibliotheken zónder een dergelijk concept hun uitleen (in dezelfde rubriek in dezelfde periode) juist met meer dan 2 % zagen dalen. Het MLP concept werd door 204 kinderen (bevraagd op vier verschillende locaties) positief beoordeeld, en dit oordeel bleek vervolgens zeer sterk samen te hangen met het voornemen de bibliotheek wederom te gaan bezoeken. Het onderzoek is uitgevoerd door Erik van der Horst.

2 INLEIDING

Voor kinderen is de openbare bibliotheek de belangrijkste bron voor leesmateriaal, onder andere dankzij het ruime boekenaanbod waar kinderen tegen lage kosten gebruik van kunnen maken. Uit een klanttevredenheidsonderzoek onder kinderen van de Vereniging Openbare Bibliotheken uit 2005 bleek dat 81 % van hen de bibliotheek bezoekt. De overgrote meerderheid is tevreden over de medewerkers van deze leesbevorderaar en noemt het boekenaanbod voldoende tot goed. Toch was er tijdens het onderzoek ook kritiek te horen. Bijna 40 % van de kinderen had moeite een boek te vinden, en een van de kinderen merkte dan ook op: 'Ik zou voor elke soort boeken (griezel, sport, romantiek, spanning enz.) een speciale kast maken. Dan is het wat makkelijker om iets te vinden, want als je een bepaald boek zoekt duurt het meestal een tijdje voordat je het vindt.'

Om kinderen te helpen makkelijker geschikte boeken te vinden is het *Makkelijk Lezen Plein* opgericht; een aantrekkelijk vormgegeven deel van de bibliotheek, ingericht met de aarzelende lezer voor ogen. Deze groep is omvangrijk: volgens de onderwijsinspectie verlaat meer dan 25 % het basisonderwijs zonder het vereiste niveau van begrijpend lezen te behalen. Openbare bibliotheken beogen bij deze doelgroep het leesplezier en tekstbegrip te stimuleren door geschikt leesmateriaal aantrekkelijk te presenteren, te investeren in boekbemiddeling en ruime aandacht te besteden aan de promotie van deze voorziening. De optelsom van deze inspanningen is het *Makkelijk Lezen Plein*.

Aangezien het concept van het *Makkelijk Lezen Plein* al enige tijd bestond – sinds 2002 – wilde bibliotheekorganisatie Probiblio, motor achter dit leesbevorderend concept, meer inzicht krijgen in de waardering ervan bij de doelgroep: aarzelende lezers tot 12 jaar. Zijn kinderen er tevreden over en wel zó tevreden dat zij terugkeren naar de bibliotheek? Deze terugkeerintentie wordt mogelijk niet alleen bepaald door de (ervaren) kwaliteit van het MLP, maar ook door de reeds bestaande leesattitude van kinderen zelf. Bibliotheken spannen zich in om leesattitudes te verbeteren, maar zijn zelf op hun beurt ook afhankelijk van die leesattitudes. Als leerlingen een uitgesproken hekel aan lezen hebben, is de kans kleiner dat zij naar de bibliotheek zullen gaan, dan wanneer ze neutraal of positief tegenover het lezen staan (Stalpers, 2007). Naast leesbevorderende inspanningen van de bibliotheek kunnen mogelijk ook vergelijkbare inspanningen vanuit school en gezin doorwerken in het leengedrag van kinderen; ook deze variabelen zijn betrokken bij het onderzoek dat gerapporteerd wordt in deze bijdrage.

De probleemstelling van het onderzoek is hiermee: welk oordelen hebben kinderen over het *Makkelijk Lezen Plein* (MLP) en in welke mate bepalen deze oordelen – als ook de leesattitude en het leesklimaat van kinderen – de intentie om

terug te keren naar het MLP? Of korter geformuleerd: wat vinden kinderen van het MLP en in welke mate bepalen kenmerken van dit plein én van het kind of ze terugkeren naar dit plein?

In het vervolg van deze bijdrage worden de theorie als ook de opzet en uitkomsten van het onderzoek beschreven. Voordat hiermee begonnen wordt, worden eerst de maatschappelijke en wetenschappelijke relevantie van de studie uiteengezet.

3 MAATSCHAPPELIJKE EN WETENSCHAPPELIJKE RELEVANTIE

Tweede van alle jongeren onder de 18 jaar is lid van de bibliotheek, hetgeen neerkomt op bijna 2,2 miljoen jeugdige bibliotheekgebruikers. Om de drempel naar de bibliotheek zo laag mogelijk te maken – voor deze en andere jonge lezers – organiseren bibliothecarissen met hun MLP's promotie en boekbemiddeling, en bouwen zij speciaal voor de doelgroep bestemde collecties op. Met het onderzoek besproken in deze bijdrage wordt in kaart gebracht in hoeverre bibliotheken hierin slagen en welke verbeteringen zij willen doorvoeren om nog effectiever te zijn in het bereiken van aarzelende jonge lezers.

Een tweede reden om dit onderzoek uit te voeren is dat in onderzoek onder kinderen (tot 12 jaar) en tieners (12 tot en met 18 jaar) er ruime aandacht is voor ófwel hun leesattitude ófwel hun oordeel over de bibliotheek; een onderzoek waarin beide thema's gecombineerd worden is relatief zeldzaam. Die combinatie is interessant, omdat door beide fenomenen te bevragen een meer accurate verklaring geboden kan worden van verschillen in lees- en leengedrag: zijn aarzelende lezers weinig in de bibliotheek te vinden omdat die organisatie in hun ogen tekort schiet, óf flakkert bij deze doelgroep – ongeacht wat de bibliotheek doet – het vlammetje van het leesplezier maar aarzelend? Juist door beide fenomenen gecombineerd – en niet elk van hen in isolatie te bestuderen – kunnen we meer en accurater zicht krijgen op determinanten van lees- en leengedrag.

4 THEORIE

In deze paragrafen spelen twee theorieën een rol: een theorie die verschillen in leesgedrag kan verklaren en een die verschillen in tevredenheid over bibliotheekdiensten, in dit geval het MLP, kan verklaren. De meest geciteerde theorie op het eerste domein is Ajzens theorie van gepland gedrag (2005). In uitgebreide vorm (Stalpers, 2007) bestaat deze theorie uit vier componenten:

- Leesattitude: de mate waarin scholieren lezen plezierig en nuttig vinden. Deze houding is gevormd door eerdere leeservaringen en wordt vaak mede bepaald

door leesvaardigheid. Naarmate men meer moeite of zelfs frustratie ervaart bij het lezen, blijft er minder ruimte over om te genieten van een boek.

- Het leesklimaat thuis en op school: goed voorbeeld doet goed volgen. Wanneer ouders en onderwijzers zelf lezen, voorlezen en boeken aanraden, is de kans groter dat een leerling zelf gaat lezen. Planten groeien beter wanneer de grond vruchtbaar is en zowel zonlicht als regen elkaar afwisselen. Het leesplezier groeit beter wanneer ouders en leerkrachten leerlingen voorlezen, boeken aanraden en helpen een keuze te maken uit het grote aanbod.
- Leesvaardigheid: zowel een beperkte objectieve als een beperkte subjectieve (zelf beoordeelde) leesvaardigheid kunnen een drempel zijn voor daadwerkelijk lezen. Scholieren kunnen twijfelen over hun eigen vaardigheden om een verhaal te verwerken en begrijpen. Onderwijspsychologen spreken in deze context over *self-efficacy*: een te grote zelftwijfel kan verlamdend werken, net zoals een groot zelfvertrouwen scholieren juist kan helpen een moeilijke tekst te overwinnen.
- Boekkennis en selectievaardigheden: om te genieten van een boek zijn niet alleen leesvaardigheden nodig, maar ook de vaardigheden om uit een groot aanbod aan boeken net die ene titel te kiezen die zal bevallen. Teveel miskopen op een rij kunnen de leeshonger bederven. De verwachting is dat er een samenhang is tussen boekkennis en selectievaardigheden: succesvolle keuzes kunnen resulteren in een 'database' van auteurs die de lezer hebben aangesproken. Om een indruk van zowel boekkennis als selectievaardigheden te krijgen is in dit onderzoek aan kinderen gevraagd aan te geven welke auteurs zij kennen.

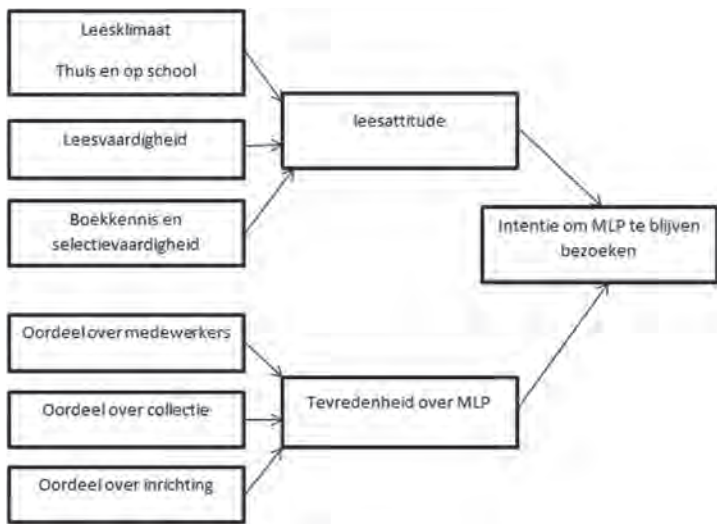
Niet alleen kenmerken van de lezer bepalen bibliotheekgebruik, maar ook kenmerken van de bibliotheek (in dit geval met name het MLP daarbinnen). Ladhari en Morales (2008) geven aan dat leners bibliotheken beoordelen op drie dimensies: de medewerkers, collectie en bibliotheekinrichting. Deze drie dimensies kunnen als volgt omschreven worden:

- Medewerkers: de hulpvaardigheid, betrokkenheid en deskundigheid van bibliothecarissen in het MLP.
- Bibliotheekinrichting: de sfeer en uitstraling van de MLP-inrichting en het gemak waarmee men daar een boek kan vinden.
- Collectie: de omvang en aansprekendheid van het aanbod aan fictie en non-fictie in het MLP.

Bij openbare bibliotheek is reeds bekend dat veranderingen van de inrichting effect kunnen hebben op de uitleen. Zo rapporteren bibliotheken die hun fictie op genre (in plaats van alleen op alfabet) gesorteerd hebben hogere uitleencijfers. Tillemans

(2011) vond dat bibliotheken met een *4You! concept* – waarbij voor tieners een aparte afdeling is opgezet – een stijging in hun uitleen rapporteerden van 14 %, terwijl in dezelfde periode bibliotheken zonder dit concept met een daling van 2 % kampten.

In de meeste klanttevredenheidsstudies binnen de bibliotheeksector keren deze drie onderwerpen (collectie, medewerkers en inrichting) terug in de daar gehanteerde vragenlijsten. Het totale conceptuele model van het onderzoek ziet er daarmee als volgt uit:



FIGUUR 1 | CONCEPTUEEL MODEL ONDERZOEK KLANTTEVREDENHEID BIBLIOTHEEKSECTOR

5 HET ONDERZOEK

5.1 OPZET

Om het conceptueel model te toetsen en de oordelen over het MLP in kaart te brengen zijn leerlingen van acht verschillende scholen bevraagd op in totaal zes bibliotheeklocaties. Het gaat hierbij om 204 kinderen die concentratieproblemen, dyslexie of een taalachterstand hebben en afkomstig zijn van speciaal onderwijs of een school in een achterstandswijk. 94 meisjes en 110 jongens hebben na afloop van een klassenbezoek aan een MLP een vragenlijst van 30 items ingevuld. De gemiddelde leeftijd van de bevraagde kinderen is 9,5 jaar. De vragenlijst is klassikaal voorgelezen door de proefleider en bestond voornamelijk uit semantische differentialen, ofwel tegenstellingen op een vierpuntsschaal zoals: ‘Vind je lezen moeilijk of mak-

kelijk? O heel erg moeilijk; O een beetje moeilijk; O een beetje makkelijk, O heel makkelijk.’ Dit type vragen is gesteld over leesklimaat, leesvaardigheid, leesattitude en de oordelen over de collectie, het personeel als ook de inrichting van het MLP. In de onderstaande tabel wordt een overzicht geboden van het aantal vragen dat per variabele gesteld is, als ook de betrouwbaarheid van de gemeten variabelen.

TABEL 1 | AANTAL EN BETROUWBAARHEID VAN DE VRAGEN PER VARIABLE

Variabele	# vragen	Cronbach's alfa	voorbeeldvraag
LEESKLIMAAT OUDERS	2	.64	Lezen je ouders voor?
LEESKLIMAAT SCHOOL	2	.51	Leest de meester of juf voor in de klas?
LEESVAARDIGHEID	3	.84	Vind je lezen makkelijk of moeilijk?
LEESATTITUDE	5	.90	Vind je het lezen van verhalen leuk?
OORDEEL PERSONEEL	3	.81	Helpen de medewerkers van het MLP je goed?
OORDEEL INRICHTING	4	.82	Vind je het makkelijk om hier een boek te vinden?
OORDEEL COLLECTIE	3	.83	Heeft het MLP genoeg leesboeken?

Wanneer de Cronbach's alfawaarden worden vermenigvuldigd met tien, dan krijgen we rapportcijfers voor de betrouwbaarheid waarmee de verschillende variabelen zijn gemeten. Alle variabelen blijken betrouwbaar (intern consistent) te zijn gemeten, behalve het leesklimaat in de klas. Hier is besloten om maar één vraag te gebruiken ('Leest de meester of juf voor in de klas?') als operationalisatie van dit construct.

Tevredenheid over het MLP is op een vijfpuntsschaal gevraagd (met als antwoordmogelijkheden: heel slecht, slecht, voldoende, goed en zeer goed). Boekkennis is met een open vraag achterhaald, waarbij leerlingen zelf mochten aangeven hoeveel schrijvers ze kenden: 'Welke schrijvers ken je? Schrijf hieronder hun namen op.'

5.2 RESULTATEN

In het eerste deel van deze paragraaf wordt een overzicht geboden van de antwoorden die de kinderen hebben gegeven op de enquêtevragen; in het tweede deel wordt de toetsing van het conceptueel model besproken.

Een van de eerste vragen in de enquête betrof het leesklimaat thuis en op school:

TABEL 2 | LEESKLIMAAT THUIS EN OP SCHOOL

	Nooit	Soms	Vaak	Heel vaak
HOE VAAK LEZEN JE OUDERS JE VOOR?	39%	38%	18%	4%
HOE VAAK GEVEN JE OUDERS JE EEN BOEK CADEAU?	25%	46%	22%	7%
LEEST DE MEESTER OF JUF VOOR IN DE KLAS?	5%	49%	32%	14%

Bijna 40 % van de bevroegde kinderen wordt niet voorgelezen door de ouders. Voorleesgedrag in de klas komt veel vaker voor – 95 % van de kinderen geeft aan in de klas wél voorgelezen te worden.

Meer dan de helft (51 %) van de kinderen vindt lezen een beetje of heel moeilijk en 33 % geeft aan er voor het eigen gevoel niet beter in te worden. Tussen de 30 % en 34 % van de kinderen – circa één op de drie – vindt lezen saai en vervelend en beleeft er weinig plezier aan. 48 % geeft aan het weinig of niet te zullen missen, wanneer ze niet hoeven te lezen. Een positieve uitkomst is dat de overgrote meerderheid van de kinderen (75 %) lezen wel nuttig vindt.

De kinderen kunnen gemiddeld 2,8 auteursnamen noemen, waaronder: Paul van Loon (103 keer genoemd), Geronimo Stilton (69 keer), Carry Slee (43), Roald Dahl (43) en Annie MG Schmidt (32). Iets minder frequent genoemd zijn: J.K. Rowling (19), Jacques Vriens (18), Marjon Hoffman (16), Guus Kuijer (16), Niki Smit (15) en Ad van Gils (14).

Vervolgens is de kinderen gevraagd wat zij vinden van de bibliotheek. Voor de leesbaarheid zijn hun antwoorden op een vierpuntsschaal omgezet naar een tweepuntsschaal: negatief versus positief.

TABEL 3 | PERCENTAGE POSITIEVE OORDELEN OVER DIVERSE FACETTEN VAN HET MLP

	% positieve antwoorden
DE MENSEN VAN HET MLP	
... helpen goed	81%
... weten veel	87%
... zijn vriendelijk	90%
DE INRICHTING VAN HET MLP	
HET MLP IS GEZELLIG	71%
HET MLP IS MAKKELIJK TE VINDEN IN DE BIEB.	77%
IK VOEL ME OP MIJN GEMAK IN HET MLP.	80%
IK KAN MAKKELIJK EEN BOEK VINDEN IN HET MLP.	70%
DE COLLECTIE VAN HET MLP; HEEFT HET MLP GENOEG	
... leesboeken	75%
... boeken over hobby's	61%
... dvd's en cd-roms	64%

Ruim vier op de vijf kinderen zijn tevreden over de medewerkers van het MLP en ruim 70 % van hen is positief over de inrichting van dit plein. Over de collectie zijn zij iets kritischer: 39 % vindt dat er te weinig boeken zijn over hobby's. Twee op de drie kinderen vindt het MLP goed tot heel goed (67 %) en wil dan ook binnenkort wederom dit plein bezoeken (69 %).

Vervolgens is getoetst of de variabelen leesklimaat, -vaardigheid en boekken-nis doorwerken in de leesattitudes van de bevroegde kinderen (tabel 4a). Voorts is getoetst of de oordelen over de collectie, inrichting en medewerkers van dit plein

effect hebben op de tevredenheid over deze bibliotheekvoorziening en de intentie om er naar terug te keren (tabel 4b).

TABEL 4A | EFFECT VAN LEESKLIMAAT, LEESVAARDIGHEID EN BOEKKENNIS OP DE LEESATTITUDE VAN KINDEREN.

	Gestandaardiseerde bètawaarden	t-waarde	p-waarde
INVLOED VAN OUDERS	,11	2,07	<.01
INVLOED VAN LEERKRACHT	,07	1,29	,20
LEESVAARDIGHEID	,68	13,94	<.01
BOEKKENNIS	,10	2,02	<.01

Kinderen met ouders die veel lezen, met een grotere boekkennis en een grotere leesvaardigheid blijken een positiever leesattitude te hebben (verklaarde variantie = 54 %). De uitkomsten van de regressieanalyse leveren geen bewijs voor het gehypothetiseerde effect van de leerkracht op de leesattitude van leerlingen.

TABEL 4B | EFFECT OORDELEN OVER MEDEWERKERS, INRICHTING EN COLLECTIE VAN MLP OP DE TEVREDENHEID OVER DIT PLEIN.

	Gestandaardiseerde bètawaarden	t-waarde	p-waarde
INRICHTING	,35	5,66	<.01
COLLECTIE	,28	4,86	<.01
MEDEWERKERS	,29	5,06	<.01

Kinderen die positief oordelen over de inrichting, collectie en medewerkers van het MLP zijn tevreden over dit plein (verklaarde variantie = 57 %). Tot slot is getoetst wat het effect is van alle variabelen – zowel de onafhankelijke als de mediators leesattitude en tevredenheid – op de y-variabele: de intentie om terug te keren naar het MLP. Dit leverde de volgende regressie-uitkomsten op:

TABEL 4C | EFFECT VAN MEDIATOREN EN ONAFHANKELIJKE VARIABELEN OP DE INTENTIE OM WEDEROM HET MLP TE BEZOEKEN

	Gestandaardiseerde bètawaarden	t-waarde	p-waarde
TEVREDENHEID (MEDIATOR)	,60	8,22	<.01
LEESATTITUDE (MEDIATOR)	,18	2,45	<.05
INVLOED VAN OUDERS	,10	1,86	,06
INVLOED VAN LEERKRACHT	,05	,88	,38
LEESVAARDIGHEID	-,13	-1,87	,06
BOEKKENNIS	-,03	-,59	,55
INRICHTING	,10	1,52	,13
COLLECTIE	,11	1,87	,06
MEDEWERKERS	-,09	-1,45	,15

Het blijkt dat met name de leesattitude van de bevraagde kinderen als ook hun totaaloordeel over het MLP bepalen of zij wederom dit plein gaan bezoeken (verklaarde variantie = 60 %): kinderen die graag lezen en tevreden zijn over hun klassenbezoek aan het MLP, zullen waarschijnlijk terugkeren. De tevredenheid over het MLP blijkt het grootste effect te hebben op de terugkeerintentie. Voorts bleek dat kinderen die iets minder goed zijn in lezen en zij die iets positiever zijn over de collectie, waarschijnlijk eveneens zullen terugkeren.

6 SLOTBESCHOUWING: HOE BEREIK JE DE AARZELENDE LEZER?

De hoofdvraag van het onderzoek luidde: welke oordelen hebben kinderen over het *Makkelijk Lezen Plein* en in welke mate bepalen deze oordelen als ook de leesattitude en het leesklimaat van kinderen de intentie om terug te keren naar het MLP? Twee op de drie bevraagde kinderen noemen het MLP goed tot heel goed en zijn voornemens er naar terug te keren. Zij zijn vooral te spreken over het personeel (dat door 90 % van de kinderen vriendelijk genoemd wordt) en het aanbod aan leesboeken (75 % is hier tevreden over). De kinderen zijn relatief kritisch over het aanbod aan informatieve boeken (39 %), audiovisuele media (36 %) en over de inrichting (30 % geeft nog aan moeite te hebben om een boek te vinden). Uit de regressieanalyses blijkt dat de oordelen over de medewerkers, collectie en inrichting effect hebben op de tevredenheid over het MLP en dat deze tevredenheid vervolgens, tezamen met de leesattitude, bepaalt of kinderen terugkeren naar dit plein. Tevreden bezoekers en bezoekers met een positieve leeshouding zullen waarschijnlijk wederom gebruik maken van het plein.

Hiermee wordt het eerder getekende model op hoofdlijnen bevestigd. De enige relatie die niet bevestigd werd door de data, is de invloed van de leerkracht op het leesgedrag van leerlingen. Een verklaring hiervoor kan zijn dat er weinig variantie was op deze variabele: uit de antwoorden van de leerlingen bleek dat vrijwel al hun leerkrachten regelmatig voorlezen. Voorts is de invloed van leerkrachten slechts met één vraag gemeten, hetgeen onvoldoende recht kan doen aan hun inspanningen.

Op basis van het onderzoek kunnen enkele aanbevelingen gedaan worden voor de praktijk. Kinderen blijken op punten kritisch te zijn over de collectie. Er zijn verschillende manieren om met die kritiek om te gaan. Bibliotheken met een MLP kunnen onderling top 100 of top 200 lijsten uitwisselen van veel geleende fictie, non-fictie en audiovisuele materialen gericht op deze doelgroep, zodat ze zeker weten dat ze (elders) populaire titels niet missen in hun collectie. Daarnaast kunnen op MLP's verlanglijstjes gegeven worden aan kinderen, waarop zij kunnen aangeven welke titels er ontbreken in het aanbod van hun bibliotheek.

Voorts geeft 30 % van de kinderen aan moeite te hebben om een boek te vinden. Mogelijk kan dit ondervangen worden door kwalitatief onderzoek te doen naar de plaatsing van boeken en de gebruiksvriendelijkheid van de catalogus. Nodig kinderen uit aan te geven en aan te wijzen wat zij onduidelijk, rommelig of verwarrend vinden aan de inrichting en 'opzoekcomputer' en neem er de tijd voor om te luisteren naar hun opmerkingen. Naast kwantitatief onderzoek is er ook kwalitatief onderzoek nodig dat meer de diepte ingaat inzake dit onderwerp.

Tot slot kan de bibliotheek ingrijpend gaan veranderen door de opkomst van het e-book. Mogelijk wil een deel van de kinderen over vijf of tien jaar digitale boeken ophalen via de website van de bibliotheek. Indien dit digitaal scenario zich daadwerkelijk gaat onvouwen, dringt de vraag zich op hoe een makkelijk lezen plein er in een virtuele bibliotheek eruit gaat zien. Om deze vraag te beantwoorden lijkt eveneens aanvullend kwalitatief onderzoek – onder uitgeverijen, jeugdbibliothecarissen, leerkrachten en de kinderen zelf – noodzakelijk.

LITERATUURLIJST

- Ajzen, I. (2005), *Attitudes, personality, and behavior* (2nd. Edition). Milton-Keynes, England: Open University Press / McGraw-Hill.
- Horst, E. van der (2011), *Het Makkelijk Lezen Plein. Een onderzoek naar de invloed van het Makkelijk Lezen Plein op het leengedrag van kinderen met leesproblemen in de leeftijd 8 tot 12 jaar*. Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Ladhari, R. en Morales, M. (2008), Perceived service quality, perceived value and recommendations – a study among Canadian library users. *Library Management*, 29, 4/5, pp. 352-366.
- Stalpers, C. (2007), *Het verhaal achter de lezer. Een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren*. Delft: Eburon.
- Tillemans (2011), *Een nieuwe rol voor de openbare bibliotheek? Evaluatie van het 4You! concept*. Tilburg: Universiteit van Tilburg.

OVER DE AUTEUR

Cedric Stalpers is in oktober 2005 gepromoveerd op een onderzoek onder schoolkinderen van het voortgezet onderwijs naar hun leesattitude en bibliotheekgebruik; een onderzoek waarover bij Stichting Lezen een publicatie is verschenen onder de titel *Het verhaal achter de lezer*. Voor openbare bibliotheken, boekhandelsketen De Slegte, Uitgeverij Zwijsen en andere partijen in het boekenvak heeft hij diverse marktonderzoeken uitgevoerd. Daarnaast heeft hij onderzoeksmethoden en

cultuurmarketing gedoceerd aan de Universiteit van Tilburg als ook aan de Fontys Economische Hogeschool Tilburg en begeleidt hij momenteel scripties aan Tias Nimbas Business School. In zijn vrije tijd schrijft hij korte verhalen en publiceert hij in het circusblad *De Piste*, aangezien het circus een domein is waar hij de laatste jaren verschillende studies naar verricht heeft.



LEZEN IN ONZE STEEDS VERANDERENDE SAMENLEVING: NOODZAAK EN STIMULERING

MIA STOKMANS

1 SAMENVATTING

In het eerste deel van deze bijdrage zal uiteengezet worden dat het lezen van fictie een belangrijk aandeel kan leveren om een plaats te krijgen en te behouden in onze snel veranderende samenleving. Het frequent lezen van fictie heeft immers een positief effect op het schoolsucces, houdt de leesvaardigheid op pijl, maar het stimuleert ook allerlei competenties die samengaan met burgerschap. In deze bijdrage zal uiteengezet worden hoe deze effecten met het lezen van fictie bereikt worden.

Als het lezen van fictie zo belangrijk is in onze samenleving, is er een noodzaak om iedereen aan het lezen te krijgen en te houden. In het tweede deel van de bijdrage wordt een model uiteengezet dat aangeeft hoe een aarzelende lezer gestimuleerd kan worden om frequenter te lezen. Hierbij spelen niet alleen ouders, school en bibliotheek een belangrijke rol. We zullen uiteenzetten dat het discussiëren over de inhoud van boeken (juist buiten school en het ouderlijke milieu) belangrijke positieve effecten geeft. Bij deze discussies wordt ingegaan op wat een lezer zelf van het boek vindt, welke herinneringen het boek oproept en of men zich kan vinden in de beslissingen van de hoofdpersoon. Deze discussies, die vooral ingaan op inlevings- en belevingsaspecten van het lezen, zijn juist de motor achter de positieve effecten die het lezen van fictie heeft voor leesvaardigheid, schoolsucces en burgerschapcompetenties.

2 INLEIDING: WAT IS HET PROBLEEM MET HET LEZEN VAN JEUGDIGEN?

In de huidige samenleving zijn de gedrukte media maar een van de kanalen om zich te informeren of om van cultuur te genieten. Radio en televisie zijn reeds lang ingeburgerd en behoren samen met de gedrukte media tot de 'oude media'. Daarnaast is in de laatste decennia de opkomst van digitale media, waaronder het internet, en de e-reader niet meer te stuiten. Geen wonder dat het lezen van gedrukte media en met name (fictie)boeken onder druk staat bij zo'n groot alternatief aanbod dat inspeelt op soortelijke behoeften (zie ook Raukema et al., 2002).

Maar hoe staat het nu werkelijk met het lezen in Nederland en met name van jongeren? Al jaren lang spreekt men over 'ontlezing' om de gestaag dalende trend in het lezen van (gedrukte) boeken, kranten en tijdschriften aan te duiden (Van den Broek et al., 2005, 2009). Om ontlezing goed in kaart te brengen moet men enerzijds kijken naar het percentage personen in een cohort dat leest en anderzijds naar de hoeveelheid tijd die lezers besteden aan het lezen (van fictie). Onderzoek van het SCP (Van den Broek et al., 2009) laat duidelijk zien dat er in de afgelopen periode van 30 jaar een sterke teruggang is in het aantal personen dat in een specifieke week gedrukte media leest. Voor boeken is deze teruggang ongeveer 11 %, voor kranten 27 % en voor tijdschriften 32 %. De tijd besteed aan het lezen van gedrukte media (door degene die het medium lezen) is veel minder afgenomen: voor boeken 0,1 uur, voor kranten 0,6 uur en voor tijdschriften 0,5 uur. Samenvattend zouden we kunnen stellen dat ontlezing zich vooral lijkt te manifesteren doordat minder mensen lezen. Voor boeken is dat ongeveer 11 % minder in 30 jaar.

In z'n algemeenheid lijkt de ontlezing dus wel mee te vallen. Maar media-gebruik verandert makkelijker bij jongeren die met nieuwe media opgroeien. Echter, veranderende gewoonten uiteten zich pas veel later in algemene cijfers, doordat de leesgewoonten van ouderen nog lang de cijfers domineren. Daarom kijken we wat specifiek naar leesgewoonten en leeftijd. Het blijkt dat jongeren en volwassenen (tot 50 jaar) substantieel minder lezen dan 50+. Bij het lezen van boeken is dit voor personen tot 35 in vergelijking tot 50+ bijna de helft minder. Maar bij het lezen van kranten halen jongeren (van 12-19 jaar) maar 10 % van de omvang van 50+. Deze verschillen suggereren dat er mogelijk toch wel iets meer aan de hand is met de leesgewoonten in Nederland dan de algemene cijfers doen vermoeden. Degenen die in 2005 nog geen 50+ waren, zijn massaal opgegroeid met de televisie. De opkomst van het televisiekijken heeft het mediagebruik schijnbaar veranderd. Een soortgelijke trend kan ook verwacht worden bij de jongste generatie die massaal opgroeit met nieuwe media, zoals smartphones en internet. Deze verschuiving in leesgewoonte zal zich mogelijk over een paar decennia uiteten in de statistieken.

Samenvattend kunnen we concluderen dat vooral jongere cohorten steeds minder lezen. Vaak wordt gesuggereerd dat jongeren (en personen in het algemeen) die een hogere opleiding volgen ook meer lezen (Ganzeboom, 1984). Maar uit het SCP-onderzoek blijkt dat leesomvang niet samengaat met opleidingsniveau. Toch betekent minder niet noodzakelijk ook slechter. Met andere woorden: hoe zit het met de leesvaardigheid van Nederlandse jongeren?

Als het gaat om leesvaardigheid van jongeren, grijpt men terug naar twee internationale, longitudinale onderzoeken: Pirls (Mullis et al., 2006) gericht op groep 6 (negen- en tienjarigen) en PISA gericht op vijftienjarigen. Voor dit overzicht concentreren we ons op de PISA-gegevens, omdat daar het opleidingsniveau van de leerling naar voren komt.

De PISA-resultaten (Gille et al., 2010) laten zien dat ongeveer 14 % van de 15-jarigen laaggeletterd is en niet in staat is de letterlijke betekenis van een tekst te achterhalen. Verder blijkt dat ongeveer 25 % van de vijftienjarige leerlingen alleen maar in staat is om de wie-wat- waarvragen te beantwoorden, maar niet de waaromvragen. Hieruit kunnen we concluderen dat bijna 40 % van de Nederlandse leerlingen van vijftien jaar moeite zal hebben met het lezen voor een bepaald doel zoals gesteld in het onderwijs. Deze leerlingen zitten voor het overgrote deel op het vmbo.

Voor hogere leesvaardigheidsniveaus geven de PISA-resultaten aan dat 28 % van de vijftienjarigen de tekst op hoofdlijnen kan doorgronden en waaromvragen kan beantwoorden, maar nuanceringen en tegenstrijdigheden worden niet opgepikt. Als we uitsplitsen naar opleidingsniveau, blijkt dat ongeveer 93 % van de havisten en 99 % van de leerlingen op het vwo dit niveau haalt. Bij het volgende leesvaardigheidsniveau moet een leerling in staat zijn lange complexe teksten over een niet vertrouwd onderwerp op hoofdlijnen te begrijpen. Op dit niveau zit 23,5 % van de leerlingen. Ongeveer 54 % van de havisten en van de leerlingen op het vwo haalt dit niveau. Ongeveer 9 % van de vijftienjarigen is ook in staat op details en nuanceringen te letten, zelfs als de tekst gaat over een onderwerp waarmee de lezer niet vertrouwd is. Deze leerlingen zitten hoofdzakelijk op het vwo; slechts 9 % van de havisten haalt dit niveau tegen ongeveer 37 % van de vwo-leerlingen.

Samenvattend kunnen we stellen dat een substantieel deel van leerlingen op een bepaald opleidingsniveau het vereiste leesvaardigheidsniveau om de lessen goed te kunnen volgen nauwelijks haalt. Dit geldt voor het vmbo (letterlijke betekenis), maar ook voor havo (hoofdlijnen bij onbekende onderwerpen) en vwo (nuanceringen bij onbekende onderwerpen). Dit vermoeden wordt bevestigd door een onderzoek onder docenten waarbij gevraagd is naar problemen die zij ervaren in het overbrengen van de stof in de dagelijks lespraktijk (Broeder en Stokmans, 2011a).

Deze korte beschrijving suggereert dat de veranderingen in leesgewoonte mogelijk negatieve gevolgen zullen hebben voor het schoolsucces van leerlingen. Om duidelijker te krijgen in welke mate deze trends een bedreiging vormen, moeten we nagaan hoe belangrijk het lezen nog is in deze multimediale tijd. Anders geformuleerd: welke vaardigheden zijn nodig gegeven de belangrijke doelen voor het lezen? En hoe hangen deze doelen dan samen met het lezen van fictie in de vrije tijd?

3 WAAROM IS HET LEZEN VAN FICTIE BELANGRIJK?

Een veel gehoord argument is dat goed kunnen lezen belangrijk is voor schoolsucces. Een tweede vaak gehoord argument is dat lezen noodzakelijk is voor het burgerschap. Hiermee wordt de noodzaak van het lezen van informatieve teksten duidelijk. Maar hoe hangt het lezen van fictie samen met deze algemene doelen? Om inzicht te krijgen in de voordelen van het lezen van met name fictie, maken we gebruik van het schema dat gepresenteerd wordt door McCarthy et al. (2004). Zij hanteren twee dimensies om deze voordelen in kaart te brengen (zie tabel 1): ten eerste het soort voordelen: lezen als middel (instrumenteel) tot een doel (zoals zich informeren) en lezen als doel op zich (hedonistisch), en ten tweede de vraag: voor wie zijn de uitkomsten profijtelijk: persoon of maatschappij (de gemeenschap waarin het individu leeft).

TABEL 1 | SCHEMATISCH OVERZICHT VAN DE VOORDELEN VAN HET LEZEN

hedonistisch						
PERSOONLIJK	plezier, amusement		uitbreiden van inlevingsvermogen		uitdrukking geven aan gemeenschapsbanden	maatschappelijk
			emotionele groei			
	absorptie	reflectie	cognitieve groei		creëren van sociale banden	
	verbeteren van testscores		– open staan voor ervaringen – communicatieve vaardigheden – vertrouwen in eigen competenties – leervaardigheden		– ontwikkelen van sociaal kapitaal – empowerment	
instrumenteel						

3.1 HOE DRAGEN DE VOORDELEN BIJ AAN SCHOOLSUCCES?

De meest voor de hand liggende voordelen zijn natuurlijk de individuele instrumentele voordelen (linksonder in tabel 1): kort aangeduid als het *verbeteren van testcores*. Het frequent lezen van fictie in de vrije tijd voedt drie specifieke competenties die de testcores positief beïnvloeden:

- 1 Verbetering van de leesvaardigheid. Onder het motto ‘oefening baart kunst’ worden leesprocedures geautomatiseerd, vergroot men de woordenschat, ervaart

men dat woorden in verschillende contexten een andere betekenis kunnen hebben en ervaart men hoe gedachtenlijnen eenduidig verwoord kunnen worden. Hierdoor wordt het makkelijker lesstof te bestuderen.

- 2 Verhoging van de wereldkennis. Door fictie te lezen wordt men wijzer over wereldse en maatschappelijke zaken. Men breidt de ervaringswereld uit door via een boek kennis te nemen van ervaringen van anderen.
- 3 Oefening van het academisch leren. Vooral vanaf het voortgezet onderwijs is dit nodig om lesstof te verwerken. In het middelbaar onderwijs wordt steeds meer gebruik gemaakt van abstracte concepten, het leren van theorieën (regels en wetmatigheden), het beargumenteren van standpunten (causale relaties, sluitende redeneerlijnen) waarbij structuurkenmerken van teksten een belangrijke rol spelen. Academisch leren leunt sterk op linguïstische intelligentie (taalgevoel) en logisch, inductief denken, en beide vaardigheden kunnen geprikkeld worden door het lezen van fictie.

Maar deze individuele instrumentele voordelen hebben een verdere draagwijdte dan alleen het verbeteren van testcores. Een indirect gevolg van het automatiseren van leesprocessen is dat een lezer capaciteit overhoudt om tijdens het lezen zich cognitief te engageren met de tekst (Stokmans, 2007a; Nell, 1988). Dit kan zich enerzijds uiten in *absorptie*, waarbij een lezer zich sterk inleeft; het verhaal is sterk sturend voor de leeservaringen. Anderzijds kan het zich uiten in *reflectie* over de tekst, waarbij een lezer wat afstand neemt van het verhaal en zijn eigen (kritische of evaluerende) gedachten daarover laat gaan. Reflectie vereist een relatief complex metacognitief proces waarbij men nadenkt over ‘uitkomsten’ met als doel om bestaande handelingen (zowel gedragsmatig als cognitief) aan te passen aan nieuwe situaties. Hierbij zijn creativiteit en het nemen van afstand noodzakelijk (OECD, 2005).

Bij absorptie en reflectie wordt gebruik gemaakt van buitentekstuele informatie (eigen ervaringen en wereldkennis) om verder te gaan dan de letterlijke betekenis van het verhaal. Dit integreren van buitentekstuele informatie in de interpretatie van een tekst is een zeer handig hulpmiddel bij het bestuderen van lesstof die geschreven is in schooltaal. Schooltaal is abstracter met weinig concrete verwijzingen (Schlepppegrell, 2004; Aarts et al., 2011). Wanneer een leerling een leesgewoonte heeft ontwikkeld waarbij bijna automatisch informatie uit de eigen beleavings- en ervaringswereld betrokken wordt in de interpretatie van een tekst, wordt zelfs een droge academische tekst interessant om te lezen.

Een indirect gevolg van het verhogen van de wereldkennis – het tweede directe voordeel van het lezen – is dat het lezen van fictie een zeer veilige manier is om te experimenteren met nieuwe situaties. Vaak leest men immers over gebeurte-

nissen die men zich wel kan voorstellen, maar zelf nooit werkelijk beleefd heeft. Het verhaal geeft een leidraad hoe men zich zou kunnen gedragen in zo'n situatie (leren door middel van indirecte ervaringen). De negatieve gevolgen van zo'n gedachtenexperiment zijn zeer klein. Als de lezer niet tot een aanvaardbaar standpunt komt, is er niets aan de hand, want het is maar een verhaal. Een positief gevolg is dat een persoon met een nieuwe onbekende situatie geconfronteerd is, een voorbeeld heeft gezien hoe met zo'n situatie omgegaan kan worden en wat de gevolgen daarvan zijn (de manier waarop de hoofdpersoon het probleem aangepakt heeft en de reactie van de omgeving) en heeft nagedacht of deze manier van handelen ook geschikt is voor de persoon (de lezer) zelf (absorptie in het verhaal en reflectie over de gedragswijze en consequenties). Doordat een lezer van fictie meer (indirecte) ervaringen heeft met zeer uiteenlopende situaties zijn minder situaties echt vreemd en treedt hij/zij een nieuwe situatie met een open houding tegemoet. Dit kan leiden tot vier additionele voordelen:

- 1 Men staat open voor ervaringskennis van anderen. Deze lezer wijst ervaringskennis van anderen niet af alleen maar omdat die anders is, maar neemt die in overweging en denkt erover na (reflecteert). Deze open houding, het niet afgeschrikt worden door het onbekende, maar je proberen te verplaatsen in het perspectief van een ander, komt erg van pas in een multiculturele klas. Het uitwisselen van interpretaties en voorbeelden vergemakkelijkt het verwerken van de lesstof, en verbetert daarmee de testscores. Maar een voorwaarde is wel een open, empathische houding van alle personen in deze schoolse context; medeleerlingen en docenten (Broeder en Stokmans, 2011a).
- 2 De open houding en het verhoogd inlevingsvermogen maken dat een leerling de juiste communicatieve houding heeft om in een multiculturele klas samen te werken met iedere leerling. De open houding en het inlevingsvermogen verlagen de communicatieve barrières die bestaan (door grote verschillen in ervaringen, gebruiken, tradities en omgangsvormen) tussen personen met een verschillende sociaaleconomische en culturele achtergrond. Op klasniveau leidt een open houding en een verhoogd inlevingsvermogen tot een aangename *tolerante leeromgeving* waar leerlingen zich niet buitengesloten voelen omdat men anders is. Iedere ervaring, iedere mening mag geuit worden, omdat die bij kan dragen aan inzicht in de lesstof. Deze positieve sfeer draagt bij aan de motivatie om naar school te gaan en samen met andere leerlingen iets nieuws te leren (Marzano, 2012).
- 3 Het veelvuldig lezen van fictie over een niet vertrouwde situatie, zorgt ervoor dat het aanleren van iets nieuws niet meer bedreigend is. Men is immers vertrouwd met nieuwe situaties en men heeft een manier ontwikkeld om daar mee

om te gaan (het gedachtenexperiment). Dit *vertrouwen in de eigen competenties* is bevorderlijk om nieuwe dingen te leren (Marzano, 2011); als men gelooft dat men het kan en geen angst heeft om te falen, wordt een eerste tegenslag in het leerproces niet gezien als een indicatie van het gebrek aan competentie, maar als een eerste poging die niet geheel gelukt is.

- 4 We stelden reeds dat een verhaal een veilige experimenteerruimte biedt om zonder terughoudendheid te reflecteren en een kritische houding te oefenen. Maar deze vaardigheid en houding kan men ook toepassen op de eigen reële situatie, al is dat achteraf naar aanleiding van een verhaal dat men leest waarin de hoofdpersoon een soortgelijke situatie doormaakt. Dit is een eerste stap naar zelfregulerend leren. Men heeft een kritische houding en op basis van deze kritische houding komt men tot beter inzicht en meer kennis (Rychen en Salganik, 2003). De geneigdheid tot zelfregulerend leren biedt grote voordelen in een schoolse context. Een leerling is niet alleen aangewezen op de feedback van een docent (en medeleerlingen), maar is van 'nature' al kritisch over het eigen handelen.

Het laatste directe voordeel dat genoemd was, betrof academisch leren. Een voordeel wat hier sterk mee samenhangt is *cognitieve groei*. Cognitieve groei wordt door het lezen van fictie op twee manieren bereikt:

- 1 Het lezen van verhalen zorgt ervoor dat een lezer zich langere tijd kan concentreren en niet zo snel afgeleid is. Dit is een belangrijke vaardigheid in de huidige lespraktijk. Doordat binnen lessen steeds vaker gebruik gemaakt wordt van groepswork, is er altijd veel te doen in een klaslokaal. Mensen praten met elkaar, bewegen, enzovoort. Toch moet in een beperkte tijd de opdracht uitgevoerd zijn. Dan helpt het enorm als een lezer geleerd heeft zich te concentreren op een taak en niet meteen afgeleid is.
- 2 Verder verkrijgt een lezer meer inzicht doordat het lezen van fictie de lezer aanzet tot reflecteren over het handelen van anderen en ook het eigen handelen. Deze vorm van reflectie gaat een stap verder dan kennis en vertrouwdheid met andere gebruiken en perspectieven. Men oefent in het gebruiken van verschillende perspectieven om tot een synthese hiervan te komen die leidt tot een eigen mening. In deze mening is het verdergaande inzicht verdisconteerd. In beginsel is een verhaal een eerste confrontatie waaraan een lezer ideeën kan toetsen. Het verkrijgen van inzicht ontstaat sneller in een discussie met medeleerlingen, omdat dan de gedachtegang niet door de lezer alleen geconstrueerd moet worden.

Hier geldt ook weer, als een lezer reeds reflecteert en streeft naar meer inzicht en integratie van verschillende ideeën bij het lezen van een verhaal, past hij/zij deze strategie ook toe bij het bestuderen van lesstof. Hierdoor is de lezer beter in staat verschillende gedachtelijnen in een informatieve tekst uit elkaar te houden en deze te integreren tot een standpunt.

In het voorgaande zijn de mogelijke positieve invloeden die het lezen van fictie op schoolprestaties heeft, toegelicht. Sommige positieve invloeden veronderstellen een opeenstapeling van vaardigheden en leeservaringen. Deze uiteenzetting geeft aan dat de voordelen van het lezen zich vooral tonen als de lezer hogere leesvaardigheidsniveaus bezit. Daarom is het aan te bevelen om leerlingen te begeleiden in hun leeservaringen zodat ze in verhalen geconfronteerd worden met nieuwe situaties. Daarnaast is het aan te bevelen om met leerlingen te praten over de inhoud van het verhaal, om zo het inlevingsvermogen en de reflectieve vaardigheden te prikkelen. Deze liggen namelijk aan de basis van een succesvolle schoolcarrière.

3.2 WAT IS BURGERSCHAP EN HOE DRAGEN DE VOORDELEN BIJ AAN BURGERSCHAP?

Burgerschap verwijst naar de sociale banden tussen burgers waarin waarden en culturele betekenissen worden uitgewisseld en geïnstitutionaliseerd (Alexander, 2006). Burgerschap wordt binnen de Nederlandse maatschappij ingevuld tegen de achtergrond van het democratische beginsel, het pluriforme karakter van de samenleving en de snel veranderende technologische en maatschappelijke ontwikkelingen. Deze uitgangspunten zijn enerzijds verankerd in de *Grondwet voor het Koninkrijk der Nederlanden* (overheid.nl) en anderzijds in de *Universele Verklaring van de Rechten van de Mens* (UVRM, Verenigde Naties, 1948). Burgerschap impliceert een aantal specifieke competenties die leden van een gemeenschap zouden moeten bezitten. Competentie is een abstract begrip en wordt omschreven door middel van 'kennis', 'vaardigheden' en 'attitudes' (zie ook Europese Commissie, 2007). Vanwege het steeds veranderende karakter van een samenleving, en sociale situaties in het bijzonder, wordt reflectie als vierde term vaak genoemd (zie ook tabel 2) (Rychen en Salgenik, 2003; OECD, 2005).

Verder worden competenties ingevuld voor specifieke thema's die centraal staan bij het competentiedomein, hier burgerschap. Hierdoor zijn burgerschapcompetenties veel concreter dan de globale omschrijving van burgerschap met als gevolg dat de verschillende inzichten uiteenlopen (vergelijk SLO: Bron en Van Vliet, 2009 met Kohnstamm-instituut: Ten Dam et al., 2010). Maar in ons betoog volstaat het om een aantal algemene tendensen in de gedefinieerde deelcompetenties op te sporen. Hiervoor hebben we het schema van het SLO (Bron en Van Vliet, 2009) enigszins aangepast en aangevuld met reflectie (Ten Dam et al., 2010). In tabel 2 is aangege-

ven hoe we de burgerschapcompetenties globaal genomen ingevuld hebben. In het hiernavolgende zullen we toelichten hoe het lezen van fictie bijdraagt aan het bereiken van deze competenties.

Kennis

We hebben in de vorige paragraaf uitvoerig toegelicht hoe het lezen van fictie bijdraagt aan het vergroten van wereldkennis en het ervaringsdomein van een persoon. Onder wereldkennis en het vergroten van het ervaringsdomein vallen de verschillende soorten ‘geletterde burgers’. Er zijn voldoende romans die ingaan op de relatie tussen burger en staat, de basisprincipes van een democratische rechtsstaat (of de schending daarvan), hoe het sociale en culturele leven in Nederland vorm gegeven kan worden, evenals romans die ingaan op de multiculturele samenleving en mogelijke identiteitscrises die het gevolg zijn van een dubbele nationaliteit. Omdat deze kennis in verhaalvorm ingebed is, en men die kennis vanuit verschillende invalshoeken (hoofdpersonen met een bepaalde achtergrond) tot zich kan nemen, wordt het waarschijnlijk beter onthouden omdat het verhaal een kader geeft voor de implicaties van deze kennis. Er worden immers niet alleen losse feiten gepresenteerd, maar ook emotionele ervaringen en reacties, waardoor de absorptie wordt vergroot. Als een lezer dan ook nog aangezet wordt tot reflectie over de inhoud van het verhaal (de inhoud wordt gekoppeld aan de huidige tijd en de situatie van de lezer) leidt het verhaal tot vergaand inzicht.

TABEL 2 | OVERZICHT VAN COMPETENTIES VOOR BURGERSCHAP

	democratie	participatie	identiteit
KENNIS EN INZICHT	de democratisch geletterde burger	de sociaal geletterde burger	de cultureel geletterde burger
VAARDIGHEDEN	de zich informerende burger ✓ informatievaardigheden ✓ integreren van informatie	de sociaal-communicatieve burger ✓ interculturele communicatie ✓ vertrouwen	de zich inlevende burger ✓ culturele empathie ✓ meerdere perspectieven
ATTITUDE	de tolerante burger ✓ nieuwsgierigheid ✓ openheid	de actieve burger ✓ responsief ✓ opbouwende kritiek ✓ initiatief nemen	de verantwoordelijke burger ✓ identiteit ✓ respect ✓ solidariteit
REFLECTIE	de democratisch kritische burger	de sociaal kritische burger	de cultureel kritische burger

Vaardigheden

De vaardigheden betreffende *democratie* – de zich informerende burger – veronderstellen dat een persoon in staat is informatie te vinden uit verschillende bronnen (informatievaardigheden) en deze te integreren tot coherente kennis. Voor het (snel) kunnen vinden van informatie op zowel internet als in een opiniërend artikel is een goede leesvaardigheid nodig, omdat men dan gebruik moet maken van structuurkenmerken van een tekst. Het herkennen en omgaan met structuurkenmerken is een van de academische vaardigheden die voortvloeien uit het lezen van fictie. Naast het vinden van informatie hoort ook het verwerken van deze informatie tot de zich informerende burger. Het komen tot coherente kennis uit verschillende bronnen impliceert het integreren van deze informatie, waarbij het kritisch omgaan met bronnen ook een belangrijke rol speelt.

De vaardigheden betreffende *participatie* – de sociaal communicatieve burger – omvatten onder andere het toepassen van sociaal communicatieve vaardigheden in een multiculturele context en het organiseren en initiëren van verbeteringen in de omgeving. Voor *interculturele communicatieve vaardigheden* is het nodig om te kunnen zeggen wat men bedoelt (uitdrukkingsvaardigheid, waarbij woordenschat, redeneerlijn en structuurkenmerken een belangrijke rol spelen). En daarbij moet men expliciet rekening houden met het publiek dat de boodschap ontvangt. Hiervoor is het belangrijk dat men zich in kan leven in de gedachten van het publiek (empathie) en dat men openstaat voor de reacties van anderen (openheid). Het organiseren en initiëren van verbeteringen in de omgeving zijn een indirect uitvloeisel van het grotere *vertrouwen* in de eigen competenties en de openheid om nieuwe situaties tegemoet te treden. Hoe het lezen van fictie hiertoe bijdraagt, is al uiteengezet.

De vaardigheden betreffende *identiteit* omvatten empathisch vermogen en het vermogen om een situatie vanuit verschillende perspectieven te beschouwen. Voor sociale issues geldt immers dat er vele standpunten en visies zijn. De geldigheid van een visie is vaak verankerd in de identiteit van een persoon. Er bestaat alleen een sociale werkelijkheid. Daarom willen mensen graag met elkaar van gedachten wisselen om na te gaan wie er hetzelfde over denkt of om een eigen mening te vormen. Met andere woorden, men wil niet alleen op de hoogte zijn van de feiten, maar men wil ook afstemming van meningen gekleurd door evaluaties over deze sociale gebeurtenis. Het lezen van fictie is een eerste confrontatie met een mening over het onderwerp, het geeft een aanleiding om personen uit een gemeenschap bij elkaar te brengen waarbij men naar aanleiding van een verhaal opinies en reacties van anderen kan peilen en de eigen gedachten kan ordenen.

Houdingen

De tolerante burger (houding – *democratie*) impliceert dat men om kan gaan met tegenstrijdige belangen en opvattingen. Dat men zich niet meteen aangevallen voelt als iemand een andere mening uit of als de situatie verandert. Hierbij zijn nieuwsgierigheid, openheid, tolerantie en empathie belangrijke hulpmiddelen. Hoe deze gestimuleerd kunnen worden door het lezen van fictie is in de voorgaande paragraaf al aan de orde gekomen.

De actieve burger (houding – *participatie*) impliceert een geneigdheid tot een actieve deelname aan een democratische, multiculturele samenleving. Hiervoor moet men responsief zijn om enerzijds de ambitie te voelen om mee te doen en om anderzijds het initiële enthousiasme voor het project te blijven voeden met positieve feedback en opbouwende kritiek. Deze ambities gaan samen met een vertrouwen in het eigen kunnen, maar vertrouwen alleen is niet voldoende. Men moet ook initiatief nemen om het project aan te pakken en mensen bij elkaar te brengen. Banden die een persoon heeft met een leefgemeenschap zijn dan erg belangrijk.

Bij de verantwoordelijke burger (houding – *identiteit*) staat mentale integratie met het behoud van een eigen identiteit voorop. Naast verantwoordelijkheidsbesef zijn hierbij identiteit, respect en solidariteit belangrijke kernwoorden. De persoon is verantwoordelijk voor zijn eigen ontwikkeling (en daarmee z'n positie in de maatschappij) en is medeverantwoordelijk voor de ontplooiing en het welzijn van anderen. Zoals gezegd kan het lezen van fictie een lezer stimuleren om te reflecteren over een onderwerp en met anderen erover te praten. Hierdoor wordt ontwikkeling van de persoon gestimuleerd.

Het medeverantwoordelijk zijn voor het welzijn van anderen vloeit op natuurlijke wijze voort uit een hoge mate van identificatie met een groep (gedeelde identiteit). Een gedeelde identiteit berust op overeenkomsten binnen een groep die tot stand kunnen worden gebracht door te discussiëren over verschillende sociaal-maatschappelijke kwesties. Hiermee wordt de mentale integratie bereikt zonder dat per definitie afbreuk gedaan wordt aan de eigen identiteit.

Reflectie

Bij het aspect reflectie blijven de metacognitieve vaardigheden die ingezet worden om te reflecteren gelijk. In de competentiematrix worden alleen de domeinen waarover gereflecteerd wordt, aangepast. We hebben reeds gezien dat het lezen van fictie deze reflectieve vaardigheden en cognitieve groei stimuleert. Daarnaast komen de thema's waarover gereflecteerd kan worden voor burgerschap sterk overeen met thema's behandeld in literaire romans. Veel literatuur kent immers een maatschappelijk engagement en plaatst het verhaal in een (historische) context waarbij

dominante waarde en normen, discriminatie en onrecht vaak een belangrijke plaats innemen. Hierdoor leent literatuur zich uitstekend om juist de reflectieve vaardigheden die zo belangrijk zijn voor burgerschap te oefenen in een redelijk veilige omgeving. Leerlingen in een klas (of personen die deelnemen aan een discussie) zouden bij een discussie over een boek open moeten staan voor elkaars meningen en elkaar een spiegel voor moeten houden voor wat betreft de implicaties van hun mening (feedback en kritiek). Deze discussie verloopt minder bedreigend en gespannen, omdat het ‘maar’ over een verhaal gaat wat in beginsel geen echte implicaties heeft voor een ander. Maar deze oefening maakt personen vaardig in het rekening houden met elkaars standpunt, en geeft aan hoe men kan leren (door reflectie) van de ervaringen van een ander.

3.3 DE NOODZAAK VAN LEESBEVORDERING

Tot nu toe hebben we ons gericht op het probleem van de tanende leesomvang en leesvaardigheid bij jongeren. We hebben duidelijk proberen te maken dat deze ontwikkeling ongewenst is, omdat veel lezen van verschillende soorten boeken en thema's evenals een goede leesvaardigheid profijtelijk zijn voor schoolprestaties en burgerschap in het algemeen. Hierdoor wordt het lezen van fictie in de vrije tijd meer dan een vrijetijdsbesteding; het draagt namelijk bij tot bepaalde individuele en maatschappelijke voordelen. Om deze voordelen te behalen, moet het lezen in de vrije tijd wel een aantal competentiedoelen nastreven. Deze zijn samengevat in tabel 3.

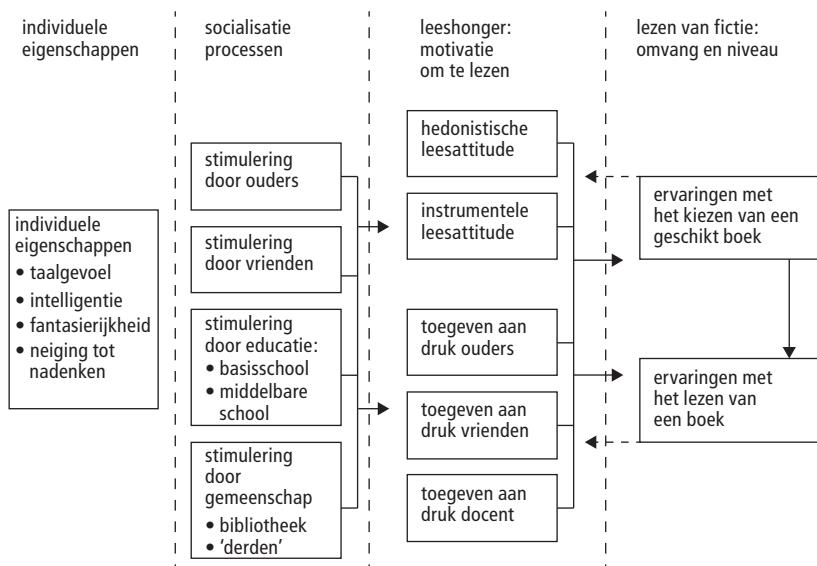
TABEL 3 | COMPETENTIEDOELEN VOOR HET LEZEN VAN FICTIE IN DE VRIJE TIJD

KENNIS	✓ taal en schooltaal ✓ historische kennis ✓ wetenschappelijk en vakkennis ✓ kennis van maatschappelijke en sociale issues
VAARDIGHEDEN	✓ hogere leesvaardigheid in de vorm van integratie van informatie en reflectie op argumenten ✓ inlevingsvermogen ✓ interculturele communicatie
ATTITUDE	✓ open houding ✓ vertrouwen in eigen kunnen ✓ respect voor een ander ✓ verantwoordelijkheid voor zichzelf en ander
REFLECTIE	✓ kritisch over eigen handelen ✓ kritisch over maatschappelijke en culturele issues ✓ kritische over sociale interactie (omgaan met anderen)

Om deze competentiedoelen te behalen is het niet voldoende dat een willekeurig boek op een oppervlakkige manier (zonder absorptie, empathie en reflectie) gelezen wordt, waarover vervolgens niet inhoudelijk met anderen gesproken wordt. Het meer lezen van hetzelfde geeft geen verbetering van de competenties. Deze vorm van lezen kan gezien worden als een leuke manier om je tijd door te brengen (plezier, amusement) en stimuleert daarmee de leeshonger die nodig is om het lezen van boeken met onbekende thema's en perspectieven als vrije tijdsbesteding in overweging te nemen. Maar bij de ontwikkeling van competenties gaat het er juist om dat men vaker een roman neemt met een sociaal geëngageerd thema, waarin onbekende, niet vertrouwde perspectieven gepresenteerd worden. De lezer zou vervolgens aanzet moeten worden om over deze roman te reflecteren en te discussiëren met anderen. Hier ligt naar ons idee een grote uitdaging voor leesbevordering: zowel de keuze van maatschappelijk geëngageerde boeken als de betekenis-, zingeving en discussie over deze boeken zijn belangrijke aandachtspunten.

4 DE ONTWIKKELING VAN LEESHONGER: EEN MODEL VOOR LEESBEVORDERING

Maar hoe ontstaat een lezer die werk maakt van de competentiedoelen voor het lezen? Het model dat we presenteren is een modificatie op het randmodel voor publieksuitbreiding (McCarthy et al., 2001; McCarthy et al., 2004). In onze bewerking van het model staat de motivatie om te lezen centraal. In figuur 1 is het aangepast model op hoofdlijnen weergegeven. De motivatie om te lezen (derde kolom) is enerzijds gebaseerd op de invloed vanuit de sociale omgeving; in hoeverre stimuleerde en stimuleert de sociale omgeving een persoon om (weer) een boek te lezen. Deze stimulering is aangegeven in de tweede kolom van de figuur. Anderzijds is de motivatie gebaseerd op eigen ervaringen met het lezen, aangegeven in de vierde kolom. We zullen de 'kolommen' van het model achtereenvolgens toelichten.



FIGUUR 1 | HET ONTWIKKELEN VAN LEESHONGER

4.1 DE INDIVIDUELE EIGENSCHAPPEN

De eigenschappen van een individu bepalen de uitgangspositie voor het verkrijgen van vroege, positieve ervaringen met lezen. Het betreft de eigenschappen van een persoon die het lezen dan wel het interpreteren van een tekst vergemakkelijken. Men kan hierbij denken aan intelligentie en taalgevoel (Ganzeboom, 1985, 1989). Maar daarnaast zijn ook fantasierijkheid (Stalpers, 2007) en neiging tot nadenken (Pieters et al., 1987; Stokmans, 2002) belangrijk. Als men fantasierijk is, heeft men meer de neiging om over een verhaal te fantaseren. Dit verlevendigt het verhaal door beleving en inleving. Neiging tot nadenken houdt verband met plezier dat beleefd wordt met het nadenken, het reflecteren over de inhoud van het verhaal. Een hogere neiging tot nadenken stimuleert hogere verwerkingsniveaus waarbij meer algemene (minder persoonlijke) buitentekstuele informatie gebruikt wordt bij de betekenistoedichting. Beide eigenschappen kunnen ertoe bijdragen dat een tekst een lezer meer aanspreekt omdat de betekenistoedichting voor deze persoon verder gaat dan alleen het verhaaltje dat verteld wordt.

De individuele eigenschappen verhogen ook het plezier dat een kind ervaart bij het voorlezen. Voorgelezen worden is vaak de eerste prille ervaring met het lezen waarbij de beleving van het verhaal centraal staat en waardoor de leesattitude positief beïnvloed wordt (Blok, 1995). Maar om een verhaal te kunnen beleven (met

behulp van fantasierijkheid) moet het verhaal eerst begrepen worden en dat is een cognitieve activiteit die samengaat met de neiging tot nadenken.

4.2 SOCIALISATIEPROCESSEN

Leessocialisatie kan omschreven worden als processen vanuit de sociale omgeving om het individu te cultiveren in de leescultuur van de sociale omgeving waartoe het individu behoort (Grusec en Hastings, 2007). In deze paragraaf worden voor socialisatie de volgende vragen achtereenvolgens beantwoord: wanneer, wie, hoe en waartoe (de effecten).

Wanneer

In veel onderzoek naar lezen gaat men er impliciet of expliciet van uit dat de essentiële socialisatieperiode de formatieve periode (tussen vijf en vijfentwintig jaar) is (Kraaijkamp, 2002). In deze periode doen de meeste mensen in de westerse wereld eerste ervaringen en vervolgervaringen op met lezen en worden leespatronen aangeleerd. Ook in het leeshongermodel (figuur 1) wordt ervan uitgegaan dat de eerste ervaringen uit de eigen sociale context en formele scholing (die vaak afgerond wordt voor het 25ste levensjaar) een belangrijke vormende rol spelen. Maar het leeshongermodel geeft ook expliciet ruimte aan latere socialiserende ervaringen met het lezen, ook ervaringen na het 25ste levensjaar. Leesvoorkeuren kunnen immers veranderen als gevolg van een andere sociale omgeving.

Wie

In het algemeen worden er drie belangrijke instituten onderscheiden bij leessocialisatie (Duijx en Verdaasdonk, 1989; Kraaykamp, 2002): het ouderlijke milieu, de formele scholing waarbij vooral naar de middelbare school gekeken wordt (zie Kraaykamp, 2002; Ganzeboom, 1992) en de bibliotheek. Deze komen ook naar voren in het leeshongermodel. Maar binnen het leeshongermodel is bij formele scholing ook het leren lezen op de basisschool van cruciaal belang omdat daar de stap gemaakt wordt van het voorlezen naar het zelf lezen. Hierbij doet een kind erg veel indrukken op van het zelf lezen. Deze eigen ervaringen bepalen de leesmotivatie sterk in de vorm van leesattitude.

Daarnaast wordt in het leeshongermodel niet alleen aandacht gevraagd voor de bibliotheek als leessocialisatie-institutie, maar voor de gehele gemeenschap waarin het kind opgroeit. Door niet alleen het accent te leggen op de bibliotheek, wordt duidelijk dat ook andere agenten uit de directe sociale omgeving een effect kunnen hebben op de leessocialisatie: oppasoma's, naschoolse opvang, enzovoort.

Om de lijst van belangrijke socialiserende instituties compleet te maken, zeker als men bij leessocialisatie zich niet wil beperken tot de vroege jeugd, moeten vrienden genoemd worden. Zeker voor adolescenten en volwassenen zijn vrienden, volgens sociaal psychologische modellen (zie Miesen, 1999; Broeder en Stokmans, 2011b) relevante anderen die richtlijnen aan het individu geven over leesgedrag. Hiermee kunnen we de volgende relevante ‘agenten’ onderscheiden:

- 1 familie, niet alleen ouders, broers en zussen, maar ook ooms en tantes;
- 2 vrienden;
- 3 leraren en docenten (zowel basisschool als voorgezet onderwijs en cursussen over literatuur die men op latere leeftijd volgt);
- 4 personen uit de buurtschap of gemeenschap waarin de persoon opgroeit, inclusief de bibliotheek.

Hoe

De manier waarop de sociale omgeving een sturende, begeleidende rol vervult in de ervaringscyclus kent een aantal verschijningsvormen. Bij de typering van leessocialisatie processen wordt vaak een onderscheid gemaakt tussen instructie en imitatie (Kraaykamp, 2002; Van Lierop-Debrauwer, 1990; Duijx en Verdaasdonk, 1989; Leseman en De Jong, 1998; Notten, 2011). In deze bijdrage geven we in navolging van Ellis (1994) de voorkeur aan impliciet en expliciet leren, omdat lezen een talig proces is waarbij sociale interactie in de vorm van ‘praten over’ centraal staat. Verder legt imitatie te veel de nadruk op ‘nadoen’. Maar zoals tabel 4 aangeeft, ligt bij impliciete leerprocessen het accent op voorbeelden. Voorbeelden beperken zich niet alleen tot het geven van ‘het goede voorbeeld’, ouders lezen zelf ook (imitatie). Voorbeelden kunnen ook in een discussie over de inhoud van een boek gegeven worden. Hierbij geeft men de eigen leeservaringen aan. Deze leeservaringen kunnen betrekking hebben op de inhoud van het verhaal. Zoals: ‘Deze passage van het boek heeft mij erg aangegrepen omdat het me deed denken aan een bepaalde gebeurtenis uit mijn jeugd.’ Maar ze kunnen ook betrekking hebben op het artefact. Zoals: ‘Deze passage is zo ontzettend mooi geschreven, omdat deze beeldspraak geen cliché is maar toch erg treffend is.’ Bij impliciet leren gaat men van het voorbeeld naar de norm.

Naast dit impliciete leren is er ook expliciet leren, waarbij instructie centraal staat. Bij instructie wordt de persoon door de agent (conform de normen van de sociale context) geïnstrueerd wat te doen, of hoe het gedaan moet worden zoals bij technische leeslessen. De norm wordt kenbaar gemaakt door de regels te expliciteren. Zoals: ‘Bij het lezen van een literair boek moet men buitentekstuele informatie die betrekking heeft op cultuurhistorische gebeurtenissen relateren aan de inhoud

van het verhaal.’ Maar ook: ‘Ga een boek lezen als je je verveelt!’ Bij instructie staat sociale interactie ook centraal, maar de manier waarop het vormgegeven is, is totaal anders. De agent gaat er namelijk van uit dat hij/zij weet hoe het hoort en de lezer moet deze norm volgen.

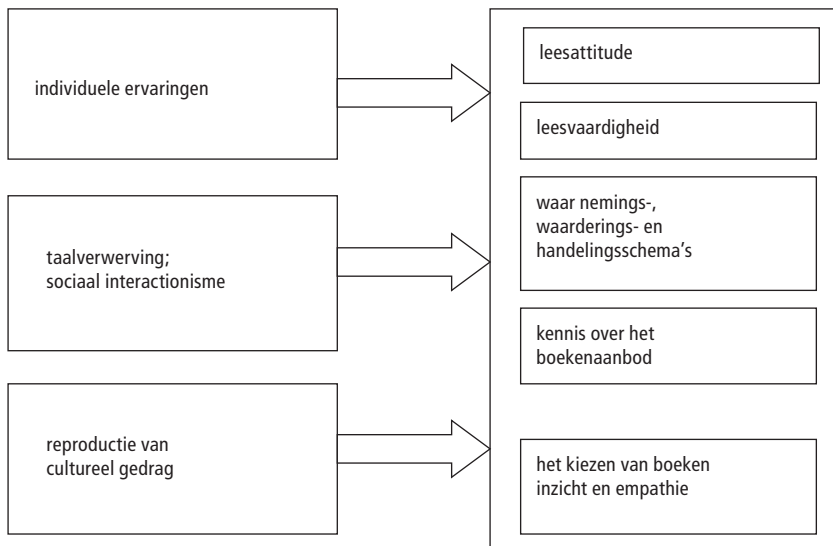
TABEL 4 | VERSCHIJNINGSVORMEN VAN LEESSOCIALISATIE

typen van leren	handelingen door agent	leervorm
IMPLICIET	• voorbeelden door agent gegeven • sociale interactie tussen agent en lezer in de vorm van discussie	✓ observationeel ✓ spelenderwijs ✓ samen ontdekken ✓ scaffolding
EXPLICIET	• sociale interactie tussen agent en lezer in de vorm van instructie	van voorbeeld naar regel of norm ✓ cognitief leren ✓ logisch deducties; toepassen van de regel, de kennis van regel of norm naar toepassing

Waar toe

Wanneer we de verschillende vormen van leessocialisatie naast elkaar zetten, verschillen ze niet alleen in de manier waarop de socialisatie vormgegeven wordt, maar ook in het vakgebied of paradigma waarin ze gewoonlijk bestudeerd worden (zie figuur 2). Deze paradigma's geven ons meer inzicht in leessocialisatie doordat ze enerzijds globaal aangeven wat belangrijke kenmerken zijn van het socialisatieproces (het *hoe*) en anderzijds inzicht geven in mogelijke uitkomsten van dit proces, het thema van deze deelparagraaf.

Het eerste paradigma concentreert zich op ervaringen die een persoon opdoet tijdens socialisatieprocessen: een persoon verzamelt (directe en indirecte) ervaringen. Als de ervaringen positief zijn, ontwikkelt een persoon een positieve leesattitude. Deze is opgeslagen als een globale, vaak emotionele indruk en kan daarnaast gekoppeld zijn aan hedonistische en instrumentele voordelen van het lezen en de ervaren moeilijkheid van het lezen.



FIGUUR 2 | LEESSOCIALISATIEPROCESSEN EN HUN EFFECTEN

Het tweede paradigma richt zich op het feit dat lezen een talig proces is waarbij taalverwerving en taalgebruik centraal staan. Bij deze benadering, het sociaal interactionisme, wordt veel meer de nadruk gelegd op interactie tussen (groepen van) personen bij het zich eigenmaken van taal en culturele gedragingen. Het gaat dan niet alleen om gevoelens, kennis en meningen die verworven worden, maar ook om de manier waarop die gevoelens, kennis en meningen aan anderen overgedragen worden. Men zou kunnen stellen dat hierbij de waarnemings- en waarderingschema's (habitus van Bourdieu, 1984), en de daarbij behorende retoriek aangeleerd worden. Deze schema's en retoriek zijn een essentieel onderdeel van hoe een leescultuur ingevuld en uitgedragen wordt.

Dit paradigma (Vygotsky, 1987; Wilkinson en Silliman, 2000; Painter, 2001) gaat uit van de volgende premissen, die duidelijk illustreren dat sociale interactie en discussie een belangrijk hulpmiddel zijn bij het verwerven van de voordelen van het lezen:

- 1 Leren wordt gezien als een sociale activiteit: interpersoonlijk gedrag is de basis voor nieuw conceptueel begrip (nieuwe woorden, doorzien van verhaalstructuren, moeilijker leesprocessen).
- 2 Leren is geïntegreerd: er is een sterke relatie tussen mondeling en schriftelijk taalgebruik (communicatieve vaardigheden).

- 3 Een vereiste voor leren is interactie en actieve deelname in leessocialisatie: als een persoon meedoet aan de discussie en niet louter de boeken leest, wordt hij/zij meer gemotiveerd om te lezen en heeft hij/zij de grootste kans om meer van de voordelen van het lezen te ervaren.

Het derde paradigma herbergt de cultuursociologische theorieën, zoals de status-motivatietheorie van Ganzeboom (1984, 1989; Bourdieu, 1984). Dit perspectief geeft een individu een beperkte keuzevrijheid. Cultureel gedrag wordt vooral bepaald door de sociale klasse waarin een persoon verkeert en veel minder door individuele ervaringen. Volgens deze benadering leidt leessocialisatie tot het zich eigenmaken van bepaalde normatief correcte waarnemings-, waarderings- en handelingsschema's. Met andere woorden: de sociale omgeving geeft richtlijnen hoe met een boek omgegaan *moet* worden.

Figuur 2 is een schematische weergave van de benaderingen en de globale effecten van leessocialisatie. De effecten kunnen als volgt samengevat worden:

- 1 Ervaringen en gevoelens gerelateerd aan de uitkomsten van het leesproces. Dit zijn de affectieve en cognitieve gevoelens die resulteren uit de betekenisdoedichting aan de tekst en de daaraan gekoppelde (hedonistische en instrumentele) voordelen en nadelen waarvan de persoon zich bewust is. Deze gevoelens, meningen en opinies over het lezen zijn een belangrijke basis voor de leesattitude (Stokmans, 2007b).
- 2 Leesvaardigheid. Doordat de persoon frequent leest oefent hij/zij in het interpreteren van teksten.
- 3 Waarnemings-, waarderings- en handelingsschema's betreffende het lezen (Bourdieu, 1984).
- 4 Ervaringen met het boekenaanbod. Doordat een persoon alleen of in samenspel met de sociale omgeving boeken zoekt en uitselecteert om te lezen, weet een persoon wat voor boeken er zijn en wat zijn/haar smaak is (Ganzeboom, 1984, 1989, Kraaijkamp, 1993).
- 5 Ervaringen met het kiezen van het boek.
- 6 Empathie en inzicht. Deze competenties zijn te scharen onder de voordelen van het lezen en daarmee een onderdeel van leesattitude. Maar in de literatuur over leesattitude worden deze complexe voordelen die resulteren uit absorptie en reflectie niet of nauwelijks genoemd. Men blijft steken bij plezier, amusement; inleven beleven; nuttig voor school of werk; zelfontplooiing (zie voor een overzicht Stokmans, 2007b).

Bij de uiteenzetting van de effecten van leessocialisatie is al aangestipt dat eigen leeservaringen en begeleiding vanuit de sociale omgeving belangrijk zijn voor de ontwikkeling van leeshonger. Deze ervaringen staan centraal in de volgende paragraaf.

4.3 ERVARINGEN MET HET LEZEN

Een belangrijk onderdeel van leessocialisatie is dat een persoon *zelf* boeken leest. Als een persoon het lezen voldoende onder de knie heeft, wordt vaak verondersteld dat socialisatieprocessen, waaronder sociale interactie niet meer zo belangrijk zijn. Uit de bespreking van het sociaal interactionisme bij socialisatieprocessen (*waartoe*) en de toelichting op de bijdrage van lezen van fictie voor burgerschapcompetenties (paragraaf 3.2), blijkt dat we die mening niet delen. Sociale interactie, en met name het discussiëren over ervaringen met boeken, is erg belangrijk voor de ontwikkeling van de competenties voor het lezen in de vrije tijd en een belangrijke motivator om te blijven lezen. Het delen van ervaringen geeft niet alleen meer inzicht, maar verhoogt ook het ervaren plezier (Stokmans, 2011). Dit geldt voor jong en oud!

Om ervaringen te verkrijgen, moet men echter wel lezen. In deze ervaringscyclus onderscheiden we twee deelprocessen (zie rechterkolom van figuur 1):

- 1 het kiezen van een boek dat aanspreekt (zie figuur 3);
- 2 het daadwerkelijke lezen van het boek (zie figuur 4).

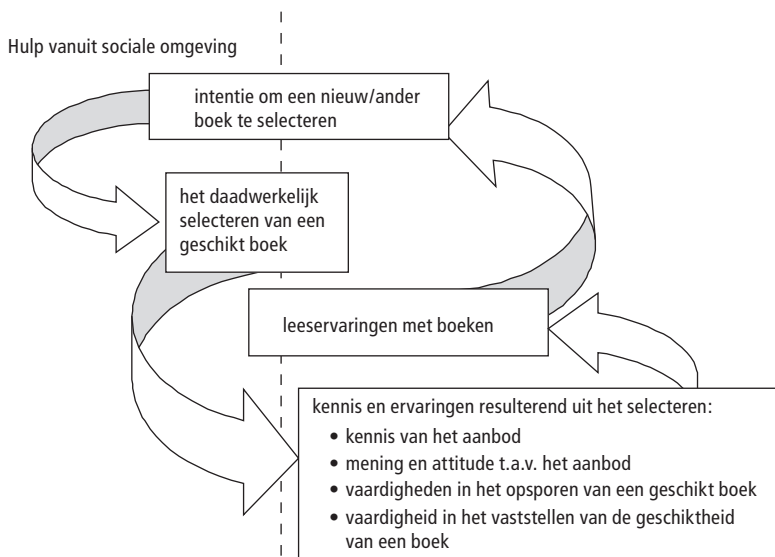
Deze deelprocessen zullen achtereenvolgens besproken worden.

Het kiezen van een boek

De eerste belangrijke stap in een ervaringscyclus is het verwerven van een leesboek dat *aanspreekt*. In Nederland zijn leesboeken ruim voorhanden: van eenvoudig tot moeilijk en over zeer gevarieerde thema's. Voor ieder wat wils. Maar hoe kies je als zesjarige een leuk boek uit dit grote aanbod?! Je hebt geen kennis van het aanbod, je weet niet wat een leuk thema zou kunnen zijn. En nu gaan we er gemakshalve vanuit dat een zesjarige de weg naar de bibliotheek weet te vinden! Dit keuzeproces wordt uitvoerbaar als het kind daarin begeleid wordt door een volwassene (ouder, tante, leraar, bibliothecaris) of leeftijdgenoot.

Het lijkt evident dat de problemen voor het uitzoeken van een boek groot zijn voor een niet-lezer en minder groot of misschien zelfs vaak afwezig voor een fervent lezer. Ieder zoektocht naar een boek geeft immers informatie over het boekenaanbod en bovendien inzicht in de smaak van de persoon. Een niet-lezer heeft geen zicht op het aanbod en weet niet welke thema's of genres hem/haar het meeste aanspreken. Hierdoor wordt het kiezen van een goed boek (een boek dat positieve leeservaringen geeft) erg moeilijk zo niet bijna onmogelijk zonder begeleiding of

advies van een boekenliefhebber die zich verplaatst in de smaak en leesvaardigheid van de onervaren lezer. Maar ook regelmatige lezers zullen zich wel eens afvragen welke boek ze nu eigenlijk willen lezen. Men wil immers wel eens wat anders door- dat de smaak verandert als gevolg van verbetering in de leesvaardigheid, andere inzet van cognitieve capaciteiten en verandering in levensfase, waardoor andere thema's meer aanspreken.



FIGUUR 3 | ERVARINGEN MET HET KIEZEN VAN EEN BOEK

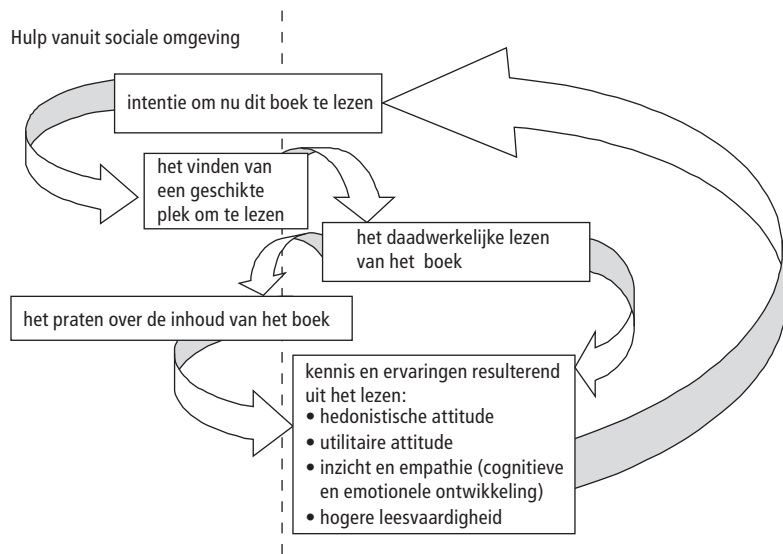
In dit zoekproces naar geschikte boeken is het praten (of vormen van communicatie die mogelijk gemaakt worden door de nieuwe media) over boeken in de (virtuele) sociale omgeving van een lezer een essentieel onderdeel. Hierdoor neemt men niet alleen kennis van het aanbod – welke boeken zijn er? welke auteurs zijn er? –, men hoort ook wat anderen van deze boeken vinden. Deze beoordelingen geven een goede indicatie van wat een persoon kan verwachten van een boek.

Ervaringen met het lezen van een boek

Wanneer een boek uitgezocht is (meegegeven door een tante, vriend of aanbevolen door een docent, bibliothecaris), moet het boek nog gelezen worden om te resulteren in een leeservaring. Een schematische weergave van dit proces is opgenomen in figuur 4.

De persoon ontwikkelt een intentie om het boek te lezen. Deze intentie kan gestimuleerd worden door de sociale omgeving. Als het boek aangedragen is door de directe sociale omgeving, zal deze ook druk uitoefenen zodat het boek daadwerkelijk gelezen wordt door navraag te doen over de leesvorderingen (wat vond je van het boek, hoe ver ben je al?).

Als de intentie groot genoeg is, moet de persoon een geschikte plek vinden om te lezen. In de educatieve setting wordt vaak gelezen op een rechte stoel achter een tafel. Deze houding wordt geassocieerd met 'studeren' en moeite, cognitieve inspanning en niet met ontspanning en plezier beleven. Wanneer een persoon onwennig staat tegenover lezen, is het vinden van een lichaamshouding die bij de leesdoelen van die persoon past nog niet zo eenvoudig. Waar leest men het meest ontspannen, verlost van de waan van de dag? Een ontspannen houding die ondersteund wordt door een ontspannen, vrijblijvende omgeving (een fauteuil met een drankje) brengt de persoon al meteen in een andere stemming die volgens het leeshongermodel de drijvende kracht is achter lezen: plezier.



FIGUUR 4 | ERVARINGEN MET HET LEZEN VAN BOEKEN

Als een persoon een leesplek heeft uitgekozen, kan het boek gelezen worden en worden leeservaringen verzameld. Bij het lezen van fictie maken we, net als bij cultuurdeelname in het algemeen (zie Stokmans, 2012), onderscheid tussen ervaringen die gekoppeld zijn aan het verhaal zelf (de fabel) en het artefact, de drager van het

verhaal (zie ook Tan, 1995). Als de leesprocessen primair gericht zijn op het verhaal, dan stelt een lezer zich als doel om kennis te nemen van het verhaal (leuk verhaal-tje), of om een avontuur te beleven (amuserend verhaal). Wanneer een persoon zich inleeft in het verhaal (empathie) dan wel de inhoud van het verhaal relateert aan de eigen situatie (reflectie), wordt het een aangrijpend verhaal met een sterke affectieve emotionele lading (affectieve gevoelens).

Daarnaast kunnen leesprocessen ook gericht zijn op het artefact en bespiegelingen over cultureel-historische en maatschappelijke situaties. Men let dan ook op de schrijfstijl, de gekozen bewoording, conventies van het genre en verwijzingen naar culturele gebeurtenissen, waarden en normen ect. Bij deze manier van verwerking staat reflectie meer centraal dan inleving. Nu spelen zelfontplooiing en cognitieve groei een belangrijke rol. Deze reflectie gaat gepaard met cognitieve gevoelens die aangeven hoe het verwerkingsproces (de betekenis en zingeving van de tekst) vordert. Ze signaleren of het leesproces moeizaam verloopt (het boek is te moeilijk of te saai), maar ook of men verrast wordt door de schijfstijl, verhaalwending of uitgedaagd wordt tot een historische bespiegeling.

Naast het zelf lezen van een boek is het erg belangrijk dat men met andere discussieert over gelezen boeken. Zo'n gesprek heeft vier belangrijke doelen voor de leeshonger:

- 1 Het versterkt de ervaringen (affectieve gevoelens met de fabel). Doordat men met anderen praat over de persoonlijke betekenis van een boek, wordt het boek opnieuw beleefd. Daarnaast versterkt de sociale interactie deze gevoelens als men ervaart dat anderen soortgelijke gevoelens en gedachten hadden bij een boek. In dat geval is het een bevestiging van de eigen interpretatie die de verbondenheid met de ander onderstrept.
- 2 Het geeft een impuls aan het verbeteren van de leesvaardigheid. Tijdens zo'n gesprek ervaart men dat andere personen een boek op een andere manier benaderen. De persoon wordt zich mogelijk bewust van andere perspectieven om te lezen, waarbij meer complexe leesvaardigheden (empathie en reflectie) worden ingezet en hij/zij wordt mogelijk gestimuleerd om die verwerkingsniveaus ook toe te passen. Hierdoor kan men meer individuele en maatschappelijke voordelen halen uit leeservaringen.
- 3 Wanneer met anderen gediscussieerd wordt over de persoonlijke ervaringen, komen verschillen in interpretatie aan het licht of wordt de persoon een ander perspectief voorgehouden waaruit het boek gelezen kan worden. De realisatie dat er meerdere persoonlijke perspectieven zijn van waaruit een boek gelezen kan worden, verhoogt de kans op het ontwikkelen van empathie en inzicht.

- 4 Men wordt nieuwsgierig naar een nieuw boek. Doordat anderen andere titels lezen en daar met enthousiasme over spreken, krijgt een lezer een wens om dat boek, of dat soort boeken ook eens te proberen.

De positieve ervaringen (door het zelf lezen en te praten over het boek) maken hongerig naar een volgend boek. Als men hongerig is naar boeken, vraagt men anderen wat ze lezen, leest men misschien recensies en men bezoekt een (online) boekhandel, zonder het expliciete doel een boek te kopen. Men is nieuwsgierig wat er allemaal te koop is. Deze zoektocht naar interessante boeken geeft niet alleen informatie over het aanbod maar ook over hoe anderen denken over boeken en praten over boeken.

4.4 LEESHONGER

In het model (figuur 1) voor het aanwakken van leeshonger worden twee belangrijke antecedenten onderscheiden die in het voorgaande ook al kort aangestipt zijn:

- 1 de leesattitude;
- 2 de verleiding die geboden wordt vanuit de sociale omgeving door middel van impliciete en expliciete druk om te lezen.

Beide zullen kort toegelicht worden.

Leesattitude

Leesattitude wordt omschreven als een aangeleerde predispositie om op een positieve (benaderingsreactie) of negatieve (vermijdingsreactie) wijze te reageren op het fenomeen 'lezen' (Fishbein en Ajzen, 1975). In een attitude worden alle ervaringen, emoties, belevenissen en bespiegelingen over het lezen samengebracht in een geheugenstructuur. Deze structuur bepaalt enerzijds hoe belangrijk iemand het lezen van boeken voor zichzelf vindt (is lezen een belangrijk onderdeel van het zelfbeeld van de persoon) en daarmee de kans dat een bepaalde situatie gezien wordt als een mogelijkheid om te lezen (lees je in de trein of speel je met je mobiele telefoon?). Anderzijds bepaalt deze structuur hoe een persoon denkt over het lezen van boeken (waartoe dient het, is het leuk of leerzaam?).

Een attitude kan het beste gezien worden als een grote kast met ervaringen. Als een situatie zich voordoet waarbij de mogelijkheid om te lezen getriggerd wordt, wordt de kast geopend. De ervaringen die het eerste uit de kast rollen zijn emotioneel van aard, zonder dat daarbij gedacht wordt aan voordelen van het lezen of druk uit de sociale omgeving (Gawronski en Bodenhausen, 2007). Het betreft de cognitieve en affectieve gevoelens die ervaren zijn bij het lezen.

Deze eerste emotionele reactie bepaalt voor een groot deel de uiteindelijke reactie om te lezen in de vrije tijd. De emotionele ervaringen treden immers altijd op bij het lezen, terwijl de voordelen (hedonistische en instrumentele) die in de vorm van proposities in de attitude naar voren komen, evenals de geïnternaliseerde wensen en verwachtingen van de sociale omgeving, pas gerealiseerd worden als men zich de vraag stelt: waarom zal ik lezen? Deze proposities zijn steviger opgeborgen, en de lezer kan naar gelang de leessituatie die proposities uit de kast halen die gepast en bruikbaar zijn (Gawronski en Bodenhausen, 2007). We zullen dit illustreren met een voorbeeld. Stel een lezer heeft veel negatieve ervaringen met het lezen, omdat het moeizaam verloopt (veel negatieve cognitieve gevoelens). Doordat het lezen moeizaam verloopt, komt de lezer nauwelijks toe aan het inleven in het verhaal. Hierdoor is de kans dat deze persoon vindt dat het lezen hedonistische voordelen geeft erg klein. Een eerste reactie op een leessituatie is dan een vermijdingsreactie. Dit betekent niet automatisch dat deze persoon nooit zal lezen. Ten eerste kan de lezer zich realiseren dat het lezen instrumentele voordelen oplevert. Deze instrumentele voordelen voeden dan de leeshonger. Maar deze stopt als men niet meer voor studie of werk moet lezen. Daarnaast kan het zijn dat een lezer zich realiseert dat personen uit z'n sociale omgeving het erg op prijs stellen dat er gelezen wordt, zonder dat deze personen deze wens of verwachting op dat moment uiten. De geïnternaliseerde wens om deze personen niet teleur te stellen, voedt ook de leeshonger.

Verleiding vanuit de sociale omgeving

Behalve dat een sociale omgeving zorg draagt voor de leessocialisatie, kan het een lezer ook verleiden om een boek te lezen. Of deze verleiding werkt heeft enerzijds te maken met de manier waarop de wens of verwachting om te lezen vormgegeven is, en anderzijds met de neiging van een lezer om de sociale agent tegemoet te komen. De wens of verwachting van sociale agenten wordt vaak aangeduid als de sociale druk die een lezer voelt om wel of niet te lezen (druk vanuit ouders, vrienden en school) (Ajzen, 1991). Deze sociale druk vertoont natuurlijk veel overeenkomsten met de socialisatieprocessen zoals besproken in paragraaf 4.2, met het onderscheid dat socialisatieprocessen zich ook afspelen in het verleden en de gevoelde druk zich beperkt tot een specifieke leessituatie in het heden.

In de beschrijving van de verschijningsvormen van leessocialisatie maakten we een onderscheid tussen impliciete en expliciete vormen. De expliciete vorm bestaat eruit dat een persoon geïnstrueerd wordt om te lezen. Deze vorm heeft vaak weinig effect op de beslissing om wel of niet te lezen (Broeder en Stokmans, 2009, 2011b). De oorzaak hiervan kan gevonden worden in enerzijds de leesattitude en anderzijds de geneigdheid om toe te geven aan het verzoek van de sociale agent. Een van de

ervaringsgronden van leesattitude is namelijk de gevoelde sociale druk (in termen van wens of verlangen van een belangrijke ander) om te lezen. Dit kan gezien worden als de geïnternaliseerde sociale norm. Met andere woorden: een lezer is bekend met de wensen en verlangens van de sociale omgeving ten aanzien van het lezen. Het expliciet uitspreken van deze wens heeft vanuit dit perspectief alleen effect op het lezen als de sociale agent voldoende macht heeft om de lezer te ‘dwingen’ te lezen. Deze situatie doet zich voor in een schoolse context, een docent heeft de macht (gezien de rolrelatie) om leerlingen op te dragen teksten te lezen. Maar voor het lezen in de vrije tijd geldt dit vaak niet. Zeker adolescenten gaan niet een boek lezen omdat een ouder dat zegt, vaak doen ze dan juist het tegenovergestelde.

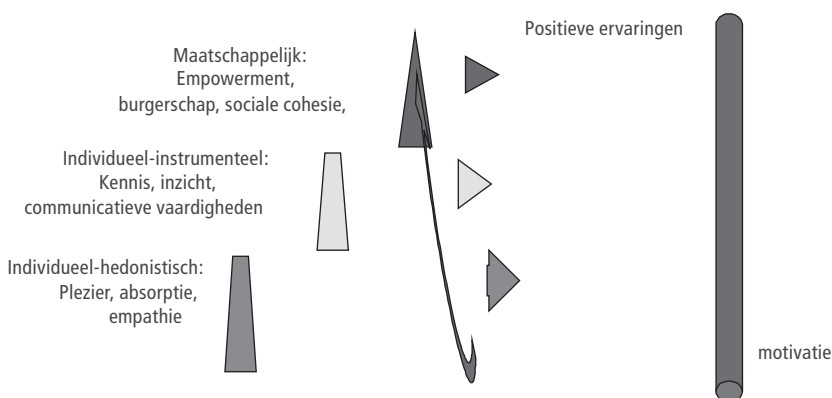
De impliciete vormen van sociale druk hebben meer effect (Broeder en Stokmans, 2009, 20011b). Het geven van het goede voorbeeld – in termen van zelf lezen – heeft hierbij twee functies. Ten eerste signaleert het dat de sociale agent het lezen zelf als belangrijk ziet. Ten tweede heeft een lezer dan niet het voor de hand liggende tegenargument – maar je leest zelf ook niet, waarom moet ik het dan doen? – als de referent de lezer instrueert om te lezen.

De tweede vorm van impliciete sociale druk, is het praten over boeken, zowel over de inhoud als in het begeleiden van de boekkeuze. Interesse in de vorderingen in het boek (hoe ver ben je in het boek?) en de leeservaringen werkt stimulerend en motiverend. Als de sociale omgeving wil weten of het boek al gelezen is, wat men ervan vond en wat voor indruk het boek heeft achtergelaten, is het lezen niet meer een vrijblijvende activiteit, maar heeft het blijkbaar grote waarden.

Het groeien van de leeshonger

We hebben gezien dat eigen ervaringen in combinatie met het informeren over leesvorderingen en leeservaringen belangrijke bijdragen leveren aan de motivatie om te lezen. Wanneer we het ontwikkelen van leeshonger beschouwen (zie ook figuur 5), zouden we kunnen stellen dat leesplezier, de emotionele reactie op het verhaal, als eerste ervaren wordt en daarmee de basis vormt voor leeshonger. Als een boek lekker leest is de emotionele lading positief, maar als het leesproces moeizaam verloopt wordt lezen met negatieve gevoelens geassocieerd. De hedonistische voordelen, zoals ontspanning, het beleven van een avontuur en inleven in de hoofdpersoon, realiseren lezers zich waarschijnlijk pas als ze meer leeservaring hebben en aan anderen moeten aangeven waarom een boek hen zo aanspreekt. Met andere woorden: het praten over de inhoud van een verhaal zorgt ervoor dat een lezer stilstaat bij de betekenis van het verhaal en daarmee nadenkt over de mogelijke (hedonistische) voordelen. De instrumentele voordelen, zoals vergroten van kennis, verbeteren van schoolprestaties maar ook reflectie in algemene zin worden nog later in

de ervaringscyclus gerealiseerd. De realisering van instrumentele voordelen vereist immers dat leesprocessen automatisch verlopen waardoor ruimte ontstaat om dieper na te denken en te reflecteren op het verhaal. Hierdoor ontstaat kennis, cognitieve groei en inzicht. Ook nu kan dit inzicht sneller optreden als men met anderen spreekt over de betekenis en zingeving van een boek. De sociale, maatschappelijke voordelen komen pas aan het licht als je met anderen over de sociale, maatschappelijke implicaties van leeservaringen discussieert. Maar belangrijk is dat naar onze mening het lezen zonder plezier, zonder emotionele gevoelens die gekoppeld zijn aan de inhoud van het verhaal, verwordt tot een academische exercitie die door veel personen niet gefavoriseerd wordt.



FIGUUR 5 | HET GROEIEN VAN DE LEESHONGER

5 IMPLICATIES VOOR DE AARZELENDE LEZER

In het model voor de ontwikkeling van leeshonger is schematisch aangegeven dat de motivatie om te lezen enerzijds gebaseerd is op positieve leeservaringen van de lezer zelf en anderzijds gebaseerd is op het praten over boeken waarbij men informatie uitwisselt over het boekenaanbod, ingaat op de leeservaringen en ingaat op de persoonlijke en maatschappelijke betekenis van het boek. Doordat volgens het model het praten over de verhalen een zeer belangrijk aanvulling op het lezen zelf is, biedt dit tal van mogelijkheden om de leeshonger bij een aarzelende lezer aan te wakkeren. Deze aarzelende lezer heeft waarschijnlijk een beperkt aantal positieve ervaringen met het zelf lezen die voortkomen uit een lage leesvaardigheid. Door deze lage leesvaardigheid is het lezen een moeizaam, cognitief proces en de lezer komt dan niet toe aan het inleven in het verhaal of het nadenken over de betekenis

van het verhaal. Alle energie wordt gestoken in het ontcijferen van de letterlijke betekenis van de zin: wat staat er nu eigenlijk?

Doordat praten over boeken zo'n belangrijke plaats inneemt in het voeden van de leesmotivatie, is het meteen duidelijk dat alle personen waarmee een aarzelende lezer in zijn/haar dagelijkse omgeving omgaat, hierin een stimulerende rol kunnen vervullen: familie, leerkrachten en docenten, vrienden, medewerkers van de bibliotheek. Daarom zullen we per agent een aantal voorbeelden uitwerken om de aarzelende lezer over de streep te trekken.

5.1 DE FAMILIE

In de literatuur is al veelvuldig stilgestaan bij de invloed van het gezin waarin een lezer opgroeit. Een stimulerend leesklimaat bevordert de leeshonger. Dit leesklimaat betreft niet alleen de aanwezigheid van boeken en het goede voorbeeld dat ouders en familieleden geven door zelf ook te lezen. In deze bijdrage hebben we geprobeerd aan te tonen dat het praten over boeken een cruciaal onderdeel is van een stimulerend leesklimaat. Dit gaat van informatie over het boekenaanbod tot en met het discussiëren over de maatschappelijke implicaties van een boek. Voor een aarzelende lezer roept het aanraden van een boek door een familielid extra druk op om dit boek ook te lezen. Het informeren over de vorderingen in het boek doen daar nog een schepje bovenop. En het discussiëren over de inhoud zorgt ervoor dat het boek herbeleefd wordt en dat men kennis neemt van andere zienswijzen. Daarnaast geven discussies over boeken aan dat het lezen niet vrijblijvend is, maar als waardevol aangemerkt wordt.

Deze rol van het thuisfront begint al bij het voorlezen. Hier wordt de toon gezet (hedonistisch of instrumenteel). De (emotionele) context en de ruimte die het kind gegeven wordt om het voorleesproces te sturen is in de eigen familie zeer groot (in vergelijking tot een schoolse context). Daarbij kent de familie het kind zeer goed (is op de hoogte van interessegebieden en ervaringen) waardoor gemakkelijker gerefereerd kan worden aan voor het kind relevante ervaringen die in relatie staan met het verhaal. Daardoor wordt de kans aanzienlijk groter dat het kind een positieve sleutelervaring heeft met lezen. Hierdoor heeft een kind dat opgroeit in een gunstig leesklimaat al vanaf het begin een zeer grote voorsprong in de leesattitude. Het aantal positieve leeservaringen is groot, evenals de emotionele impact van deze ervaringen.

Maar de begeleidende rol van het thuisfront stopt niet als het kind zelf leert lezen. Juist als het kind kan lezen, moeten ouders navraag doen over de boeken die gelezen zijn. Ten eerste om het belang van lezen impliciet (met aandacht en interesse in de leeservaringen en leesvorderingen) te onderstrepen. Ten tweede om de

beleving van het boek te intensiveren (praten over je belevingen onderstreept die belevingen extra). En ten derde om andere perspectieven en interpretaties kenbaar te maken. Hierdoor leert een lezer dat een boek vanuit meerdere perspectieven gelezen kan worden (bijvoorbeeld het perspectief van een volwassene versus dat van een kind of adolescent).

5.2 SCHOOL: LEERKRACHTEN EN DOCENTEN

Het onderwijs heeft bij het stimuleren van de leeshonger een dubbele functie. Enerzijds heeft het onderwijs als taak om de leesvaardigheid van leerlingen te verhogen en hen kennis te laten nemen van de Nederlandse literatuur. Maar anderzijds moet leesplezier ook aandacht krijgen, omdat lezen niet alleen een academische exercitie is (empathie speelt een belangrijke rol in de leescompetenties). De rol van de docent kan omschreven worden als een mentor die zowel het leesplezier als de leesvaardigheid in het oog houdt.

Wanneer we het educatieve traject spiegelen aan het continuüm, ongedwongen vrij (voor)lezen en lezen voor een bepaald instrumenteel doel, zien we dat op de voorschoolse opvang het plezier als motivator en als doel van voorleesactiviteiten nog sterk voorop staat. Maar wanneer de schoolloopbaan vordert, en men in de groepen komt waar men zelf moet leren lezen, hebben schoolse leessituaties een geheel andere karakter en doel, namelijk het beheersen van de eenvoudige leesprocessen. Met andere woorden, leerlingen worden regelmatig gevraagd naar de voortgang, waardoor het leesniveau stijgt. Maar hierdoor wordt het lezen voor sommigen ook tot een moeizame activiteit, waarbij vrij veel energie gestoken moet worden in het ontcijferen van de letterlijke tekst en waarbij men niet toekomt aan het inleven en beleven van het verhaal (interpreteren en reflecteren over de tekst in termen van persoonlijke betekenis). Volgens het model voor leeshonger is dit de dood in de pot voor de motivatie om een niet-lezer te transformeren in een af en toe lezer, omdat dit proces vooral geduwd wordt door positieve ervaringen die zijn weerslag vinden in de leesattitude.

Hierdoor is de taak van een docent erg gecompliceerd. Voor het verhogen van de leesvaardigheid is het nodig dat moeilijke boeken gelezen worden op een meer afstandelijke manier. Deze boekkeuze en manier van lezen kunnen het ervaren leesplezier verminderen, zeker voor een minder goede lezer. Daarom is voor de aarzende lezer het inroosteren van workshops 'vrij lezen' belangrijk. In zo'n workshop wordt niet alleen een boek (voor)gelezen, maar men wordt ook begeleid in de boekkeuze, leerlingen praten met elkaar over goede en slechte boeken, leerlingen lezen boeken en bediscussieren de inhoud daarvan (in groepjes). De aanduiding 'workshop' geeft aan dat de leerling iets doet met hetgeen gelezen is: praten over,

schrijven over, het maken van een tekening, het opvoeren van een toneelstukje. Dit werkgedeelte zorgt op een creatieve manier voor een diepere verwerking van hetgeen gelezen is (leesvaardigheid) en zorgt daarnaast voor extra plezier dat gekoppeld wordt aan de activiteit lezen.

Het praten over de inhoud van het boek kan ‘een-op-een’, in groepjes of naar aanleiding van een voordracht van een leerling. In een-op-een-gesprekken tussen leerling en docent, kan de nadruk gelegd worden op het verbeteren van de leesvaardigheid, waarbij bijvoorbeeld door middel van *scaffolding* (Gibbons, 2002) een interpretatie van een tekstfragment dat als moeilijk aangeduid werd, samen wordt vastgesteld. Als leerlingen met elkaar praten over boeken, kan ook de interpretatie van een moeilijke passage centraal staan. De leerlingen proberen dan in een groepje een mogelijke interpretatie vast te stellen, die dan aan de totale groep gepresenteerd kan worden. Maar het praten met medeleerlingen heeft ook als doel dat de beleving van het verhaal geïntensiveerd wordt, en dat men ervaart dat een verhaal bij verschillende personen een andere indruk nalaat en een andere betekenis heeft. Het uitwisselen van leeservaringen door leeftijdsgenoten zullen we verder uitwerken in de volgende paragraaf ‘vrienden’.

5.3 VRIENDEN

Vrienden nemen in de literatuur over leesbevordering vaak een ondergeschoven positie in. Toch zijn vrienden, zeker voor adolescenten en volwassenen, zeer belangrijke sociale agenten die mede bepalen hoe met boeken omgegaan wordt. Als jouw vrienden geen boeken lezen, is het moeilijk over boeken te discussiëren. En bovendien praat iedereen graag over een geliefde vrijetijdsbesteding.

Het praten met vrienden over (gelezen) verhalen en gebeurtenissen heeft een individuele en maatschappelijke functie. Het praten over verhalen verhoogt het plezier in het verhaal, omdat het verhaal herbeleefd wordt. Daarnaast stimuleert het praten over het verhaal het nadenken over het verhaal. Hiermee krijgt men meer inzicht in dat wat gelezen is en realiseert men zich dat er meerdere standpunten zijn (empathie). Doordat men in de discussie de eigen mening moet uitdrukken, oefent men ook de communicatieve vaardigheden; men leert beter onder woorden te brengen wat men echt bedoelt. Doordat men discussieert over de inhoud van het verhaal, leert men de mening van de ander beter kennen en kan men de eigen mening over het verhaal bijstellen. Hierdoor wordt de sociale band tussen personen vergroot (er ontstaan meer overeenkomsten; men heeft samen iets gedaan en men heeft een aantal gemeenschappelijke meningen over het boek).

Voor een aarzelende lezer is het erg bevorderlijk om met leeftijdsgenoten te discussiëren over de inhoud van (voorgelezen) verhalen. Dit kan in een schoolse

setting of de bibliotheek gefaciliteerd worden door middel van een workshop. In zo'n workshop is het van belang om het accent te leggen op de beleving van het verhaal, evenals de persoonlijk en maatschappelijke implicaties van het verhaal (en niet de literaire waarde). Doordat een aarzelende lezer ervaart dat zo'n discussie positieve energie geeft (plezier en erbij horen), wordt hij/zij misschien verleid om met vrienden in gesprek te gaan over een verhaal of gebeurtenis. Naar onze mening heeft iedere jeugdige en adolescent een behoefte om met leeftijdsgenoten die in een soortgelijke situatie zitten te praten over sociale en maatschappelijke issues, omdat deze zaken hen bezig houden. Volwassenen worden niet gezien als gelijkgestemden, die begrijpen sowieso niet waar het om gaat.

Het praten over boeken door leeftijdsgenoten en vrienden heeft daarmee een aantal voordelen die ingezet kunnen worden om de aarzelende lezer over de streep te trekken:

- 1 Jeugdigen hebben de behoefte aan meningen van anderen over sociale kwesties die hen bezighouden. Een mening wordt in eerste instantie gegeven door het verhaal: de auteur geeft een bepaalde kijk op een sociale kwestie. Als men met anderen erover praat, kan men het probleem dat men ervaart bespreken vanuit het thema van het boek, onder het motto: ik heb het probleem niet, maar de hoofdpersoon in het boek wel! Hoe denken jullie hierover? Hierdoor neemt de onzekerheid over het gevoelde probleem af en kan de jeugdige een mening vormen of aan een oplossing werken.
- 2 Doordat jeugdigen met veel levensvragen zitten, kunnen ze naar aanleiding van verhalen over zo'n levensvraag elkaars visies exploreren en tot een eigen mening komen. Samen discussiëren is een basis voor burgerschap, zoals uiteengezet in paragraaf 3.2.

5.4 DE BIBLIOTHEEK

In onze optiek is de rol van de bibliotheek veel meer dan een ondersteunende rol voor de school of een instituut dat boeken ter beschikking stelt. De bibliotheek is in beginsel een dienstverlenend bedrijf met als belangrijke speerpunten: kennis van het boekenaanbod, kennis van informatiekkanalen en een groot maatschappelijk draagvlak. Doordat bij het stimuleren van leeshonger niet alleen het lezen van boeken centraal gesteld wordt, maar ook het kiezen van geschikte boeken en het praten over deze boeken, heeft de bibliotheek voor dit domein twee belangrijke taken.

Het begeleiden van boekkeuzes

Dit gaat verder dan de aanduidingen op de boeken en de presentatie van de boeken (kasten en presentatie-eilanden). Zeker voor een aarzelende lezer is het geven van

een persoonlijk leesadvies erg belangrijk. Dit kan in de vorm van leestips; een lijstje van ongeveer acht boeken met verschillende thema's, samengesteld op basis van leeftijd, geslacht, interessegebieden en leesvaardigheid. Maar om de aarzelende lezer extra te stimuleren, zou men met de lezer in gesprek moeten gaan: wat vindt men leuk, hoe is het boek bevallen, wat sprak je echt aan, is dit boek misschien ook iets voor jou?

Naast persoonlijke leestips zou de bibliotheek meer bekendheid kunnen geven aan de recensies geschreven door 'leken' die nu al vaak op het internet circuleren. Deze recensies geven ten eerste aan wat mogelijk interessante boeken zijn voor een bepaald soort lezer (kennis van het aanbod). Ten tweede kan men een lezer stimuleren om ook eens een recensie te posten, wat mogelijk tot discussie over een thema kan leiden. Veel lezers staan terughoudend tegenover het posten van een recensie en het reageren op een recensie. Daarom zou de bibliotheek lezers aan moeten moedigen om recensies en reacties te plaatsen. Hiertoe moet ook de website aangepast worden, zodat recensies zichtbaar worden (bijvoorbeeld al op de homepage in een kader) en het posten zeer eenvoudig gaat. Daarnaast zou men in de bibliotheek aandacht kunnen besteden aan recensies van 'leken' bijvoorbeeld door op een groot scherm in de bibliotheek recensies te tonen.

Aanzwengelen van een discussie over een maatschappelijk thema

Doordat het praten over boeken enerzijds de leeshonger stimuleert en anderzijds sociale cohesie en burgerschap kan bevorderen, ligt hier een belangrijke taak voor de bibliotheek. Dit sluit nauw aan bij de optiek dat een bibliotheek er is voor iedereen en een bibliotheek ook een groot bereik heeft onder de plaatselijke bevolking. Veel mensen zijn al lid van de bibliotheek en met maatschappelijk geëngageerde discussies kunnen degenen die niet zo geïnteresseerd zijn in (zelf) lezen toch naar de bibliotheek getrokken worden.

Cruciaal hierbij is wel dat er thema's gekozen worden die leven onder de plaatselijke bevolking of bij specifieke doelgroepen. Deze thema's kunnen gekozen worden vanuit de actualiteit, maar ook op basis van het aantal recensies en reacties op recensies over een specifiek boek of boeken met een bepaald thema. Vaak heeft iedereen wel een mening over een sociaal thema, zelfs als het boek niet gelezen is. Dit betekent dat een bibliotheek een workshop kan starten, waarbij het lezen van boeken een onderdeel is, maar waarbij het accent ligt op het uitwisselen en bediscussiëren van meningen en standpunten.

Zo'n workshop kan uit meerdere bijeenkomsten bestaan. De eerste bijeenkomst geeft een introductie op het thema waarbij lokale sprekers (ook leken) aan het woord komen. Deze sprekers maken het publiek enerzijds bekend met bepaalde

perspectieven en standpunten en anderzijds geven ze aan welke boeken bij dit thema en bij deze visie passen. Na de sprekers wordt het publiek gevraagd om eigen ervaringen en meningen te uiten, aan te geven wat men geleerd heeft en welke nieuwe inzichten ze verkregen hebben (reflectie). Deze discussie start niet met: ‘Zijn er nog vragen?’ maar met de opdracht om in vijf minuten op te schrijven wat men ervan vond en dit vervolgens toe te lichten in de groep. Voor de vervolgbijeenkomst wordt men uitgenodigd na te denken over het thema, er thuis met anderen over te praten en de aanbevolen boeken of verhalen te lezen. In de vervolgbijeenkomst staat discussie over het onderwerp centraal.

6 SLOTBESCHOUWING: HOE BEREIK JE DE AARZELENDE LEZER?

In deze bijdrage hebben we duidelijk gemaakt dat leesmotivatie enerzijds gebaseerd is op positieve leeservaringen van de lezer zelf en anderzijds gebaseerd is op het praten over boeken waarbij men informatie uitwisselt over het boekenaanbod, ingaat op de leeservaringen en ingaat op de persoonlijke en maatschappelijke betekenis van het boek. Het praten over de verhalen, toevertrouwd aan boeken, is een zeer belangrijke aanvulling op het lezen zelf, voedt de motivatie om te lezen en bevordert de instrumentele voordelen van het lezen (zoals reflectie, inzicht en sociale cohesie).

Met deze uitgangspunten kunnen we een zestal algemene strategieën duiden die een aarzelende lezer over de streep kunnen trekken.

- 1 Begeleid de boekkeuze: zoek samen met de aarzelende lezer boeken met een aansprekend thema (interesse van de aarzelende lezer, verhalen over adolescenten in soortgelijke situaties), die enigszins gemakkelijk geschreven zijn (net onder het leesvaardigheidsniveau).
- 2 Praat over de boekkeuze: waar kan de aarzelende lezer op letten bij het kiezen van een boek, wat zijn mogelijk ook nog leuke boeken? Laat de aarzelende lezer zelf de uiteindelijke keuze maken.
- 3 Vraag tijdens het lezen na wat de aarzelende lezer van het boek vindt. ‘Vind ik leuk’ volstaat niet. Wat spreekt de lezer aan in het boek, is het verhaal realistisch, is het niet te gemakkelijk geschreven, te kinderachtig?
- 4 Als het boek niet aanspreekt mag het teruggelegd worden. Maar de lezer heeft wel aangegeven waarom het boek niet aanspreekt. Hier volstaat niet: ‘Vind ik niet leuk’. Het moet voor de begeleider en de lezer duidelijk worden wat men niet graag leest.
- 5 Als het boek weggelegd wordt, kan gepraat worden over de leesbelevingen tot nu toe en moeilijke passages in het verhaal.

- 6 Het praten over boeken kan met een begeleider (een-op-een) maar kan ook in groepjes in een workshop. Praten over boeken in een workshop vergroot bij alle deelnemers de kennis over het aanbod en de kennis over perspectieven van waaruit je een boek kunt lezen.

Deze algemene richtlijnen laten erg veel ruimte voor het praten over het verhaal, omdat dit de leesmotivatie stimuleert. Dit betekent dat iedere discussie over een verhaal personen hongerig kan maken naar een nieuw verhaal. Hierdoor krijgt voorlezen een duidelijk doel bij aarzelende lezers. Het zelf lezen gaat bij deze groep misschien wat moeizaam, waardoor de leesattitude mogelijk in een negatieve spiraal komt en de leeshonger afneemt. Maar deze leerlingen hebben ook een mening over (voorgelezen) verhalen. Wanneer na het voorlezen stilgestaan wordt bij de beleving en implicaties van het verhaal, ziet de lezer dat het lezen meer is dan alleen een kunstje om de letterlijke tekst te ontcijferen. Een tekst is een verhaal dat de lezer kan beleven en waarvan hij/zij mogelijk iets op kan steken. Door te discussiëren over een voorgelezen verhaal wordt ook de aarzelende lezer zich langzaam bewust van de hedonistische en instrumentele voordelen van het lezen.

LITERATUURLIJST

- Aarts, R., Demir, S. en Vallen, T. (2011), Characteristics of academic language register occurring in caretaker-child interaction: Development and validation of a coding scheme. *Language learning: Journal of applied linguistics*, 61(4), pp. 1173-1221.
- Ajzen, I (1991), The theory of planned behavior. *Organizational behavior and human decision making*, 50, pp. 179-211.
- Alexander, J.C. (2006), *The civil sphere*. New York: Oxford University Press.
- Blok, H. (1995), Leesbevordering via Sesamstraat: hoe reageren kinderen? *Pedagogische Studiën*, 72(3), pp. 221-234.
- Boudrieu, P. (1984), *Distinction: A social critique of the judgment of taste*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Broeder, P. en Stokmans, M.J.W. (2011a), De meertalige klas en multiculturele klas: Een vloek of een uitdaging voor docenten? *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 84/85, pp. 9-18.
- Broeder, P. en M.J.W. Stokmans (2011b), *Jongeren lezen omdat het leuk is, niet omdat het moet! Een internationale vergelijking van het leesgedrag van jongeren in Peking, Kaapstad en in Nederland*. Amsterdam: Stichting Lezen.

- Broek, A. van den, Huysmans, F. en Haan, J. de (2005), *Cultuurminnaars en cultuurmijders: Trends in de belangstelling voor kunsten en cultureel erfgoed*. Den Haag: SCP rapport.
- Broek, A. van den, Haan, J. de en Huysmans, F. (2009), *Cultuurbewonderaars en cultuurbeoefenaars: Trends in cultuurparticipatie en mediagebruik*. Den Haag: SCP rapport.
- Bron, J. en Vliet, E. van (2009), *Het ontwikkelen van een kernleerplan actief burgerschap en sociale integratie voor het algemeen vormend onderwijs*. Paper ORD, Leuven 2009. Enschede, SLO.
- Europese Commissie (2007), *Sleutelcompetenties voor een leven lang leren: een europees referentiekader*. Luxemburg: Bureau voor officiële publicaties der Europese Gemeenschappen.
- Dam, G. ten, Geijssel, F., Reumerman, R. en Ledoux, G. (2010), Burgerschapscompetenties: de ontwikkeling van een meetinstrument. *Pedagogische Studiën*, 87(5), pp. 313-333.
- Duijx, A.W.M. en Verdaasdonk, H.J.A. (1989), Het bevorderen van het lezen van boeken: via het gezin, de school en de bibliotheek. *Bibliotheek en Samenleving*, 17(9), pp. 318-320, pp. 322-323.
- Ellis, N. C. (1994), Introduction: implicit and explicit language learning – an overview. In: Ellis, Nick (ed.). *Implicit and explicit learning of languages*. London etc.: Academic Press, pp. 1-31.
- Fishbein, M. en Ajzen, I. (1975), Beliefs, attitudes, intention and behavior: An introduction to theory and research. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Ganzeboom, H. (1984), *Cultuur en Informatieverwerking: een empirisch-theoretisch onderzoek naar cultuurdeelname en esthetische waardering van architectuur*. Utrecht: Sociologisch Instituut.
- Ganzeboom, H. (1989), *Cultuurdeelname in Nederland: een empirisch-theoretisch onderzoek naar determinanten van deelname aan culturele activiteiten*. Assen: Van Gorcum.
- Gawronski, B en Bodenhausen, G.V. (2007), Unraveling the processes underlying evaluation: attitudes from the perspective of the APE model. *Social Cognition*, 25, pp. 687-717.
- Gille, E., Loijens, C., Noijons, J. en Zwitser, R. (2010), *Resultaten PISA-2009 Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Arnhem: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.
- Grusec, J. en Hastings, P. (eds) (2007), *Handbook of socialization*. New York/ London: Guildford press.

- Kraaykamp, G. (1993), *Over lezen gesproken: Een studie naar sociale differentiatie in leesgedrag*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- Kraaykamp, G. (2002), *Leesbevordering door ouders, bibliotheken en school*. Stichting Lezen reeks, 3. Delft: Eburon.
- Leseman, P., en Jong, P. de (1998), Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation, and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 33, pp. 294-318.
- Lierop-Debrauwer, H. van (1990), *Ik heb het wel in jouw stem gehoord – over de rol van het gezin in de literaire socialisatie van kinderen*. Delft: Eburon.
- Robert Marzano (2011), *De Kunst en Wetenschap van het Lesgeven*. Een evidence-based denkkader voor goed, opbrengstgericht onderwijs. Tien vragen (én antwoorden) om uw lessen sterker te maken. Vlissingen: Bazalt.
- McCarthy, K.F. en Jinnett, K. (2001), *A new framework for building participation in the arts*, Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- McCarthy, K.F., Ondaatje, E.H., Zakaras, L. en Brooks A. (2004), *Gifts of the Muse* Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- Miesen, H.W.J.M. (1999), *Consumer familiarity and expertise: An explorative study of readers of fiction*. Tilburg: H.W.J.M. Miesen.
- Mullis, V., Kennedy, A., Martin, M.O. en Sainsbury, M. (2006), *PIRLS 2006 Assessment framework and specification*. Boston: TIMSS en PIRLS International Study Center Lynch School of Education, Boston College.
- Nell, V. (1988), *Lost in a book: The psychology of reading for pleasure*. New Haven: Yale University Press.
- Notten, N. (2011), *Causes and consequences of parental media socialization*. Dissertation Radboud University Nijmegen, the Netherlands. Nijmegen: Notten.
- OECD (2005), The definition and selection of key competences. www.oecd.org/pisa/35070367.pdf
- Painter, C. (2001), *Learning through language in early childhood*. London: Classell Academic.
- Pieters, R.G.M., Verplanken, B. en Modde, J.M. (1987), 'Neiging tot nadenken': Samenhang met beredeneerd gedrag. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 42, pp. 62-70.
- Raukema, A.M., Schram, D. en Stalpers, C. (2002), Inleiding. In A.M. Raukema, D. Schram en C. Stalpers (red.). *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jong volwassenen*. Delft: Eburon, pp. 9-13.
- Rychen, D.S. en Salgankik, L.H. (2003), *Key competences for a succesful life and well-functioning society*. Gottingen: Hogrefe en Huber Publishers.

- Schleppegrell, M. (2004), *The language of schooling: a functional linguistic perspective*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stalpers, C. (2007), Leesattitude en loyaliteit aan de openbare bibliotheek; Een onderzoek naar het leesgedrag en bibliotheekgebruik van 216 vmbo-leerlingen op basis van de theorie van gepland gedrag. In: D. Schram (Red.), *Lezen in het vmbo, onderzoek - interventie - praktijk*. Delft: Uitgeverij Eburon, pp. 183-214.
- Stokmans, M.J.W. (2002), Leesgedrag onderzocht vanuit een informatieverwerkingsperspectief. In: A.M. Raukema, D. Schram en C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jong volwassenen*. Delft: Eburon, pp. 105-120.
- Stokmans, M.J.W. (2007a), Leesattitude: De motor achter leesgedrag. In: D. Schram en A.M. Raukema (eds.), *Lezen in de lengte en lezen in de breedte: Doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief*. Delft: Eburon. (Stichting lezen, 7), pp. 267-290.
- Stokmans, M. (2007b), *De casus Bazar: Effectmeting van een leesbevorderingsproject*. Delft: Eburon. (Stichting Lezen, 8)
- Stokmans, M.J.W. en Broeder, P. (2009), Het leesgedrag van Turkse, Marokkaanse en Nederlandse leerlingen. *Levende Talen Tijdschrift*, 10(3), pp. 20-27.
- Stokmans, M.J.W. (2011), Added value of social interaction in arts participation: New opportunities for increasing experiences. *11th International conference on arts and cultural management*, Antwerp: University of Antwerp.
- Stokmans, M. (2012), Oordelen over schilderkunst: De rol van complexiteit en culturele competentie nader bekeken. Conferentie onderzoek in cultuureducatie 2012, Rotterdam, Erasmus Universiteit. http://www.cultuurnetwerk.nl/producten_en_diensten/onderzoek_in_cultuureducatie/2012/papers/f%20stokmans.pdf.
- Tan, S.H. (1995), Film-induced affect as a witness emotion: Psychological components of movie observation. *Poetics*, 23(1-2), pp.7-32.
- Verenigde Naties (1948), *Universele Verklaring voor de Rechten van de Mens*. Parijs, 10 december 1948, Tractatenblad 1969, p. 99.
- Vygotsky, L.S. (1987), *Collected works, Volume 1*. New York: Plenum.
- Wilkinson, L. en Silliman, E. (2000), Classroom language and literacy leaning. In: Kamil, M., Mosenthal, P., Pearson, P. en Barr, R. (eds.), *Handbook of reading research, Volume III*. London: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 339-360.

OVER DE AUTEUR

Mia Stokmans is universitair hoofddocent marketing en marktonderzoek in de culturele sector verbonden aan het departement Taal- en Cultuurstudies, faculteit Geesteswetenschappen van de Universiteit van Tilburg. Haar onderzoeksdomein richt zich op cultuurdeelname waarin een economisch, sociologisch en psychologisch perspectief gecombineerd worden om richtlijnen te geven aan publieksonwikkeling. Speciale interesse gaat uit naar het culturele domein 'lezen in de vrije tijd'.

Het onderzoeksdomein worden nationaal vormgegeven in nauwe samenwerking met Stichting Lezen en het bibliotheekwezen, en internationaal in projecten als EUCIM-TE (ontwikkeling curriculum taaldocent multilinguale, multiculturele klas) en ARCKA (erkenning competentiecertificaten niet westerse migranten).



OP ZOEK NAAR DE VERLOREN LEZER

FRANK HAKEMULDER

1 SAMENVATTING

Bepaalde verhaalkenmerken helpen ons te voorspellen in welke mate lezers gegrepen zullen worden door de tekst. De resulterende ‘absorptie-ervaringen’ kunnen grofweg in twee vormen voorkomen. Bij de eerste voelt de lezer zich opgenomen in een (fictieve) verhaalwereld, en ervaart gevoelens als *suspense*, nieuwsgierigheid en empathie, gevoelens die door de lezers als positief gewaardeerd worden. Bij de tweede vorm van absorptie staat de stijl van de tekst op de voorgrond in de beleving van de lezer. Het gaat hier om betekenisvolle afwijkingen van ‘normale’ manieren van schrijven, afwijkingen die aandacht trekken en die de lezer zal willen trachten te begrijpen. Deze ervaring kan uitdagender zijn, maar ook hier vinden wij effecten die waardevol kunnen zijn voor de lezer. Om bij het over de streep trekken van aarzelende lezers maar vooral laagdrempelige teksten te gebruiken en geen literaire ambities te hebben lijkt onverstandig, zo wordt hier bepleit; we moeten niet te veel van ze vergen, maar zeker ook niet te weinig. De juiste balans stimuleert het juiste leesplezier, en leidt zo tot een sterkere leesmotivatie.

2 INLEIDING

Soms moet je even stilstaan en bedenken waarom je iets ook al weer zo heel graag wilde. Waarom willen we aarzelende lezers eigenlijk over de streep trekken? Waarom zou het lezen waardevol voor hen kunnen zijn? Het is een vraag die in deze bundel op verschillende manieren beantwoord wordt. Lezen stimuleert de leesvaardigheid van de aarzelende lezers, het vergroot hun woordenschat, en geeft hun zo

toegang tot informatiebronnen die ze nodig hebben om te kunnen functioneren in onze samenleving. Voor mij als literatuurwetenschapper staan daarnaast nog andere mogelijke effecten van het lezen centraal: persoonlijke groei, een toename van empathisch vermogen en een verdieping van zelfkennis (zie ook de bijdragen van Stokmans en Mieras). Is dat niet te mooi om waar te zijn, om in dergelijke invloeden te geloven?

De droom zal weinig lezers van deze bundel onbekend voorkomen. Het is een droom die wijdverbreid is. Dat blijkt onder andere uit de verbeelding van de kracht van literatuur in grote, commerciële filmproducties. In *Dead Poets Society* (1989) bijvoorbeeld, zien wij een klas vol leerlingen die beslist verloren dreigen te raken voor de literatuur als gevolg van een autoritair onderwijssysteem. Ze worden echter gered door een inspirerende onderwijzer, een echte vrijdenker. Het lezen van gedichten onder zijn begeleiding zet hen aan tot reflectie en zingeving, tot kritisch en non-conformistisch denken. In *Shakespeare in Love* (1998) zien we hoe een botte, hebzuchtige en filistijnse kerel ontdekt dat er meer is in het leven dan geld. Hij maakt kennis met de dichtkunst (Shakespeares *Romeo-and-Juliet-in-wording*), en daarmee met een onbekende kant van zichzelf. Je ziet dat hij verandert en een gevoeligheid voor schoonheid en liefde ontwikkelt. In *Renaissance Man* (1994) zien we een hele reeks totaal verloren lezers: een groepje jonge soldaten die om verschillende redenen tot mislukkeling bestempeld zijn. Door (wederom) Shakespeare hervinden zij hun eigenwaarde. Dankzij de lessen over zijn werk en de literatuur in het algemeen krijgen ze bovendien een dieper begrip van de kracht van taal.

Dat zijn mooie dromen. We zouden ze als ‘typisch Hollywood’ af kunnen doen, maar dat zou denk ik onterecht zijn. Het zijn gedachten over de functie van literatuur die al een veel langere geschiedenis hebben. Al sinds de eerste reflecties op wat ‘literatuur’ nu eigenlijk is, wordt er nagedacht over de effecten die het lezen heeft. Belangrijker nog is dat het om meer gaat dan slechts fantasieën. Het is niet heel veel, maar er is wel wat empirisch bewijs dat het lezen van literatuur (en het reflecteren erover) inderdaad invloed heeft op onder andere de morele ontwikkeling van kinderen, identiteit (met name opvattingen over sekserollen), empathisch vermogen, opvattingen over mensen uit een andere sociale groep dan de eigen groep, en kritisch denken (zie voor een overzicht: Hakemulder, 2000). En de bewijskracht neemt gestaag toe (zie Koopman, in voorbereiding). Met fictie slaan we twee vliegen in een klap: het lezen van verhalen stimuleert leesvaardigheid, vergroot de woordenschat, en verhoogt bovendien de sociaal-emotionele competentie (Fong en Mar, 2011).

Juist omdat na een paar millennia speculeren over de functie van literatuur er eindelijk iets daadwerkelijk wordt aangetoond, dringt zich de vraag op hoe we

aarzelende lezers hiervan deelgenoot kunnen maken. Een voorwaarde voor al die mooie effecten is dat ze geboeid raken. Er zijn voldoende redenen om aan te nemen dat het geboeid of gegrepen zijn, het opgenomen zijn in een boek samenhangt met leesplezier. Dat leesplezier maakt dat men vaker wil lezen (Tellegen, Alink en Welp, 2000; Green, Brock en Kaufman, 2004). Maar hoe krijgen we ze geboeid? Dat hangt af van vele factoren. De context waarin men leest zou een rol kunnen spelen, bijvoorbeeld de methode die gebruikt wordt in het literatuuronderwijs. Er zijn echter aanwijzingen dat we die invloed niet te groot moeten inschatten (Janssen, 1998). Hoogstwaarschijnlijk speelt socialisatie een rol, bijvoorbeeld in de ontwikkeling van leesmotivatie, kennis van literaire conventies en leesvaardigheid (onder andere Kraaykamp, 1993; Stokmans in deze bundel). Maar veel van die variabelen kunnen we niet of nauwelijks beïnvloeden. De zeggenschap van leesbevorderaars over bijvoorbeeld de aanwezigheid van boeken in het ouderlijk huis, of het leesgedrag van de moeder, is nu eenmaal beperkt. Voorts ligt voor de hand dat het onderwerp van de tekst een rol speelt. Denk maar aan de onderwerpen die ieder succesvol tijdschrift etaleert op de voorzijde ('tien dingen die je man je niet vertelt over zijn seksuele fantasieën'), of waarover sommige nieuwsbulletins op tv breed uitpakken (nog meer nieuwe details over de moord waarvan een of andere sportheld aan de andere kant van de planeet verdacht wordt). Onderwerpen als seks en geweld doen het natuurlijk ook goed in verhalen: de kans dat we de aandacht van de aarzelende lezer ermee vangen lijkt me redelijk groot. Iets verfijnder misschien is de keuze voor een *identity theme* (Holland, 2011), dat wil zeggen een onderwerp dat de lezers direct raakt omdat het met een bepaald aspect van hun omstandigheden, identiteit of levensfase resoneert. Hier hebben we al direct een paar selectiecriteria waarmee schoolbibliotheken, onderwijzers en ouders rekening kunnen houden – wat ze ook vast al doen. Belangrijk daarbij is wel te weten bij welke leeftijdsgroep zo'n *match* aanslaat: voor sommige groepen is het juist geen aanbeveling als het verhaal te veel te maken heeft met de wereld die ze nu juist even wilden vergeten (Andringa, 1984).

We concentreren ons in dit hoofdstuk echter niet op inhoud maar op vorm: de tekstenmerken die te maken hebben met hoe het verhaal verteld wordt. In de volgende paragraaf bespreken we onderzoek dat laat zien dat we met enige zekerheid kunnen voorspellen welke teksteigenschappen tot een absorptie-ervaring leiden. In de resulterende ervaringen onderscheiden we twee vormen van absorptie (hoewel er misschien veel meer zijn). De eerste kunnen we het beste omschrijven als een je verplaatst voelen in een (fictieve) verhaalwereld. Dit is een reactie die bij zo'n 'transportatie-ervaring' past: 'Ik was helemaal afgesloten' zegt een lezer uit een recente studie naar absorptie (Hakemulder, 2013), '[ik] hoorde niets, ik zag het verhaal voor me. Alles werd heel realistisch. Een geweldige ervaring als een boek je zo kan grijpen.'

Hij heeft het overigens over *Kruisocht in spijkerbroek* van Thea Beckman. Dit schrijft een lezeres van Hesse's *Narziss und Goldmund* over haar leeservaring: 'Dat je zó in een verhaal zit dat je niet bemerkt wat er om je heen gebeurt. Ik voelde me als een inwoner in die tijd op de locaties waar het zich afspeelt.' Het is wel duidelijk waarom psychologen dit fenomeen 'transportatie' noemen (Green, 2004).

Bij de tweede vorm van absorptie die we zullen bespreken staat de stijl van de tekst centraal. 'Ik werd helemaal ondergedompeld door het boek en verstilde van binnen door de schoonheid,' zegt een lezer van *Het woud der verwachting* van Haasse. Nog een illustratie van de tweede vorm van absorptie-ervaringen, ditmaal naar aanleiding van Zafons *De schaduw van de wind*: 'Het was voor mij onmogelijk om het verhaal los te laten, als ik niet aan het lezen was, dacht ik er voortdurend aan! Heel verwarrend, want door het verhaal voelde ik me erg verdwaald.' Het is in deze betekenis dat we het liefst verdwaalde of verloren lezers zien. Er is iets in de manier waarop de verhalen geschreven zijn dat hen zo fascineert dat het hen blijft bezighouden.

De volgende paragraaf bestaat uit twee delen. In 3.1 zullen we bespreken welke tekstenkenmerken helpen de lezer te 'transporteren', zodat ze zich opgenomen voelen in een (fictionele) verhaalwereld. In 3.2 zullen we een de tweede vorm van absorptie bespreken, die waarin aandacht voor stijl centraal staat in de beleving van de lezer. De twee vormen van absorptie worden gepresenteerd als twee te onderscheiden ervaringen, maar dat wil niet zeggen dat ze noodzakelijk strikt gescheiden van elkaar voorkomen. Bij het lezen van een verhaal kunnen ze beide optreden. Het kan heel best dat één verhaal ze alle twee oproept. De verhoudingen zouden per leeservaring kunnen verschillen: de gemiddelde reactie van een grote groep lezers van Dan Browns *The Da Vinci Code* zou voor 99 % kunnen bestaan uit suspense, nieuwsgierigheid, verrassing en identificatie, en voor 1 % uit reflectie, esthetische waardering en aandacht voor Browns schrijfstijl. Bij het lezen van *Ulysses* van James Joyce zouden de verhoudingen omgekeerd kunnen liggen.

We stellen het ons zo voor: de eerste vorm wordt beheerst door wat wel heet 'fast thinking' (Kahneman, 2011). In dit cognitief systeem worden de snelle beslissingen genomen, bijvoorbeeld over wat goed en wat slecht is als lezers oordelen over personages. Dat is niet zo erg overigens. Dit systeem hebben we vaak hard nodig. Maar niet minder belangrijk is *slow thinking*. Die manier van denken wordt onder andere in gang gezet als er een of andere norm doorbroken wordt voor wat betreft een 'gewone' manier van schrijven, of als onze verwachtingen over het verloop van het verhaal niet uitkomen. Van automatische processen komen lezers dan in bewuste processen terecht. In plaats van onbewust te oordelen worden ze zich bewust van hun oordeel. Bepaalde vormen van lezen zouden die manier van denken

meer kunnen stimuleren (en daarmee ook trainen) dan andere vormen. We zullen later zien dat bepaalde literaire tekstkenmerken daarin een rol kunnen spelen.

3.1 ALSOF IK IN TWEE WERELDEN LEEFDE

We beginnen bij transportatie, de vorm van absorptie die ons alleen maar sneller en sneller doet lezen. Lezers verwoorden dat bijvoorbeeld zo: '[*De magiërs van Nexus*] in een dag uitgelezen en toen het volgende deel meteen.' Of zo: 'Ik kon het boek [*De prins op het verkeerde paard* van Jill Mansell] niet wegleggen – wilde het het liefst in één keer uitlezen.' (Hakemulder, 2013). Dat lijkt een gunstiger klimaat voor *fast thinking* dan voor *slow thinking*.

Een deel van de aantrekkingskracht die deze lezers ervaren, is waarschijnlijk te vinden in de tekst zelf. Dat lijkt een voor de hand liggende opmerking, maar dat is het niet voor iedereen. Veel onderzoek met implicaties voor leesbevordering gaat uitsluitend over factoren die helemaal niets met de tekst te maken hebben. In die studies concentreert men zich op de verklaring van leesmotivatie (of het gebrek daaraan) met behulp van variabelen zoals de aanwezigheid van boeken in het gezin tot de servicegerichtheid van de bibliotheekmedewerkers. Dat blijken belangrijke aspecten te zijn. Maar als de weerbarstige aarzelende lezer dan eindelijk een boek in handen heeft en het 'pakt' gewoon niet, dan kan het trekken aan de lezers weer van voor af aan beginnen; en dat zal na zo'n afknapper nog moeilijker zijn. Daarom is het goed om een paar dingen op een rijtje te hebben voor wat betreft de zuigkracht van verhaalwerelden. Boeken zouden daar op beoordeeld en geselecteerd kunnen worden zodat we met een grote mate van zekerheid kunnen zeggen hoe *pakkend* ze zullen zijn. Uiteindelijk moet dit resulteren in een 'pakkend' lezen-voor-de-lijst overzicht.

Binnen het kader van dit hoofdstuk kunnen we alleen maar een indruk geven van de tekstkenmerken waarop gelet zou moeten worden bij zo'n beoordeling. Het zijn objectief vast te stellen eigenschappen. Zo kunnen we denken aan de volgorde waarin personages ten tonele verschijnen (Bower, 1978; Wegner en Giuliano, 1983). Een personage dat als eerste aan ons wordt voorgesteld zal als focus van identificatie fungeren in de rest van de leeservaring. Dat is belangrijk. Verhaalwerelden waarin we niet meteen aan de hoofdpersoon worden geïntroduceerd zijn dus minder makkelijk toegankelijk. Ten tweede kan de schrijver kundig gebruik maken van vertelperspectief. Ook dat kan zo sturend werken dat de identificatie zich richt op een (bij voorkeur sympathiek) hoofdpersoon (Gerrig, 1996). Wat ook sterk werkt zijn teksten die spelen met een verschil in kennisniveau tussen personage en de lezers (Gerrig, 1996). De lezers worden sterk betrokken bij het verhaal als zij weten wat voor onheil de onwetende personages wacht. Nog een krachtig instrument is

de waarschuwing dat er iets dreigends staat te gebeuren. Het lijkt contra-intuïtief, maar juist zo'n waarschuwing vooraf levert sterkere reacties op dan alleen de bedreigende gebeurtenis zelf (Hoffner en Cantor, 1990). Een pakkend, spannend verhaal speelt met de mate van onzekerheid over de uitkomst van de gebeurtenissen (Comisky en Bryant, 1982). Bovendien helpt het om de lezers te suggereren dat die uitkomst zeer nabij is (De Wied, 1986). In een onderzoek naar de wegen die lezers bewandelen als ze een verhaalwereld binnengaan, bleek dat vooral informatie over de psyche van de personages toegang verschaft en dat details over de verhaalwereld zelf veel minder belangrijk zijn (Hakemulder, 2013). Inzicht in de emoties en gedachten van de personages leidt tot meer emotioneel engagement, en dat is weer een goede voorspeller voor transportatie (Kuijpers, in voorbereiding).

Een belangrijke theorie uit dit onderzoeksveld is de *structural affect* theorie van Brewer en Lichtenstein (1982) die voorspelt welk affect (met name *suspense*, verrassing, nieuwsgierigheid) opgeroepen wordt door een bepaalde verhaalstructuur. Nieuwsgierigheid wordt bijvoorbeeld opgewekt door lezers net voldoende in te lichten, zodat zij kunnen begrijpen dat er iets essentieels aan de informatie ontbreekt. Schoolvoorbeeld is de detective. De lezer weet dat er een moord gepleegd is en krijgt slechts een paar aanwijzingen, net genoeg om te begrijpen dat ze geen sluitend bewijs opleveren om een verdachte aan te wijzen. Zo worden lezers nieuwsgierig en raken ze betrokken bij het oplossen van het raadsel. Dit zijn verhaalaspecten waarop we ieder verhaal kunnen scoren. Dat zou resulteren in een classificatie van 'transportatievermogen': de mate waarin de tekst de lezer kan transporteren in de verhaalwereld. Uiteraard is dit een exercitie waar je nog niet eens een wetenschapper voor hoeft te zijn. Maar het voegt wel een dimensie toe aan onze discussie over de verloren lezer.

Naast de verhaalstructuur is er nog een aantal andere factoren die objectief vast te stellen zijn, maar wellicht iets minder eenvoudig dan de voorgaande omdat ze gebaseerd zijn op linguïstische tekstenmerken: daarvoor is een systematische (liefst geautomatiseerde) tekstanalyse nodig. De wetenschap maakt daar aardige vooruitgang in. Zo is onlangs Benesh (2012) gepromoveerd op een onderzoek naar talige tekstenmerken die transportatie bevorderen. Belangrijke voorspellende waarde hebben met name woorden die met *imagery* te maken hebben (woorden die een beeld oproepen, zoals *animal*; een dimensie uit het *MRC Psycholinguistic Database*), woorden van *affect* (bijvoorbeeld *fear*; *Affect Word Dictionary*) en persoonlijke voornaamwoorden. De charme (voor sommigen misschien het weerzinwekkende) van dit onderzoek is dat het uiteindelijk leidt tot een simpele formule: Transportatie (van de lezer) = 25 (constant) + 26,10 x *imagery* score van de tekst + 2,44 x *affect* score + 13,24 x persoonlijke voornaamwoorden. Uiteraard moet dergelijk onderzoek

voor Nederlandse lezersgroepen herhaald worden om deze formule eventueel bij te kunnen stellen, maar de basisgedachte is dat er uiteindelijk software ontwikkeld kan worden die van iedere tekst kan uitrekenen wat de kans is dat het tot transportatie kan leiden. Uiteindelijk kunnen we dan (school)bibliotheken dienen door de boeken te coderen: lezers die moeilijk in een verhaalwereld verzeild raken zouden de boeken aangeraden moeten krijgen die hoger scoren op transportatie-indicatoren (hoe afschuwelijk die uitdrukking ook moge klinken – maar het zijn gelukkig woorden die de aarzelende lezers zelf nooit hoeven te horen).

Een laatste voorbeeld, uit lopend onderzoek van Auracher en Bosch (2012) naar de rol van de mate van abstractie in een tekst en de effecten die dat heeft op transportatie. Zij gebruiken hiervoor het *Linguïstische Categorieën Model* waarmee teksten, alweer heel systematisch en objectief, te scoren zijn met gebruik van een aantal categorieën. In volgorde van abstract naar concreet zijn dat: (1) adjectieven (bijvoorbeeld sociaal, verlegen en angstig), (2) toestandswerkwoorden (denken, begrijpen, haten, waarderen), (3) toestand- en actiewoorden (verbazen, verrassen, schamen), (4) interpreterende actiewerkwoorden (helpen, aanmoedigen, verraden, plagen) en (5) beschrijvende actiewoorden (kussen, telefoneren, schoppen). De resultaten tot nu suggereren dat hoe concreter de tekst is, hoe hoger de mate van transportatie die de tekst oproept bij de lezers.

Iedere lezer is uniek. Toch zien we aan dit soort onderzoeksresultaten dat er ook algemene wetmatigheden te ontdekken zijn in lezersreacties: anders was het onmogelijk geweest om statistisch significante verschillen te vinden in de reacties van lezers op, bijvoorbeeld, een tekst met een hoge mate van abstractie en met een hoge mate van concreetheid. Aan de andere kant, het is ook onverstandig om te denken dat deze factoren voor iedere lezer in dezelfde mate gelden. Onderzoek laat zien dat er persoonlijkheidsvariabelen zijn die het waarschijnlijker maken dat lezers absorptie ervaren (*transportability*, Green en Donahue, 2009; empathisch vermogen, Wilson en Cantor, 1985; Tamborini, Stiff en Heidel, 1990; De Wied, Zillmann en Ordman, 1994).

Stel, we doen nog veel meer onderzoek en hebben uiteindelijk een feilloze formule tot onze beschikking om met grote mate van precisie te kunnen voorspellen of een tekst een bepaalde lezersgroep zal transporteren. Wat dan? Wat mij betreft brengt dat ons weer terug bij de vraag waarom we dat ook al weer zo graag wilden. Daarvoor moeten we weer even terug naar de droom waarmee we dit hoofdstuk begonnen: de functie van literatuur. We moeten daar nog twee dingen over zeggen voor we verder gaan. Ten eerste, onder de emotionele reacties die we kunnen verwachten zijn suspense en empathie. Wat betreft de functie van de laatste zou het goed kunnen dat we middels het lezen van verhalen een soort rollenspel doen:

we verplaatsen ons in de schoenen van personages die zich in allerlei omstandigheden bevinden. Door deze ‘simulatie’ leren we over hoe het is om iemand anders te zijn. Soms leren ze zelfs iets over onszelf. We verruimen daarmee ons bewustzijn (Oatley, 1999; Hakemulder, 2000, 2008). Met suspense kan een verhaal lezers aan zich binden, maar hoe waardevol is de ervaring zelf? Suspense kunnen ze ook in de bioscoop of voor de televisie beleven. Ten tweede, we hebben het hier over de functie van *literatuur*; maar tot nog toe zou het ook over de functie van verhalen in het algemeen kunnen gaan. Laten we daarom in de volgende paragraaf eens zien welke toegevoegde waarde *litteraire* verhalen zouden kunnen hebben.

3.2 EEN APPÈL OP DE LEZER

Een respondent in een onderzoek van Hakemulder (2013) schrijft over zijn ervaring met Danielewski's *House of Leaves* ‘Het is een vrij ingewikkeld boek met een heel intrigerend plot. Daarnaast wordt er een bepaald appèl aan [sic] de lezer gedaan, een beetje zoals de videotape in *The Ring* dat doet. Dit maakt dat je als lezer bijna deel wordt van het verhaal.’ Het gaat hier duidelijk om een andere vorm van betrokkenheid, om bewuste processen die betrekking hebben op het doorgronden van de afwijkende manier waarop verteld wordt. Dat trekt de aandacht en levert net zo goed een absorptie-ervaring op als de teksteigenschappen waarover we eerder spraken. We zien dat op een andere manier terug in de volgende omschrijving van deze ervaring: ‘Het verhaal was boeiend, het taalgebruik mooi en iets ingewikkeld, waardoor ik mij extra moest concentreren,’ schrijft een lezeres naar aanleiding van Marmelo's *O homem que julgou morrer de amor*. Complexiteit hoeft absorptie dus niet in de weg staat, in tegendeel.

Duidelijk is dat er verschillende manieren van betrokkenheid bij het verhaal zijn: we kunnen de verloren lezer verliezen in een verhaalwereld door de transportatiemiddelen die we beschreven in 3.1. Een andere manier waarop de tekst de aandacht kan trekken is door afwijking, ofwel deviatie. Een afwijking trekt aandacht. En dat was waar het ons om ging, ook in de vorige paragraaf.

In de literatuurtheorie is deviatie een belangrijke term die in verband gebracht wordt met wat de aard van literatuur is, hetgeen literatuur tot literatuur maakt, ook wel ‘literariteit’ genoemd (zie het werk van onder anderen Aristoteles, Shelley, Coleridge, Shklovsky, Brecht, Mukařovský en Jakobson). In het algemeen gaat het bij deviatie om een stilistische afwijking, een afwijking van een normale manier van schrijven of van normaal dagelijks taalgebruik. In Jakobsons (1981) beroemde communicatiemodel is dat de poëtische functie. In plaats van een nadruk op bijvoorbeeld de zender van het bericht, of de context ervan, richt de poëtische functie de aandacht op het bericht zelf. Dat vinden we niet alleen in literatuur, benadrukt

Jakobson, maar ook daarbuiten, bijvoorbeeld in reclame. Maar in literaire teksten is die poëtische functie dominant.

Deviatie levert obstructie op, dat wil zeggen, de lezer zal enige moeite hebben om te begrijpen wat er precies staat, waar de tekst precies over gaat, en wat er gebeurt in de verhaalwereld. Dat kan op allerlei manieren, bijvoorbeeld door een ongebruikelijke metafoor, alliteratie, ongrammaticale zinsconstructies, door de fictieve wereld uitsluitend te beschrijven vanuit een beperkt perspectief van een van de personages, een afwijkend perspectief te bieden op dingen die ons overbekend zijn. Dat levert een vertraging op bij de verwerking van de tekst, waardoor er meer tijd is om de vervreemding op de lezer in te laten werken. En dit is volgens sommigen nu de functie van literatuur, of over kunst in het algemeen: het levert een hernieuwd bewustzijn op van de dingen om ons heen, een defamiliarisatie van datgene dat ons overbekend is en uiteindelijk een refamiliarisatie: een weer vertrouwd worden, maar dan verrijkt met een nieuw inzicht: *slow thinking*.

Het mooie van deze theorie is niet alleen de belofte van inzicht. Vanuit het perspectief van de wetenschap is het minstens zo fijn dat de theorie zich laat vertalen in toetsbare hypothesen – dat is namelijk niet voor iedere theorie weggelegd. In de empirische literatuurwetenschap zijn veel van de hierboven genoemde claims over de effecten van deviatie al eens getest. Er moet nog heel veel onderzoek herhaald worden om te zien of de resultaten door onafhankelijke onderzoekers gerepliceerd kunnen worden. Ook moet nog uitgezocht worden of de effecten van deviatie algemeen zijn, of dat ze zich beperken tot bepaalde lezersgroepen. Niettemin kunnen we al met (verplichte) voorzichtigheid een paar dingen zeggen. Allereerst is er het verrassingseffect: het onverwachte in de manier waarop een verhaal verteld wordt, trekt de aandacht en leidt tot een hogere waardering, juist vanwege de afwijking van verwachtingen (Van Peer, 1986; Zyngier, Hakemulder en Van Peer, 2007). Ten tweede levert deviatie in een tekst, zoals voorspeld door de theorie, een vertraging op van het verwerkingsproces. Men zal langzamer lezen, hetgeen de tijd en ruimte biedt aan meer affectieve reacties (Miall en Kuiken, 1994; Sopchak, 2007). Dit soort bemoeilijking van het begrip levert uiteindelijk een hogere esthetische waardering op. Met ‘uiteindelijk’ bedoel ik dat het misschien niet meteen duidelijk is wat de waarde is van de manier van vertellen. In het onderzoek lezen de proefpersonen soms de verhalen of gedichten twee keer; bij tweede lezing zien we dan een toename van waardering, die alleen veroorzaakt kan zijn door de deviatie (Dixon et al., 1993; Hakemulder, 2004; Van Peer, Hakemulder en Zyngier, 2007). Dat betekent dus dat er soms wat geduld nodig is. Een literair effect heeft de tijd nodig. Maar dan heb je ook wat. Behalve esthetische waardering levert het ook een nieuw perspectief op, op

onzelf en de mensen en dingen om ons heen (Hakemulder, 2004; Kuiken, Miall en Sikora, 2004; Fialho, 2007) zoals de theorie voorspelde.

Maar is dat niet iets dat zich beperkt tot een kleine elite onder de lezers? Vinden we daarmee verloren lezers terug of jagen we ze ermee weg? Het is onwaarschijnlijk dat de effecten van deviatie voor iedere lezer even sterk zullen zijn. Maar het is evenzeer onwaarschijnlijk dat iedere lezer er weer totaal anders op zal reageren. Hierbij geldt dezelfde redeneerwijze als die we hanteerden in paragraaf 3.1: als experimenten keurig en gecontroleerd worden uitgevoerd, als daarbij proefpersonen per toeval verdeeld worden over bijvoorbeeld twee groepen, en de ene groep reageert significant anders op een tekst *met* deviatie dan de andere groep die een tekst *zonder* deviatie las, en dat ondanks allerlei individuele onderlinge verschillen, dan betekent dit dat we een effect gevonden hebben van een teksteigenschap, en dat dit effect alleen maar toe te schrijven kan zijn aan die teksteigenschap.

Uiteraard moeten we toch ook hier oog hebben voor de persoonskenmerken die bepalend zijn voor de mate waarin lezers open zullen staan voor deviatie. Allereerst is er de mate waarin lezers complexe informatie kunnen verwerken (vergelijk Zyngier, Hakemulder en Van Peer, 2007). Een tweede persoonlijkheidskenmerk is *openness to experience* (Silvia en Nusbaum, 2011). Mensen die hoog scoren op deze eigenschap zijn vaak origineel, creatief, nieuwsgierig, en schuwen complex niet. Hoe hoger mensen scoren op deze variabele, hoe meer ze open zullen staan voor esthetische ervaringen.

Opvallend genoeg zijn er echter ook indicaties dat het verschijnsel zelf, de reactie op deviatie, *onafhankelijk* is van een aantal factoren, zoals bijvoorbeeld van opleidingsniveau (Van Peer, 1986). Het lijkt er ook op dat het een fenomeen niet beperkt is tot één cultuur, noch dat het een strikt modern verschijnsel zou zijn. Van Peer, Zyngier en Hakemulder (2007) toonden het verrassingseffect van deviatie aan voor lezers in Nederland, Duitsland, Brazilië, Tunesië, Egypte en de Oekraïne. Rose's (1992) historisch lezersonderzoek, gericht op de negentiende eeuw en vroege twintigste eeuw, laat zien dat er meer en meer aanwijzingen opduiken dat ook 'gewone lezers' uit de Britse arbeidersklassen beïnvloed werden door hoge literatuur. Er bestond een vitale cultuur van autodidactiek die dankbaar gebruik maakte van de gecanoniseerde werken van de westerse cultuur. Historici en literatuurwetenschappers namen aan dat de verspreiding van ideeën vooral plaatsvond van boven naar beneden (de *trickle-down hypothesis*), maar, 'books and ideas were actually diffused through a web of cultural institutions and personal networks that were often created and controlled by common readers, who recognized 'high culture' even when no professors were there to point it out to them.' (p. 55). Wie leest over de ervaringen van deze lezers, moet onherroepelijk denken aan de droom waarmee

we dit hoofdstuk begonnen: mensen van wie we zo maar aannamen dat ze verloren lezers waren... worden diep geraakt en aangezet tot reflectie door goede boeken. Precies waar het ons nu ook om te doen is.

4 CONCLUSIE

Dit hoofdstuk besprak twee vormen van absorptie. Het is goed mogelijk dat deze twee vormen elkaar niet uitsluiten. Integendeel. Waarschijnlijker is dat er voor iedere doelgroep een geschikte balans is in de *combinatie* van de twee vormen. Aan de ene kant kunnen tekstenmerken die transportatie stimuleren de aarzelende lezer helpen over de streep te stappen. Ze kunnen leiden tot gevoelens als suspense en empathie. Het zich verplaatst voelen in de schoenen van een personage zou kunnen leiden tot allerlei gunstige effecten: een training van het empathisch vermogen, een verbreding van de horizon van de lezer voor wat betreft hun voorstellingsvermogen over hoe het is om iemand anders te zijn. Dit zou heel goed een functie van alle verhalen kunnen zijn, waarbij sommige verhalen misschien meer ons bewustzijn kunnen verruimen dan anderen. Aan de andere kant zijn er literaire tekstelementen die de lezer op een andere manier 'pakken', en die ook voor een betekenisvolle leeservaring kunnen zorgen. Ze kunnen de lezers aanzetten tot reflectie, bijvoorbeeld juist op die gevoelens die transportatie bij hen oproept. Dit zijn de literaire tekstenmerken die het lezen vertragen en daarmee ruimte bieden voor reflectie.

5 SLOTBESCHOUWING: HOE BEREIK JE DE AARZELENDE LEZER?

De cijfers liegen er niet om: jongeren eten steeds minder groenten. Een groepje onderzoekers pogen deze onstuitbare trend te verklaren. En wat blijkt? Groenteboeren zien er volgens de jongeren meestal een beetje suf uit. Bovendien zijn er geen multimediaschermen in de groentewinkels. Nee, zegt een ander groepje onderzoekers, groenten spreken de doelgroep niet aan omdat ze het achterhaald voedsel vinden. Wacht, melden weer andere onderzoekers, de attitude blijkt samen te hangen met het opleidingsniveau van de ouders: hoe lager die zijn opgeleid, hoe negatiever de houding van de jongeren ten aanzien van groenten. Wat doen we met de resultaten van dergelijk onderzoek? De saaie groenteboeren ontslaan? Hun winkels pimpen? Misschien moeten we de groenten meer promoten in televisie-soaps of ze in pilvorm verkopen op *house parties*? Het opleidingsniveau van de ouders verhogen, hoe doe je dat?

De parallel met onze ‘ontlezingproblematiek’ is natuurlijk wel duidelijk: onderzoek kan een aantal factoren laten zien die invloed hebben op het lezen, maar waaraan we weinig kunnen doen. Bibliotheken kunnen speciale ingrepen doen in hun inrichting om aantrekkelijker gevonden te worden door jongeren, maar als ze uiteindelijk naar binnengelokt worden en een boek lenen dat hen helemaal niet pakt, dan zullen ze alleen nog maar terugkomen om het boek weer in te leveren. Contextfactoren zoals de opleiding van de ouders zullen een belangrijke impact hebben op leesattitude. Maar hoe deze informatie ons gaat helpen lezers over de streep te trekken is onduidelijk.

De benadering die in dit hoofdstuk besproken is vervangt niet de andere, maar is een toevoeging. Het idee hier was om de keuren eens in te stappen om de koks te spreken en hun gerechten eens nauwkeurig te bekijken. Op wat voor verschillende manieren kunnen zij bijvoorbeeld spruitjes bereiden? (Ofwel: hoe worden verhalen geschreven?) Bij welke bereidingswijze worden de spruitjes met smaak opgegeten? (Welke verhaalvormen hebben een grotere kans de lezer te pakken dan anderen?) Hoe maak je spruitjes klaar zodat er zo veel mogelijk vitamines bewaard blijven? Nu kan je ze proberen te serveren met veel mayonaise en ketchup (vergelijk verhalen die veel entertainment-emoities oproepen, zoals *suspense*), maar daarmee streven we ons doel een beetje voorbij. Het advies is dus een balans te vinden die afgestemd is op de lezersgroep die we een absorberende leeservaring willen bezorgen, een ervaring die naar meer zal smaken: een balans tussen meeslepend en uitdagend, omdat juist dat de ervaringen zijn die goed voelen voor lezers (vergelijkbaar met de *flow*-ervaringen waarover de psychologie schrijft; Csíkszentmihályi, 1996). Belangrijk is te benadrukken dat uiteindelijk geen van de in deze bundel besproken alternatieven op zichzelf kan staan. Ze moeten samengebracht worden, bijvoorbeeld op een symposium van Stichting Lezen. Alleen dan is er een goede kans dat we aarzelende lezers laten verliezen in een goed boek.¹

LITERATUURLIJST

Andringa, E. (1984), Herkenbaarheid als leesmotief. In: W. van Peer en A. Verhagen (red.), *Forces in European Mother Tongue Education*. Enschede: Stichting Leerplan Ontwikkeling, pp. 53-65.

1] Dit artikel is mede tot stand gekomen dankzij een subsidie van de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO) voor het project *Varieties of Absorption in Narrative, and Aesthetic Experiences: A Comparative Study of Responses to Literature and Film* (PR-10-09).

- Auracher, J. en Bosch, H. (2012), *Showing with words: Empirical study on the influence of concrete and abstract language on involvement and suspense*, congrespresentatie, Montreal: XIII Conference of the International Society for the Empirical Study of Literature and Media.
- Benesh, N. (2011), *Narratives with an impact: Linguistic features of cognitive and emotional engagement in transportation*. PhD Proefschrift, Memphis: University of Memphis.
- Bower, G. (1978), Experiments on story comprehension and recall. *Discourse Processes*, 1, pp. 211-231.
- Brewer, W.F. en Lichtenstein, E.H. (1982), Stories are to entertain: A structural affect theory of stories. *Journal of Pragmatics*, 6, pp. 473-86.
- Comisky, P. en Bryant, J. (1982), Factors involved in generating suspense. *Human Communication Research*, 9, pp. 49-58.
- Csikszentmihályi, M. (1996), *Finding flow: The psychology of engagement with everyday life*. New York: Basic Books.
- Dixon, P., Bortolussi, M., Twilley, L.C. en Leung, A. (1993), Literary processing and interpretation: Towards empirical foundations. *Poetics*, 22, pp. 5-33.
- Fialho, O. da Costa (2007), Foregrounding and refamiliarization: understanding readers' response to literary texts. *Language and Literature*, 16, pp. 105-123.
- Fong, K. en Mar, R. (2011), Exposure to fiction versus exposure to nonfiction: Diverging social and cognitive outcomes. In: F. Hakemulder (red.), *De stralende lezer; wetenschappelijk onderzoek naar de invloed van het lezen*. Delft: Eburon, pp. 55-67.
- Gerrig, R. (1996), Participatory aspects of narrative understanding. In: R. Kreuz en M.S. MacNeally (eds), *Empirical approaches to literature and aesthetics*. Norwood 1996, pp. 127-142.
- Green, M. en Donahue, J. (2009), Simulated worlds: Transportation into narratives. In: K. Markman, W.M. Klein en J. Suhr (eds), *Handbook of imagination and mental simulation*. New York: Psychology Press, pp. 241-253.
- Green, M. (2004), Transportation into narrative worlds: The role of prior knowledge and perceived realism. *Discourse Processes*, 38, pp. 247-66.
- Green, M.C., Brock, T.C. en Kaufman, G.F. (2004), Understanding media enjoyment: The role of transportation into narrative worlds. *Communication Theory*, 14, pp. 311-327.
- Hakemulder, F. (2000), *The moral laboratory: Experiments examining the effects of reading literature on social perception and moral self-knowledge*. Amsterdam: Benjamins.

- Hakemulder, F. (2004), Foregrounding and its effects on readers' perception. *Discourse Processes*, 38(2), pp. 193-218.
- Hakemulder, F. (2008), Imagining what could happen: Effects of taking the role of a character on social cognition. In: S. Zyngier, M. Bortolussi, A. Chesnokova, J. Auracher (eds), *Directions in Empirical Literary Studies*, Philadelphia: Benjamins, pp. 139-159.
- Hakemulder, F. (2013), Travel experiences. A typology of transportation and other absorption states in relation to types of aesthetic responses. In: M. Baisch, A. Degen, J. Lüdke (Hgs), *Wie gebannt: Ästhetische Verfahren der affektiven Bindung von Aufmerksamkeit*. Berlin: Freie Universität, pp. 163-182.
- Hoffner, C. en Cantor, J. (1990), Forewarning of a threat and prior knowledge of outcome. Effects on children's emotional responses to a film sequence. *Human Communication Research*, 16, pp. 323-354.
- Holland, N. (2011), *The nature of literary response: Five readers reading*. Piscataway, NJ: Transaction Publishers.
- Jakobson, R. (1981), Linguistics and poetics. *Poetry of Grammar and Grammar of Poetry*, Vol. 3 van *Selected Writings*. Den Haag: Mouton, pp. 18-51.
- Janssen, T. (1998), *Literatuuronderwijs bij benadering: een empirisch onderzoek naar de vormgeving en de opbrengsten van de bouwenvouw van het HAVO en VWO*. Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Kahneman, D. (2011), *Thinking fast and slow*. London: Penguin.
- Koopman, E.M. (in voorbereiding), *Reading suffering. An empirical enquiry into emotional, intellectual and ethical responses to narratives of mental pain*. Proefschrift, Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Kraaykamp, G. (1993), *Over lezen gesproken: Een studie naar sociale differentiatie in leesgedrag*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- Kuiken, D., Miall, D. en Sikora, S. (2004), Forms of self-implication in literary reading. *Poetics Today*, 25, pp. 171-203.
- Kuijpers, M. (in voorbereiding), *Varieties of absorption in narrative and aesthetic experiences*. Proefschrift, Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Miall, D.S. en Kuiken, D. (1994), Foregrounding, defamiliarization, and affect. Response to literary stories. *Poetics*, 22, pp. 389-407.
- Oatley, K. (1999), Why fiction may be twice as true as fact: Fiction as cognitive and emotional simulation. *Review of General Psychology*, 3, pp. 101-117.
- Peer, W. van (1986), *Stylistics and psychology*. London, Croom Helm.
- Peer, W. van, Hakemulder, J. en Zyngier, S. (2007), Lines on feeling: foregrounding, aesthetics and meaning. *Language and Literature*, 16(2), pp. 197-213.

- Peer, W. van, Zyngier, S. en Hakemulder, J. (2007), Foregrounding: Past, present, future. In: D. Hoover en S. Lattig (eds). *Stylistics: Prospect and retrospect*, Atlanta: Rodopi, pp. 1-23.
- Rose, J. (1992), Rereading the English common reader: A preface to a history of audiences. *Journal of the History of Ideas*, 53, pp. 47-70.
- Silvia, P.J. en Nusbaum, E.C. (2011), On personality and piloerection: Individual differences in aesthetic chills and other unusual aesthetic experiences. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts*, 5(3), pp. 208-214.
- Sopchak, P. (2011), *Epiphanies of finitude: A phenomenological study of existential reading*. Edmonton: University of Alberta.
- Tamborini, R.J., Stiff, J. en Heide, C. (1990), Reacting to graphic horror. A model of empathy and emotional behavior. *Communication Research*, 17, pp. 616-640.
- Tellegen, S., Alink, L. en Welp, P. (2000), *De attractie van boek en computerspel*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Wegner, D. en Giuliano, T. (1983), Social awareness in story comprehension. *Social Cognition*, 2, pp. 1-17.
- Wied, M. de. (1986), *Tijdschattingen en suspense: Het 'Watched Pot' fenomeen bij de filmtoeschouwers onderzocht*. Amsterdam: Instituut voor Theaterwetenschap.
- Wied, M. de., Zillmann, D. en Ordman, V. (1994), The role of empathic distress in the enjoyment of cinematic distress. *Poetics*, 23, pp. 91-106.
- Wilson, B.J. en Cantor, J. (1985), Developmental differences in empathy with a television protagonist's fear. *Journal of Experimental Child Psychology*, 39, pp. 284-299.
- Zyngier, S., Hakemulder, J. en Peer, W. van (2007), Complexity and foregrounding. In the eye of the beholder? *Poetics Today*, 28 (4), pp. 653-682.

OVER DE AUTEUR

Frank Hakemulder is docent/onderzoeker aan het Departement Media en Cultuurwetenschappen (Universiteit Utrecht). Hij is specialist op het gebied van de mediapsychologie, en met name de empirische literatuurwetenschap. Zijn belangstelling gaat vooral uit naar de manier waarop lezers kunnen veranderen door het lezen van literatuur. Daarover schreef hij zijn proefschrift, getiteld *The Moral Laboratory; Literature and Ethical Awareness* (2000). Recent werd door Stichting Lezen een boek gepubliceerd onder zijn redactie, naar aanleiding van een congres dat hij organiseerde over de maatschappelijke functie van de Geesteswetenschappen, *De stralende lezer; wetenschappelijk onderzoek naar de invloed van het lezen* (2011). Hij is president van de *International Society for*

the Empirical Study of Literature and Media en *associate editor* van het tijdschrift *Scientific Study of Literature*.



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

NIELS BAKKER¹

1 SAMENVATTING

In dit enquêteonderzoek, afgenomen onder 1.301 Nederlanders boven de 13 jaar, is gekeken welke persoonskenmerken het leesgedrag van e-boeken beïnvloeden. Daarnaast is onderzocht hoe de leesbeleving van de e-reader, tablet en laptop uitpakt in vergelijking met het gedrukte boek. Uit de resultaten blijkt dat, naast de leesfrequentie van boeken, ook de affiniteit met digitale media het leesgedrag van e-boeken voorspelt. De manier waarop dat gebeurt, verschilt per apparaat. De e-reader wordt vooral gebruikt door fervente boekenlezers als ouderen en vrouwen, de tablet en de smartphone door technologische voorlopers als jongeren, en de laptop door weinig fervente boekenlezers als jongeren en mannen. Qua leesbeleving blijven de tablet en de laptop achter bij de e-reader. E-readergebruikers hebben de hoogste waardering voor de gebruiksvriendelijkheid van hun apparaat, lezen het vaakst lineair – zonder te scannen of het lezen te onderbreken voor uitstapjes op internet – en doen de meest positieve leeservaringen op. Het onderzoek heeft implicaties voor de leesbevordering. De tablet en de smartphone bieden kansen om

1] Begeleiding en eerste lezer: Frank Huysmans, bijzonder hoogleraar bibliotheekwetenschap aan de Universiteit van Amsterdam en zelfstandig onderzoeker en adviseur voor WareKennis.

aarzelende lezers als jongeren en mannen over de streep te trekken. Maar voor het diepgaande, immersieve lezen, kan beter het gebruik van de e-reader worden gestimuleerd.

2 PROLOOG: LEESBEVORDERING IN EEN DIGITALE TIJD

De opkomst van het e-boek, en van e-readers, tablets en andere digitale leesapparaten stelt leesbevorderaars voor een dilemma. Biedt de nieuwe technologie hun een kans of een bedreiging in het bereiken van hun missie, het stimuleren van het lezen van boeken en een bloeiende lees- en literaire cultuur? Dit vraagstuk kan vanuit twee perspectieven worden benaderd: het perspectief van *kwantiteit* en van *kwaliteit*.

Bij de *kwantiteit* gaat het om de hoeveelheid tijd die we besteden aan het lezen van boeken. Die is in Nederland sinds 1975 met een derde gedaald, van 1,6 uur naar 1 uur per week (Breedveld et al., 2006; Huysmans en De Haan, 2010). Deze negatieve trend kan mogelijk worden gekeerd, omdat het e-boek zorgt voor een uitbreiding van onze mogelijkheden om te lezen. Naast de fysieke boekhandel en bibliotheek bestaan er talloze online kanalen die toegang bieden tot boeken – gedrukt en digitaal. Ook hebben lezers, bovenop het vertrouwde papier, de keuze uit een brede *range* aan tekstdragers, van de e-reader tot de smartphone. Tegenover deze kansen staat de bedreiging van concurrentie tussen media-activiteiten. Op veel digitale dragers is het lezen van een boek slechts een van de opties. Zo besteden smartphone- en tabletgebruikers vooralsnog beduidend meer tijd aan surfen op internet, e-mail, sociale media en spelletjes dan aan het lezen van een boek (Intomart GfK, 2012).

Leesbevorderaars hopen dat de balans positief uitvalt. Zij verwachten dat digitale gadgets juist bij aarzelende lezers in staat zijn interesse te kweken voor boeken. Kinderen en jongeren laten het boek hoe langer hoe meer links liggen naarmate ze ouder worden. Deze trend zet zich in vanaf het zevende levensjaar, dus vlak nadat kinderen hebben leren lezen. Vanaf hetzelfde moment neemt hun gebruik van internet, sociale media en videogames met elk levensjaar toe (Huysmans, 2013). Deze ontwikkeling doet zich het sterkst voor onder jongens, die het lezen van boeken tevens als minder plezierig beschouwen dan meisjes (Gille et al., 2010; Netten et al., 2012;). Tegen dit licht zijn de eerste resultaten van internationaal onderzoek naar een digitale leesbevordering bemoedigend: e-readers en tablets stimuleren kinderen, en dan met name jongens, inderdaad tot het lezen van boeken (Ehmig, Reuter en Menke, 2011; Miranda et al., 2011).

Bij de *kwaliteit* gaat het om de vraag of de aard van het lezen verandert. Vanuit dit perspectief schuilt de bedreiging in een oppervlakkiger omgang met teksten en boeken. De vrees bestaat dat digitale media non-lineaire leeswijzen ontlokken, zoals scannend, skimmend en diagonaal lezen. Daarnaast nodigen ze uit tot multitasken: tijdens het lezen *switchen* naar andere functionaliteiten op het apparaat. Dat leidt tot herhaalde onderbrekingen van het lees- en interpretatieproces. De cultuurcritici Carr (2011) en Wolf (2007) vrezen dat de gevolgen van de in hun ogen vluchtige en gefragmenteerde leeswijzen zo ver reiken, dat ze ons algehele vermogen tot concentratie, interpretatie en contemplatie uithollen.

Hoewel er weinig empirisch onderzoek bestaat dat zulke claims onderbouwt dan wel verwerpt, kan met enige zekerheid worden gesteld dat niet elk digitaal apparaat in dezelfde mate non-lineaire leeswijzen oproept. Zo benaderen het leesproces en de leeservaring van de e-reader die van het gedrukte boek, zowel in vergelijking met de personal computer als de laptop (Bakker, 2010). Op dat terrein liggen kansen: leesbevorderaars zouden het gebruik van de e-reader kunnen aanmoedigen. Bij jonge kinderen is het een idee hetzelfde te doen met de tablet. De filmpjes, woordenboeken en luisterversie op digitale kinderboeken-apps vergroten namelijk, mits relevant voor het verhaal, hun taalontwikkeling en woordenschat (Smeets en Bus, in press).

Dit onderzoek probeert deze bestaande ideeën voor een leesbevordering in de digitale tijd verder te onderbouwen en aan te scherpen. Op basis van data over het digitale leesgedrag in Nederland wordt een profielschets gegeven van de lezer van e-boeken. Deze heeft implicaties voor het over de streep trekken van de aarzelende lezer (perspectief van *kwantiteit*). Daarnaast is de leesbeleving onderzocht die de e-reader, de tablet en de laptop bieden in vergelijking met het gedrukte boek. Dat vormt de grondslag voor uitspraken over het leesproces en de leeservaring (perspectief van *kwaliteit*).

3 HET PROFIEL VAN DE (DIGITALE) LEZER

Aan het begin van 2013 geeft 31 % van de Nederlanders aan ‘wel eens’ een e-boek te hebben gelezen. Een jaar eerder lag dat percentage nog op 21 % (Stichting Marktonderzoek Boekenvak en Intomart GfK, 2013). Daarmee is het digitale lezen voorbij de 15 %-grens van de *innovator* en *early adopter*-fase, en aanbeland in de derde fase van Rogers’ (2003) model van de introductie van nieuwe technologieën: die van brede adoptie. Het e-boek is in Nederland niet langer in opkomst, maar heeft zich een blijvende plaats verworven.

In de geschiedenis van de media zorgen concurrerende technologieën er zelden voor dat de bestaande vormen volledig uitsterven. ‘Oud’ en ‘nieuw’ blijven naast elkaar voortbestaan. Daarbij geldt in de regel: mensen gebruiken de nieuwe media (steeds) vaker en de oude media (steeds) minder vaak. De Haan (2010) spreekt dan ook van geleidelijke en gedeeltelijke vervanging. De kans dat het gedrukte boek helemaal verdwijnt, is op basis van dit gegeven verwaarloosbaar. Wel vindt er, binnen het domein van het e-boek, een schifting plaats onder de leesapparaten. De koppositie van de tablet en de e-reader wordt steeds groter. Respectievelijk 51 % en 40 % van de digitale lezers leest hierop ‘wel eens’ e-boeken, tegenover minder dan 20 % voor de smartphone, laptop en pc. Terwijl deze apparaten hoe langer hoe meer aan populariteit inboeten, worden de tablet en de e-reader steeds breder omarmd (Stichting Marktonderzoek Boekenvak en Intomart GfK, 2013).

In de adoptie van het digitale lezen bestaan grote verschillen tussen bevolkingsgroepen. Het zijn vooral jongvolwassenen onder de 30 jaar en volwassenen tussen de 30 en 49 jaar die e-boeken lezen, maar e-readergebruikers zijn weer hoofdzakelijk 50-plussers. Tussen de seksen verschilt het lezen van e-boeken *an sich* niet. Wel is het zo dat onder vrouwen de e-reader in zwang is en mannen de tablet omarmen. Verder zijn het vooral hoger en middelbaar opgeleiden die e-boeken lezen. E-boeklezers lezen bovendien meer boeken: gemiddeld 24 per jaar, tegenover 15 voor mensen die alleen gedrukte boeken lezen. Ze geven zelfs aan vaker te zijn gaan lezen sinds ze digitaal lezen. Dit geldt met name voor gebruikers van de tablet en de e-reader, én voor jongere mensen – vanuit het oogpunt van de leesbevordering een hoopvol gegeven (Bakker, 2010; Rainie et al., 2012; Zickur et al., 2012).

Deze resultaten komen grotendeels overeen met wat er bekend is over het leesgedrag van gedrukte boeken. In sociologisch onderzoek komen oudere mensen, vrouwen en hoger opgeleiden naar voren als de meest gretige lezers. Een 65-plusser besteedt ongeveer drie keer zoveel tijd aan het lezen van boeken als een jongere tussen de 12 en 19 jaar, met 2,3 uur tegenover 0,8 uur per week. De leestijd van 20- tot 34-jarigen, 35- tot 49-jarigen en 50- tot 64-jarigen hangt hier tussenin, hoewel deze pas vanaf 50 jaar echt sterk begint op te lopen. Dat is deels een gevolg van de ruimere vrije tijdsbesteding vanaf deze leeftijd. Vrouwen trekken twee maal zoveel tijd uit voor het lezen van boeken als mannen, met 1,7 uur tegenover 0,9 uur per week. Hoogopgeleiden onderscheiden zich nauwelijks van de lagere opleidingsniveaus, maar dat komt door de samenhang van opleiding met leeftijd. Oudere generaties lezen relatief veel, terwijl ze gemiddeld lager zijn opgeleid dan jongere generaties. Gecontroleerd voor deze leeftijdsverschillen zijn hoger opgeleiden wel degelijk ferventere boekenlezers. Deze lezersprofielen zijn stabiel sinds 1975, toen het Sociaal

en Cultureel Planbureau (SCP) het tijdsbestedingonderzoek voor de eerste keer uitvoerde (Breedveld et al., 2006; Huysmans en De Haan, 2010).

Dat de lezer van gedrukte en digitale boeken dezelfde persoonskenmerken heeft, ligt op het eerste gezicht voor de hand. Het lezen van e-boeken is een bestaand cultureel gebruik in het jasje van een nieuwe technologie. Maar dat betekent ook dat de werkelijkheid vermoedelijk complexer in elkaar zit. Of, hoe vaak en van welke drager(s) iemand e-boeken leest, zal niet alleen samenhangen met diens leesgedrag van boeken, maar ook van diens affiniteit met digitale media (Shrimplin et al., 2011). Dat geldt niet zozeer voor de unifunctionele e-reader, die specifiek is ontworpen om van te lezen en qua uiterlijk en gevoel het gedrukte boek simuleert. Dit apparaat zal, om deze redenen, hoofdzakelijk worden aangeschaft om er boeken op te lezen. Het belang van die affiniteit geldt vermoedelijk des te sterker voor de multifunctionele gadgets, zoals de smartphone, de tablet, de laptop en de personal computer. Deze apparaten lenen zich, behalve voor het lezen van e-boeken, voor een heleboel andere activiteiten: e-mailen, sociale media gebruiken, video's bekijken, gamen, apps downloaden etc. Zij worden waarschijnlijk niet nadrukkelijk aangeschaft vanuit een intentie om boeken te lezen. Deze activiteit zal vaak pas in tweede instantie plaatsvinden.

De rol die de affiniteit met digitale media speelt in de adoptie van het digitale lezen, blijft in veel onderzoek naar digitaal leesgedrag buiten beschouwing. Toch doet zich een interessante tegenstelling voor als we het profiel van de digitale mediagebruiker vergelijken met dat van de boekenlezer. De meest gretige gadget-freaks zijn namelijk jongere mensen, mannen en hoger opgeleiden. Twaalf- tot negentienjarigen besteden ruim vier keer zoveel tijd als 65-plussers aan *offline* en *online* activiteiten, zoals tekstverwerken, gamen, e-mailen en chatten. Mannen trekken voor digitale media twee keer zoveel tijd uit als vrouwen. Alleen voor het opleidingsniveau is het beeld hetzelfde als voor het lezen van boeken: beide activiteiten worden hoofdzakelijk door hoger opgeleiden ontplooid (Breedveld et al., 2006; Huysmans en De Haan, 2010). Als we veronderstellen dat de affiniteit met digitale media, naast het leesgedrag, een rol speelt, hoe hangen leeftijd, sekse en opleidingsniveau dan samen met het lezen van e-boeken?

De eerste hypothese is dat de leesfrequentie en de affiniteit met digitale media beiden het digitale leesgedrag beïnvloeden. De tweede hypothese vloeit voort uit de eerste: de invloed van de leesfrequentie en de affiniteit met digitale media medeert de invloed van de sociodemografische kenmerken leeftijd, sekse en opleiding.

Voor het opleidingsniveau geldt dat hoger opgeleiden zowel vaker boeken lezen (hogere leesfrequentie) als digitale media gebruiken (hogere affiniteit met digitale media). Het valt te verwachten dat zij in grotere getale e-boeken lezen op de

verschillende leesapparaten. Voor leeftijd en sekse is het beeld minder consequent, omdat oudere mensen en vrouwen vaker boeken lezen, terwijl jongere mensen en mannen vaker digitale media gebruiken. Voor gebruikers van de e-reader, als typisch leesapparaat, valt te verwachten dat ze vaker boeken lezen (hogere leesfrequentie). Daarom ligt een gebruik door met name oudere mensen en vrouwen voor de hand. Voor gebruikers van de tablet, als multifunctionele variant van de e-reader, valt te verwachten dat ze een grotere affiniteit hebben met digitale media. Daarom ligt een gebruik door met name jongere mensen en mannen voor de hand. Dat geldt eveneens voor de smartphone. Voor gebruikers van de laptop lijkt een neutrale verwachting gepast. Dit apparaat is zo breed ingeburgerd – 80 % van de Nederlanders heeft er toegang toe (CBS, 2013) – dat het gebruik, ook voor het lezen van e-boeken, zich niet (meer) zal beperken tot technologische voorlopers. Evenmin is de laptop een typisch leesapparaat. Een verband met de affiniteit met digitale media en de leesfrequentie ligt niet voor de hand, en dus evenmin met leeftijd, sekse en opleiding.

4 LEESMEDIA EN LEESBELEVING

Een tweede aspect dat in veel onderzoek naar digitaal leesgedrag buiten beschouwing blijft, is het verband tussen het gebruikte leesapparaat en de leesbeleving. In plaats van een uitsplitsing te maken voor de verschillende tekst dragers, worden het gedrukte en het digitale boek als twee uitersten tegenover elkaar geplaatst. Zo observeren Rainie et al. (2012) dat digitale lezers de voorkeur geven aan het e-boek voor ‘het snel kunnen verkrijgen van boeken’, ‘het lezen van boeken als ze onderweg zijn’ en ‘om een brede keuze aan boeken te hebben’. Het p-boek valt beter in de smaak voor ‘het delen van boeken met andere mensen’ en ‘het voorlezen aan kinderen’.

Dergelijke voorkeuren zullen echter mede afhankelijk zijn van de specifieke kenmerken van het gebruikte leesmedium. Wie een reis maakt, kan meer boeken meenemen op digitale dragers dan op het analoge papier – de weinig draagbare personal computer daargelaten. Wie behoefte heeft aan een uitgebreide keuze zal een internetverbinding als pluspunt beschouwen, voor het *downloaden* of *streamen* van nieuwe boeken. Mogelijkheden die beter worden ondersteund door smartphones en tablets dan door e-readers, die niet altijd zijn uitgerust met wifi. Daarentegen bevallen e-readers mogelijk weer beter voor het voorlezen aan kinderen, vanwege hun overeenkomsten met het gedrukte boek. Zo bezit elke tekst drager een unieke combinatie van kenmerken (zie tabel 1), waardoor deze voor bepaalde doeleinden meer of minder geschikt is.

TABEL 1 | KENMERKEN LEESMEDIA

kenmerk / drager	gedrukt boek	e-reader	tablet	smartphone	laptop/pc
SOORT SCHERM	papier	e-ink	lcd	lcd	lcd
SCHERMGROOTTE	medium (+/- 8 à 12 inches)	medium (+/- 6 à 10 inches)	medium (+/- 7 à 11 inches)	klein (+/- 4 à 6 inches)	groot (+/- 12 à 18 inches)
IN DE TEKST	geen extra's	zoekoptie, woordenboek, letters vergroten	zoekoptie, woordenboek, letters vergroten	zoekoptie, woordenboek, letters vergroten	zoekoptie, woordenboek, letters vergroten
BUITEN DE TEKST	geen	andere teksten en boeken	andere teksten en boeken, apps	andere teksten en boeken, apps	andere teksten en boeken, computer software
INTERNET-VERBINDING	geen	alleen om boeken en teksten te downloaden	om boeken en teksten te downloaden, webbrowser, apps	om boeken en teksten te downloaden, webbrowser, apps	om boeken en teksten te downloaden, webbrowser, apps

De derde hypothese is dat het leesmedium, via de unieke combinatie van kenmerken, de leesbeleving beïnvloedt. De leesbeleving wordt onderverdeeld in drie aspecten: de gebruiksvriendelijkheid, het leesproces en de leeservaring. Onder de gebruiksvriendelijkheid vallen de voorwaarden waaronder het e-boek op efficiënte, effectieve en naar tevredenheid stemmende wijze kan worden gebruikt. Een lezer dient bijvoorbeeld zonder veel hinder toegang te krijgen tot boeken en deze in een comfortabele lichaamshouding te kunnen lezen. Het e-boek zelf dient ook aan bepaalde eisen te voldoen, zoals een optimale lettergrootte en lettertype en een functionele doorblader- en doorzoekbaarheid. Onder het leesproces wordt de manier van lezen verstaan: gebeurt dit door het boek nauwgezet van begin tot eind te volgen (lineair)? Of vindt het lezen meer scannend plaats en worden er, bijvoorbeeld op de tablet, tijdens het lezen uitstapjes gemaakt naar internet, e-mail en sociale media (non-lineair)? De leeservaring dekt de kwaliteit van de ervaring af die een lezer opdoet met het boek. Het gaat dan om zaken als het begrip van de tekst, de concentratie, de onderdompeling en het plezier en de ontspanning die het lezen van het boek geven.

De vierde hypothese is dat de tablet qua leesbeleving een middencategorie vormt, tussen de e-reader en de laptop. Aan de ene kant heeft de tablet overeenkomsten met de e-reader. De afmetingen van beide apparaten zijn nagenoeg hetzelfde als die van een gemiddeld gedrukt boek. Daardoor ondersteunen ze nagenoeg elke willekeurige leeshouding, van zitten aan tafel of in de badkuip tot het op de zij in bed liggen (Bakker, 2010; Pattuelli en Rabina, 2010). Daar staat tegenover dat ze verschillen in het soort scherm. De e-reader is uitgerust met eInk-technologie

(elektronische inkt), bedoeld om de ogen het gevoel van papier te geven, terwijl de tablet zijn lcd-scherm deelt met de laptop (en de meeste andere digitale apparaten). Verwacht mag worden, dat daarvan een negatieve invloed uitgaat op de leesbeleving. Volgens meta-analyses van Dillon (1992) en Noyes en Garland (2008) verloopt het lezen van lcd-schermen zo'n 20 à 30 % langzamer dan van papier. Voor de leessnelheid van eInk-schermen is er, in vergelijking met het gedrukte boek, geen significant verschil gevonden (Siegenthaler et al., 2011). Overigens bestaat er nauwelijks bewijs dat het tragere leesproces zich ook vertaalt in een slechter begrip van de tekst (Dillon, 1992; Noyes en Garland, 2008; Moyer, 2011).

Voor de schermgrootte en het soort scherm houdt de tablet dus vrijwel precies het midden tussen de e-reader en de laptop. Als het gaat om de extra mogelijkheden in de tekst in vergelijking met papier, zoals een ingebouwd woordenboek en een zoekfunctie, bestaan er geen grote verschillen tussen de apparaten. Maar in de mogelijkheden buiten de tekst en de verbinding met internet neigt de tablet sterker naar de laptop. Beide apparaten zijn voorzien van talloze (*online*) functionaliteiten, die de verleiding meebrengen om (tijdelijk) te stoppen met lezen en te gaan e-mailen, sociale media checken, gamen, surfen enzovoorts. De e-reader biedt ook mogelijkheden voor uitstapjes buiten de tekst, alleen blijven deze beperkt tot de e-boeken op het apparaat. Het leesproces zal op de drie apparaten meer non-lineair verlopen dan van het gedrukte boek, maar dat is bij de laptop en de tablet vermoedelijk sterker het geval dan bij de e-reader. Dat apparaat zal het gedrukte boek daarmee het dichtst benaderen.

Mocht deze aanname correct zijn, dan heeft dat mogelijk negatieve gevolgen voor de leeservaring. De uitstapjes zullen ertoe leiden dat lezers het gevoel hebben zich minder goed te kunnen concentreren op het boek, minder opgaan in de wereld van het boek, een minder diepgaande interpretatie maken en, als gevolg daarvan, ook minder plezier en ontspanning beleven aan het lezen. Net als voor het leesproces valt daarom te verwachten dat de leeservaring van de e-reader die van het gedrukte boek het dichtst benadert, gevolgd door de tablet en de laptop.

Er bestaat weinig empirisch onderzoek naar het leesproces en de leeservaring van e-boeken op digitale leesmedia. In de experimenten die zijn uitgevoerd, wordt slechts één tekstdrager vergeleken met het gedrukte boek. Dat is er mogelijk de oorzaak van dat significante effecten achterwege blijven. Zo vindt Moyer (2011) geen verschil in het begrip van de tekst en de betrokkenheid bij het verhaal tussen het gedrukte boek en de Kindle e-reader. In Maryls (2010) experiment scoren de lezers van een kort verhaal achter de computer en van papier min of meer gelijk in leestijd, aandacht, interesse en tekstbegrip.

Deze resultaten duiden niet op een afwijkend lees- en interpretatieproces. Maar Moyer (2011) en Maryl (2010) stelden proefpersonen ook niet in staat om tijdens het lezen andere activiteiten te ontplooien. Als deze mogelijkheid wel bestaat, dan treedt er wel degelijk een negatief effect op. Universitaire studenten die chatten tijdens het lezen van een wetenschappelijk artikel, noteren een 22 tot 59 % langere leestijd (netto: de chattijd werd van de totale leestijd afgetrokken) (Bowman et al., 2010). Dit leidt tot een slechter begrip van de tekst als het chatten met een hoge intensiteit plaatsvindt (Beth Fox, Rosen en Crawford, 2009). Ook het gebruik van een mobiele telefoon, mp3-speler of laptop tijdens de les verslechtert de leerresultaten van middelbare scholieren en universitaire studenten (Hembrooke en Gay, 2003; Companion, 2010).

Dat mediamultitasken minder tijdsefficiënt is en de cognitieve prestaties verslechtert, komt door het verschuiven van de aandacht. Na een uitstapje naar een nevenactiviteit is de lezer telkens gedwongen zich opnieuw in de tekst te verdiepen. Het werkgeheugen, op dat moment belast met de concurrerende taak, moet worden gereactiveerd. De hogere mentale belasting die dat tot gevolg heeft, wordt *cognitive overhead* genoemd. Deze theorie is veelvuldig bevestigd in empirisch onderzoek naar het lezen en interpreteren van non-lineaire hypertexten (Conklin, 1987; Chen en Rada, 1996; Zumbach, 2006; voor een overzicht zie Bakker, 2009). Hypertekstlezers maken door te klikken op hyperlinks voortdurend keuzes over de te volgen route. Hun werkgeheugen houdt daardoor minder ruimte over voor het verwerken van de informatie in de tekst. Zumbach (2006) vergelijkt deze problematische combinatie van navigatieplanning en informatieverwerking met multitasken: als mensen (vrijwel) gelijktijdig aan een tweede taak werken, gaan hun prestaties op de eerste taak achteruit.

Hypertekstuele structuren zijn met de komst van het World Wide Web realiteit geworden en daarmee ook de non-lineaire leeswijzen, zoals empirisch onderzoek uitwijst. Door de hyperlinks, multimedia, zoekmachines en pop-ups die internetteksten omgeven, navigeren en scannen weblezers eerder dan dat ze diepgaand lezen. Hun ogen springen heen en weer over titels, samenvattingen, tussenkopjes en alinea's, in plaats van zich regel voor regel van het begin naar het einde te bewegen. Bovendien klikken ze veelvuldig op hyperlinks en maken ze gebruik van zoekmachines, daarmee uitstapjes makend buiten de tekst (Dyson en Haselgrove, 2000; Holmqvist et al., 2003; Liu, 2005; Bird, 2006; Coiro en Dobler, 2007).

Op internet hoeft de leeservaring niet te lijden onder deze gebruiksmogelijkheden, omdat ze behoren tot de kernkarakteristieken van het medium. Maar wat als de non-lineaire leeswijzen optreden tijdens het lezen van een e-boek? Uit experimenten met hypertekstromans komt naar voren dat lezers zich gefrustreerd,

gedesoriënteerd en verward voelen door de netwerkstructuur en de keuzes die ze moeten maken tussen de verschillende vertakkingen. Het gevolg is dat ze minder plezier beleven aan het lezen van het verhaal (Miall en Dobson, 2001; Tan en Dev, 2001).

Het is vooral het doorbreken van de immersie (Ryan, 2001), *transportation* (Gerrig, 1993) of *flow*-ervaring (Tellegen en Frankhuisen, 2002) die de kwaliteit van de leeservaring aantast. Ofwel: het gevoel van ‘jezelf verliezen in een boek’. Omdat lezers hun aandacht noodgedwongen verdelen over het navigeren door de tekst en het verwerken van de informatie, komen de verhaalwereld en de personages op afstand te staan. De betrokkenheid en de immersie raken verstoord (Miall en Dobson, 2001). De leeservaring krijgt door de interactiviteit meer weg van de ervaring van een videogame (Ryan, 2001; Tan en Dev, 2001).

In e-boeken – zogeheten verrijkte e-boeken en boeken-apps daargelaten – ontbreken hyperlinks die onderdeel uitmaken van de tekst zoals dat bij hypertexten het geval is. Maar de combinatie van interactiviteit en multifunctionaliteit van digitale apparaten biedt de mogelijkheid hypertextuele verbindingen te leggen buiten de tekst. Als dat gebeurt, krijgt het leesproces mogelijk een non-lineair karakter, wat de leeservaring op eenzelfde manier geweld kan aandoen als bij hypertexten.

Als het gaat om de (literaire) leeservaring, zoals bleek uit enquêteonderzoek van Bakker (2010), kan de e-reader zich, ten opzichte van de laptop en de pc, als enige apparaat meten met het gedrukte boek. E-readerlezers zeggen ongeveer even graag, even snel en even lang achter elkaar door te lezen van hun apparaat als van papier. Hun concentratie, begrip, diepgang van de interpretatie, mate van ontspanning en plezier zijn ook vrijwel gelijkwaardig voor beide leesmedia. Computer- en laptoplezers vinden de leeservaring van het gedrukte boek juist positiever dan die van hun apparaat. Daarbij neemt de laptop een middenpositie in: positiever dan de computer, negatiever dan de e-reader. Dit vervolgonderzoek toetst of de gebruiksvriendelijkheid, het leesproces en de leeservaring van de tablet op soortgelijke wijze het midden houden tussen die van e-reader en de laptop.

5 METHODE: ENQUÊTEONDERZOEK

De dataset is verkregen binnen de driemaandelijke metingen van de Stichting Marktonderzoek Boekenvak (SMB). In dit consortium van partijen uit de boeken- en bibliotheekbranche is Stichting Lezen, als kennis- en expertisecentrum leesbevordering en literatuureducatie, een van de partners. Stichting Lezen heeft de auteur een verdiepende analyse laten maken van de themameting over het lezen van e-boeken van april 2012, met als doelen:

- a te komen tot een profielschets van de digitale lezer.
- b beter inzicht te krijgen in de kwaliteit van de leesbeleving van de verschillende leesapparaten.

Respondenten

SMB maakt voor haar metingen gebruik van enquêtes onder de Nederlandse bevolking. De vragenlijsten worden afgenomen onder het internetpanel van marktonderzoeksbureau Intomart GfK, dat bestaat uit ongeveer 120.000 leden. Voor elk onderzoek wordt uit het panel een steekproef getrokken van 1.300 respondenten. Uit de SMB-meting van januari 2012 kwam naar voren dat 21 % van de Nederlanders ‘wel eens’ e-boeken leest (Stichting Marktonderzoek Boekenvak, 2012). Als dat percentage drie maanden later onveranderd zou zijn, zou de steekproef 273 digitale lezers tellen. Dat aantal werd te laag geacht om representatieve uitspraken te kunnen doen over deze groep afzonderlijk. Het aantal digitale lezers werd daarom gequoteerd op 500. De enquête is ingevuld door 499 lezers van e-boeken en 802 niet-lezers van e-boeken.

De steekproeftrekking is disproportioneel gestratificeerd verlopen. Dat betekent dat de verhoudingen van de groepen wel/niet digitaal lezen in de steekproef ongelijk zijn aan die onder de Nederlandse bevolking. Digitale lezers zijn oververtegenwoordigd, niet-digitale lezers ondervertegenwoordigd. Deze scheve verhouding is rechtgetrokken met behulp van een weegfactor voor sekse, leeftijd en opleidingsniveau. De percentages voor de Nederlandse bevolking zijn gebaseerd op de Gouden Standaard van het Centraal Bureau voor de Statistiek. De vragen aan de volledige Nederlandse bevolking zijn met de weegfactor geanalyseerd, de vragen aan de digitale lezers zonder de weegfactor.

TABEL 2 | STEEKPROEFPERCENTAGES VOOR EN NA WEGING, NAAR LEEFTIJD, SEKSE EN (HOOGST AFGERONDE) OPLEIDING

	gem leeftijd	% man	% vrouw	% basis	% vmbo kb	% vmbo tg, ob havo / vwo	% mbo	% bb havo / vwo, prop hbo / wo	% ba hbo / wo	% ma wo	% niet bekend
VOOR WEGING	46,43	48,4	51,6	4,8	12,0	14,9	26,2	13,9	19,4	6,8	2,0
NA WEGING	44,31	49,7	50,3	7,8	16,8	18,7	21,7	12,0	14,9	5,1	3,0

Materiaal

Een overzicht van de geanalyseerde enquêtevragen is te vinden in bijlage 1. In de statistische analyse zijn de vragen uit onderdeel A gebruikt als afhankelijke variabele en uit onderdeel D als onafhankelijke variabele. Sekse, leeftijd (gemeten per levensjaar) en opleidingsniveau (gemeten met zeven opleidingscategorieën, zie tabel 2) van alle panelleden zijn bekend bij Intomart GfK. Zowel voor de leesfrequentie (vraag D1) als voor de affiniteit met digitale media (D7) is teruggegrepen op vragen uit het tijdsbestedingonderzoek van het Sociaal en Cultureel Planbureau (Breedveld et al., 2006).

De SCP-vraag over de leesfrequentie weerspiegelt de regelmaat waarmee iemand leest. De schaal, die vijf categorieën telt, komt twee keer voor: eerst om de frequentie van het lezen van e-boeken uit te vragen (afhankelijke variabele), en vervolgens om de frequentie van het lezen van e-boeken en p-boeken samen uit te vragen (onafhankelijke variabele). Dat de afhankelijke en onafhankelijke variabele deels hetzelfde construct meten, is methodologisch niet sterk, maar praktisch onvermijdelijk. Een onderzoek naar de vraag of lezers van e-boeken in het algemeen fervente boekenlezers zijn, kan zich niet beperken tot het gedrukte boek. Een fervente boekenlezer kan immers ook grotendeels of zelfs volledig zijn overgestapt naar het e-boek.

De SCP-vraag over de houding tegenover technologische ontwikkelingen, die eveneens vijf categorieën telt, is gebaseerd op Rogers' (2003) model voor de adoptie van nieuwe (media)technologieën. Vijf verschillende typen personen – de *innovators*, *early adopters*, *early majority*, *late majority* en *laggards* – reageren met verschillende snelheden op de introductie van een nieuwe technologie. Huysmans en De Haan (2010) vinden een redelijk sterke samenhang tussen de zelfinschatting die mensen van zichzelf maken op Rogers' schaal en hun daadwerkelijke bezit en gebruik van digitale media. Hoe sterker mensen van zichzelf aangeven dat ze voorlopen op technologisch gebied, hoe vaker ze digitale media bezitten en gebruiken. Technologische voorlopers lezen overigens ook vaker in boeken, maar dat verband is minder krachtig. De SCP-vraag geeft een goede indicatie van technologische adoptie in brede zin, en daarnaast van de affiniteit met de nieuwe digitale media.

Analyse

De analyses voor a) de profielschets van de digitale lezer zijn uitgevoerd met behulp van binomiale, multinomiale en ordinale logistische regressiemethoden. Er is gekeken naar het effect van de persoonskenmerken leesfrequentie, affiniteit met digitale media, leeftijd, sekse en opleidingsniveau op a1) het leesgedrag van e-boeken en a2) het gebruik van de verschillende leesmedia.

De b) analyses voor de invloed van het gebruikte leesmedium op de drie onderdelen van de leesbeleving (gebruiksvriendelijkheid, leesproces, leeservaring) zijn uitgevoerd met behulp van ordinale logistische regressie en variantie-analyse. Daarbij is gecontroleerd voor leeftijd, sekse en opleidingsniveau, en zijn de leesfrequentie en de affiniteit met digitale media meegenomen als volwaardige onafhankelijke variabelen. Verwacht mag worden dat technologische voorlopers, vanuit hun affiniteit met digitale media, geneigd zijn om hun apparaat voor de gebruiksvriendelijkheid, het leesproces en de leeservaring positiever te waarderen dan het gedrukte boek. Voor fervente boekenlezers is dat vermoedelijk alleen het geval als hun apparaat zich ervoor leent om op regelmatige basis boeken van te lezen. Is dat niet het geval, dan zullen ze eerder kiezen voor het gedrukte boek. Zowel voor de leesfrequentie als de affiniteit met digitale media geldt dat hun effect per apparaat uiteen kan lopen. Daarom zijn ook mogelijke interactie-effecten onderzocht.

6 RESULTATEN: DE DIGITALE LEZER

Leesgedrag e-boeken

In de regressie voor het lezen van e-boeken (tabel 3) komt de affiniteit met digitale media naar voren als sterkste factor (hoogste B-waarde), op de voet gevolgd door de leesfrequentie.² Als in model 2 de sociodemografische kenmerken worden toegevoegd, blijft dat beeld bestaan. Alleen het opleidingsniveau heeft invloed op het lezen van e-boeken; leeftijd en sekse niet. De drie significante B-waarden zijn positief. Dat betekent dat mensen die e-boeken lezen, over het algemeen fervente boekenlezers zijn, zichzelf beschouwen als technologische voorloper en gemiddeld wat hoger zijn opgeleid.

2] De leesfrequentie en de affiniteit met digitale media zijn gemeten op een vijfpuntsschaal, waarvoor de sterkte van de effecten met elkaar te vergelijken is.

TABEL 3 | EFFECTEN PERSOONSKENMERKEN OP LEZEN E-BOEKEN

	model 1	model 2
B: LEESFREQUENTIE	0,538 ***	0,521 ***
B: AFFINITEIT DIGITALE MEDIA	0,610 ***	0,586 ***
B: OPLEIDING		0,116 **
B: LEEFTIJD		-0,003
B: SEKSE (REFERENTIE = MAN)		-0,266
CHI-SQUARE	227,9 ***	239,1 ***
VRIJHEIDSGRADEN	2	5
MCFADDEN (PSEUDO R ²)	15,7%	16,4%

* significant op 0,05-niveau ** significant op 0,01-niveau *** significant op 0,001-niveau
Referentiecategorie: niet-digitaal lezen³

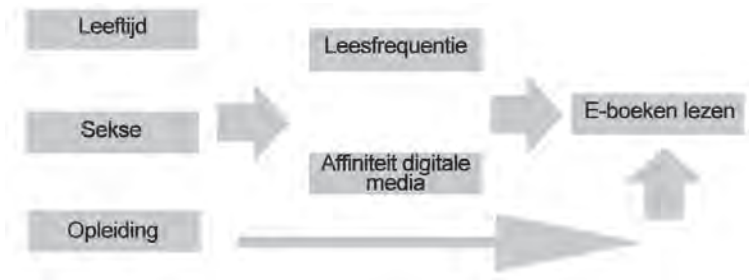
Dat leeftijd en sekse geen rol van betekenis spelen, komt mogelijk door hun tegen-gestelde samenhang met de leesfrequentie en de affiniteit met digitale media. Ouderen en vrouwen lezen vaker gedrukte boeken, terwijl jongeren en mannen zichzelf meer beschouwen als technologische voorloper (Huysmans en De Haan, 2010). Dit wordt bevestigd door een aanvullende regressie (tabel 4). Oudere mensen lezen vaker boeken (gedrukt dan wel digitaal), terwijl jongere mensen meer affiniteit hebben met digitale media. Hierbij past enige voorzichtigheid, zoals het verschil tussen model 1 en 2 illustreert.⁴ Vrouwen lezen vaker boeken (gedrukt dan wel digitaal), terwijl mannen meer affiniteit hebben met digitale media. Hoger opgeleiden lezen vaker boeken (gedrukt dan wel digitaal) en hebben daarnaast meer affiniteit met digitale media.

TABEL 4 | EFFECT PERSOONSKENMERKEN OP LEZEN VAN BOEKEN EN AFFINITEIT DIGITALE MEDIA

	model 1 leesfrequentie (leeftijd per levensjaar)	model 2 leesfrequentie (leeftijd met <=30; 31-45; 46-60; >=61)	model affiniteit digitale media
B: OPLEIDING	0,214 ***	0,217 ***	0,240 ***
B: LEEFTIJD	0,004	0,094 *	-0,025 ***
B: SEKSE (REF. = MAN)	0,661 ***	0,661 ***	-0,606 ***
CHI-SQUARE	92,0 ***	93,7 ***	160,2 ***
VRIJHEIDSGRADEN	3	3	3
MCFADDEN (PSEUDO R ²)	2,3%	2,4%	4,3%

* significant op 0,05-niveau ** significant op 0,01-niveau *** significant op 0,001-niveau

- 3] Dat betekent dat de B-waarden duiden op de kans om digitaal te lezen ten opzichte van de kans om niet digitaal te lezen
- 4] Leeftijd scoort niet significant bij de variabele per levensjaar, die voor dit onderzoek de voorkeur kreeg, maar wel bij een aangepaste variabele met vier leeftijdscategorieën. Dit komt omdat het verband feitelijk licht curvilineair is.



FIGUUR 1 | GEVONDEN EFFECTEN OP LEZEN VAN E-BOEKEN (OP BASIS VAN TABEL 3 EN 4)

E-boeken en/of p-boeken

Zijn er verschillen tussen digitale lezers die volledig overstappen op e-boeken en die daarnaast p-boeken blijven gebruiken? Dit is bekeken in een aanvullende regressie, waaruit blijkt dat fervente boekenlezers het allerliefst gedrukte en digitale boeken naast elkaar lezen. Zij hebben een voorkeur voor het e-boek, maar een nog grotere voorkeur voor het e-boek náást het p-boek. Voor technologische voorlopers is dit geen issue. Zij stappen even graag volledig over op het e-boek als dat ze beide boekvormen naast elkaar gebruiken. Daarmee prefereren zij vooral het e-boek bóven het p-boek. Hoger opgeleiden lezen, evenals fervente lezers, het allerliefst beide boekvormen naast elkaar (tabel 5).

TABEL 5 | EFFECT PERSOONSKENMERKEN OP LEZEN VAN P-, E-BOEKEN OF BEIDE BOEKVORMEN

	model		
	alleen p-boeken versus beide vormen	alleen p-boeken versus alleen e-boeken	alleen e-boeken versus beide vormen
B: LEESFREQUENTIE	0,590 ***	0,302 ***	0,288 **
B: AFFINITEIT DIGITALE MEDIA	0,680 ***	0,510 ***	0,170
B: OPLEIDING	0,210 ***	-0,027	0,238 ***
B: LEEFTIJD	-0,004	-0,001	-0,003
B: SEKSE (REF. = MAN)	-0,367	-0,137	-0,230
CHI-SQUARE	198,5 ***		
VRIJHEIDSGRADEN	10		
MCFADDEN (PSEUDO R ²)	11,6%		

* significant op 0,05-niveau ** significant op 0,01-niveau *** significant op 0,001-niveau

Referentiecategorie: de eerste term (bijvoorbeeld 'alleen p-boeken' bij 'alleen p-boeken versus beide vormen'⁵)

5] Dat betekent dat de B-waarden duiden op de kans om e-boeken én p-boeken te lezen ten opzichte van de kans om alleen p-boeken te lezen.

Conclusie

De eerste hypothese wordt bevestigd: de leesfrequentie en de affiniteit met digitale media beïnvloeden beiden het digitale leesgedrag. De impuls om e-boeken te lezen, naast of in plaats van gedrukte boeken, ontstaat niet alleen vanuit een honger naar het lezen van boeken, maar ook naar nieuwe mediatechnologieën. Digitaal lezen is een bestaand cultureel gebruik op een nieuwe tekstdrager. Een drijfveer om tot dit vernieuwde culturele gebruik over te gaan, kan zowel voortkomen uit het bestaande gedrag (boeken lezen) als uit een liefde voor de vernieuwing (affiniteit met digitale media).

Er bestaat een belangrijk verschil tussen de fervente boekenlezers en de technologische voorlopers onder de digitale lezers. Fervente lezers combineren bij voorkeur gedrukte en digitale boeken. Dat komt vermoedelijk doordat ze, vanuit hun leeshonger, in zoveel mogelijk situaties boeken bij de hand willen hebben. Technologische voorlopers daarentegen prefereren het e-boek, al dan niet in combinatie met het p-boek. Zij omarmen in de eerste plaats de nieuwe technologieën, waarbij ze de oude niet per se links laten liggen. Nieuw en oud kunnen voor hen prima naast elkaar bestaan – al heeft de combinatie, anders dan bij fervente lezers, niet hun uitdrukkelijke voorkeur.

Ook de tweede hypothese wordt bevestigd: de invloed van de leesfrequentie en de affiniteit met digitale media medieert de invloed van de sociodemografische kenmerken leeftijd, sekse en opleidingsniveau. Hoger opgeleiden lezen vaker e-boeken, een verband dat zowel direct verloopt als indirect, *via* de leesfrequentie en de affiniteit met digitale media. Leeftijd en sekse beïnvloeden het lezen van e-boeken enkel indirect, *via* de leesfrequentie en de affiniteit met digitale media. Oudere mensen en vrouwen lezen vaker boeken en beschouwen zichzelf als technologische achterblijver. Jongere mensen en mannen lezen minder vaak boeken en beschouwen zichzelf als technologische voorloper. Deze tegengestelde richting zorgt er mogelijk voor dat een direct effect van leeftijd en sekse op het lezen van e-boeken wordt opgeheven.

Leesgedrag e-reader

De e-reader komt in de regressie naar voren als een typisch apparaat voor de fervente boekenlezer. Wat geldt voor de lezer van e-boeken, gaat nog sterker op voor gebruikers van de e-reader: zij lezen boeken met een nóg grotere regelmaat. Dat geldt zowel voor digitale lezers die de e-reader als enige apparaat gebruiken (hierna te noemen 'single'-gebruikers) als voor digitale lezers die de e-reader gebruiken in combinatie met andere apparaten, zoals de tablet of de smartphone (hierna te noemen 'combinatie'-gebruikers).

De affiniteit met digitale media speelt geen rol van betekenis.

E-readergebruikers beschouwen zichzelf dus niet méér als technologische voorloper. Er is voor deze variabele alleen een verschil tussen ‘single’- en ‘combinatie’-gebruikers. Digitale lezers die naast de e-reader andere apparaten gebruiken om e-boeken van te lezen, beschouwen zichzelf meer als technologische voorloper. Zij die enkel de e-reader gebruiken, beschouwen zichzelf eerder als achterblijver.

De bijdrage van leeftijd en sekse bevestigt de status van de e-reader als typisch leesapparaat. Het zijn juist oudere mensen die e-boeken van de e-reader lezen en de e-reader daarvoor als enige apparaat gebruiken. Daarnaast zijn deze ‘single’-gebruikers overwegend vrouwen. Deze effecten passen bij het e-readerprofiel van fervente boekenlezer en technologische achterblijver (bij ‘single’-gebruik).

Leesgedrag tablet en smartphone

De tablet en de smartphone komen in de regressie naar voren als typische leesmedia voor de technologische voorloper. Wat geldt voor de lezer van e-boeken, gaat nog sterker op voor de gebruikers van deze apparaten; zij hebben nóg meer affiniteit met digitale media. Dat geldt met name voor ‘combinatie’-gebruikers. Het effect bij de tablet is voor hen iets sterker, terwijl smartphonelezers vrijwel uitsluitend ‘combinatie’-gebruikers zijn. Tablet- en smartphonelezers beschouwen zichzelf in de regel als technologische voorloper, met name als ze daarnaast nog andere apparaten gebruiken.

De leesfrequentie speelt geen rol van betekenis. Tablet- en smartphonegebruikers lezen dus niet met een grotere regelmaat boeken.

De bijdrage van leeftijd en sekse bevestigt de status van de tablet en smartphone als ‘technofiele’ apparaten. Het zijn juist jongere mensen die e-boeken lezen van de tablet en smartphone, en deze apparaten in combinatie met andere apparaten gebruiken. Ook zijn ‘combinatie’-gebruikers overwegend mannen. Deze effecten passen bij het tablet- en smartphoneprofiel van technologische voorloper (tabel 6).

TABEL 6 | EFFECT PERSOONSKENMERKEN OP LEZEN VAN E-BOEKEN, NAAR LEESMEDIUM

	model e-reader			model tablet			model laptop	model smart-phone
	geen versus alleen	geen versus plus	plus versus alleen	geen versus alleen	geen versus plus	alleen versus plus	geen versus alleen óf plus	geen versus alleen óf plus
B: LEES-FREQUENTIE	0,409 **	0,424 ***	-0,014	-0,035	0,129	0,164	-0,195 *	-0,097
B: AFFINITEIT DIGITALE MEDIA	-0,209	0,198	-0,407 **	0,438 *	0,362 ***	0,075	-0,103	0,533 ***
B: OPLEIDING	0,001	-0,128	0,129	0,111	-0,076	-0,188	-0,048	0,067
B: LEEFTIJD	0,041 ***	0,017 *	0,024 *	0,015	-0,016 *	-0,031 **	-0,015 *	-0,056 ***
B: SEKSE (REF. = MAN)	0,852 **	0,327	0,525	0,466	-0,302	-0,768 *	-0,521 **	0,057
CHI-SQUARE	68,8 ***			37,9 ***			20,2 ***	85,0 ***
VRIJHEIDS-GRADEN	10			10			5	5
MCFADDEN (PSEUDO R ²)	7,5%			4,3%			3,2%	15,5%

* significant op 0,05-niveau ** significant op 0,01-niveau *** significant op 0,001-niveau
Referentiecategorie: de eerste term (bv. 'geen' bij 'geen versus alleen'⁶⁾)

Leesgedrag laptop

De laptop komt in de regressie naar voren als typisch apparaat voor de weinig fervente lezer. Wat geldt voor de lezer van e-boeken, gaat minder sterk op voor de (overwegend 'combinatie')gebruikers van de laptop: zij lezen met kleinere regelmaat boeken. De bijdrage van leeftijd en sekse bevestigt deze status. Het zijn juist jongere mensen en mannen die boeken lezen van de laptop. Deze effecten passen bij het laptopprofiel van de minder fervente lezer.

Conclusie

De eerste en tweede hypothese worden bevestigd: de leesfrequentie en de affiniteit met digitale media beïnvloeden het leesgedrag van digitale leesmedia. Hun invloed medieert de invloed van de sociodemografische kenmerken leeftijd, sekse en opleiding. De analyse legt een spectrum bloot van leesapparaten, dat loopt van de e-reader naar de laptop, met de tablet en smartphone als tussencategorie.

6] Dat betekent dat de B-waarden bij bijvoorbeeld de e-reader duiden op de kans om alleen e-boeken van de e-reader te lezen ten opzichte van de kans om geen e-boeken te lezen van de e-reader.

Om de e-reader te gebruiken voor het lezen van e-boeken, is leeshonger de belangrijkste drijfveer. Zowel de ‘single’- als ‘combinatie’-gebruikers van dit apparaat zijn fervente boekenlezers. E-boeken worden dan ook vooral van de e-reader gelezen door oudere mensen en vrouwen – volgens het SCP-onderzoek de typische boekenlezers – die er in de meeste gevallen geen andere leesapparaten naast gebruiken. Deze ‘single’-gebruikers hebben bovendien weinig affiniteit met digitale media.

Om de tablet en smartphone te gebruiken voor het lezen van e-boeken, is techonhonger de voornaamste drijfveer. De gebruikers van deze apparaten hebben veel affiniteit met digitale media, met name als ze er nog andere leesapparaten naast gebruiken. Tablet- en smartphonelezers zijn dan ook hoofdzakelijk jongere mensen en mannen – volgens het SCP-onderzoek de typische technologische voorlopers.

Om de laptop te gebruiken voor het lezen van e-boeken, is lees- noch techonhonger een voorname drijfveer. De gebruikers van dit apparaat zijn gematigde boekenlezers. Laptoplezers zijn dan ook hoofdzakelijk jongere mensen en mannen – volgens het SCP-onderzoek geen typische boekenlezers.

7 RESULTATEN: DE LEESBELEVING VAN E-READER, TABLET EN LAPTOP

De enquêtevragen over de leesbeleving zijn ingevuld voor het meest gebruikte leesapparaat (tabel 7). Respondenten gaven eerst voor verschillende apparaten aan met welke regelmaat ze er e-boeken van lezen, door een top 3 samen te stellen (vraag A8). Vervolgens kregen ze drie vraagblokken, met daarin stellingen over de gebruiksvriendelijkheid (A9), de leeservaring (A10) en het leesproces (A11). Bij elke stelling konden ze kiezen tussen hun meest gebruikte apparaat en het gedrukte boek. Als ze geen verschil ervoeren tussen de beide media, dan konden ze dat ook aangeven.

TABEL 7 | VAAKST-GEBRUIKERS VAN ELK APPARAAT

	e-reader	tablet	laptop
VAAKST-GEBRUIKERS	167	136	82

De stellingen per vraag zijn voor de analyse geclusterd tot de volgende vijf items en schalen (tabel 8 t/m 10):

TABEL 8 | SCHAAL GEBRUIKSVRIENDELIJKHEID**Voorkeur voor papier, meest gebruikte apparaat of geen voorkeur?**

Boeken bij me hebben en lezen als ik onderweg ben
 Lezen in elke gewenste lichaamshouding en op elke gewenste locatie
 Aantekeningen kunnen maken bij het boek
 Letters op de juiste grootte kunnen lezen
 Snel door het boek kunnen bladeren
 Snel heen en weer kunnen schakelen tussen boeken en/of andere media
 Kunnen kiezen uit een breed aanbod van boeken
 Snel in het bezit kunnen komen van boeken
 Het boek kunnen vinden waarnaar ik op zoek ben
 Voor (relatief) weinig geld in het bezit kunnen komen van boeken

Cronbach's alpha: 0,794

TABEL 9A | ITEM LEESPROCES – LINEAIR LEZEN**Vaker van papier, meest gebruikte apparaat of geen verschil?**

Ik lees het boek van begin tot eind

Cronbach's alpha: niet van toepassing

TABEL 9B | SCHAAL LEESPROCES – NON-LINEAIR LEZEN**Vaker van papier, meest gebruikte apparaat of geen verschil?**

Ik scan de tekst meer dan dat ik hem lees
 Ik raadpleeg tijdens het lezen andere boeken
 Ik surf tijdens het lezen op internet
 Ik doe tijdens het lezen andere activiteiten

Cronbach's alpha: 0,707

TABEL 10A | SCHAAL LEESERVARING**Voorkeur voor papier, meest gebruikte apparaat of geen voorkeur?**

Ik lees vaker van
 Ik lees sneller van
 Ik kan me beter concentreren op het lezen van
 Ik kan beter lang achter elkaar door lezen van
 Ik begrijp het boek beter bij het lezen van
 Ik ga meer op in het boek bij het lezen van
 Ik vind het lezen meer ontspannend van
 Ik heb meer plezier in het lezen van

Cronbach's alpha: 0,910

TABEL 10B | ITEM TOEKOMSTVERWACHTING**Voorkeur voor papier, meest gebruikte apparaat of geen voorkeur?**

Ik denk in de toekomst hoofdzakelijk te lezen van

Cronbach's alpha: niet van toepassing

Het apparaat komt in de regressies naar voren als een belangrijke voorspeller van de leesbeleving. Dat geldt voor alle vijf onderzochte aspecten: de gebruiksvriendelijkheid (tabel 11), het lineaire en non-lineaire leesproces (tabel 12 en 13), de leeservaring (tabel 14) en de toekomstverwachting (tabel 15). De effecten van het apparaat op de leesbeleving blijven bestaan als gecontroleerd wordt voor de sociodemografische kenmerken leeftijd, sekse en opleiding.⁷ Naast het apparaat is de affiniteit met digitale media een factor van betekenis. Dat is het geval bij de gebruiksvriendelijkheid, het non-lineaire leesproces, de leeservaring en de toekomstverwachting. Verder bestaat er een interactie-effect tussen het apparaat en de affiniteit met digitale media bij de gebruiksvriendelijkheid en tussen het apparaat en de leesfrequentie bij de leeservaring.

TABEL 11 | EFFECT MEEST GEBRUIKTE APPARAAT OP GEBRUIKSVRIENDELIJKHEID

	Mean Square	vrijheidsgraden	F-waarde
APPARAAT	446,9	2	25,2 ***
LEESFREQUENTIE	29,0	3	1,6
AFFINITEIT DIGITALE MEDIA	62,3	4	3,5 **
APPARAAT*LEESFREQUENTIE	18,9	6	1,1
APPARAAT*AFFINITEIT DIGITALE MEDIA	41,2	8	2,3 *
ADJ.R ² (VERKLAARDE VARIANTIE)	14,5%		
POST-HOC BONFERRONI (OP VERSCHIL IN GEMIDDELDEN)	laptop versus e-reader	tablet versus e-reader	laptop versus tablet
	3,88 ***	1,83 ***	2,04 **

* significant op 0,05-niveau ** significant op 0,01-niveau *** significant op 0,001-niveau

Referentiecategorie: de eerste term (bv. 'laptop' bij 'laptop versus e-reader')

7] Dit is alleen mogelijk in de variantie-analyses voor de gebruiksvriendelijkheid, het non-lineaire leesproces en de leeservaring.

TABEL 12 | EFFECT MEEST GEBRUIKTE APPARAAT OP LINEAIR LEESPROCES

	model 1	model 2
B: LAPTOP VERSUS E-READER	1,791 ***	1,870 ***
B: TABLET VERSUS E-READER	1,246 ***	1,345 ***
B: LAPTOP VERSUS TABLET	0,545 *	0,525
B: LEESFREQUENTIE		0,111
B: AFFINITEIT DIGITALE MEDIA		0,176
CHI-SQUARE	51,2	56,2
VRIJHEIDSGRADEN	2	4
P-WAARDE	0,000	0,000
MCFADDEN	6,8%	7,5%

* significant op 0,05-niveau ** significant op 0,01-niveau *** significant op 0,001-niveau
Referentiecategorie: de eerste term (bv. 'laptop' bij 'laptop versus e-reader')

TABEL 13 | EFFECT MEEST GEBRUIKTE APPARAAT OP NON-LINEAIR LEESPROCES

	Mean Square	vrijheidsgraden	F-waarde
APPARAAT	45,8	2	20,1 ***
LEESFREQUENTIE	2,9	3	1,3
AFFINITEIT DIGITALE MEDIA	8,8	4	3,8 **
ADJ.R ² (VERKLAARDE VARIANTIE)	13%		
POST-HOC BONFERRONI (OP VERSCHIL IN GEMIDDELDEN)	laptop versus e-reader	tablet versus e-reader	laptop versus tablet
	-1,33 ***	-0,80 ***	-0,52 *

* significant op 0,05-niveau ** significant op 0,01-niveau *** significant op 0,001-niveau
Referentiecategorie: de eerste term (bv. 'laptop' bij 'laptop versus e-reader')

TABEL 14 | EFFECT MEEST GEBRUIKTE APPARAAT OP LEESERVARING

	Mean Square	vrijheidsgraden	F-waarde
APPARAAT	446,6	2	27,8 ***
LEESFREQUENTIE	36,1	3	2,2
AFFINITEIT DIGITALE MEDIA	75,6	4	4,7 ***
APPARAAT*LEESFREQUENTIE	45,7	6	2,8 **
APPARAAT*AFFINITEIT DIGITALE MEDIA	15,6	8	1,0
ADJ.R ² (VERKLAARDE VARIANTIE)	18,5%		
POST-HOC BONFERRONI (OP VERSCHIL IN GEMIDDELDEN)	laptop versus e-reader	tablet versus e-reader	laptop versus tablet
	3,90 ***	2,54 ***	1,36 *

* significant op 0,05-niveau ** significant op 0,01-niveau *** significant op 0,001-niveau
Referentiecategorie: de eerste term (bv. 'laptop' bij 'laptop versus e-reader')

TABEL 15 | EFFECT MEEST GEBRUIKTE APPARAAT OP TOEKOMSTVERWACHTING

	model 1	model 2
B: LAPTOP VERSUS E-READER	1,557 ***	1,716 ***
B: TABLET VERSUS E-READER	1,018 ***	1,196 ***
B: LAPTOP VERSUS TABLET	0,539 *	0,519
B: LEESFREQUENTIE		-0,176
B: AFFINITEIT DIGITALE MEDIA		0,289 **
CHI-SQUARE	41,4	54,7
VRIJHEIDSGRADEN	2	4
P-WAARDE	0,000	0,000
MCFADDEN	5,2%	6,9%

* significant op 0,05-niveau ** significant op 0,01-niveau *** significant op 0,001-niveau
Referentiecategorie: de eerste term (bv. 'laptop' bij 'laptop versus e-reader')

De e-reader krijgt, in vergelijking met het gedrukte boek, voor de leesbeleving een significant hogere waardering dan zowel de tablet als de laptop. E-readerlezers vinden de gebruiksvriendelijkheid van hun apparaat hoger. Ze geven aan vaker een boek lineair (van begin tot eind) te lezen op hun apparaat, terwijl ze de non-lineaire leeswijzen (zoals het boek meer scannen dan lezen en tijdens het lezen op internet surfen) minder vaak hanteren. E-readerlezers ervaren het lezen van boeken van hun apparaat positiever dan tablet- en laptoplezers. Zo kunnen ze zich beter concentreren, gaan ze meer op in het boek en beleven ze meer plezier aan het lezen. In de toekomst verwachten e-readerlezers, meer dan tablet- en laptoplezers, boeken te lezen van hun apparaat.

De tablet krijgt, in vergelijking met het gedrukte boek, voor de leesbeleving een significant hogere waardering dan de laptop. Tabletlezers vinden de gebruiksvriendelijkheid van hun apparaat hoger. Ze geven aan vaker een boek lineair te lezen op hun apparaat, terwijl ze de non-lineaire leeswijzen minder vaak hanteren. Tabletlezers ervaren het lezen van boeken van hun apparaat positiever dan laptoplezers. Zo kunnen ze zich beter concentreren, gaan ze meer op in het boek en beleven ze meer plezier aan het lezen. In de toekomst verwachten tabletlezers, meer dan laptoplezers, boeken te lezen van hun apparaat.

De e-reader wint het van de tablet en laptop, maar is ook het enige apparaat dat zich kan meten met het gedrukte boek. Op de gebruiksvriendelijkheid doen alle drie de apparaten het even goed of zelfs beter dan papier, met gemiddelde scores rond (laptop), boven (tablet) of ruim boven (e-reader) het schaal midden van 20 punten (dat staat voor geen verschil). Maar voor de non-lineaire leeswijzen wordt de e-reader ongeveer even vaak gebruikt als het gedrukte boek, met een gemiddelde score rond het schaal midden van acht punten. De tablet en de laptop liggen daar boven. Deze apparaten worden vaker dan het gedrukte boek gebruikt om te

scannen in plaats van te lezen en tijdens het lezen op internet te surfen. Het beeld voor de leeservaring is hetzelfde. De e-reader wordt even positief gewaardeerd als het gedrukte boek, met een gemiddelde score rond het schaal midden van 16 punten. De tablet en de laptop liggen daar onder. De lezers van deze apparaten kunnen zich minder goed concentreren op het boek, gaan er minder in op en beleven er minder plezier aan dan van papier.

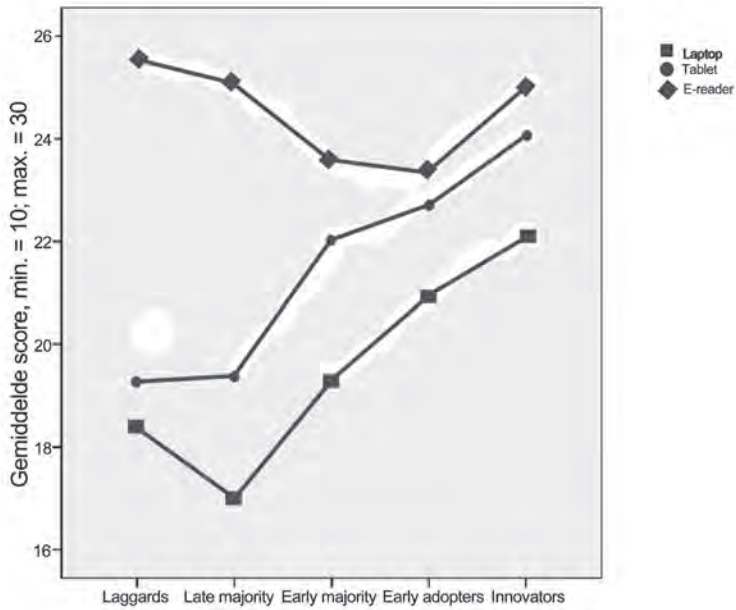
De positieve waardering voor de e-reader komt ook naar voren uit de interactie-effecten. De eerste interactie wijst uit dat zowel tablet- als laptoplezers de gebruiksvriendelijkheid van hun apparaat hoger vinden als ze zichzelf méér als technologische voorloper beschouwen (model 6). Hun waardering hangt niet alleen af van de unieke kenmerken van hun apparaat, maar ook van hun affiniteit met digitale media. Bij e-readerlezers is dat niet het geval. In deze groep vinden de technologische voorlopers en achterblijvers de gebruiksvriendelijkheid ongeveer even hoog. Hun positieve waardering hangt uitsluitend af van hun apparaat, en wordt niet deels aangestuurd door een tweede factor.

De tweede interactie wijst uit dat e-readergebruikers die fervente boekenlezers zijn, de leeservaring van hun apparaat positiever vinden (model 7). De fervente boekenlezers onder de tablet- en laptopgebruikers beschouwen de leeservaring van hun apparaat juist als negatiever. Digitale lezers die vaak boeken lezen, prefereren de e-reader boven de tablet en de laptop. Dat impliceert dat de unieke combinatie van kenmerken dit leesapparaat geschikter maakt om met een grote regelmaat boeken van te lezen.

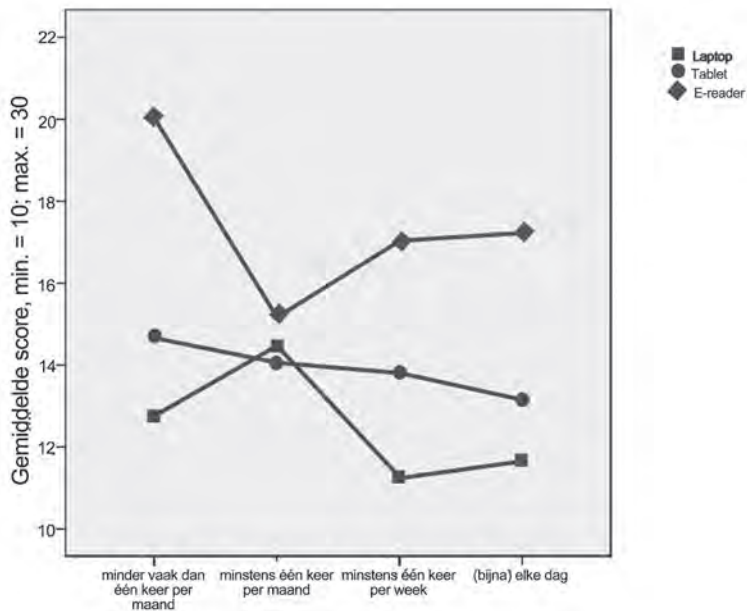
Conclusie

De derde en vierde hypothese worden bevestigd: het leesmedium beïnvloedt, via diens unieke combinatie van kenmerken, de leesbeleving (uitgesplitst in de gebruiksvriendelijkheid, het leesproces en de leeservaring, figuur 2 en 3). De tablet vormt als leesapparaat een middencategorie, gepositioneerd tussen de e-reader en de laptop.

De e-reader wint het niet alleen van de twee andere apparaten, maar kan zich ook als enige meten met het gedrukte boek. De tablet neemt de tweede plek in: ná de e-reader en vóór de laptop. Dat het verschil met de laptop kleiner is, geeft aan dat de tablet als leesmedium meer naar de laptop helt dan naar de e-reader. Tevens kunnen beide apparaten zich niet meten met het gedrukte boek.



FIGUUR 2 | GEBRUIKSVRIENDELIJKHEID, IN GEMIDDELTE SCORES NAAR APPARAAT EN AFFINITEIT MET DIGITALE MEDIA



FIGUUR 3 | LEESERVARING, IN GEMIDDELTE SCORES NAAR APPARAAT EN LEESFREQUENTIE

8 DISCUSSIE

De digitale lezer: een profielschets

De meest fervente boekenlezers zijn oudere mensen, vrouwen en hoger opgeleiden. Nieuwe technologieën zoals digitale media worden in de regel het eerste omarmd door jongere mensen, mannen en hoger opgeleiden (Breedveld et al., 2006; Huysmans en De Haan, 2010). Uit dit onderzoek komt naar voren dat het profiel van de lezer van e-boeken, en van de gebruikers van de verschillende leesapparaten, een kruising is tussen deze twee gebruikersprofielen (tabel 16).

TABEL 16 | GEBRUIKERSPROFIELEN BOEKEN, DIGITALE MEDIA, E-BOEKEN EN DIGITALE LEESAPPARATEN

	leesfrequentie	affiniteit digitale media	opleiding	leeftijd	seks
BOEKENLEZER	hoog	redelijk hoog	hoog	ouder	vrouw
DIGITALE MEDIAGEBRUIKER	redelijk hoog	hoog	hoog	jonger	man
E-BOEKENLEZER	hoog	hoog	hoog	-	-
E-READERLEZER	hoog	laag 'single', hoog 'combi'	-	ouder	vrouw
TABLETLEZER	-	hoog, vooral 'combi'	-	jonger	man
SMARTPHONELEZER	-	hoog, vooral 'combi'	-	jonger	-
LAPTOPLEZER	laag	-	-	jonger	man

Naast de leesfrequentie van boeken blijkt de affiniteit met digitale media een cruciaal persoonskenmerk om het digitale leesgedrag te verklaren. E-boeken worden hoofdzakelijk gelezen door fervente boekenlezers en door technologische voorlopers. Zoals het e-boek een hermediëring is van het boek in de nieuwe digitale media (Bolter en Grusin, 2002), zo wordt het gebruik van het e-boek aangestuurd door de voorkeuren voor het oude én het nieuwe leesmedium: het bestaande culturele gedrag van het lezen van boeken en/of een voorttrekkersrol met nieuwe, digitale technologie.

Dit fenomeen doet zich niet bij alle digitale leesapparaten op dezelfde manier voor. Zo vormt de e-reader een uitzondering in het landschap van de digitale media. Het zijn niet de technologische voorlopers die dit apparaat *en masse* omarmen, maar typische boekenlezers zoals oudere mensen en vrouwen. De drijfveer om e-boeken te lezen van de e-reader ontstaat uit een voorkeur voor het bestaande gedrag en niet voor de nieuwe technologie. Dat hoeft, op basis van het design van de e-reader, niet te verbazen: het apparaat is uitgerust met een e-Ink scherm dat het papier simuleert, en heeft dezelfde omvang als het gedrukte boek. Ook zijn e-readers unifunctioneel: ze kunnen uitsluitend worden gebruikt om boeken van te lezen.

In tegenstelling tot de e-reader voldoen de tablet en smartphone wel aan het algemene adoptiepatroon van digitale media. Deze apparaten worden niet gebruikt

door fervente boekenlezers maar door technologische voorlopers zoals jongere mensen. De drijfveer om e-boeken te gaan lezen van de tablet en de smartphone ontstaat uit een voorkeur voor de nieuwe technologie, en niet voor het bestaande gedrag. Boeken lezen zal vaak een ‘bijvangst’ zijn, naast de andere mogelijkheden die deze multifunctionele apparaten bieden.

Het leesgedrag van de laptop valt op vergelijkbare wijze te verklaren. Dit apparaat is te lang op de markt om hoofdzakelijk door technologische voorlopers te worden omarmd. Toch zal het lezen van boeken in nog sterkere mate bijvangst zijn, omdat met name minder fervente lezers als jongere mensen en mannen de laptop gebruiken voor het lezen van e-boeken. Zij doen dit naast de andere mogelijkheden die dit multifunctionele apparaat biedt.

Leesmedia en leesbeleving

Het is niet vreemd dat fervente boekenlezers kiezen voor de e-reader: dit apparaat biedt de meest optimale leesbeleving. Dat is het geval voor het lezen van literaire teksten van het scherm, zowel in vergelijking met de laptop als de pc (Bakker, 2010), en dus ook voor e-boeken in brede zin, zowel in vergelijking met de tablet als de laptop. De e-reader doet qua leesbeleving, in tegenstelling tot de andere digitale leesapparaten, niet onder voor het gedrukte boek.

De e-reader dankt deze positie aan zijn unieke combinatie van kenmerken, waarmee het apparaat de sterkste overeenkomsten vertoont met het gedrukte boek. Dankzij het e-Ink scherm voelt lezen voor de ogen als papier (Bakker, 2010), terwijl de schermgrootte en het gewicht maken dat lezers in de door hen geprefereerde lichaamshouding kunnen lezen. Ook biedt het unifunctionele apparaat, op het downloaden en raadplegen van andere boeken na, weinig mogelijkheden om uitstapjes te maken buiten de tekst. E-readergebruikers lezen hun boeken dan ook hoofdzakelijk lineair, met weinig onderbrekingen.

Dat is anders voor de tablet en de laptop, die multifunctioneel zijn en lezers daardoor in de verleiding brengen om de tekst te verlaten voor andere activiteiten. Deze apparaten ontlokken dezelfde soort non-lineaire leeswijzen als hypertexten en teksten op internet. Het onderzoek suggereert dat het non-lineaire leesproces een minder positieve leeservaring tot gevolg heeft. Zo geven tablet- en laptoplezers aan zich minder goed te kunnen concentreren van hun apparaat dan van papier, het boek minder goed te begrijpen, er minder in op te gaan en er minder ontspanning en plezier aan te beleven.

De aanname dat het lees- en interpretatieproces van digitale media oppervlakkiger verloopt, gaat, behalve voor sociale media, e-mails en teksten op internet, ook op voor boeken. Er bestaat grond voor claims van Carr (2011) en Wolf (2007), dat

we digitaal vluchtiger en gefragmenteerder lezen en dat dit negatieve gevolgen heeft voor onze concentratie en onderdompeling in de tekst. Maar het onderzoek legt ook een belangrijke nuancerings bloot. Er bestaan grote verschillen tussen de apparaten. In werkelijkheid gaan de claims alleen op voor de tablet en de laptop. De e-reader leent zich juist even goed als het gedrukte boek om diepgaand en lineair boeken van te lezen, waardoor de concentratie en immersie in de tekst zijn gewaarborgd. Het is belangrijk met dit gegeven rekening te houden in de (maatschappelijke) discussies over de gevolgen van de digitalisering voor het lezen.

Kanttekeningen bij het onderzoek

Een nadeel van enquêteonderzoek is dat de uitkomsten zijn gebaseerd op zelf inschattingen van houdingen en gedragingen. Dat geeft het risico van vertoebeling, richting sociale wenselijkheid of bevooroordeeldheid. Om op een meer objectieve, observerende manier vat te krijgen op het digitale lezen en op de gevolgen voor het lees- en interpretatieproces, is ook experimenteel onderzoek noodzakelijk. Daarin kunnen de condities van het gedrukte boek en de verschillende leesapparaten systematisch met elkaar worden vergeleken.

In dit onderzoek vormen de uiteenlopende doelen om boeken te lezen een onderbelicht aspect. Zo kan het heen en weer switchen tussen de tekst en andere media bij lezen voor werk of studie uitermate functioneel zijn, bijvoorbeeld om achtergrondinformatie te zoeken op internet. De ontspanningslezer daarentegen zal zich volledig willen onderdompelen in het boek. Die heeft minder baat bij de non-lineaire manieren van lezen. Het verdient aanbeveling om in vervolgonderzoek ook dergelijke leesdoelen te betrekken (Garbe, Philipp en Ohlsen, 2009).

De e-reader en de tablet zullen qua functionaliteit de komende jaren verder naar elkaar toe groeien. Ook zijn er zoveel verschillende apparaten van zoveel verschillende producenten op de markt, dat de ene e-reader de andere niet (meer) is, en de ene tablet de andere niet (meer). Het verdient daarom aanbeveling om in vervolgonderzoek expliciet te vragen naar de kenmerken van het gebruikte apparaat. Dat maakt gefundeerdere uitspraken mogelijk. Denk aan de gevolgen van het soort scherm voor de leessnelheid: duurt het lezen van een tekst bij e-Ink even lang als van papier en bij lcd langer dan van papier? Of aan de gevolgen die verschillende soorten onderbrekingen van het lezen hebben voor de concentratie, onderdompeling, diepte van de interpretatie, de ontspanning en het leesplezier.

9 SLOTBESCHOUWING: HOE BEREIK JE DE AARZELENDE LEZER?

Hoe kunnen aarzelende lezers in een digitaal tijdperk worden verleid tot het lezen van boeken? Waar liggen de kansen en waar de bedreigingen voor de leesbevordering? Het eerste deelonderzoek, naar het profiel van de digitale lezer, impliceert dat de tablet en de smartphone een kansrijke route naar succes bieden. Het lezen van e-boeken op deze apparaten wordt niet gestuurd door een leeshonger, zoals bij de e-reader, maar door een affiniteit met digitale media. Deze kan een hulpmiddel zijn om ingang te vinden bij de aarzelende lezer. Dat werkt waarschijnlijk vooral bij jongere mensen en jongens, omdat zij zichzelf in de regel meer beschouwen als technologische voorloper.

De tablet en de smartphone bieden de leesbevordering kansen op het vlak van *kwantiteit*. Maar als het gaat om *kwaliteit*, vormen ze een bedreiging. Als leesbevorderaars waarde (blijven) hechten aan een lineair leesproces zonder onderbrekingen en een geconcentreerde, immersieve leeservaring, doen ze er beter aan het gebruik van de e-reader te stimuleren. Dat apparaat benadert in dit opzicht immers het dichtst het gedrukte boek.

De apparaten die aarzelende lezers het snelst over de streep zullen trekken, zorgen dus niet voor een optimale leesbeleving. De leesbevordering staat voor de uitdaging om creatieve oplossingen te vinden voor deze incongruentie. Een mogelijkheid is aarzelende lezers prikkelen met de tablet en de smartphone. Als deze apparaten hen voor boeken weten te grijpen, kunnen ze in aanraking worden gebracht met de e-reader. Vanwege de non-lineaire leeswijzen die de tablet en smartphone uitlokken, is het ook voorstelbaar dat ze worden ingezet om in boeken te ‘grasduinen’: een eerste indruk krijgen, er globaal kennis mee maken (Chambers, 2012). Als aarzelende lezers een boek hebben gevonden dat ze van begin tot eind willen lezen, kunnen ze de switch maken naar de e-reader, voor een optimale leesbeleving.

LITERATUURLIJST

- Bakker, N. (2009), *‘Help, de woorden en zinnen ontglippen me!’ Een literatuuronderzoek naar het lezen van literaire teksten in een digitaal tijdperk*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Bakker, N. (2010), *Digitaal literair lezen – doen we het al?* Amsterdam: Stichting Lezen.
- Beth Fox, A., Rosen, J. en Crawford, M. (2009), Distractions distractions: Does instant messaging affect college students’ performance on a concurrent reading comprehension task? *CyberPsychology and Behavior*, 12, pp. 51-53.

- Bird, N. (2006), Effects of differential text formats on adult conceptualization of science: Evidence from three disciplines. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 15(3), pp. 249-260.
- Bolter, J. en Grusin, R. (2002), *Remediation. Understanding new media*. Londen: MIT Press.
- Bowman, L., Levine, L., Waite, B. en Gendron, M. (2010), Can students really multitask? An experimental study of instant messaging while reading. *Computers and Education*, 54(4), pp. 927-931.
- Breedveld, K., Van den Broek, A., De Haan, J., Harms, L., Huysmans, F. en Van Ingen, E. (2006), *De tijd als spiegel. Hoe Nederlanders hun tijd besteden*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Carr, N. (2011), *Het ondiepe. Hoe onze hersenen omgaan met internet*. Amsterdam: Maven Publishing.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2013), *ICT gebruik van personen naar persoonskenmerken*. Online: <http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?VW=T&DM=SLNL&PA=71098ned&DI=0-14&D2=0-2&D3=a&HD=080506-1314&HDR=G1,G2&STB=T>
- Chambers, A. (2012), *Leespraat. De leesomgeving & Vertel eens*. Leidschendam: NBD Biblion.
- Chen, C. en Rada, R. (1996), Interacting with hypertext: A meta-analysis of experimental studies. *Human-Computer Interaction*, 11(2), pp. 125-156.
- Companion, D. (2010), Media multitasking in the classroom and student achievement: A correlational study. *Research VIU's: Educational Leadership in Action*, 1, 1.
- Conklin, J. (1987), Hypertext: An introduction and survey. *IEEE Computer*, 20, pp. 17-41.
- Coiro, J. en 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(2), pp. 214-257.
- Dillon, A. (1992), Reading from paper versus screens: a critical review of the empirical literature. *Ergonomics*, 35(10), pp. 1297-1326.
- Dyson, M. en Haselgrove, M. (2000), The effects of reading speed and reading patterns on the understanding of text read from screen. *Journal of Research in Reading*, 23(2), pp. 210-223.
- Ehmig, S., Reuter, M. en Menke, M. (2011), *Das Potential von E-readern in der Leseförderung*. Mainz: Stiftung Lesen.
- Garbe, C., Philipp, M. en Ohlsen, N. (2009), *Lesesozialisation*. Duitsland: Schöningh.

- Gerrig, R. (1993), *Experiencing narrative worlds: on the psychological activities of reading*. New Haven: Yale University Press.
- Gille, E., Loijens, C., Noijons, J. en Zwitser, R. (2010), *Resultaten PISA-2009. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Arnhem: Cito.
- Haan, J. de (2010), *De trage acceptatie van snelle media*. Amsterdam: Amsterdam University Press.
- Hembrooke, H. en Gay, G. (2003), The laptop and the lecture: The effects of multi-tasking in learning environments. *Journal of Computing in Higher Education*, 15(1), pp. 46-64.
- Holmqvist, K., Holsanova, J., Barthelson, M. en Lundqvist, D. (2003), Reading or scanning? A study of newspaper and net paper reading. *The Mind's Eye: Cognitive and Applied Aspects of Eye Movement Research*, pp. 657-670.
- Huysmans, F. en Haan, J. de (2010), *Alle kanalen staan open. De digitalisering van het 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.
- Intomart GfK (2012), *Trends in digitale media*. Hilversum: Intomart GfK.
- Liu, Z. (2005), Reading behavior in the digital environment. Changes in reading behavior over the past ten years. *Journal of Documentation*, 61(6), pp. 700-712.
- Maryl, M. (2010), *Differences in literary reading between print and computer screen: An empirical study*. Presentatie IGEL-conferentie Utrecht.
- Miall, D. en Dobson, T. (2001), Reading hypertext and the experience of literature. *Journal of Digital Information*, 2(1). Online: <http://jodi.tamu.edu/Articles/v02/i01/Miall>. Laatste keer: 18 mei 2009.
- Miranda, T., Williams-Rossi, D., Johnson, K. en McKenzie, N. (2011), Reluctant readers in middle school: Successful engagement with text using the e-reader. *International Journal of Applied Science and Technology*, 1(6), pp. 81-91.
- Moyer, J. (2011), *'Teens Today Don't Read Books Anymore': A Study of Differences in Comprehension and Interest Across Formats*. Minnesota: University of Minnesota.
- Netten, A., Droop, M., Verhoeven, L., Meelissen, M., Drent, M. en Punter, R. (2012), *Trends in leerprestaties in Lezen, Rekenen en Natuuronderwijs. PIRLS- en TIMSS-2011*. Nijmegen: Radboud Universiteit; Enschede: Universiteit Twente.
- Noyes, J. en Garland, K. (2008), Computer- vs. paper-based tasks: Are they equivalent? *Ergonomics*, 51(9), pp. 1352-1375.
- Pattuelli, C. en Rabina, D. (2010), Forms, effects, function: LIS students' attitudes towards portable e-book readers. *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, 62(3), pp. 228-244.

- Rainie, L., Zickuhr, K., Purcell, K., Madden, M. en Brenner, J. (2012), *The rise of e-reading*. Washington: Pew Research Center's Internet and American Life Project.
- Rogers, E. (2003), *Diffusion of innovations* (vijfde editie). New York: Free Press.
- Ryan, M-L. (2001), *Narrative as virtual reality: immersion and interactivity in literature and electronic media*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Shrimplin, A., Revelle, A., Hurst, S. en Messner, K. (2011), Contradictions and consensus: Clusters of opinions on E-books. *College and Research Libraries*, 72(2), pp. 181-190.
- Siegenthaler, E., Wurtz, P., Bergamin, P. en Groner, R. (2011), Comparing reading processes on e-ink displays and print. *Displays*, 32(5), pp. 268-273.
- Smeets, D. en Bus, A. (in press), *Picture storybooks go digital: Pros and cons*. In: Neuman, S. en Gambrell, L. (eds.). *Reading instruction in the age of common core standards*. Newark: International Reading Association.
- Stichting Marktonderzoek Boekenvak en Intomart GfK (2012), *Boekenbranche meting 19*. Hilversum: Intomart GfK.
- Stichting Marktonderzoek Boekenvak en Intomart GfK (2013), *Boekenbranche meting 23*. Hilversum: Intomart GfK.
- Stichting Marktonderzoek Boekenvak en GfK Retail and Technology (2013), *Verkoopcijfers boeken 2012*. Hilversum: Intomart GfK.
- Tan, E. en Dev, S. (2001), Bypassing the author. Two examples of reading interactive stories. In: Schram, D. en Steen, G. (eds.). *The Psychology and Sociology of Literature*. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, pp. 289-313.
- Tellegen, S. en Frankhuisen, J. (2002), *Waarom is lezen plezierig?* Delft: Eburon.
- Wolf, M. (2007), *Proust and the squid. The story and science of the reading brain*. New York: Harper Collins.
- Zickuhr, K., Rainie, L., Purcell, K., Madden, M. en Brenner, J. (2012), *Younger Americans' Reading and library habits*. Washington: Pew Research Center's Internet and American Life Project.
- Zumbach, J. (2006), Cognitive Overhead in Hypertext Learning Reexamined: Overcoming the Myths. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 15(4), pp. 411-432.

OVER DE AUTEUR

Niels Bakker doet voor Stichting Lezen onderzoek naar het lezen van e-boeken. Daarnaast is hij als onderzoeksmedewerker bij Stichting Lezen verantwoorde-

lijk voor de Leesmonitor, een website met onderzoek over lezen, leesbevordering en literatuureducatie. 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. Hij is ook actief als filmjournalist, onder andere voor *De Filmkrant*.

BIJLAGE: GEANALYSEERDE ENQUÊTEVRAGEN**A Het lezen, kopen en lenen van e-books**

Deze vragenlijst gaat over het lezen van e-books. Een e-book is een boek op een digitaal apparaat, zoals een computer, e-reader, tablet of smartphone. Een e-book kan een 'gewoon' boek zijn, maar ook een speciale boek-app of een boek met extra mogelijkheden. Denk daarbij aan een te beluisteren versie van het verhaal, links naar het internet, videofilmpjes of de optie om zelf het vervolg van het verhaal te kiezen (interactiviteit). Een digitaal boek wordt in de vragenlijst een 'e-book' genoemd, een papieren boek een 'p-book'.

Selectie: allen

A1. Hoe vaak leest u e-books?

1. (bijna) elke dag
2. minstens één keer per week
3. minstens één keer per maand
4. minder vaak dan één keer per maand
5. nooit

Selectie: leest wel eens e-books ($A1 = 1 - 4$)

A2. Leest u vooral e-books of ook p-books?

- alleen e-books
- meestal e-books en soms p-books
- ongeveer evenveel e-books als p-books
- meestal p-books en soms e-books
- alleen p-books

Selectie: leest ten minste soms e-books ($A2 = 1 - 4$)

A8. Welke apparaten gebruikt u voor het lezen van e-books? U kunt 3 apparaten rangschikken, waarbij 1 staat voor degene die u het vaakst gebruikt, 2 voor degene die u het op één-na-vaakst gebruikt en 3 voor degene die u het op twee-na-vaakst gebruikt.

1. e-reader
2. laptop
3. desktop computer
4. tablet (bijvoorbeeld de iPad)
5. netbook (mini-laptop)
6. smartphone (bijvoorbeeld de iPhone)
7. gewone mobiele telefoon
8. anders, namelijk

Selectie: leest ten minste soms e-books, uitvragen voor het meest gebruikte apparaat (dus het apparaat gekozen als nummer 1 bij A8) ($A_2 = 1 - 4$)

A9. Waarop leest u bij voorkeur een boek, rekening houdend met de volgende zaken?

1. het door u meest gebruikte apparaat uit vraag A8
 2. papier
 3. geen voorkeur
-
- a. Boeken bij me hebben en lezen als ik onderweg ben
 - b. Lezen in elke gewenste lichaamshouding en op elke gewenste locatie
 - c. Dingen snel kunnen opzoeken in het boek
 - d. Voorlezen aan kinderen of volwassenen
 - e. Aantekeningen kunnen maken bij het boek
 - f. Boeken ruilen met andere mensen
 - g. Kunnen kiezen uit een breed aanbod van boeken
 - h. Snel in het bezit kunnen komen van boeken
 - i. Het boek kunnen vinden waarnaar ik op zoek ben
 - j. Voor (relatief) weinig geld in het bezit kunnen komen van boeken
 - k. Letters op de juiste grootte kunnen lezen
 - l. Snel door het boek kunnen bladeren
 - m. Snel heen en weer kunnen schakelen tussen boeken en/of andere media

Selectie: leest ten minste soms e-books, uitvragen voor het meest gebruikte apparaat (dus het apparaat gekozen als nummer 1 bij A8) ($A_2 = 1 - 4$)

A10. Waarop leest u bij voorkeur een boek, gelet op uw leeservaring?

1. het door u meest gebruikte apparaat uit vraag A8
 2. papier
 3. geen verschil
-
- n. Ik lees vaker van
 - o. Ik lees sneller van
 - p. Ik kan me beter concentreren op het lezen van
 - q. Ik kan beter lang achter elkaar door lezen van
 - r. Ik krijg meer last van mijn ogen van
 - s. Ik begrijp het boek beter bij het lezen van
 - t. Ik ga meer op in het boek bij het lezen van
 - u. Ik ben sneller afgeleid op het lezen van
 - v. Ik vind het lezen meer ontspannend van
 - w. Ik heb meer plezier in het lezen van
 - x. Ik denk in de toekomst hoofdzakelijk te lezen van

Selectie: leest ten minste soms e-books, uitvragen voor het meest gebruikte apparaat (dus het apparaat gekozen als nummer 1 bij A8) ($A_2 = 1 - 4$)

A11. We leggen u nu een aantal stellingen voor over verschillende manieren van het lezen van boeken. Kunt u per leeswijze aangeven of u vaker op deze manier leest van uw apparaat of van papier?

1. vaker van het door u meest gebruikte apparaat uit vraag A8
2. vaker van papier
3. geen verschil

[Grid, rijen]

- a. Ik lees het boek van begin tot eind.
- b. Ik scan de tekst meer dan dat ik hem lees.
- c. Ik scan de tekst eerst, daarna ga ik hem lezen.
- d. Ik ben op zoek naar teksten.
- e. Ik raadpleeg tijdens het lezen andere boeken.
- f. Ik surf tijdens het lezen op internet.
- g. Ik doe tijdens het lezen andere activiteiten.

D: Algemene vragen

Selectie: allen

D1. Hoe vaak leest u boeken? (Let op: het gaat hier om e-books en p-books samen.)

1. (bijna) elke dag
2. minstens één keer per week
3. minstens één keer per maand
4. minder vaak dan één keer per maand
5. nooit

D7. Hoe kijkt u tegen zichzelf aan als het gaat om nieuwe technologische ontwikkelingen?

1. Ik ben altijd een van de eersten die nieuwe technologie uitprobeert.
2. Ik wacht even af, maar gebruik nieuwe technologie eerder dan de meeste van mijn vrienden.
3. Ik maak gebruik van nieuwe technologie wanneer de meeste mensen die ik ken dat ook doen.
4. Ik gebruik nieuwe technologie pas wanneer de meerderheid van mijn vrienden of collega's dat ook doen.
5. Ik ben altijd een van de laatsten die nieuwe technologie gaat gebruiken.

