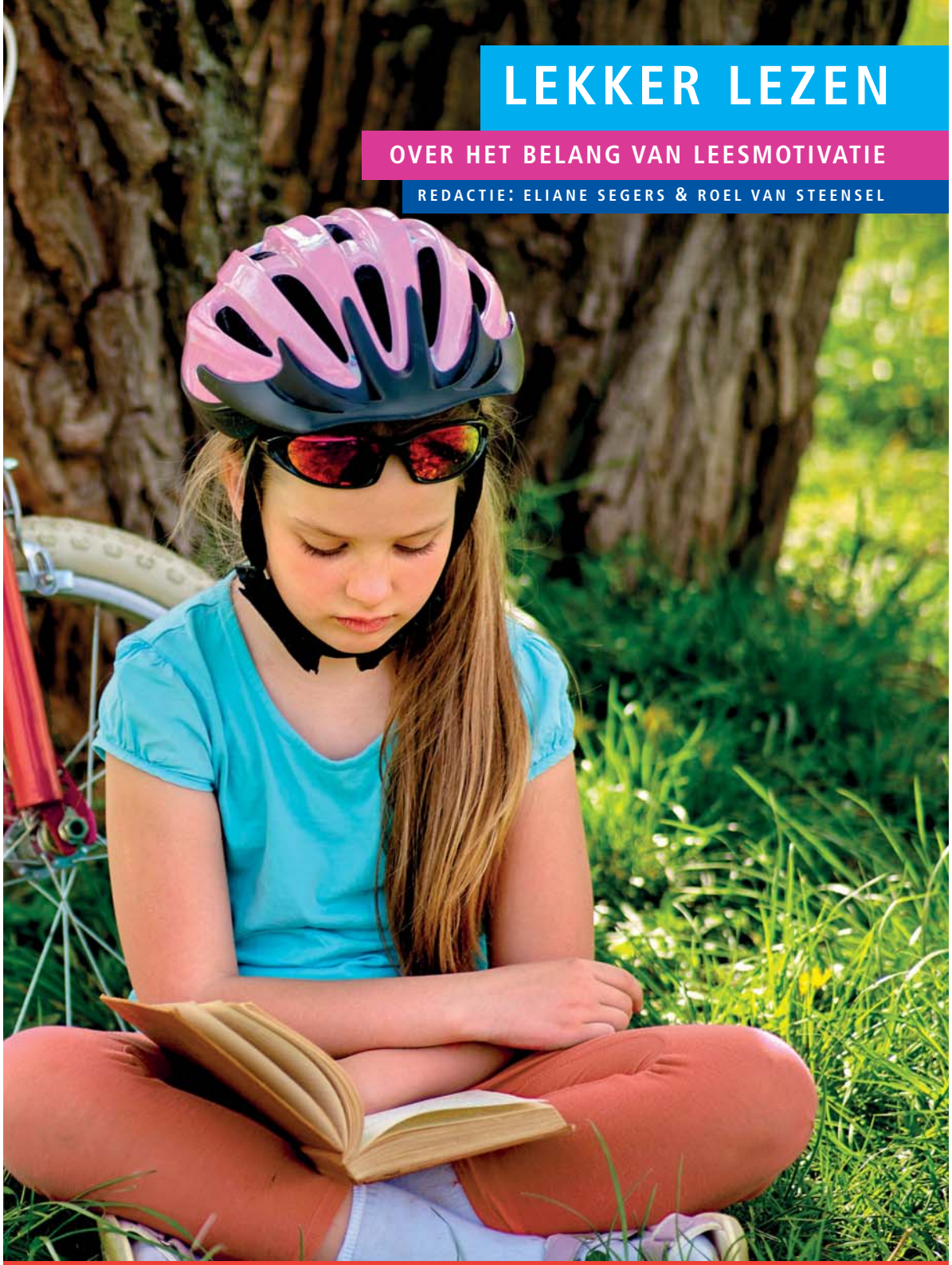
LEKKER LEZEN

OVER HET BELANG VAN LEESMOTIVATIE

REDACTIE: ELIANE SEGERS & ROEL VAN STEENSEL



STICHTING LEZEN REEKS 30

LEKKER LEZEN: OVER HET BELANG VAN LEESMOTIVATIE

LEKKER LEZEN: OVER HET BELANG VAN LEESMOTIVATIE

Redactie
Eliane Segers
Roel van Steensel

STICHTING LEZEN REEKS
DEEL 30

Eburon
UTRECHT 2019

Stichting Lezen Reeks

1 Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving – redactie Dick Schram
2 Waarom is lezen plezierig? – Saskia Tellegen en Jolanda Frankhuisen
3 Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school – Gerbert Kraaykamp
4 Informatiegebruik door lezers – Suzanne Kelderman en Suzanne Janssen
5 Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen – redactie Anne-Mariken Raukema, Dick Schram en Cedric Stalpers
6 Over grenzen. De adolescentenroman in het literatuuronderwijs – Helma van LieropDebrauwer 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 – 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 – Daisy Smeets en Adriana Bus
15 Reading and watching – edited by Dick Schram
16 Prentenboeken lezen als literatuur – Coosje van der Pol
17 De stralende lezer – redactie Frank Hakemulder
18 Geraakt door prentenboeken – Aletta Kwant
19 Zo doen wij dat nu eenmaal – Erna van Koeven
20 Waarom zou je (nú) lezen? – redactie Dick Schram
21 Over ouders en leesopvoeding – Natascha Notten
22 De aarzelende lezer over de streep – redactie Dick Schram
23 Leuk om te lezen of makkelijk te begrijpen? – Gerdineke van Silfhout
24 BoekStart maakt baby's slimmer – Heleen van den Berg en Adriana Bus
25 Hoe maakbaar is de lezer? – redactie Dick Schram
26 Onwillige lezers – Thijs Nielen en Adriana Bus
27 Maar als je erover nadenkt… Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool – Gertrud Cornelissen
28 Succesvol lezen in het onderwijs – redactie Roel van Steensel en Eliane Segers
29 Werkt de VoorleesExpress? – Aike Broens en Roel van Steensel

ISBN: 978-94-6301-270-6

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

Cover and basicdesign: Lijn 1, Haarlem

Lay-out: Textcetera, Den Haag

©Stichting Lezen 2019

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

INHOUD

VOORWOORD 7

ONTLEZING ONDER NEDERLANDSE LEERLINGEN: DALENDE LEESMOTIVATIE EN LEESFREQUENTIE 9
ROEL VAN STEENSEL & ELIANE SEGERS

LEESBEVORDERING OP MAAT: AFSTEMMEN OP INDIVIDUELE VERSCHILLEN 19
FEMKE SCHELTINGA

IN DE ZIEL VAN DE LEZER KIJKEN. EEN EMPIRISCH ONDERZOEK ONDER 193 HAVO- EN VWO-SCHOLIEREN NAAR PERSOONLIJKHEID EN LEESATTITUDE 29
CEDRIC STALPERS

LEESBEVORDERING IN VERSCHILLENDE GEZINSSAMENSTELLINGEN 43
NATASCHA NOTTEN & MAARTJE COBUSSEN

DE VOORLEESEXPRESS ONDER DE LOEP: EEN EMPIRISCH ONDERZOEK NAAR HET EFFECT VAN DE VOORLEESEXPRESS OP WOORDENSCHAT, VERHAALBEGRIP EN DE GELETTERDE THUISOMGEVING 55
AIKE SENNA BROENS & ROEL VAN STEENSEL

EFFECTEN VAN BOEKSTART NA VIJF JAAR 67
MEREL DE BONDT & ADRIANA BUS

LEESROUTINES STIMULEREN: HET EFFECT VAN NUDGING 79
ILONA WILDEMAN, LISA VAN DER SANDE, ADRIANA BUS & ROEL VAN STEENSEL

VAN LEESMOETIVATIE NAAR LEESGOESTING IN HET LAGER ONDERWIJS 95
JESSIE DE NAEGHEL, HILDE VAN KEER & MAARTEN VANSTEENKISTE

LEESMOTIVATIE BEVORDEREN IN DE SCHOOLBIBLIOTHEEK 111
EMMA VANDERBEKE

PERSOONLIJKE GROEI EN MOTIVATIE IN HET LITERATUURONDERWIJS 125
ANOUK DE KLEIJN

EFFECTEN VAN TRANSFORMATIEF DIALOGISCH LITERATUURONDERWIJS OP INZICHT IN 'DE MENS' EN MOTIVATIE 137
MARLOES SCHRIJVERS

EMPATHISCHE LEZERS: EEN ONDERZOEK NAAR HET EFFECT VAN (NON-)FICTIE OP HET EMPATHISCH VERMOGEN VAN JONGE TIENERS 155
MELINA GHASSEMINEJAD

LEESBEESTEN ZIJN SOCIALE DIEREN. ZONDER LEESMAATJES VERPIETEREN ZE! 165
MIA STOKMANS & ROOS WOLTERS

NAAR MEER PROFIJT VAN VRIJ LEZEN: HULP BIJ HET KIEZEN VAN BOEKEN 179
LISA VAN DER SANDE, ILONA WILDEMAN, ROEL VAN STEENSEL & ADRIANA BUS

KWISPELLEZEN. WAT EEN HOND KAN BETEKENEN VOOR LEESMOTIVATIE 195
COOSJE VAN DER POL & JESSICA VAN DEN HURK

'ALS JE KAN… PAK ME DAN!' ONDERZOEK NAAR LEESMOTIVATIE EN LEESPLEZIER BIJ LEERLINGEN MET EEN AUTISMESPECTRUMSTOORNIS 207
MARJOLEIN DERKS-JANSSEN

BLIKSEM! EEN EXPERIMENT MET DIGITALE VERTELTECHNIEKEN 219
ROSALIE ANSTADT & ADRIANA BUS

LEREN LEZEN MET JE LICHAAM 233
MENNO VAN DER SCHOOT & BJÖRN DE KONING

VOORWOORD

In 2019 riepen de Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad op tot een leesoffensief. Hiermee pleitten beide partijen voor het bevorderen van de leesmotivatie onder kinderen en jongeren. Leesmotivatie is immers de sleutel tot lees- en leersucces.

Uit (internationaal) leesonderzoek blijkt dat Nederlandse scholieren niet graag lezen en steeds minder lezen in hun vrije tijd. De bijzonder hoogleraren van Stichting Lezen, Roel van Steensel en Eliane Segers, spreken in deze bundel zelfs van de ontlezing van de Nederlandse leerling. Stichting Lezen stelt zich ten doel kinderen en jongeren het plezier in lezen te laten (her)ontdekken. Dit doet ze onder andere door leesbevorderaars te voorzien van kennis uit onderzoek.

Op het succesvolle congres *Lekker lezen: over het belang van leesmotivatie* dat Stichting Lezen eind 2018 organiseerde werden door verschillende onderzoekers recente inzichten over leesmotivatie gepresenteerd. In deze bundel zijn deze congresbijdragen samengebracht in een overzichtelijk geheel. Ik hoop u met deze bundel te inspireren om een bijdrage te leveren aan de leesmotivatie en daarmee de leesvaardigheid van kinderen en jongeren.

Gerlien van Dalen
Directeur-bestuurder Stichting Lezen

ONTLEZING ONDER NEDERLANDSE LEERLINGEN: DALENDE LEESMOTIVATIE EN LEESFREQUENTIE

ROEL VAN STEENSEL & ELIANE SEGERS

Nederlandse leerlingen lijken te 'ontlezen'. Een aantal recente grootschalige studies laat zien dat Nederlandse kinderen en jongeren steeds minder gemotiveerd zijn om te lezen (Gubbels, Netten, & Verhoeven, 2017) en steeds minder lezen in de vrije tijd (Wennekers, Huysmans, & De Haan, 2018). Die ontwikkeling loopt parallel aan een achteruitgang in de leesvaardigheid van leerlingen – en dan met name in de meer geavanceerde tekstbegripvaardigheden – en aan een toename in het aantal laaggeletterde leerlingen (Feskens, Kuhlemeier, & Limpens, 2016; Inspectie van het Onderwijs, 2018). Onlangs riepen de Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad (2019) daarom op tot een 'leesoffensief'. Ze stellen dat thuis, op school en in de bibliotheek met name het 'diepe lezen' te weinig wordt gestimuleerd en pleiten er dan ook voor om, via structurele aandacht voor lezen op school, de garantie van een rijk leesaanbod en de samenwerking tussen allerlei actoren (onderwijs, openbare bibliotheek, overheid) de motivatie voor het lezen van met name langere (narratieve) teksten te bevorderen. Het uitgangspunt is dat hierdoor ook de leesvaardigheid zal stijgen.

In 2017 voerde DUO Onderwijsonderzoek in opdracht van Stichting Lezen een peiling uit van de leesmotivatie van leerlingen in het Nederlandse basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Met een Nederlandse bewerking van een vragenlijst van Schiefele en Schaffner (2016) werden zes aspecten van de leesmotivatie in kaart gebracht. Tegen de achtergrond van de zogenaamde 'zelfdeterminatietheorie' (Ryan & Deci, 2000) werd allereerst gekeken naar het onderscheid tussen

intrinsieke en extrinsieke motivatie. Intrinsieke motivatie werd gedefinieerd als *betrokkenheid* (lezen omdat je jezelf wilt verliezen in een verhaal) en *nieuwsgierigheid* (lezen omdat je meer wilt weten over een bepaald onderwerp), terwijl extrinsieke motivatie werd gedefinieerd als *competitie/cijfers* (je best doen op leestaken, omdat je beter wilt zijn dan anderen of goede cijfers wilt halen) en *sociale controle* (je best doen op leestaken omdat je het goed wilt doen in de ogen van anderen, zoals je leraren of ouders). Daarnaast werd nagegaan of leerlingen bijvoorbeeld lezen om zich vrolijker te voelen als ze boos of verdrietig zijn (*emotieregulatie*) en omdat ze niets anders te doen hebben (dat wil zeggen, om *verveling te verdrijven*).

De resultaten geven een beeld van de leesmotivatie van de Nederlandse leerling. Ze laten bijvoorbeeld zien dat leerlingen gemiddeld vaker lezen omdat ze nieuwsgierig zijn naar een onderwerp, omdat ze willen opgaan in een verhaal en om de verveling te verdrijven (gemiddelde scores zijn respectievelijk 2.3, 2.3 en 2.1 op een schaal van 1 tot 4)[1] dan dat ze lezen vanwege de sociale druk van leraren of ouders, omdat ze hun emoties willen reguleren of omdat ze beter willen zijn dan anderen of goede cijfers willen halen (respectievelijk 1.9, 1.9 en 1.8). Wel geldt in alle gevallen dat de gemiddelde scores negatief zijn: ze cirkelen rond de 2. Een score van 2 op betrokkenheid houdt bijvoorbeeld in dat leerlingen het overwegend oneens zijn met stellingen als 'Ik lees omdat ik me graag verplaats in de hoofdpersoon van een verhaal.' De resultaten laten ook, zoals veel ander onderzoek (Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993; Kelley & Decker, 2009; Logan & Johnston, 2009; McKenna, Conradi, Lawrence, Jang, & Meyer, 2012), zien dat jongens minder gemotiveerd zijn om te lezen dan meisjes en dat oudere leerlingen minder gemotiveerd zijn om te lezen dan jongere leerlingen. Opmerkelijk is overigens wel dat het effect van geslacht en leeftijd voor alle gemeten vormen van motivatie dezelfde richting op wijst: jongens en oudere leerlingen zijn bijvoorbeeld zowel minder intrinsiek als minder extrinsiek gemotiveerd om te lezen. Met andere woorden, aan alle indicatoren is te zien dat deze leerlingen minder zin hebben in lezen.

Een aantal bijdragen in deze bundel gaat dieper in op de redenen waarom leerlingen meer of minder gemotiveerd zijn om te lezen. **Femke Scheltinga** doet verslag van vragenlijstonderzoek naar het leesplezier van vmbo- en mbo-leerlingen, de mate waarin ze lezen vermijden en het vertrouwen dat ze hebben in hun eigen leesvaardigheid. Via focusgroepen heeft ze vervolgens achterhaald waardoor hun positieve dan wel negatieve gevoelens over lezen worden bepaald. **Cedric Stalpers**

1] Leerlingen kregen stellingen voorgelegd waarop ze konden aangeven of die stelling helemaal niet waar (1), niet waar (2), waar (3) of helemaal waar (4) voor hen was.

verbindt leesmotivatie aan persoonlijkheidskenmerken van leerlingen: hij ging na of de leesattitude van leerlingen in het havo en vwo samenhing met eigenschappen als openstaan voor nieuwe ervaringen, doorzettingsvermogen en inlevingsvermogen.

DE ROL VAN DE THUISOMGEVING

Een van de vragen die we met de resultaten van de hiervoor genoemde leespeiling probeerden te beantwoorden, is hoe de relatie is tussen de leesmotivatie van leerlingen en de ondersteuning die ze van hun ouders krijgen. Om die ondersteuning te meten, vulden leerlingen zes vragen in die zijn gebaseerd op vragenlijsten van Mullis (2007) en Klauda en Wigfield (2012). Analyses lieten zien dat met die vragen twee aspecten van de ondersteuning door ouders in kaart worden gebracht:

1. *Gerichte ondersteuning bij het lezen*. Hiervan is sprake wanneer ouders hun kinderen helpen om boeken te kiezen en wanneer ouders hun kinderen aanmoedigen om te gaan lezen. Ook voorlezen valt onder dit aspect.
2. *Een stimulerende omgeving bieden*. Hiervan is sprake wanneer kinderen hun ouders in hun vrije tijd zien lezen, wanneer ze zelf een boek lezen terwijl hun ouders aan het lezen zijn en wanneer ze met hun ouders praten over wat ze aan het lezen zijn.

We deden een aantal opmerkelijke observaties. Allereerst zagen we dat thuisondersteuning in alle gevallen (dat wil zeggen, voor alle motivatievariabelen) een sterkere relatie heeft met leesmotivatie dan geslacht en leeftijd. We vonden bijvoorbeeld dat geslacht en leeftijd samen vijf procent van de verschillen tussen leerlingen in betrokkenheid verklaarden (meisjes en jongere leerlingen zijn meer betrokken). Wanneer we vervolgens de twee thuisondersteuningsvariabelen toevoegden aan de analyses, zagen we dat die nog eens 13 procent van de motivatieverschillen verklaarden, bovenop het effect van geslacht en leeftijd. Dat is een belangrijk gegeven, omdat thuisondersteuning te beïnvloeden is: als je de leesmotivatie van leerlingen wilt stimuleren, dan is het gezin mogelijk een effectieve interventiecontext.

Daarnaast zagen we dat de relaties van de twee thuisondersteuningsvariabelen met leesmotivatie in een aantal gevallen verschillen en dat die verschillen samenhangen met de leeftijd van leerlingen. Allereerst vonden we op betrokkenheid, nieuwsgierigheid, emotieregulatie en verveling verdrijven positieve effecten van de vraag of ouders een stimulerende omgeving bieden, maar negatieve effecten van gerichte ondersteuning bij het lezen. Dat verschil lijkt te maken te hebben met de leeftijd van leerlingen. Wanneer we vervolgens namelijk keken of de relatie tussen thuisondersteuning en motivatie samenhing met leeftijd, zagen we het volgende:

- Naarmate kinderen jonger zijn, neemt de relatie tussen gerichte ondersteuning en drie van de vier motivatievariabelen toe: gerichte ondersteuning – in de vorm van hulp bij de boekenkeuze, aanmoedigingen om te lezen en voorlezen – gaat voor jongere leerlingen samen met meer betrokkenheid, nieuwsgierigheid en verdrijven van verveling.
- Naarmate kinderen ouder zijn, neemt de relatie tussen een stimulerende omgeving en dezelfde drie motivatievariabelen toe: een stimulerende omgeving – je ouders zien lezen, lezen in aanwezigheid van je ouders en met je ouders praten over teksten die je leest – gaat juist voor oudere leerlingen samen met meer betrokkenheid, nieuwsgierigheid en verdrijven van verveling.

Thuisondersteuning van het lezen lijkt dus voor alle leerlingen van belang, maar hoe die thuisondersteuning vorm moet krijgen, varieert mogelijk met de leeftijd van leerlingen.

Daarnaast is er met de opkomst van nieuwe media veel veranderd in de thuisomgeving. Boeken kunnen digitaal worden gelezen, maar er lijkt ook veel tijd te gaan zitten in gamen, social media et cetera, tijd die wellicht ten koste gaat van het lezen. Uit nadere analyses van de data van het DUO Onderwijsonderzoek, lijkt naar voren te komen dat digitaal mediagebruik niet 'parasitair' is op lezen. Zo hing mediagebruik in deze dataset niet negatief samen met de hoeveelheid lezen. Ook bleek de relatie tussen verschillende typen motivatie en lezen niet zwakker naarmate kinderen en jongeren meer digitale media gebruikten. Met andere woorden: ook voor leerlingen die veel digitale media gebruiken, is er een positieve relatie tussen hun leesmotivatie en leesfrequentie.

Verschillende studies in deze bundel gaan in op de rol die ouders spelen bij de bevordering van het lezen. Er is overigens niet alleen gekeken naar leesmotivatie: in verschillende studies was (ook) aandacht voor de effecten op leesvaardigheid. **Natascha Notten** en **Maartje Cobussen** doen verslag van onderzoek naar gevolgen van veranderingen in de gezinssamenstelling voor de leesopvoeding van kinderen: wat betekent het voor die leesopvoeding als ouders alleenstaand worden of juist een nieuwe relatie aangaan en er een samengesteld gezin ontstaat? Worden bestaande patronen in stand gehouden of leidt de veranderende situatie juist tot de ontwikkeling van nieuwe rituelen? **Aike Senna Broens** en **Roel van Steensel** voerden een studie uit naar de effecten van de VoorleesExpress: een *family literacy*-programma waarbij een vrijwilliger wordt gekoppeld aan een gezin met laagopgeleide ouders, van wie de kinderen (een risico op) een taalachterstand hebben. De vrijwilliger leest wekelijks voor, onderneemt andere taalactiviteiten, en ondersteunt de ouders. Broens en Van Steensel onderzochten wat de effecten op de thuisomgeving en

de taalvaardigheid van kinderen zijn van de wekelijkse inzet gedurende twintig weken van een dergelijke vrijwilliger, zowel op korte als op lange termijn. **Merel de Bondt** en **Adriana Bus** onderzochten de langetermijneffecten van BoekStart, een programma waarbij ouders via een eenmalige attentie (een koffertje met twee babyboekjes en een flyer met voorleestips) gestimuleerd worden om voor te lezen aan hun kinderen, wanneer zij baby en peuter zijn. Toen de kinderen ruim een jaar oud waren, zijn met name positieve effecten aangetoond voor kinderen die wat moeilijker waren in de omgang. Dit sluit aan bij de zogenaamde *differential susceptibility*-theorie, die stelt dat sommige groepen gevoeliger zijn voor bepaalde eigenschappen van de omgeving dan andere (zie Belsky, Bakermans-Kranenburg, & Van IJzendoorn, 2007). De Bondt en Bus doen nu verslag van een vervolgstudie, waarin de kinderen nogmaals zijn onderzocht in groep 2. **Ilona Wildeman**, **Lisa van der Sande**, **Adriana Bus** en **Roel van Steensel** deden onderzoek naar het stimuleren van leesmotivatie bij leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs en in het vmbo, onder meer via hun ouders. Door via WhatsApp reminders te sturen naar (ouders van) leerlingen, werden leerlingen aangemoedigd om meer te lezen. De onderzoeksvraag die beantwoord wordt is of dergelijke *nudges*, al dan niet via de stimulering door ouders, leerlingen helpen om meer te lezen, ze gemotiveerder maken om te lezen en er ook voor zorgen dat ze beter gaan lezen.

DE ROL VAN HET ONDERWIJS EN DE BIBLIOTHEKEN

Dat het onderwijs een belangrijke bijdrage kan leveren aan de leesmotivatie van leerlingen bleek uit een internationale overzichtsstudie van Van Steensel, Van der Sande, Bramer en Arends (2016). Zij vatten de resultaten samen van 88 studies naar de effecten van in totaal 95 leesmotivatieprogramma's, die voornamelijk werden uitgevoerd op basisscholen en in het voortgezet onderwijs en soms ook in het gezin of de bibliotheek. De onderzoekers vonden allereerst dat investeren in de leesmotivatie van leerlingen vruchten afwerpt: leerlingen die aan motivatieprogramma's meededen, hadden na deelname een grotere leesmotivatie *en* een betere leesvaardigheid dan leerlingen die niet meededen. Opmerkelijk was verder dat effecten op leesmotivatie groter waren wanneer de onderzoeksgroep voornamelijk bestond uit zwakke lezers dan wanneer die voornamelijk bestond uit 'gemiddelde' lezers. Effecten op leesvaardigheid waren daarnaast groter voor leerlingen in het voortgezet onderwijs dan voor leerlingen in het basisonderwijs. Investeren in leesmotivatie lijkt, met andere woorden, vooral te werken voor leerlingen voor wie leesmotivatie een probleem is.

De overzichtsstudie biedt ook inzicht in hoe effectieve leesmotivatieprogramma's eruit kunnen zien. Zo stelden Van Steensel en collega's grotere effecten op leesmotivatie én leesvaardigheid vast van programma's waarin (1) het boekenaanbod wordt gematcht met de individuele interesses van leerlingen, (2) leerlingen autonomie hebben in de keuze van de teksten die ze lezen of in de manier waarop ze die teksten verwerken en (3) de zogenaamde 'sociale motivatie' van leerlingen wordt aangesproken; dat wil zeggen, waarin ze samenwerken aan leestaken. Op leesmotivatie vonden de onderzoekers grotere effecten van programma's waarin de 'ervaren competentie' van leerlingen wordt aangewakkerd. Het gaat daarbij bijvoorbeeld om programma's waarin teksten worden afgestemd op het niveau van leerlingen, zodat ze succeservaringen ('mastery experiences', Bandura, 1997) kunnen opdoen, of programma's waarin met leerlingen de eigen leesontwikkeling wordt gemonitord, doelen worden gesteld en ze 'voortgangsfeedback' krijgen over hoe ze die doelen kunnen bereiken (Schunk & Rice, 1991). Met zo'n aanpak kun je de aandacht van leerlingen ook richten op beheersing (een vaardigheid onder de knie willen krijgen). Het stimuleren van zulke beheersingsdoelen (Ames, 1992) bleek volgens de overzichtsstudie van Van Steensel en collega's (2016) positieve effecten te hebben op de leesvaardigheid van leerlingen.

Verschillende bijdragen in deze bundel gaan in op de vraag hoe via het onderwijs en de bibliotheek de leesmotivatie van leerlingen, en via leesbevordering wellicht nog andere vaardigheden, zoals empathie, kunnen worden gestimuleerd. Vanuit de eerdergenoemde zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2000) bespreken **Jessie De Naeghel**, **Hilde Van Keer** en **Maarten Vansteenkiste** het belang van intrinsieke motivatie ('leesgoesting') voor de leesfrequentie, leesbetrokkenheid en leesvaardigheid van leerlingen en laten ze zien hoe een workshop voor leerkrachten gericht op autonomieondersteuning en structuur de leesgoesting kan ondersteunen. Op basis van diezelfde zelfdeterminatietheorie schetst **Emma Vanderbeke** (genomineerd voor de tweejaarlijkse scriptieprijs Leesbevordering) hoe in de bibliotheken van vier Vlaamse basisscholen wordt gewerkt aan autonomieondersteuning en sociale betrokkenheid en hoe het boekenkeuzeproces wordt gestructureerd. **Anouk de Kleijn** maakt gebruik van de zelfdeterminatietheorie bij het literatuuronderwijs aan adolescenten. Het doel is dat leerlingen via dit onderwijs persoonlijke groei doormaken, en om het literatuuronderwijs motiverender te maken. Kernthema in haar bijdrage is 'bibliotherapie'; het gebruik van literatuur ter bevordering van de mentale gezondheid. De bijdrage van **Marloes Schrijvers** zit ook op deze lijn.

Ze onderzoekt in hoeverre literatuuronderwijs ertoe kan leiden dat leerlingen inzichten in 'de aard van de mens' opdoen, en probeert via lessen die zich daarop richten ook een grotere motivatie voor het lezen van literatuur te bewerkstelligen. **Melina Ghasseminejad** (ook genomineerd voor de scriptieprijs Leesbevordering) onderzocht of het lezen van fictie bij adolescenten samengaat met meer empathisch vermogen. **Mia Stokmans** en **Roos Wolters** presenteren het 'leeshongermodel', dat ervan uitgaat dat vooral de sociale omgeving een belangrijke rol speelt bij het aanwakkeren van leesplezier. **Lisa van der Sande**, **Ilona Wildeman**, **Adriana Bus** en **Roel van Steensel** doen verslag van de effecten van een programma waarin bibliotheekmedewerkers 'boekgesprekken' aangaan met leerlingen in het basisonderwijs en vmbo om te peilen welke boeken passen bij hun interesses en niveau en vervolgens concrete boekentips doen. **Coosje van der Pol** en **Jessica van den Hurk** beschrijven de achtergrond, opzet en effecten van een bijzonder project, 'Kwispellezen', waarin jonge zwakke lezers voorlezen aan speciaal daarvoor getrainde honden. De aanname is dat kinderen door de bemoedigende aanwezigheid van een therapiehond succeservaringen opdoen en dat zou weer een gunstige effect hebben op hun leesontwikkeling. **Marjolein Derks-Janssen** (de winnaar van de scriptieprijs Leesbevordering) beschrijft een praktijkonderzoek naar leesmotivatie en leesplezier bij leerlingen met een autismespectrumstoornis. Ze onderzoekt de vraag welke interventies leerkrachten kunnen inzetten voor deze specifieke groep leerlingen. Door literatuuronderzoek, topicobservaties, en een focusgroepinterview komt ze tot suggesties voor de praktijk.

Naast leesmotivatie is er ook aandacht voor het stimuleren van leesvaardigheid. Een aantal studies richt zich op de vraag hoe de inzet van digitale media in het onderwijs de leesvaardigheid van leerlingen kan ondersteunen. Digitale media kunnen dienen als een hefboom om leesmotivatie te bevorderen. **Rosalie Anstadt** en **Adriana Bus** doen verslag van een experiment met digitale verteltechnieken. Een digitaal voorleesverhaal met geanimeerde illustraties die de aandacht richten van de kinderen en waarin kinderen zelf controle hebben over het tempo van het verhaal blijken het verhaalbegrip te ondersteunen. **Menno van der Schoot** en **Björn de Koning** ontwikkelden een app waarmee leerlingen 'swipend' kunnen lezen. Door op deze manier de bewegingen aan te laten sluiten bij de inhoud van de tekst ('belichaamd lezen') verwachten ze tot betere leesresultaten en een hogere leesmotivatie te komen.

LITERATUURLIJST

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*(3), 261-271.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control.* Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Belsky, J., Bakermans-Kranenburg, M. J., & IJzendoorn, M. H. van (2007). For better and for worse. Differential susceptibility to environmental influences. *Current Directions in Psychological Science, 16*(6), 300-304.

Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development, 64*(3), 830-847.

Feskens, R., Kuhlemeier, H., & Limpens, G. (2016). *Resultaten PISA-2015 in vogelvlucht.* Arnhem: Cito.

Gubbels, J., Netten, A. &, Verhoeven, L. (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland. PIRLS-2016.* Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit, Behavioural Science Institute.

Inspectie van het Onderwijs (2018). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2016/2017.* Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.

Kelley, M. J., & Decker, E. O. (2009). The current state of motivation to read among middle school students. *Reading Psychology, 30*(5), 466-485.

Klauda, S., & Wigfield, A. (2012). Relations of perceived parent and friend support for recreational reading with children's reading motivations. *Journal of Literacy Research, 44*(1), 3-44.

Logan, S., & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading, 32*(2), 199-214.

McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a U.S. survey. *Reading Research Quarterly, 47*(3), 283-306.

Mullis, I. V. (2007). *PIRLS 2006 International Report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in primary school in 40 countries.* Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center.

Raad voor Cultuur en Onderwijsraad (2019). *Lees! Een oproep tot een leesoffensief.* Den Haag: Raad voor Cultuur en Onderwijsraad.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67.

Schiefele, U., & Schaffner, E. (2016). Factorial and construct validity of a new instrument for the assessment of reading motivation. *Reading Research Quarterly, 51*(2), 221-237.

Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1991). Learning goals and progress feedback during reading comprehension instruction. *Journal of Reading Behavior, 23*(3), 351-364.

Steensel, R. van, Sande, L. van der, Bramer, W., & Arends, L. (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies: Uitkomsten van een meta-analyse. Reviewstudie in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek.* Rotterdam: Erasmus Universiteit.

Wennekers, A., Huysmans, F. & Haan, J. de (2018). *Lees:Tijd. Lezen in Nederland.* Den Haag: SCP.

LEESBEVORDERING OP MAAT: AFSTEMMEN OP INDIVIDUELE VERSCHILLEN

FEMKE SCHELTINGA

SAMENVATTING

In het onderwijs wordt op diverse manieren aandacht aan lezen en leesbevordering besteed. Dit is van groot belang gezien het groeiend aantal leerlingen met leesproblemen en de afname van leesmotivatie onder jongeren. De ontwikkeling van leesvaardigheid zal stagneren of verder achteruitgaan als er weinig gelezen wordt. Om de negatieve spiraal te doorbreken is het van belang te zoeken naar mogelijkheden om jongeren te motiveren voor lezen. In het huidige onderzoek zijn 367 vmbo-leerlingen en 202 mbo-studenten ondervraagd aan de hand van vragenlijsten en een aantal van hen zijn bevraagd in focusgroepen. De achterliggende redenen van jongeren om niet te lezen kunnen zeer uiteenlopen. Er zijn jongeren die weinig vertrouwen in hun leesvaardigheid hebben als gevolg van (ernstige) lees- of taalproblemen en sommigen vermijden lezen omdat ze het nut ervan niet zien of ervaren. Bovendien verschillen jongeren in hun interesses en mogelijke redenen om te lezen. Om met verschillen tussen jongeren rekening te houden zou in leesbevorderingsactiviteiten meer op maat gewerkt kunnen worden. Hiervoor zijn handreikingen voor het onderwijs ontwikkeld op basis van de uitkomsten van het onderzoek.

1 INLEIDING

Een groeiend aantal leerlingen in het (v)mbo ervaart problemen met leesvaardigheid. Laaggeletterdheid komt bijna uitsluitend voor bij leerlingen in het vmbo en dan vooral in vmbo-basis en vmbo-kader (Kordes, Bolsinova, Limpens, & Stolwijk, 2013). Veel van deze leerlingen stromen door naar opleidingen in het mbo zonder dat de meerderheid de leesachterstand heeft ingehaald. Ook lezen jongeren steeds minder vaak. Dit hangt samen met het opleidingsniveau: hoe lager het opleidingsniveau, hoe minder vaak er gelezen wordt (Gille, Loijens, Noijons, & Zwitser, 2010). De leesmotivatie en het leesplezier nemen al af vanaf groep 6 op de basisschool (Nielen & Bus, 2016) of misschien al op jongere leeftijd (Huysmans, 2013). Om hier verandering in te brengen worden op scholen verschillende leesbevorderingsactiviteiten georganiseerd. Daarnaast is sinds 2013 het programma de Bibliotheek *op school* voor het vmbo ontwikkeld. Hieraan doen eind 2018 ongeveer 183 scholen in het voortgezet onderwijs aan mee.

In de afgelopen jaren zijn er diverse initiatieven en programma's beschikbaar gekomen om leerlingen in het (v)mbo weer aan het lezen te krijgen. Op verschillende manieren wordt aandacht aan lezen besteed. Bij de Weddenschap worden jongeren bijvoorbeeld uitgedaagd om drie boeken in een half jaar te lezen en kunnen ze verschillende activiteiten rondom boeken uitvoeren. Bij Leeskr8! worden ze geholpen een boek te kiezen en maken ze verschillende opdrachten, individueel of in groepjes. Ook zijn er manieren waarop docenten vrij lezen in hun lessen een plaats kunnen geven. Wat bij het bekijken van de programma's opvalt is dat differentiatie tussen jongeren zich vooral beperkt tot de boekkeuze. De gelegenheid om boeken te kiezen die passen bij het leesniveau en de leesinteresse lijkt een manier te zijn om aan te sluiten bij kenmerken en behoeften van leerlingen, maar er zijn nog andere mogelijke aandachtspunten waarmee rekening gehouden kan worden. Mogelijk kunnen leesbevorderingsactiviteiten beter worden afgestemd op de verschillende behoeften en kenmerken van leerlingen om zo de effectiviteit te vergroten.

2 GEEN LEERLING HETZELFDE

De onderwijspraktijk heeft te maken met grote verschillen tussen leerlingen. De taal- en leesvaardigheden van leerlingen lopen vaak sterk uiteen en dit hangt ook weer samen met verschillen in leesmotivatie. Om de leesvaardigheid, leesmotivatie en leesfrequentie te bevorderen zou in het onderwijs meer rekening gehouden moeten worden met verschillen tussen leerlingen. De effectiviteit van onderwijsinterventies gericht op leesbevordering hangt namelijk deels samen met

de mate waarin wordt aangesloten bij de verschillende kenmerken en behoeften van leerlingen (Van Steensel, Van der Sande, Bramer, & Arends, 2016). Dat betekent dat binnen leesbevorderingsactiviteiten meer aandacht besteed zou kunnen worden aan onder andere de verschillende interesses van leerlingen en aan wat ze nodig hebben om zich voldoende competent en autonoom te voelen (Ryan & Deci, 2000; Schiefele, 1999). Eigen keuzemogelijkheden zijn daarbij van belang: de keuze uit wat er gelezen wordt, maar ook de wijze waarop en met welke ondersteuning er gelezen wordt. Leerlingen kunnen kiezen waar ze gaan zitten met een boek en kiezen voor ondersteuning van tekst-naar-spraaksoftware. Om aan te sluiten bij verschillen tussen leerlingen kan naar hun specifieke kenmerken gekeken worden die samenhangen met de taal- en leesvaardigheid en de leesmotivatie.

2.1 LEERLINGKENMERKEN IN RELATIE TOT LEESVAARDIGHEID

Verschillen in leesvaardigheid tussen leerlingen kunnen zich op diverse manieren manifesteren. Hieraan liggen verschillende redenen en oorzaken ten grondslag. In de literatuur vinden we vooral veel onderzoek naar de relatie tussen leer-, gedrags- en ontwikkelingsstoornissen enerzijds en leesproblemen anderzijds. Tussen leesvaardigheid en verschillende leer- en gedragsstoornissen bestaat een samenhang en leesproblemen komen vaak in combinatie met andere problematiek voor. De aard en ernst van de leesproblemen kan wel verschillen. De technische leesvaardigheid kan achterblijven, maar bij sommige leerlingen vormt vooral het leesbegrip een probleem.

Kenmerkend voor bijvoorbeeld leerlingen met dyslexie is een zwakke technische leesvaardigheid, wat blijkt uit leesfouten en vooral een traag leestempo. Dit kan ook het leesbegrip beïnvloeden. Bovendien is aangetoond dat dyslexie vaak samengaat met andere stoornissen, zoals ADHD of (ernstige) aandachts- en concentratieproblemen (Willcutt & Pennington, 2000). Maar ook leerlingen met ADHD zonder dyslexie kunnen problemen met lezen hebben, vooral met begrijpend lezen, doordat ze moeite hebben om moeilijke zinnen of lange teksten geconcentreerd te verwerken (Beike & Zentall, 2011). Problemen met begrijpend lezen blijken daarnaast voor te komen bij leerlingen met een zwakke taalvaardigheid, zoals beperkte grammaticale kennis of een kleine woordenschat (Cain, Lemmon, & Oakhill, 2004). Dit kan gelden voor leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis of taalachterstand in het Nederlands. Problemen met leesbegrip komen soms ook voor bij leerlingen met autismespectrumstoornissen, maar niet bij alle leerlingen (Nation, Clarke, Wright, & Williams, 2006). Zij vinden het vooral moeilijk om teksten met een hoog sociaal karakter te begrijpen, wat inlevingsvermogen vereist (Brown, Cardy, & Johnson, 2013). Het gaat dan bijvoorbeeld om narratieve

teksten over sociale situaties en contexten waarover kennis nodig is om de tekst te begrijpen.

Naast leer-, gedrags- en ontwikkelingsstoornissen hebben ook andere factoren invloed op de leesvaardigheid. Er is vaak aangetoond dat er verschillen tussen jongens en meisjes zijn op het gebied van taal- en leesontwikkeling, waarbij meisjes vaak beter lezen dan jongens. Achtergrond en thuissituatie kunnen ook de leesvaardigheid van leerlingen beïnvloeden. Leerlingen uit lagere sociaal-economische milieus, met lager opgeleide ouders, presteren vaak lager op leesbegrip (Expertisecentrum Nederlands, 2017). Dit lijkt vooral samen te hangen met de minder rijke taalomgeving waarin zij opgroeien. In de thuisomgeving is weinig leesmateriaal aanwezig en leerlingen lezen minder in hun vrije tijd (Mol & Bus, 2011).

2.2 LEESVAARDIGHEID IN RELATIE TOT LEESMOTIVATIE

Leesvaardigheid kan niet los worden gezien van leesmotivatie. Een beperkte leesvaardigheid kan leiden tot een afname in leesmotivatie (Poskiparta, Niemi, Lepola, Ahtola, & Laine, 2003). Leerlingen met leesproblemen zullen minder vaak lezen en kunnen ook leesaversie ontwikkelen (Nielen, Mol, Sikkema-de Jong, & Bus, 2015). Ze lezen zelden voor hun eigen plezier (Guthrie & Davis, 2010). Ze hebben vaak weinig vertrouwen in hun leesvaardigheid of in hun vermogen om de leesvaardigheid te verbeteren. Leerlingen die problemen met lezen ervaren zullen ook vaker geneigd zijn om het te vermijden. Ze zullen als gevolg minder leeskilometers maken en leeservaringen opdoen, waardoor de leesvaardigheid zich niet of nauwelijks verder ontwikkelt, stagneert of afneemt (Morgan, Fuchs, Compton, Cordray, & Fuchs, 2008).

Verschillende aspecten van leesmotivatie spelen dus een rol. Het gaat om leesplezier, leesvermijding en leesvertrouwen. De mate waarin leerlingen hier op uitvallen zal ook mede de aanpak bij leesbevordering bepalen. Leerlingen die lezen vermijden vragen mogelijk om een andere aanpak dan leerlingen die weinig leesplezier laten zien, maar het lezen niet vermijden (Van Tuijl & Gijsel, 2015). Leerlingen die het lezen in sterke mate vermijden, hebben mogelijk meer aandacht en uitleg nodig om succes te ervaren en om de relevantie van lezen te doorzien (Guthrie, Coddington, & Wigfield, 2009). En als leerlingen het lezen vermijden omdat het als bedreigend wordt ervaren, kan een individuele aanpak waarin een veilige situatie wordt gecreëerd nodig zijn (Piccolo et al., 2016).

3 LEESBEVORDERING IN HET (V)MBO

Om zicht te krijgen op de verschillende aspecten van leesmotivatie van leerlingen in het vmbo en studenten in het mbo hebben we een vragenlijst voorgelegd aan 367 vmbo-leerlingen en 202 mbo-studenten. Er is gevraagd in hoeverre de jongeren plezier in lezen ervaren, ze lezen vermijden en/of ze vertrouwen in hun leescapaciteiten hebben. Leerlingen en studenten beoordeelden stellingen op een vierpuntschaal van helemaal niet waar tot helemaal waar. Voorbeelden van stellingen zijn 'ik lees graag in mijn vrije tijd' (leesplezier), 'ik lees zo weinig mogelijk' (leesvermijding) en 'ik heb het gevoel dat andere leerlingen beter kunnen lezen dan ik' (leesvertrouwen). Uit de antwoorden van de leerlingen en studenten blijkt dat leesplezier verder afneemt gedurende de schoolloopbaan. In het mbo geven studenten aan minder leesplezier te ervaren dan de leerlingen in het vmbo. In vergelijking met meisjes ervaren jongens minder leesplezier en ze vermijden lezen vaker. Jongeren die aangaven dyslexie te hebben scoren bovendien lager op leesplezier en leesvertrouwen en vermijden lezen vaker dan jongeren zonder dyslexie. Over het algemeen zien we dat jongeren lezen vaker vermijden als ze minder leesplezier ervaren en minder vertrouwen hebben in hun leesvaardigheid.

Een selectie van leerlingen en studenten zijn in focusgroepen bevraagd om zo beter zicht te krijgen op wat hen motiveert en wat redenen zijn voor hun negatieve houding ten aanzien van lezen. Aan de hand van een gespreksleidraad is er met jongeren in groepjes van vier of vijf gesproken over verandering in leesattitude, redenen om te lezen, belemmerende en faciliterende factoren en mogelijke aanpassingen die bij zouden kunnen dragen aan leesbevordering. Leerlingen blijken goed in staat te verwoorden wat zij van lezen vinden (Alons, 2010).

De jongeren geven verschillende redenen aan waarom ze in de loop van de tijd lezen minder leuk zijn gaan vinden. Op de basisschool vonden de meeste jongeren lezen (redelijk) leuk, maar dit neemt af als ze ouder worden. Dat ze steeds minder vrije tijd hebben als de schoolloopbaan vordert lijkt een rol te spelen. Jongeren geven aan dat ze buiten schooltijd niet nog meer willen lezen, omdat het op school al moet en er ook veel andere leuke dingen te doen zijn. Een aantal van hen geeft aan dat het leesmateriaal dat ze nu te lezen krijgen niet goed aansluit: de boeken zijn te volwassen, te dik en inleven in de karakters is moeilijk. Daarentegen zijn er ook enkele jongeren die het lezen leuker zijn gaan vinden omdat ze willen leren door te lezen.

Hoewel niet alle jongeren het belang van lezen inzien of een reden om te lezen kunnen noemen, zijn er ook jongeren die zeggen dat het belangrijk is voor later. Deze jongeren geven aan zelf te ervaren dat veel lezen ervoor zorgt dat ze beter in Nederlands worden. De jongeren met een negatieve leesattitude geven aan dat ze

alleen lezen omdat het moet, hoewel ze niet allemaal een hekel aan lezen hebben. Ze hebben er gewoon geen zin in en vinden het niet leuk. Jongeren die wel een hekel hebben aan lezen vermijden het als het kan. Ze kijken bijvoorbeeld liever de verfilming van een boek of lezen een samenvatting.

Als we vragen aan jongeren wat hen belemmert in het lezen wordt de afleiding van de telefoon en sociale media genoemd. Ze geven aan dat ze wel veel lezen op WhatsApp en Facebook, maar ze vinden het daardoor ook moeilijk om de aandacht bij een tekst of boek te houden. Ze willen niets missen van wat er op sociale media gepost wordt. Op school hebben ze hun telefoon niet bij de hand, maar thuis worden ze snel afgeleid en willen ze niets op sociale media missen. Ook een beperkt concentratievermogen en leesproblemen of dyslexie worden genoemd als belemmerende factoren.

Jongeren weten vaak zelf te benoemen wat hen zou kunnen ondersteunen bij lezen. De omgeving zou zo min mogelijk afleidend moeten zijn, zodat ze zich goed kunnen concentreren. Verschillende mogelijkheden worden genoemd die met persoonlijke voorkeur te maken hebben. Sommige jongeren stellen dat de telefoon niet binnen handbereik moet zijn of dat het helpt om tijdens het lezen muziek te luisteren. Een aantal leest liever thuis, alleen en in een lekkere stoel, maar voor sommige leerlingen is de thuissituatie juist te onrustig. Jongeren met een beperkte aandachtspanne lezen liever niet te lang aaneengesloten en geven aan dat afwisseling met het maken van een opdracht of het doen van een spelletje kan helpen. Boekverslagen zijn als opdracht niet populair. Liever maken ze een creatieve opdracht of doen ze iets in groepjes.

Alle leerlingen zijn het erover eens dat het leesmateriaal moet aansluiten bij hun interesses. Het boekenaanbod op school wordt soms ‘niet modern’ en ‘saai’ genoemd. De jongeren herkennen zich niet in het taalgebruik of in de beschreven context. De voorkeuren van jongeren liggen uiteen. Sommigen hebben een voorkeur voor boeken waarvan ze iets kunnen leren, terwijl anderen liever lezen over iets wat hen interesseert, bijvoorbeeld over een bekende voetballer. Ook lezen sommige jongeren liever iets anders dan boeken, zoals tijdschriften of krantenartikelen. Het kiezen van goed leesmateriaal is voor sommige jongeren lastig. Op basis van de kaft kunnen ze niet altijd goed inschatten waar het over gaat en hoe moeilijk het boek is. Hulp van een medeleerling of een docent bij het kiezen van een boek wordt door sommigen op prijs gesteld, maar dat geldt niet voor alle jongeren.

4 ONDERSTEUNING OP MAAT

Uit het voorgaande is gebleken dat er grote verschillen tussen jongeren zijn wat betreft leesvaardigheid, leesmotivatie en ondersteuningsbehoeften bij lezen. Dit biedt aanknopingspunten om in leesbevorderingsactiviteiten meer rekening te houden met verschillen tussen jongeren. In het algemeen geldt dat interventies gericht op leesbevordering effectief zijn als ze de interesses van leerlingen aanspreken, sociale interacties rond boeken en teksten stimuleren, het gevoel van autonomie bij leerlingen ondersteunen, de redenen en het belang van lezen duidelijk maken, leerlingen helpen (beheersings)doelen te stellen en het competentiegevoel te versterken (Van Steensel et al., 2016). De wijze waarop aan deze punten concreet invulling gegeven wordt, is mede afhankelijk van de specifieke kenmerken en behoeften van de leerling.

Voor leerlingen met weinig vertrouwen in hun leesvaardigheid is het belangrijk om te zoeken naar mogelijkheden om het competentiegevoel te versterken, in de eerste plaats door een zorgvuldige keuze van leesmateriaal te maken. Bij de keuze uit leesmateriaal kan op verschillende manieren rekening gehouden worden met de mogelijkheden van jongeren. Zo zou er kunnen worden gelet op de lengte en moeilijkheidsgraad van de teksten om frustratie als gevolg van leesproblemen te voorkomen. Sommige leerlingen hebben baat bij illustraties die helpen om moeilijke woorden te begrijpen of verbanden in de tekst te leggen. Voor andere leerlingen is het van belang dat het leesmateriaal voldoende afwisseling biedt om de aandacht vast te houden. Korte, gestructureerde teksten kunnen in dat geval motiverender zijn dan een lange tekst. Ook teksten waarin verschillende acties elkaar opvolgen kunnen leerlingen met een beperkte aandachtspanne stimuleren.

Niet alleen tekstkenmerken als lengte en structuur, maar ook de inhoud moet voldoende aansluiten. De leesbaarheid van een tekst wordt immers deels bepaald door de interesse in en de kennis over een onderwerp (Bos-Aanen, Sanders, & Lentz, 2001). Zwakke lezers kunnen dan soms ook teksten lezen op een hoger niveau dan zij beheersen (Blok, Oostdam, & Boendermaker, 2013). Voor meertalige of anderstalige leerlingen kan gelden dat zij zich beter kunnen inleven in teksten die aansluiten op hun culturele achtergrond (Lopera, 2014).

Leerlingen die problemen met aspecten van lezen ervaren kunnen baat hebben bij verschillende vormen van ondersteuning. Het gebruik van visuele schema's kan helpen de structuur van een tekst te doorgronden (o.a. Grünke, Wilbert, & Stegemann, 2013; Senokossof, 2015). Ook de inzet van ict, zoals tekst-naar-spraaksoftware en luisterboeken, kan voor sommige leerlingen ondersteunend zijn (Wood, Moxley, Tighe, & Wagner, 2018). Leerlingen die moeite hebben geschreven woorden te herkennen als gevolg van een taal- of leesprobleem of een taalachter-

stand worden geholpen met de gesproken tekst, waardoor ze in staat zijn die beter te begrijpen. Op deze manier doen zij bovendien succeservaringen op, wat positief kan bijdragen aan leesmotivatie.

5 SLOTBESCHOUWING

Aan verschillen tussen leerlingen in leesvaardigheid en leesmotivatie kunnen diverse oorzaken ten grondslag liggen. De ontwikkeling in leesvaardigheid kan achterblijven als gevolg van bijvoorbeeld een taal- of leerstoornis. Ook de omgeving waarin een leerling opgroeit heeft invloed op de leesontwikkeling. De mate van leesvaardigheid kan invloed hebben op de leesmotivatie. Leerlingen die moeite met lezen ervaren zullen het vaak minder plezierig vinden, het vaker vermijden of een beperkt vertrouwen in hun leesvaardigheid hebben. Andersom heeft leesmotivatie ook effect op leesvaardigheid. Leerlingen die vaker lezen onderhouden en verbeteren hun leesvaardigheid. Aangezien de onderliggende oorzaken van verschillen in leesvaardigheid en leesmotivatie van leerling tot leerling zullen verschillen, is het aannemelijk dat de aanpak per leerling anders moet zijn. Jongeren dragen zelf ook verschillende suggesties aan van wat hen belemmert of juist helpt bij leesactiviteiten. Bij de organisatie van leesactiviteiten zou dus goed gekeken moeten worden naar een aanbod dat meer op maat is. Enerzijds kan gekeken worden hoe de belemmeringen die een jongere bij lezen ervaart weggenomen of gecompenseerd kunnen worden. Daarvoor is het van belang in kaart te brengen welke problemen een jongere met lezen ervaart. Anderzijds is het van belang te bepalen wat de beperkte leesmotivatie in stand houdt. Ervaart de jongere weinig plezier in lezen omdat het boekenaanbod onvoldoende aansluit bij de eigen interesses, of wil de jongere niet lezen omdat hij het nut en belang ervan niet inziet? Binnen leesactiviteiten kan er gedifferentieerd worden om de betrokkenheid van alle leerlingen te vergroten. Er zijn handreikingen ontwikkeld die digitaal beschikbaar komen en kunnen worden ingezet om verschillende leesbevorderingsprogramma's zoals de Bibliotheek *op school* te versterken.

LITERATUURLIJST

Alons, L. (2010). *Campagne Leersucces vmbo-mbo. Leersucces in beeld.* Amsterdam: ITTA.

Blok, H., Oostdam, R., & Boendermaker, C. (2013). Effectieve leeshulp aan raders en spellers. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek, 52*(1), 10-17.

Bos-Aanen, J., Lentz, L., & Sanders, T. (2001). *Tekst, begrip en waardering.* Amsterdam: Stichting Lezen.

Brown, H. M., Cardy, J., & Johnson, A. (2013). A meta-analysis of the reading comprehension skills of individuals on the autism spectrum. *Journal of autism and developmental Disorders, 43*(4), 932-955.

Gersten, R., & Baker, S. (2000). What we know about effective instructional practices for English-language learners. *Exceptional Children, 66*(4), 454-470.

Gille, E., Loijens, C., Noijons, J., & Zwitser, R. (2010). *Resultaten PISA-2009 in vogelvlucht. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen. Nederlandse uitkomsten van het Programme for International Student Assessment (PISA) op het gebied van leesvaardigheid, wiskunde en natuurwetenschappen in het jaar 2009.* Arnhem: Cito.

Grünke, M., Wilbert, J., Stegemann, K. C. (2013). Analyzing the effects of story mapping on the reading comprehension of children with low intellectual abilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 11*(2), 51-64.

Guthrie, J. T., & Davis, M. H. (2010). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading & Writing Quarterly, 19*(1), 59-85.

Guthrie, J. T., Coddington, C. S., & Wigfield, A. (2009). Profiles of motivation for reading among African American and Caucasian students. *Journal of Literacy Research, 41*(3), 317-353.

Huysmans, F. (2013). *Van woordjes naar wereldliteratuur. De leeswereld van kinderen van 7-15 jaar.* Amsterdam/Den Haag: Stichting Lezen/SIOB.

Kordes, J., Bolsinova, M., Limpens, G., & Stolwijk, R. (2013). *Resultaten PISA-2012. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen. Nederlandse uitkomsten van het Programme for International Student Assessment (PISA) op het gebied van wiskunde, natuurwetenschappen en leesvaardigheid in het jaar 2012.* Arnhem: Cito.

Lopera, S. (2014). Motivation conditions in a foreign language reading comprehension course offering both a web-based modality and a face-to-face modality. *PROFILE, 16*(1), 89-104.

Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin, 137*(2), 267-296.

Morgan, P. L., Fuchs, D., Compton, D. L., Cordray, D. S., & Fuchs, L. S. (2008). Does early reading failure decrease children's reading motivation? *Journal of Learning Disabilities, 41*(5), 387-404.

Nation, K., Clarke, P., Wright, B., & Williams, C. (2006). Patterns of reading ability in children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*(7), 911-919.

Nielen, T. M., & Bus, A. G. (2016). *Onwillige lezers. Onderzoek naar redenen en oplossingen.* Delft: Eburon.

Nielen, T., Mol, S., Sikkema-de Jong, M., & Bus, A. (2015). Waarom veel kinderen en adolescenten niet meer lezen. *4W: Weten Wat Werkt en Waarom, 1*(4), 6-14.

Piccolo, L. R., Giacomoni, C. H., Julio-Costa, A., Oliveira, S., Zbornik, J., Haase, V. G., & Salles, J. F. (2016). Reading anxiety in L1: reviewing the concept. *Early Childhood Education Journal, 45*(4), 537-543.

Poskiparta, E., Niemi, P., Lepola, J., Ahtola, A., & Laine, P. (2003). Motivational-emotional vulnerability and difficulties in learning to read and spell. *British Journal of Educational Psychology, 73*(2), 187-206.

Senokossoff, G. W. (2016). Developing reading comprehension skills in high-functioning children with autism spectrum disorder: A review of the research, 1990-2012. *Reading & Writing Quarterly, 32*(3), 223-246.

Steensel, R. C. M. van, Sande, L. van der, Bramer, W., & Arends, L. (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies. Uitkomsten van een meta-analyse.* Rotterdam: Erasmus Universiteit.

Tuijl, C., van & Gijsel, M. A. R. (2015). Stabiliteit van leesplezier en leesvermijding. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk, 54*(2), 60-73.

Willcutt, E. G., & Pennington, B. F. (2000). Psychiatric comorbidity in children and adolescents with reading disability. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 41*(8), 1039-1048.

Wood, S. G., Moxley, J. H., Tighe, E. L., & Wagner, R. K. (2018). Does use of text-to-speech and related read-aloud tools improve reading comprehension for students with reading disabilities? A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities, 51*(1), 73-84.

OVER DE AUTEUR

Femke Scheltinga is senior adviseur bij ITTA UvA. Ze is betrokken bij divers praktijkgericht onderwijsonderzoek op het gebied van taal- en leesonderwijs.
Het project *Welke jongere is (g)een lezer?* is uitgevoerd binnen het actieprogramma Tel mee met Taal. Het project is uitgevoerd door een consortium bestaande uit de Radboud Universiteit (Eliane Segers, Mienke Droop en Liza van den Bosch), het Expertisecentrum Nederlands (Heleen Strating, Nicole Swart en Christel Dood) en ITTA UvA (Femke Scheltinga en Wanda Polak).

IN DE ZIEL VAN DE LEZER KIJKEN. EEN EMPIRISCH ONDERZOEK ONDER 193 HAVO- EN VWO-SCHOLIEREN NAAR PERSOONLIJKHEID EN LEESATTITUDE

CEDRIC STALPERS

SAMENVATTING

Wat is de relatie tussen de persoonlijkheid van scholieren en hun leesattitude? Om die vraag te beantwoorden is een vragenlijst uitgezet onder 193 havisten en vwo'ers naar hun persoonlijkheid, bezien vanuit de OCEAN- ofwel Big Five-theorie. Hierbij is een ipsatieve vraagstelling gebruikt, waarbij respondenten telkens moesten aangeven welke van twee positieve karaktereigenschappen, bijvoorbeeld 'hard werkend' versus 'creatief', het meest op hen van toepassing was. Uit de veldstudie bleek dat leesattitude zeer sterk samenhing met de karaktertrek *fantasy proneness*, een subdimensie van *openness to experience*. Scholieren die lezen plezierig vinden, hebben een rijke fantasie. Beperkingen van het huidige onderzoek en aanbevelingen voor vervolgonderzoek worden geschetst.

1 INLEIDING

Wat is de persoonlijkheid van de lezer? Hebben fervente lezers een ander karakter dan zij die boeken liever mijden? Zeggen boekenkasten echt iets over wie je bent en zijn lezers daarmee een open boek? Speelt persoonlijkheid een belangrijke rol bij de ontwikkeling van de liefde voor het lezen? Of is een liefde voor het boek juist een

gevolg van wat je opvoeding (door ouders en vrienden) met je doet, eerder dan wie je zelf bent? Worden kinderen en tieners lezers omdat hun omgeving hen daartoe stimuleert, mogelijk in weerwil van hun eigen persoonlijkheid?

Seth Finn (1997) vond duidelijke aanwijzingen voor een verband tussen persoonlijkheid en liefde voor het lezen in zijn studie onder 219 universitair studenten. Hieruit bleek dat fervente lezers introverter waren en hoger scoorden op de persoonlijkheidsdimensie *openness to experience*. Met andere woorden: ze waren academisch nieuwsgieriger, hadden een rijkere verbeelding en stonden meer open voor kunstzinnige ervaringen.

Het verband tussen de karaktertrek openheid voor ervaringen en liefde voor het lezen werd bevestigd in een onderzoek onder Nederlandse scholieren in het voortgezet onderwijs en studenten (Stalpers, 2007). Deze studie bevestigde de verwachting dat respondenten met een sterkere academische nieuwsgierigheid en een rijkere verbeelding – allebei dimensies van *openness to experience* – een positievere leesattitude hadden en daarom meer fictie lazen.

Onderzoek naar de relatie tussen liefde voor het lezen (in jargon: leesattitude) en persoonlijkheid kan voor verschillende doelgroepen relevant zijn, te weten leesbevorderaars, hun opdrachtgevers en (lees)onderzoekers. Voor leesbevorderaars is het relevant wanneer wederom bevestigd zou worden dat leesattitude verbonden is met een stabiel fenomeen als persoonlijkheid. Mocht deze relatie bestaan, dan is het niet realistisch om grote en dramatische effecten te verwachten van kortlopende leesbevorderingsprojecten, wat in het verleden wel eens gebeurde. Tempering van te hoog gespannen verwachtingen kan teleurstellingen voorkomen. Persoonlijkheden zullen immers ook niet van de ene op andere dag veranderen en de daarmee samenhangende leesattitudes evenmin. Leesattitudes zijn eerder gedefinieerd als stabiele constructen, die bepaald worden door (jarenlange) opvoeding en sterk afhankelijk zijn van zelf ingeschatte leesvaardigheid; evenmin een variabele die erg volatiel lijkt (Stalpers, 2007).

Voor onderzoekers naar leesgedrag en leesmotivatie kan bestudering van de genoemde relatie interessant zijn, omdat die inzicht biedt in wat lezers drijft en motiveert. Het maakt tevens zichtbaar in welke mate lezen een individuele keuze is die voortvloeit uit de innerlijke wensen en behoeften van lezers, en in welke mate die samenhangt met beïnvloeding vanuit de omgeving van de lezer, zoals door vrienden en ouders.

Voor onderzoekers in het algemeen kan deze studie interessant zijn, omdat hierin een relatief nieuwe soort vraagstelling (te weten de ipsatieve) gehanteerd wordt, waarmee mogelijk de zogenaamde liegfactor omzeild wordt. Respondenten willen doorgaans een zo positief mogelijk beeld van zichzelf geven en antwoorden

daarom doorgaans instemmend op vragen over positieve eigenschappen (zoals 'ik ben creatief'). Om die liegfactor te omzeilen wordt deze ipsatieve vraagstelling ingezet, waarbij respondenten een keuze moeten maken uit twee positieve eigenschappen ('welke van de volgende twee eigenschappen is het meeste op je van toepassing: eigenschap A O O O O eigenschap B'). Liegen is dan veel minder eenvoudig, omdat beide eigenschappen positief geformuleerd zijn en de respondent daarom gedwongen wordt een echte keuze te maken (Hirsh & Peterson, 2008). Veilig en vrijblijvend instemmen met een gewaardeerde karaktertrek is niet meer mogelijk. De betrouwbaarheid van deze vraagvorm is echter nog niet eerder uitgebreid getoetst, en het huidige veldonderzoek biedt daartoe een mogelijkheid. Meer uitleg over deze vraagvorm (inclusief de voor- en nadelen) volgt in de methodesectie.

De centrale onderzoeksvraag van dit artikel is: in welke mate hangen persoonlijkheidskenmerken en leesklimaat (ofwel de beïnvloeding door de omgeving) samen met leesattitude? In dit onderzoek is de doelgroep afgebakend tot scholieren van het voortgezet onderwijs, omdat zij niet alleen het minst lezen van alle leeftijdsgroepen, maar dat ook steeds minder lijken te doen (Wennekers, De Haan, & Huysmans, 2018). Sinds 2013 is hun leestijd met meer dan een factor 2 gedaald.

In de volgende paragrafen worden de theorie achter en methodologie van de veldstudie, als ook de voornaamste uitkomsten en conclusies beschreven.

2 THEORETISCH KADER

De leesattitude is een stabiele, evaluatieve houding tegenover lezen, gebaseerd op eerdere leeservaringen, die richting geeft aan toekomstig leesgedrag (Stokmans, 2002; Stalpers, 2007). Leesattitude is het antwoord op de vraag in welke mate iemand lezen als plezierig en nuttig ervaart. Scholieren met een positieve leesattitude hebben hun eerdere leeservaringen als positief ervaren, willen in de toekomst vergelijkbare ervaringen opdoen en zullen die aandrang waarschijnlijk niet van de ene op de andere dag verliezen. Doorgaans hebben scholieren met een positieve leesattitude vertrouwen in hun eigen leesvaardigheid. De verwachting is dat deze houding tevens met verschillende karaktertrekken zal samenhangen.

Een theorie om de menselijke persoonlijkheid te beschrijven is de *Five Factor* ofwel *Big Five*-theorie, zoals uiteengezet door Costa en McCrae (1990) en Goldberg (1990). Volgens deze theorie zijn er vijf overkoepelende karaktertrekken, die worden afgekort tot OCEAN: *openness to experience*, *conscientiousness*, *extraversion*, *agreeableness* en *neuroticism*.

Openness to experience wordt in sommige beschrijvingen van de OCEAN-theorie ook wel *culture* genoemd, mogelijk omdat deze variabele sterk samenhangt met cultuurdeelname. Deze karaktertrek impliceert een openheid voor soms grillige, ongewone en onvoorspelbare cultuuruitingen. Mensen die hoog scoren op deze karaktertrek hebben een rijke verbeelding en een sterke behoefte aan intellectuele uitdaging en kunstzinnige ervaringen. Aangezien openheid een sterke relatie kent met diverse vormen van cultuurdeelname – als toeschouwer en maker – is deze karaktertrek in het huidige onderzoek opgedeeld in drie subdimensies: de neiging tot nadenken ofwel academische nieuwsgierigheid (Cacioppo & Petty, 1982), creativiteit ofwel scheppingsdrang (Stalpers & Stokmans, 2018a) en fantasie ofwel verbeeldingskracht (Merckelbach, Horselenberg, & Muris, 2001). De verwachting hierbij is dat scholieren met een grotere academische nieuwsgierigheid, een sterkere scheppingsdrang en rijkere verbeelding meer waardering voor het lezen zullen hebben. Boeken kunnen immers de honger naar kennis stillen, lezers aanmoedigen hun eigen ideeën aan een verhaal toe te voegen, en de verbeelding prikkelen, zodat de lezer woorden omzet in beelden. Zowel fantasie als creativiteit blijken zeer sterk samen te hangen met zowel het lezen als het schrijven van fictie (Stalpers & Stokmans, 2019).

Consciëntieusheid omvat karaktertrekken als ijver, precisie, verantwoordelijkheidsgevoel en doorzettingsvermogen. Consciëntieuze scholieren en studenten halen gemiddeld hoge rapportcijfers en worden later vaak ijverige werknemers (Poropat, 2009; Stalpers & Stokmans, 2018b). Consciëntieusheid is van de vijf karaktertrekken dan ook de belangrijkste determinant van onderwijsprestaties en is even belangrijk als intelligentie. Een sterke invloed op leesgedrag lijkt deze echter niet te hebben (Finn, 1997).

Extraversie omvat assertiviteit, spraakzaamheid en mondigheid. Extraverten hebben een grote behoefte aan sociaal contact en staan graag in het middelpunt van de belangstelling. Ze hebben graag veel mensen om zich heen, houden van feesten en zoeken druktes op. Voor een stille activiteit als lezen, waarbij men zich afzondert, de stilte opzoekt en daar van een boek geniet, lijken zij weinig belangstelling te hebben (Finn, 1997). De verwachting in dit onderzoek is dat er een negatieve samenhang is tussen extraversie en leesattitude.

Agreeableness – soms vertaald als compassie of altruïsme – uit zich in een aandrang om anderen te helpen en zich voor hen weg te cijferen. Finn (1997) vond geen samenhang met leesgedrag of andere vormen van mediagebruik, terwijl Kraaykamp en Van Eijck (2005) een diffuse relatie vonden: *agreeableness* hing negatief samen met het lezen van literatuur en spannende boeken, maar positief met romantische fictie. De hypothese in dit artikel is dat deze karaktertrek geen sterke band heeft

met leesattitude, afgaand op de voorgaande onderzoeksbevindingen, en afgaand op het gegeven dat lezen weliswaar een solitaire maar geen egoïstische activiteit is. Ondanks de aandacht die ze aan de noden van anderen willen besteden, zien mensen met een positieve leesattitude mogelijk toch eens kans een boek ter hand te nemen.

Neuroticism kan omschreven worden als emotionele kwetsbaarheid, een neiging tot somberen en een hang naar pessimisme. Kotov, Gamez, Schmidt en Watson (2010) constateerden dan ook dat deze karaktertrek samenhing met depressies, fobieën en verslavingsgevoeligheid. Een recente analyse van bestaande data wees uit dat kunstenaars niet alleen hoog scoren op een positieve karaktertrek als *openness*, maar tevens op een negatievere karaktertrek als neuroticisme, wat kan wijzen op een hogere emotionele kwetsbaarheid bij deze doelgroep (Stalpers, 2015). Finn (1997) stelt dat mensen die hoger scoren op neuroticisme vaker negatieve gevoelens ervaren. Een duidelijke relatie met leesfrequentie vond hij echter niet.

Voor de huidige studie – naar leesattitude eerder dan leesfrequentie – bestaat de verwachting dat er wél een positieve samenhang tussen neuroticisme en leesplezier kan zijn. Leesattitude wordt vaak gezien als een determinant van leesfrequentie. Mogelijk is attitude ook een gevoeligere en subtielere variabele dan leesfrequentie, in de zin dat leesfrequentie bij middelbare scholieren door externe omstandigheden (studiedruk, relaties, vriendschappen, bijbanen et cetera) beperkt kan zijn, terwijl attitudes vrijuit kunnen variëren. Gedachten (zoals leesattitudes) zijn vrij, gedragingen (zoals feitelijk leesgedrag) echter niet. De hypothese is dat verhalen kwetsbaardere scholieren een veilige en overzichtelijke wereld kunnen bieden die zij in de 'echte' werkelijkheid missen. De gelukkige afloop waar men in het echte leven soms naast grijpt, kan in boeken – waarin het goede overwint, de held de schurk verslaat en verliefde personages elkaar vinden – wel gevonden worden. Fictie kan hier een vlucht uit de werkelijkheid zijn of er een compensatie voor bieden, een vlucht die overigens ook geboden kan worden door concurrerende media zoals films, televisie en computerspelletjes, waardoor de relatie tussen neuroticisme en leesgedrag niet zo sterk is dat die in Finns studie (1997) goed zichtbaar werd.

Leesattitude wordt niet alleen bepaald door persoonlijkheid. In haar metastudie *Leeshonger* dicht Mia Stokmans (nog te verschijnen) de sociale omgeving van lezers een belangrijke rol toe in het ontwikkelen van de leeshouding. Uit een recente studie onder tieners en jongvolwassenen bleek dan ook eenduidig dat tieners met een positieve leeshouding vrienden hadden die vaak praten over boeken, boeken aanraden en met hen naar de boekwinkel of bibliotheek gaan. Die samenhang bleef staan, ook na controle op andere variabelen, zoals gender, leesvaardigheid en leesstimulering door het onderwijs. De positieve invloed van de sociale omgeving

(ouders en vrienden) kan ontstaan door processen als introductie (een gewaardeerd boek aan iemand geven), instructie (titels aanraden), modelling (het goede voorbeeld geven), aansluiting ('ik wil mee kunnen praten over populaire boeken') en drempelverlaging (een lezer een weg helpen vinden in een overweldigend groot aanbod; Stalpers, 2007). Een hypothese in het onderzoek is dan ook dat het leesklimaat geschapen door de sociale omgeving samenhangt met de leesattitude van de respondenten. Over de gewichtsverdeling tussen klimaat en persoonlijkheid – welke van de twee hangt het sterkst samen met attitude? – is geen hypothese geformuleerd. Het wordt overgelaten aan het veldonderzoek om zicht te bieden op deze verdeling.

3 METHODE

Nadat in de vorige paragraaf de centrale variabelen van het onderzoek uiteen zijn gezet, wordt in deze paragraaf toegelicht op welke wijze deze geoperationaliseerd zijn. De vragenlijst is gebaseerd op een eerdere studie naar de relatie tussen persoonlijkheid en onderwijssucces (Stalpers & Stokmans, 2018b). In deze lijst zijn de persoonlijkheidsvariabelen geoperationaliseerd met zogenoemde ipsatieve vragen. Hierbij worden verschillende karaktertrekken tegenover elkaar gezet, waarbij de respondenten moeten aangeven welke van de twee het meest op hen van toepassing zijn (zoals 'ik ben iemand die creatief is O O O O O ik ben iemand die een sterke honger naar kennis heeft').

Het voordeel van deze vraagstelling is dat respondenten geen mogelijkheid hebben om sociaal wenselijke antwoorden te geven of een geflatteerd beeld van zichzelf te presenteren. Zij moeten immers de keuze maken uit twee even gewenste karaktertrekken (Hirsh & Peterson, 2008). Eenvoudig gezegd: zelfs wanneer respondenten zouden willen liegen (om zo een gunstig beeld van zichzelf te schetsen) dan zouden ze niet weten in welke richting. Beide antwoordmogelijkheden van een en dezelfde vraag zijn immers positief geformuleerd. Uit de studie van Hirsh en Peterson (2008) bleek dan ook dat de ipsatieve meting beter samenhing met feitelijke onderwijsprestaties dan reguliere likertstellingen (waarbij respondenten moesten aangeven in welke mate zij het eens waren met iedere stelling afzonderlijk).

Deze methode is echter niet zonder nadelen. Een belangrijk nadeel is dat een respondent zich evenveel in beide polen van een 'tegenstelling' kan herkennen en vervolgens gaat twijfelen over wat het 'goede' antwoord is. Daarnaast kan een respondent die zich in géén van beide polen herkent hetzelfde antwoord geven als de voorgaande respondent, wat mogelijk evenmin accuraat is. Een derde nadeel is dat Hirsh en Peterson (2008) eerder niet de betrouwbaarheid van hun ipsatieve

vraagvorm rapporteerden. Het huidige onderzoek was daarmee een sprong in het diepe: mogelijk zouden de nadelen van deze vraagvorm zo zwaar wegen dat beantwoording van de onderzoeksvraag bemoeilijkt werd. Na trial-and-error is besloten alle stellingen over een en dezelfde karaktertrek (ongeacht hun tegenstelling) op te nemen in één betrouwbaarheidsanalyse en vervolgens de stellingen weg te laten die het slechtst correleerden met het geheel aan stellingen. Van de resterende stellingen is het gemiddelde berekend. Van alle werkwijzen bleek deze het meest betrouwbare resultaat op te leveren, al haalde de uitkomst lagere alphawaarden dan een traditionele vraagvorm (zoals een reguliere likert).

Voor het meten van de leesattitude zijn respondenten vijf tegenstellingen voorgelegd over lezen, te weten: 'vervelend-leuk'; 'saai-spannend'; 'verhalen doen me weinig – ga op in het verhaal'; 'vervelend als ik moet lezen – beleef ik veel plezier aan' en 'meeste verhalen vielen tegen – meeste verhalen vind ik leuk'. Net als bij de vragen over persoonlijkheid is een vijfpuntschaal gehanteerd. Dezelfde vraagvorm is gebruikt om het leesklimaat te operationaliseren, waarbij onderwerpen als boeken aanraden en het goede voorbeeld geven door zelf te lezen geadresseerd werden.

Om de betrouwbaarheid van de genoemde metingen vast te stellen zijn de Cronbach's alphawaarden berekend, die uitdrukken in welke mate verschillende vragen over hetzelfde onderwerp onderling genoeg samenhangen om er één gemiddelde van te mogen berekenen dat de gemeten variabele representeert. Als ondergrens wordt door verschillende wetenschappers een waarde van .60 in combinatie met een item-totaalcorrelatie van .20 gehanteerd (Janssens, Wijnen, De Pelsmacker, & Van Kenhove, 2008; Taber, 2018). Dat laatste wil zeggen dat iedere deelvraag over een onderwerp positief en betekenisvol met het geheel aan vragen over datzelfde onderwerp samenhangt. Zoals blijkt uit tabel 1 voldeden niet alle ipsatieve metingen aan de eerstegenoemde eis.

De traditionelere meting van leesattitude en sociale aanmoediging – met semantische differentialen – haalt hogere Cronbach's alphawaarden dan de nieuwere, ipsatieve meting. Met name bij de metingen van creativiteit en *agreeableness* wordt de ondergrens van .60 (net) niet gehaald. Omwille van de volledigheid van de analyses is besloten deze variabelen toch mee te nemen: ze weglaten zou tot een overschatting van het belang van andere variabelen kunnen leiden. Bij alle variabelen gold dat de item-totaalcorrelatie .20 of hoger was.

TABEL 1 | BETROUWBAARHEID VAN DE GEMETEN VARIABELEN (N = 193)

Variabele	Voorbeeldvraag	Aantal vragen	Cronbach's alpha
Creativiteit	'Ik ben iemand die met ideeën komt waar niemand anders op komt 0 0 0 0 0 harder werkt dan nodig is.'	5	.56
Neiging tot nadenken	'creatief is 0 0 0 0 0 een sterke honger naar kennis heeft.'	6	.60
Fantasie	'eenvoudig een verhaal kan bedenken bij een foto die ik zie 0 0 0 0 0 veel voor andere mensen over heeft.'	6	.61
Consciëntieusheid	'houdt van hard werken 0 0 0 0 0 alles om zich heen vergeet als ik een mooi lied beluister.'	6	.60
Extraversie	'grondig en betrouwbaar is 0 0 0 0 0 spraakzaam is.'	7	.61
Agreeableness	'heel graag tijd besteedt aan creatieve hobby's 0 0 0 0 0 graag andere mensen helpt.'	4	.41
Neuroticisme	'zijn afspraken en beloften nakomt 0 0 0 0 0 vrolijk is.' (-)	7	.67
Leesattitude	'Verhalen doen me weinig 0 0 0 0 0 ik ga vaak helemaal op in een verhaal en vergeet dan de tijd.'	5	.93
Aanmoediging door ouders	'Mijn ouders praten zelden of nooit 0 0 0 0 0 praten vaak over verhalen.'	3	.66
Aanmoediging door vrienden	'Mijn beste vriend(in) leest zelden of nooit verhalen 0 0 0 0 0 0 0 leest veel verhalen.'	3	.77

'-': vraag is omgepoold (instemming op deze vraag is beschouwd als een lage score op de betreffende variabele).

Zoals opgemerkt is de vragenlijst uitgezet onder zeven middelbareschoolklassen. Van de respondenten was 56% man en 44% vrouw. De gemiddelde leeftijd was 14,2 jaar en vwo'ers waren in de meerderheid (62% tegenover 38% havisten). Gezien de oververtegenwoordiging van vwo'ers en scholieren in de onderbouw kan de steekproef niet als representatief beschouwd worden voor de gehele scholierenpopulatie. Daar staat tegenover dat bij deze steekproef geen sprake was van non-respons (en alle vertekeningen die daaruit voortvloeien), aangezien vrijwel alle scholieren (op vijf na) de vragenlijst compleet invulden.

4 RESULTATEN

Na het voltooien van de dataverzameling en datacontrole zijn de gemiddelden en standaarddeviaties van de afhankelijke variabelen (persoonlijkheid en leesklimaat) en onafhankelijke (leesattitude) vastgesteld, als ook de samenhang tussen de eerst- en laatstgenoemde. Deze statistieken zijn weergegeven in de volgende tabel.

TABEL 2 | GEMIDDELDEN VAN DE GEMETEN VARIABELEN EN CORRELATIE MET LEESATTITUDE (N = 193)

Variabele	Gemiddelde	Standaarddeviatie	Correlatie met leesattitude
Creativiteit	3.09	.68	-.10
Neiging tot nadenken	2.80	.61	**.21
Fantasie	2.99	.64	**.35
Consciëntieusheid	2.76	.61	-.01
Extraversie	2.88	.59	**-.32
Agreeableness	2.68	.90	.10
Neuroticisme	2.71	.64	**.26
Leesattitude	3.14	1.16	
Aanmoediging ouders	2.83	1.02	*.16
Aanmoediging vrienden	2.01	.93	**.37

*=p<.05; **=p<.01

Uit de correlatieanalyses blijkt dat leesattitude positief samenhangt met neiging tot nadenken, fantasie en neuroticisme, als ook aanmoediging door vrienden en ouders. Met andere woorden: scholieren met een sterke neiging tot nadenken, rijke fantasie en grotere emotionele kwetsbaarheid (neuroticisme) lezen graag, evenals scholieren die hiertoe door vrienden en ouders worden aangemoedigd. Extraversie hangt daarentegen negatief samen met liefde voor het lezen: introverte scholieren lezen meer. Om vast te stellen welke variabelen het meest van invloed zijn op de attitude is een regressieanalyse uitgevoerd met alle persoonlijkheids- en leesklimaatvariabelen.

TABEL 3 | UITKOMSTEN REGRESSIEANALYSE MET LEESATTITUDE ALS AFHANKELIJKE VARIABELE (N = 193)

Variabele	Gestandaardiseerde betacoëfficiënt
Creativiteit	-.08
Neiging tot nadenken	.07
Fantasie	**.27
Consciëntieusheid	-.01
Extraversie	-.19
Agreeableness	-.14
Neuroticisme	.04
Aanmoediging ouders	.11
Aanmoediging vrienden	**.28

Persoonlijkheidsvariabelen en aanmoediging om te lezen samen verklaren 27% van de variantie in leesattitude, waarbij fantasie en de aanmoediging door vrienden de hoofdrollen spelen. Scholieren die door vrienden aangemoedigd worden om te lezen en een rijke verbeelding hebben, ervaren duidelijk meer plezier in lezen. Aanmoediging door ouders hangt licht positief – en extraversie licht negatief –

samen met leesattitude, maar beide onafhankelijke variabelen weten in de regressie-analyse net niet de grens van significantie te bereiken.

5 CONCLUSIES EN AANBEVELINGEN

Dit artikel begon met de vraag in welke mate leesattitude correleert met persoonlijkheid (innerlijke behoeften) of met aanmoediging door vrienden en ouders (externe stimulans). Het antwoord lijkt, afgaand op de regressiecoëfficiënten, dat (facetten van) beide variabelen in gelijke mate samenhangen met liefde voor het lezen. Hierbij geldt dat scholieren met vrienden die graag en veel lezen evenals scholieren met een rijke verbeelding doorgaans een positieve leesattitude hebben. Deze twee variabelen lijken het sterkst – en in vergelijkbare mate – verbonden te zijn met attitudes.

Merckelbach et al. (2001) ontdekten dat *fantasy proneness* zeer sterk samenhing met absorptie, ofwel het vermogen op te gaan in natuur, kunst, muziek en gesprekken. Absorptie bleek volgens Stokmans (2002) een belangrijke determinant van leesfrequentie. De uitkomsten van dit onderzoek – waarbij *fantasy proneness* van alle karaktertrekken het sterkst aan leesattitude gerelateerd is – lijkt te suggereren dat de voornaamste functie van fictie is om mensen die daarvoor open staan op te laten gaan in een droomwereld en daar avonturen te laten beleven. Met andere woorden, de huidige bevindingen lijken te onderstrepen dat fantasie en absorptie centrale dimensies zijn van leesattitude – een bevinding die overeenstemt met een eerdere studie naar leesmotieven (Stalpers, 2011).

Daarnaast blijkt dat (afgaande op de uitkomsten van de correlatieanalyses) fervente lezers introverter, reflectiever en emotioneel kwetsbaarder zijn. Lezen lijkt daarmee te voorzien in een behoefte om kennishonger te stillen en zich terug te trekken in een veilige en overzichtelijke werkelijkheid. Aangezien deze behoeften niet de sterkste correlaten van leesattitude zijn, is het denkbaar dat die – in terminologie van Tellegen-Van Delft en Catsburg (1987) – fungeren als secondaire leesmotieven. Zij spreken ook wel over 'zijdelings lezen' ofwel 'aspecten die samengaan met leesvoldoening maar geen noodzakelijke voorwaarde voor leesgedrag vormen' (Tellegen-Van Delft & Catsburg, 1987, p. 47).

Ook valt op dat voor de onderzochte leeftijdsgroep – gemiddeld veertien jaar oud – het leesgedrag van leeftijdsgenoten (*peers*) sterker samenhangt met hun attitudes dan met die van hun ouders. Scholieren lijken daarmee, om een populaire uitdrukking aan te halen, elkaar op te voeden, in plaats van dat ze zich laten leiden door de mening van en het voorbeeld gegeven door hun ouders.

Een beperking – en bevinding – van het huidige onderzoek is dat de ipsatieve vraagstelling mogelijk tot eerlijkere beantwoording uitnodigt (volgens Hirsh & Peterson, 2008), maar ook, afgaand op de Cronbach's alphawaarden, resulteerde in een lagere betrouwbaarheidsscore. De ipsatieve meting is te bekritiseren omdat één vraagitem twee verschillende variabelen operationaliseert, wat verwarring kan oproepen bij respondenten die op beide variabelen hoog (of juist op beide laag) scoren. Alhoewel de ipsatieve meting in eerder onderzoek beter academische prestaties voorspelde dan gewone likertstellingen, lijkt de genoemde verwarring zichtbaar te worden in de alphawaarden in de huidige studie, die lager waren dan verwacht. Volgens Hirsh en Peterson (2008) kan met een ipsatieve vraagstelling een waarheidsgetrouwere beantwoording van enquêtevragen mogelijk gemaakt worden, maar deze winst in validiteit (respondenten vertellen wie ze echt zijn eerder dan hoe ze willen overkomen) gaat gepaard met een duidelijk lagere score op traditionele betrouwbaarheidsmaten.

Een aanbeveling voor vervolgonderzoek is dan ook om méér vraagitems per variabele op te voeren dan in deze studie gedaan is: niet de zeven per variabele van deze veldstudie, maar mogelijk circa tien. Tevens zou het aanbeveling verdienen om de steekproef op te delen in twee groepen, waarbij er één een ipsatieve vraagstelling voorgelegd krijgt en een andere een reguliere likertschaal. Vervolgens kan getoetst worden of de ipsatieve vraagstelling meer samenhangt met leesattitude dan de reguliere likertstellingen. Op basis van de huidige studie wordt met nadruk niet aangeraden om de ipsatieve vraagvorm af te schrijven: uit Hirsh en Petersons (2008) onderzoek bleek deze een valide meting van persoonlijkheid mogelijk te maken en in deze studie bleek die te resulteren in een duidelijke samenhang tussen leesattitude en diverse facetten van de persoonlijkheid.

Om respondentvermoeidheid te voorkomen moet bij de ipsatieve vraagstelling het aantal te meten variabelen beperkt blijven. Anders zouden onderzoekers bij het meten van vijf of meer karaktertrekken al op minstens vijftig vraagitems uitkomen. Daarnaast wordt aangeraden om in vervolgonderzoek ook vmbo-klassen en meer havo-klassen te laten deelnemen, zeker ook omdat leesfrequentie en leesattitude samenhangen met opleidingsniveau (Kraaykamp & Van Eijck, 2005).

Een aanbeveling voor de praktijk betreft het temperen van hooggespannen verwachtingen bij organisatoren en opdrachtgevers van leesbevorderingsprojecten. Leesattitudes lijken gerelateerd aan de persoonlijkheid van scholieren – met name hun verbeeldingskracht – en dergelijke karaktertrekken zijn niet eenvoudig en snel te veranderen. Leesbevordering lijkt een zaak van de lange adem.

LITERATUURLIJST

Cacioppo, J. T., & Petty, R. E. (1982). The Need for Cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, *42*(1), 116-131.

Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1990). *Personality in adulthood.* New York: Guilford Press.

Finn, S. (1997). Origins of media exposure: Linking personality traits to TV, radio, print, and film use. *Communication Research*, *24*(5), 507-529.

Goldberg, L. R. (1990). An alternative "description of personality": The big-five factor structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, *59*(6), 1216-1229.

Hirsh, J. B., & Peterson, J. B. (2008). Predicting creativity and academic success with a "Fake-Proof" measure of the Big Five. *Journal of Research in Personality*, *42*(5), 1323-1333.

Janssens, W., Wijnen, K., Pelsmacker, P. de, & Kenhove, P. van (2008). *Marktonderzoek met SPSS: Marketing research with SPSS.* Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Kotov, R., Gamez, W., Schmidt, F., & Watson, D. (2010). Linking "big" personality traits to anxiety, depressive, and substance use disorders: a meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *136*(5), 768-821.

Kraaykamp, G., & Eijck, K. van (2005). Personality, media preferences, and cultural participation. *Personality and Individual Differences*, *38*(7), 1675-1688.

Merckelbach, H., Horselenberg, R., & Muris, P. (2001). The creative experiences questionnaire (CEQ): A brief self-report measure of fantasy proneness. *Personality and Individual Differences*, *31*(6), 987-995.

Poropat, A. E. (2009). A meta-analysis of the five-factor model of personality and academic performance. *Psychological Bulletin*, *135*(2), 322-338.

Stalpers, C. P. (2007). *Het verhaal achter de lezer: Een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren.* Delft: Eburon.

Stalpers, C. (2011). Waarom zou je lezen? Een empirisch onderzoek naar motieven voor het lezen van narratieve teksten. In D. Schram (red.), *Waarom zou je (nú) lezen* (pp. 33-53). Amsterdam: Stichting Lezen.

Stalpers, C. (2015). *De relatie tussen persoonlijkheid, studiemotivatie en studiesucces.* Ongepubliceerd manuscript.

Stalpers, C., & Stokmans, M. (2018a). Welke rol speelt creativiteit bij productieve cultuurdeelname? *Boekman Cahier Extra*, *11*, 1-11.

Stalpers, C., & Stokmans, M. (2018b). Halen creatieve persoonlijkheden hogere rapportcijfers in het hoger onderwijs? Een empirisch onderzoek onder 665 hbo-studenten. *Tijdschrift voor Hoger Onderwijs*, *36*(4), 35-53.

Stalpers, C., & Stokmans, M. (2019). Wat is het verhaal achter de schrijver? Een verkennend onderzoek onder oud-scholieren naar het schrijven van fictie en poëzie. *Levende Talen*, *20*(2), 27-37.

Stokmans, M. (in druk). *Leeshonger.* Amsterdam: Stichting Lezen.

Stokmans, M. (2002). Leesgedrag onderzocht vanuit een informatieverwerkingsperspectief. In A. M. Raukema, D. Schram & C. Stalpers (red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen* (pp. 135-154). Delft: Eburon.

Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, *48*(6), 1273-1296.

Tellegen-van Delft, S. B., & Catsburg, I. (1987). *Waarom zou je lezen? Het oordeel van scholieren: anders dan men wel eens dacht.* Wolters-Noordhoff.

Wennekers, A., Huysmans, F., & Haan, J. de (2018). *Lees:Tijd: Lezen in Nederland.* Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

OVER DE AUTEUR

Cedric Stalpers is docent onderzoeksmethoden aan de Universiteit voor Humanistiek en promoveerde op een onderzoek onder meer dan 900 scholieren aan het voortgezet onderwijs naar hun leesattitude en bibliotheekgebruik. In samenwerking met Mia Stokmans voert hij momenteel een reeks studies uit naar de relatie tussen creativiteit als persoonlijkheidskenmerk, onderwijsprestaties en cultuurdeelname.

LEESBEVORDERING IN VERSCHILLENDE GEZINSSAMENSTELLINGEN

NATASCHA NOTTEN & MAARTJE COBUSSEN

SAMENVATTING

Gezinnen verschillen van elkaar in de mate waarin ouders voorlezen, maar ook in de motivaties die ouders hebben om voor te lezen aan hun kinderen. Veel onderzoek heeft laten zien dat sociale verschillen hierbij belangrijk zijn. Naast deze 'traditionele' gezinskenmerken zijn er ook nog andere gezinsfactoren die bepalend zijn voor de leesbevordering thuis. Ouderbetrokkenheid en opvoedingsactiviteiten blijken ook te verschillen naar gezinssamenstelling. Ouders in eenouder-, tweeouder- en samengestelde gezinnen verschillen van elkaar in de hoeveelheid tijd (frequentie) die zij besteden aan ouderbetrokkenheid thuis. Daarnaast kunnen ook aspiraties en motivaties van ouders verschillen door (veranderingen in) de gezinssamenstelling. Gezinnen in Nederland zijn sterk aan verandering onderhevig. Het is daarom van belang stil te staan bij de vraag of voorlezen als ritueel ook een andere betekenis krijgt of rol gaat spelen wanneer de gezinssamenstelling verandert, en of motivaties van ouders dan veranderen.

1 INLEIDING – HET BELANG VAN LEESBEVORDERING THUIS

Onderzoek toont herhaaldelijk aan dat leesbevordering thuis, zoals voorlezen en samen lezen in het ouderlijk gezin, kinderen motiveert tot lezen. Leesbevordering thuis verbetert de leesvaardigheden en heeft een positieve invloed op bijvoorbeeld de taal- en cognitieve ontwikkeling van een kind (Duursma, Augustyn, &

Zuckerman, 2008; Becker, 2010; Notten & Kraaykamp, 2010). Deze leesvaardigheden leveren een positieve bijdrage op vele terreinen en werken door tot in het volwassen leven van kinderen. Ze stimuleren het huidige en toekomstige onderwijssucces van kinderen en onderzoek toont aan dat leesvaardigheden ook creativiteit, welzijn, geluk en gezondheid bevorderen (Ashdown & Bernard, 2012; Burgess, Hecht, & Lonigan, 2002; Bus, Leseman, & Keultjes, 2000; Duursma et al., 2008; Kloosterman, Ruiter, De Graaf, & Kraaykamp, 2009; McMunn, Martin, Kelly, & Sacker, 2017; Bus, Van IJzendoorn, & Pellegrini, 1995; Notten & Kraaykamp, 2010). Leesbevordering thuis speelt dus een belangrijke rol bij de ontwikkeling van kinderen. Maar niet in alle gezinnen vindt leesbevordering plaats. Belangrijk is daarom te achterhalen wanneer, hoe en vooral waarom ouders in sommige gezinnen wel voorlezen of samen boeken lezen met hun kinderen en in andere gezinnen niet of minder. Welke voorleesrituelen zijn er in Nederlandse gezinnen, en wat motiveert ouders om lezen een rol te laten spelen in hun gezin?

Ambities en motivaties van ouders spelen een doorslaggevende rol in hoe zij vorm geven aan de opvoeding van hun kinderen (Bonci, 2008; Fan & Chen, 2001; Lareau, 2003; Poolman et al., 2018). Dit geldt ook voor leesbevordering thuis (Baker & Scher, 2002; Van Steensel & Lucassen, 2016; Phillips & Lonigan, 2009). Aan de huidige ontlezingstrend in de Nederlandse samenleving (Wennekers, Huysmans, & De Haan, 2018) ligt een (gebrek aan) motivatie en leesplezier ten grondslag (Huysmans, 2013; DUO, 2017). Ouders dragen hun leesplezier en motivaties over op hun kind. Maar niet alle ouders doen dit, en hiervoor zijn meerdere redenen. Zo spelen de leesvaardigheden en competenties van ouders een rol (Notten & De Wijs, 2017), maar ook andere gezinskenmerken zoals de gezinssamenstelling zijn bepalend voor de (lees)opvoeding die ouders hun kinderen bieden (Notten & Kraaykamp, 2009).

2 'VOORLEZEN' IN NEDERLANDSE GEZINNEN

Leesbevordering wordt op diverse manieren vormgegeven door ouders en kinderen. Een veelal dagelijkse activiteit is het voorlezen in gezinnen (Duursma et al., 2008; Notten & Kraaykamp, 2009). Een andere (minder frequente) leesbevorderende activiteit is het bezoek aan de bibliotheek (Huysmans, 2013). Het voorlezen in gezinnen gebeurt vaak op een vast moment van de dag en op vergelijkbare wijze, en kan daarom ook wel als 'ritueel' worden gezien (Serpell et al., 2002). Vanuit de literatuur blijkt dat 'voorlezen' een breed begrip is. Het kan bijvoorbeeld betekenen dat ouders een boek of verhaal voorlezen aan hun kind en tegelijkertijd

een gesprekje starten tijdens het lezen en haar/hem open vragen stellen. Dit is een voorbeeld van interactief lezen (Duursma et al., 2008; Huebner & Meltzoff, 2005). Het voorlezen kan ook meer statisch zijn, wanneer ouders uitsluitend de geschreven tekst voorlezen aan het kind (Saracho & Spodek, 2010). Voorlezen kan daarnaast ook slaan op ouders en kinderen die samen of om de beurt boekjes lezen, en op ouders die prentenboeken 'voorlezen' aan hun peuters (Cornell, Sénéchal, & Broda, 1988).

3 WAT MOTIVEERT OUDERS OM VOOR TE LEZEN?

Uit de literatuur blijkt dat ouders verschillende motivaties hebben om voor te lezen aan hun kinderen. Motivaties kunnen intrinsiek of extrinsiek zijn (Deci & Ryan, 1985). Intrinsieke motivatie heeft bijvoorbeeld betrekking op het plezier dat ouders hebben in (voor)lezen en het vertrouwen in hun eigen leesvaardigheden. Van extrinsieke motivatie is sprake wanneer ouders gestimuleerd worden door anderen in hun naaste omgeving, zoals familie of docenten op school, en/of vanuit het idee dat voorlezen goed is voor de ontwikkeling van kinderen (een externe prikkel). Deze anderen kunnen het voorlezen aanmoedigen, waarbij vooral de waarde en relevantie voor het schoolsucces en de ontwikkeling van kinderen worden benadrukt (Notten & De Wijs, 2017; Notten, 2018; Van Steensel & Lucassen, 2016). Sommige ouders zijn dus meer gemotiveerd om voor te lezen aan hun kind omdat ze plezier beleven aan het voorlezen als activiteit zelf, terwijl andere ouders hun motivatie vaker ontlenen aan de stimulans van anderen, met focus op het stimuleren van de taal- en leesvaardigheden van hun kinderen (Baker, Scher, & Mackler, 1997; Barnyak, 2011; Duursma et al., 2008). Beide typen motivaties sluiten elkaar overigens niet uit. In het algemeen geldt dat motivaties voor gedrag na verloop van tijd en door ervaringen kunnen veranderen en dat extrinsieke motivatie ook kan overgaan in intrinsieke motivatie (en andersom) (Ryan & Deci, 2000).

Uit onderzoek weten we ook dat leesbevordering vooral positieve effecten heeft wanneer zowel ouders als kinderen daar plezier aan beleven, en minder gefocust zijn op de educatieve aspecten ervan (Baker et al., 1997; Bergin, 2001). Belangrijk is daarom om in vervolgonderzoek te achterhalen waardoor ouders plezier beleven aan voorlezen. Een gedetailleerder beeld van de motivaties van voorlezende ouders kan helpen om de leesbevordering thuis in gezinnen te stimuleren waar dat nog niet zo is.

4 'TRADITIONELE' SOCIALE VERSCHILLEN TUSSEN GEZINNEN IN LEESBEVORDERING

Eerder onderzoek heeft al aangetoond dat er een relatie is tussen leesbevordering thuis en de sociale achtergrondkenmerken van ouders, zoals de sociaal-economische status en migratieachtergrond van een gezin. Vooral in gezinnen met een hogere sociaal-economische status wordt gelezen en voorgelezen. (Duursma et al., 2008; Notten & Kraaykamp, 2009). Ouders in deze gezinnen hebben een langere onderwijsloopbaan en zijn daardoor zelf leesvaardig(er). Hierdoor beschikken zij vaker over competenties en motivaties om hun kinderen te begeleiden bij het lezen. Daarnaast laat onderzoek zien dat er verschillen naar migratieachtergrond zijn in leesbevordering thuis. Die hebben niet alleen betrekking op de frequentie van voorlezen, maar ook op de motivatie van ouders om voor te lezen (zie Duursma, Pan, & Raikes, 2008; Van Steensel & Lucassen, 2016; Klein, Biedinger, & Becker, 2014). Ouders met een migratieachtergrond zijn bij leesbevorderende activiteiten veelal gericht op de bijdrage van leesvaardigheden aan het (toekomstige) onderwijssucces van hun kinderen (Bus et al., 2000). Ouders zonder migratieachtergrond daarentegen zijn bij voorleesactiviteiten meer gefocust op de binding en het moment van samenzijn met hun kind (Baker et al., 1997; McCoy & Cole, 2011).

5 GEZINSSAMENSTELLING EN LEESBEVORDERING

Naast bovengenoemde 'traditionele' gezinskenmerken zijn er ook nog andere gezinsfactoren die bepalend zijn voor de leesbevordering thuis. Ouderbetrokkenheid en opvoedingsactiviteiten blijken ook te verschillen naar gezinssamenstelling (Fagan, 2017; Yarosh, Chew, & Abowd, 2009). Op basis hiervan is de verwachting dat gezinnen met diverse samenstellingen (zoals tweeouder-, eenouder- en samengestelde gezinnen) verschillen in de rol die leesbevordering en voorlezen spelen in hun gezin, en mogelijk ook in de motivaties van ouders voor leesbevordering.

Verschillen in ouderbetrokkenheid en opvoedingsactiviteiten tussen diverse gezinssamenstellingen kunnen voor een deel verklaard worden door sociaal-economische en sociaal-emotionele factoren. Gezinnen met twee ouders hebben vaker een hoger inkomen en meer (gezamenlijke) tijd om aan hun kinderen te besteden dan alleenstaande ouders (Barg, 2019). Alleenstaande ouders hebben eenvoudigweg minder tijd om te besteden aan de opvoeding van hun kind dan twee ouders die samen zowel de zorg- als huishoudelijke taken kunnen verdelen, het zogenaamde 'resource dilution model' (Downey, 2001). Naast tijdrestricties zijn ook andere factoren van belang voor ouderbetrokkenheid, en hiermee ook voor de aandacht voor leesbevordering thuis. Ouders met een partner zijn bijvoorbeeld

vaker gelukkig en gezond dan alleenstaande ouders (zie Fagan, 2011). Dit heeft zijn weerslag op de opvoeding die ouders hun kinderen (kunnen) bieden. Door deze verschillen tussen gezinnen is het dan ook niet verwonderlijk dat kinderen in eenouder- en gescheiden gezinnen vaker 'slechter af' zijn dan kinderen in gezinnen met twee ouders (Amato, 2010; Barg, 2019). Kinderen uit eenouder- of gescheiden gezinnen behalen bijvoorbeeld vaker minder goede schoolprestaties en vertonen meer risicogedrag (Spruijt & Duindam, 2005; Thijs, Van Dijk, Stoof, & Notten, 2015). De invloed van ouderlijke echtscheiding op de ontwikkeling van kinderen kan verklaard worden door verschillende factoren, zoals financiële problemen, stress, emotionele problemen, conflicten tussen ouders en het contact tussen ouder(s) en kind. Niet alle kinderen hebben echter evenveel en even lang last van deze echtscheidingseffecten (Amato 2000). Zo blijkt dat kinderen uit gescheiden gezinnen waarvan de ouders een co-ouderschap zijn aangegaan minder negatieve uitkomsten ervaren dan kinderen die opgroeien bij één ouder (Nielsen, 2017; Turunen, 2017).

Volgens zowel de 'social role theory' als de 'evolutionary theory' zijn biologische tweeoudergezinnen in het algemeen meer gemotiveerd om in opvoedingsactiviteiten, waaronder het voorlezen van ouders aan kinderen, te investeren dan eenouder- en samengestelde gezinnen (Carlson & Berger, 2013; Ginther & Pollak, 2004). Sommige onderzoeken suggereren bijvoorbeeld dat in samengestelde gezinnen stiefvaders minder ouderbetrokkenheid tonen dan biologische vaders in traditionele tweeoudergezinnen (Hofferth & Anderson, 2003). Andere studies kunnen dit echter niet bevestigen. Carlson en Berger (2013) vonden bijvoorbeeld een hoog niveau van ouder-kindinteractie rondom lezen wanneer de moeder en de stiefvader getrouwd waren. Wanneer eenoudergezinnen vergeleken worden met samengestelde gezinnen lijken er ook verschillen te zijn. Zo kan de intensiteit van opvoedingsactiviteiten afnemen wanneer een alleenstaande ouder een nieuwe partner vindt (Berger, 2007). Veranderingen in de gezinssamenstelling kunnen dus leiden tot verandering in ouderbetrokkenheid en gezinsrituelen, zoals het voorleesritueel (Braithwaite, Baxter, & Harper, 1998).

Er is echter nog weinig onderzoek op dit gebied gedaan. Gezinnen in Nederland zijn sterk aan verandering onderhevig (Carlson & Berger, 2013; Centraal Bureau voor de Statistiek, 2018). Het aantal gescheiden ouders is toegenomen de afgelopen jaren en als gevolg daarvan ook het aantal samengestelde gezinnen (gezinnen met stiefouders en/of stiefkinderen). Dit vraagt om nieuw onderzoek, en om nieuwe theorievorming met betrekking tot de rol van voorlezen in diverse gezinssamenstellingen. Zo kan men op basis van de besproken literatuur verwachten dat de frequentie van voorlezen, als onderdeel van de ouderbetrokkenheid

thuis, verschilt tussen verschillende gezinssamenstellingen. Dit blijkt inderdaad zo te zijn. Kinderen in eenouder- en gescheiden gezinnen ervaren minder vaak leesbevordering thuis dan kinderen in tweeoudergezinnen (Carlson & Berger, 2013; Notten & Kraaykamp, 2009). Op basis hiervan is te verwachten dat ook kinderen in samengestelde gezinnen minder leesbevordering ervaren thuis dan kinderen in tweeoudergezinnen. Het lijkt voor de hand te liggen dat de restricties die ervaren worden in eenoudergezinnen, zoals minder tijd en meer stress, ook een rol spelen in samengestelde gezinnen, bijvoorbeeld omdat de nieuwe partner en eventuele stiefbroers en -zussen ook aandacht vereisen. Het samenbrengen van twee families brengt uitdagingen met zich mee. Vaak gaat dit gepaard met stress en spanning tussen (stief)ouders en (stief)kinderen (Braithwaite et al., 1998). Maar een nieuwe partner kan natuurlijk ook juist helpen met taken in huis, bijdragen aan de financiën en sociale en emotionele steun bieden; allemaal factoren die juist een intensievere leesbevordering thuis mogelijk maken.

Naast verschillen in de hoeveelheid tijd (frequentie) die ouders in verschillende gezinssamenstellingen besteden aan ouderbetrokkenheid thuis kunnen ook aspiraties en motivaties van ouders verschillen door (veranderingen in) de gezinssamenstelling. De vraag is of voorlezen als ritueel ook een andere betekenis krijgt of rol gaat spelen wanneer de gezinssamenstelling verandert, en of motivaties van ouders dan veranderen. Juist in periodes van verandering in de gezinssamenstelling kunnen gezinsroutines en -rituelen, zoals het voorleesritueel, erg belangrijk zijn om met de aan deze verandering gerelateerde stress en spanning om te gaan (Braithwaite et al., 1998). Het voorleesritueel kan dan helpen 'oude' patronen in stand te houden, om zo de bestaande band met het 'originele' gezin (de eigen biologische kinderen) te behouden. Maar rituelen kunnen ook dienen als een hulpmiddel om nieuwe rituelen in een 'nieuw' gezin te creëren. Door twee gezinnen samen te voegen kan de behoefte toenemen om nieuwe familierituelen en routines te ontwikkelen. Voorlezen kan hierin als gezinsritueel mogelijk een rol vervullen. Het voorleesritueel kan dan gebruikt worden als middel om in het nieuwe gezin een gezamenlijke routine en gezinsband te ontwikkelen.

6 CONCLUSIE EN SLOTBESCHOUWING – HOE NU VERDER?

Door te achterhalen wat voorlezende ouders motiveert om dit te doen, kunnen ook ouders gestimuleerd worden die leesbevordering (nog) niet in hun gezinsleven hebben geïntegreerd. De beste manier om dit te achterhalen is om het aan de ouders zelf te vragen. In Nederland zijn in de afgelopen jaren diverse beleidsmaatregelen

en programma's geïmplementeerd om ouders te helpen de ontwikkeling van de leesvaardigheid van hun kinderen te begeleiden en te stimuleren. Er is echter nog weinig aandacht voor de invloed van (veranderingen in) de gezinssamenstelling op de leesbevordering thuis. Onderzoek hiernaar is nog beperkt, maar we zijn bezig de bestaande kennis uit te breiden. De uitkomsten van dit onderzoek kunnen handvatten bieden om gezinnen te ondersteunen waarin voorlezen nog geen gezinsritueel is, maar het kan mogelijk ook gezinnen inspireren die op zoek zijn naar 'oude' en 'nieuwe' verbindende familierituelen.

Daarnaast hebben motivaties en overtuigingen van ouders niet alleen invloed op de opvoedingsactiviteiten die zij ondernemen, maar ook op de motivaties van hun kinderen. Met name het benadrukken van het plezier in (leren) lezen heeft een positief effect op de leesmotivatie van hun kinderen (Baker & Scher, 2002). Voor professionals en anderen die betrokken zijn bij de bevordering van leesmotivatie is kennis van de gezinssamenstelling en de rol die voorlezen als ritueel hierin kan spelen waardevol. Om de huidige ontlezingstrend te bestrijden is het belangrijk zowel in onderzoek als in de praktijk (ook) aandacht te besteden aan voorleesmotivaties in verschillende gezinssamenstellingen.

LITERATUURLIJST

Amato, P. R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and Family, 62*(4), 1269-1287.

Amato, P. R. (2010). Research on divorce: Continuing trends and new developments. *Journal of Marriage and Family 72*(3), 650-666.

Ashdown, D. M., & Bernard, M. E. (2012). Can explicit instruction in social and emotional learning skills benefit the social-emotional development, well-being, and academic achievement of young children? *Early Childhood Education Journal*, *39*(6), 397-405.

Baker, L., & Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology, 23*(4), 239-269.

Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist, 32*(2), 69-82.

Barg, K. (2019). Why are middle-class parents more involved in school than working-class parents? *Research in Social Stratification and Mobility, 59*, 14-24.

Barnyak, N. C. (2011). A qualitative study in a rural community: Investigating the attitudes, beliefs, and interactions of young children and their parents regarding storybook read alouds. *Early Childhood Education, 39*(2), 149-159.

Becker, B. (2010). Who profits most from early parental investments? The effects of activities inside and outside the family on German and Turkish children's language development. *Child Indicators Research, 3*(1), 29-46.

Berger, L. M. (2007). Socioeconomic factors and substandard parenting. *Social Service Review, 81*(3), 485-522.

Bergin, C. (2001). The parent-child relationship during beginning reading. *Journal of Literacy Research, 33*(4), 681-706.

Bonci, A. (2008). *A research review: The importance of families and the home environment*. Londen: National Literacy Trust.

Braithwaite, D. O., Baxter, L. A., & Harper, A. M. (1998). The role of rituals in the management of the dialectical tension of "old" and "new" in blended families. *Communication Studies, 49*(2), 101-120.

Burgess, S. R., Hecht, S. A., & Lonigan, C. J. (2002). Relations of the home literacy environment (HLE) to the development of reading-related abilities: A one-year longitudinal study. *Reading Research Quarterly, 37*(4), 408-426.

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

Bus, A. G., Leseman, P. M., & Keultjes, P. (2000). Joint book reading across cultures: a comparison of Surinamese-Dutch, Turkish-Dutch, and Dutch parent-child dyads. *Journal of Literacy Research, 32*(1), 53-76.

Carlson, M. J., & Berger, L. M. (2013). What kids get from parents: Packages of parental involvement across complex family forms. *Social Service Review, 87*(2), 213-249.

Centraal Bureau voor de Statistiek (2018). Statline. Geraadpleegd van www.statline.cbs.nl, november 2018.

Cornell, E. H., Sénéchal, M., & Broda, L. S. (1988). Recall of picture books by 3-year old children: Testing and repetition effects in joint reading activities. *Journal of Educational Psychology, 80*(4), 537-542.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). The general causality orientations scale: Self-determination in personality. *Journal of Research in Personality, 19*(2), 109-134.

Downey, D. B. (2001). Number of siblings and intellectual development: The resource dilution explanation. *American Psychologist, 56*(6-7), 497-504.

DUO Onderwijsonderzoek (2017). *De leesmotivatie van Nederlandse kinderen en jongeren*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Duursma, E., Augustyn, M., & Zuckerman, B. (2008). Reading aloud to children: The evidence. *Archives of Disease in Childhood, 93*(7), 554-557.

Duursma, E., Pan, B. A., & Raikes, H. (2008). Predictors and outcomes of low-income fathers' reading with their toddlers. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(3), 351-365.

Fagan, J. (2011). Effect on preschoolers' literacy when never-married mothers get married. *Journal of Marriage and Family, 73*(5), 1001-1014.

Fagan, J. (2017). Income and cognitive stimulation as moderators of the association between family structure and preschoolers' emerging literacy and math. *Journal of Family Issues, 38*(17), 2400-2424.

Fan, X., & Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 13*(1), 1-22.

Ginther, D. K., & Pollak, R. A. (2004). Family structure and children's educational outcomes: Blended families, stylized facts, and descriptive regressions. *Demography, 41*(4), 671-696.

Hofferth, S. L., & Anderson, K. G. (2003). Are all dads equal? Biology versus marriage as a basis for paternal investment. *Journal of Marriage and Family, 65*(1), 213-232.

Huebner, C. E., & Meltzoff, A. N. (2005). Intervention to change parent-child reading style: A comparison of instructional methods. *Applied Developmental Psychology, 26*(3), 296-313.

Huysmans, F. (2013). *Van woordjes naar wereldliteratuur. De leeswereld van kinderen van 7-15 jaar.* Amsterdam: Stichting Lezen.

Kloosterman, R., Ruiter, S., Graaf, P. M. de, & Kraaykamp, G. (2009). Parental education, children's performance and the transition to higher secondary education: Trends in primary and secondary effects over five Dutch school cohorts (1965-99). *The British Journal of Sociology, 60*(2), 377-398.

Klein, O., Biedinger, N., & Becker, B. (2014). The effect of reading aloud daily: Differential effects of reading to native-born German and Turkish-origin immigrant children. *Research in Social Stratification and Mobility, 38*, 43-56.

Lareau, A., (2003). *Unequal Childhoods: class, race, and family life*. Berkeley: University of California Press.

McCoy, E., & Cole, J. (2011). *A snapshot of local support for literacy: 2010 survey*. Londen: National Literacy Trust.

McMunn, A., Martin, P., Kelly, Y., & Sacker, A. (2017). Fathers' involvement: Correlates and consequences for child socioemotional behavior in the United Kingdom. *Journal of Family Issues, 38*(8), 1109-1131.

Nielsen, L. (2017). Re-examining the research on parental conflict, coparenting, and custody arrangements. *Psychology, Public Policy, and Law, 23*(2), 211-231.

Notten, N. (2018). *Dichterbij de laaggeletterde ouder. Een exploratief onderzoek naar de werking van ouderbijeenkomsten over leesbevordering in een omgeving met laaggeletterde ouders.* Amsterdam: Stichting Lezen.

Notten, N., & Kraaykamp, G. (2010). Parental media socialization and educational attainment: Resource or disadvantage? *Research in Social Stratification and Mobility, 28*, 453-464.

Notten, N., & Kraaykamp, G. (2009). Parents and the media. A study of social differentiation in parental media socialization. *Poetics, 37*(3): 185-200.

Notten, N., & Wijs, F. de (2017). *Een beeld van de laaggeletterde ouder: Een onderzoek naar achtergrondkenmerken, leesopvoeding en taalprestaties in laaggeletterde gezinnen.* Amsterdam: Stichting Lezen.

Phillips, B. M., & Lonigan, C. J. (2009). Variations in the home literacy environment of preschool children: A cluster analytic approach. *Scientific Studies of Reading, 13*(2), 146-174.

Poolman, B. G., Doornenbal, J. M., Leseman, P. P. M., & Minnaert, A. E. M. G. (2018). Opvattingen en verwachtingen van moeders op het Groninger platteland. *Pedagogische Studiën, 95*(2), 57-85.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67.

Saracho, O. N., & Spodek, B. (2010). Parents and children engaging in storybook reading. *Early Child Development and Care, 180*(10), 1379-1389.

Serpell, R., Sonnenschein, S., Baker, L., & Ganapathy, H. (2002). Intimate culture of families in the early socialization of literacy. *Journal of Family Psychology, 16*(4), 391-405.

Steensel, R. van, & Lucassen, N. (2016). *Vaders lezen voor: Voorleesopvattingen en gedrag van vaders en moeders in sociaal-cultureel diverse gezinnen*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Spruijt, E., & Duindam, V. (2005). Problem behavior of boys and young men after parental divorce in the Netherlands. *Journal of Divorce and Remarriage, 43*(3-4), 141-155.

Thijs, P. E., Dijk, I. K. van, Stoof, R., & Notten, N. (2015). Adolescent problem behaviour: The gender gap in European perspective. *European Journal of Criminology, 12*(5), 598-615.

Turunen, J. (2017). Shared physical custody and children's experience of stress. *Journal of Divorce & Remarriage, 58*(5), 371-392.

Wennekers, A., Huysmans, F., & Haan, J. de (2018). *Lees:Tijd. Lezen in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Yarosh, S., Chew, Y. C. D., & Abowd, G. D. (2009). Supporting parent-child communication in divorced families. *International Journal of Human-Computer Studies, 67*(2), 192-203.

OVER DE AUTEURS

Natascha Notten is als socioloog geïnteresseerd in de ongelijke kansen van ouders en (hun) kinderen. Centraal in haar werk staat de intergenerationele overdracht van ongelijkheid. Haar expertise ligt op het terrein van gezin en (media)opvoeding, (digitale) geletterdheid en onderwijsongelijkheid. Als onafhankelijk onderzoeker verzamelt en vertaalt zij wetenschappelijke kennis voor en naar de praktijk. Voor meer informatie: www.gelijkschap.nl.

Maartje Cobussen is socioloog en werkzaam bij de vakgroep Sociologie aan de Radboud Universiteit. Haar wetenschappelijke interesse gaat uit naar (combinaties van) kwantitatief en kwalitatief onderzoek op het gebied van sociale ongelijkheid en intergenerationele overdracht. Daarnaast heeft zij uitgebreide expertise in diverse methoden van dataverzameling en onderzoeksmethodologie.

DE VOORLEESEXPRESS ONDER DE LOEP: EEN EMPIRISCH ONDERZOEK NAAR HET EFFECT VAN DE VOORLEESEXPRESS OP WOORDENSCHAT, VERHAALBEGRIP EN DE GELETTERDE THUISOMGEVING

AIKE SENNA BROENS & ROEL VAN STEENSEL

SAMENVATTING

In de literatuur over *family literacy programs* (FLP's) komt vaak naar voren dat er weinig tot geen effecten worden gevonden bij deelnemende gezinnen met een lage SES en/of een migrantenachtergrond. In dit onderzoek werd één FLP, namelijk de VoorleesExpress, die zich juist op de eerder genoemde doelgroep richt, onder de loep genomen. Er is een empirisch onderzoek met 176 deelnemende kinderen in zeven steden in Nederland uitgevoerd. Hierbij is er gekeken naar de effecten op woordenschat, verhaalbegrip en de geletterde thuisomgeving. De uitkomst van dit onderzoek liet direct na afloop van het programma kleine tot middelgrote effecten op verhaalbegrip en twee aspecten van de geletterde thuisomgeving zien bij de experimentele groep. Bepaalde specifieke elementen van dit programma, in het bijzonder het werken met huisbezoeken en *modelen* door de vrijwilliger, kunnen de gevonden effecten, in vergelijking met eerder onderzoek, mogelijk verklaren.

1 INLEIDING

Bij de vroege ontwikkeling van geletterde vaardigheden – ook wel de 'ontluikende geletterdheid' genoemd – speelt het gezin een belangrijke rol. In een rijke geletterde thuisomgeving hebben kinderen de beschikking over allerlei geletterde materialen zoals (voor)leesboekjes en worden ze door hun ouders en andere gezinsleden betrokken in allerlei taalactiviteiten. Het meest prominente voorbeeld van zo'n activiteit is voorlezen. Onderzoek laat zien dat er een verband is tussen de frequentie waarmee er thuis wordt voorgelezen en 'betekenisgerelateerde taalvaardigheden' van kinderen, zoals woordenschat, woordherkenning, verhaalbegrip (Sénéchal, Whissell, & Bildfell, 2017) en de latere vaardigheid in begrijpend lezen (Sénéchal & LeFevre, 2002; Sénéchal, 2006).

Om ouders te ondersteunen bij de verrijking van de geletterde omgeving thuis bestaan er zogenaamde '*family literacy*'-programma's (FLP's). In een beschrijving van 'meta-analyses' (kwantitatieve reviews van effectstudies naar FLP's) constateerden Van Steensel, Herppich, McElvany en Kurvers (2012) dat FLP's gemiddeld genomen effectief zijn, maar dat er tegelijkertijd veel variatie is in effecten tussen studies. Zo lieten meta-analyses van Mol, Bus, De Jong en Smeets (2008) en Manz, Hughes, Barnabas, Bracaliello en Ginsburg-Block (2010) zien dat voornamelijk voorleesprogramma's bij de groep kinderen van laagopgeleide ouders en ouders met een migratieachtergrond geen effecten sorteerden op geletterde vaardigheden. Manz et al. (2010) stellen dat voorleesprogramma's wellicht te weinig aansluiten op de specifieke situatie van deze gezinnen.

De VoorleesExpress – het onderwerp van deze studie – is een Nederlands voorbeeld van een FLP. Het programma richt zich op het ondersteunen van geletterde vaardigheden bij kinderen van laagopgeleide ouders, vaak met een migratieachtergrond. Bij de VoorleesExpress wordt een vrijwilliger gekoppeld aan een gezin met één of meer kinderen die (een risico op) een taalachterstand hebben. Deze vrijwilliger gaat twintig weken eenmaal per week langs bij dit gezin om onder andere samen te lezen, andere taalactiviteiten te doen en om een samenwerking met de ouder aan te gaan om het kind zo goed mogelijk te ondersteunen in de taalontwikkeling. Verondersteld wordt dat de VoorleesExpress een positief effect heeft op onder andere het leesplezier en de taalvaardigheid van kinderen, en de geletterde omgeving thuis. Dit lijkt echter te worden tegengesproken door de observaties in de eerder genoemde meta-analyses (Mol et al., 2008; Manz et al., 2010).

Toch zijn er redenen waarom verwacht kan worden dat de VoorleesExpress effecten sorteert. De VoorleesExpress bevat namelijk elementen die als werkzaam werden geïdentificeerd in eerder onderzoek. Zo noemden Manz et al. (2010) dat FLP's waarbij de overdracht thuis plaatsvond, in tegenstelling tot een overdracht

op een andere locatie zoals een school of centrum, meer effecten lieten zien op de geletterde ontwikkeling van kinderen. Mogelijke verklaringen die hiervoor werden gegeven waren dat ouders met een lage sociaal-economische status (SES) of een migratieachtergrond training op een school mogelijk als bedreigend kunnen ervaren door eerdere negatieve onderwijservaringen, of dat zij te maken hebben met logistieke beperkingen die deelname aan trainingen buitenshuis belemmeren. Bij de VoorleesExpress vindt de overdracht thuis plaats.

Een ander mogelijk werkzaam onderdeel van de VoorleesExpress is dat de vrijwilligers stimulerend voorleesgedrag voordoen en zo als een 'model' fungeren. Omdat de overdracht thuis plaatsvindt, is het bovendien mogelijk voor de vrijwilliger om gerichte ondersteuning ('*scaffolding*') te bieden aan ouders, die beter aansluit bij de situatie van het gezin. Het combineren van strategieën zoals *modeling* en *scaffolding* (Wood, Bruner, & Ross, 1976) bleek in eerder onderzoek een effectief mechanisme in FLP's bij laagopgeleide ouders (Fielding-Barnsley & Purdie, 2003; Overett & Donald, 1998; Wevers & Van Steensel, 2017).

Tegen deze achtergrond werd er in deze studie getracht om de volgende onderzoeksvragen te beantwoorden:

1. In hoeverre heeft deelname aan de VoorleesExpress een positief kortetermijneffect op de woordenschat en het verhaalbegrip van deelnemende kinderen en op hun geletterde thuisomgeving?
2. In hoeverre blijven eventuele groei in woordenschat, verhaalbegrip en de geletterde thuisomgeving behouden op de langere termijn?

2 DESIGN

2.1 OPZET VAN HET ONDERZOEK

Er is gekozen voor een quasi-experimenteel design, waarin een groep van kinderen en ouders die deelnamen aan de VoorleesExpress vergeleken werd met een wachtlijstcontrolegroep die twintig weken later met de VoorleesExpress zou starten. Voor en na deelname aan de VoorleesExpress van de experimentele groep maten we bij de kinderen uit beide groepen de woordenschat, het verhaalbegrip en de kennis van kinderboeken. Bij ouders namen we een vragenlijst af over voorleesgedrag. In een retentiemeting 2-3 maanden na afloop van het traject namen we al deze instrumenten wederom af bij de experimentele groep.

2.2 PARTICIPANTEN

De onderzoeksgroep bestond uit kinderen van 4-8 jaar (gemiddelde leeftijd: 6 jaar) met een (risico op) een taalachterstand en hun verzorgers. De uiteindelijke steekproef bestond uit 176 kinderen (VoorleesExpressgroep: 95 kinderen; controlegroep: 81 kinderen) uit 146 gezinnen. Alle 95 kinderen hebben ook aan de retentiemeting deelgenomen. Door 83% van de gezinnen is zowel bij de voor- als bij de nameting de oudervragenlijst ingevuld. 57% van de deelnemende gezinnen heeft deze ook ingevuld bij de retentiemeting.

84% van de moeders en 83% van de vaders is buiten Nederland geboren en de meerderheid is niet verder geschoold dan het voortgezet onderwijs (58% van de moeders en 56% van de vaders). De beide groepen verschilden niet in achtergrondkenmerken, met uitzondering van het geslacht van de kinderen: in de experimentele groep zaten meer meisjes dan in de controlegroep (60% versus 42%) ($\chi 2[1] = 5.69$, $p = .017$). Voor dit verschil was geen duidelijke verklaring te vinden.

2.3 INSTRUMENTEN

Receptieve woordenschat werd gemeten met een toets uit de Taaltoets Alle Kinderen (TAK; Verhoeven & Vermeer, 2010). Kinderen kregen maximaal 96 sets van vier plaatjes voorgelegd. Bij elke set van plaatjes noemde de testleider een woord en kinderen moesten het bijpassende plaatje aanwijzen. De uiteindelijke score wordt bepaald door het aantal correct aangewezen plaatjes. De betrouwbaarheden van deze toets waren hoog (achtereenvolgens Cronbach's $\alpha = .98$, $\alpha = .97$ en $\alpha = .97$ voor de drie meetmomenten).[1]

Ook verhaalbegrip werd gemeten met een toets uit de TAK. De toets bestaat uit zes korte verhaaltjes, die door een onderzoeksassistent werden voorgelezen. Na elk verhaaltje werden er twee vragen gesteld die betrekking hadden op expliciet genoemde informatie (bijvoorbeeld: *Selma vouwt een vliegtuig van papier*. Vraag: wie speelt er met het vliegtuigje?) en twee vragen over impliciete informatie (bijvoorbeeld: *Dan zegt moeder 'Gelukkig dat het geen dure vaas is.'* Vraag: Vindt moeder het heel erg dat de vaas kapot is?). De mondelinge antwoorden van de kinderen werden opgenomen met een voicerecorder en later gescoord door twee beoordelaars om zo een interbeoordelaarsbetrouwbaarheid te berekenen voor de drie meetmomenten (achtereenvolgens Cohen's $\kappa = .89$, $\kappa = .94$ en $\kappa = .94$).[2] De betrouwbaarheden van deze toets waren hoog (Cronbach's $\alpha = .90$, $\alpha = .89$ en $\alpha = .85$).

1] De waarden van Cronbach's Alpha kunnen tussen de 0 tot 1 liggen, waarden vanaf .7 worden binnen de sociale wetenschappen over het algemeen gezien als voldoende betrouwbaar (Kline, 1999).

2] De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid (uitgedrukt in Cohen's κ) geeft de mate van overeenstemming aan tussen verschillende beoordelaars. De waardes van Cohen's κ vanaf .60 worden binnen de sociale wetenschappen vaak gezien als voldoende (Kraemer, 2014).

Blootstelling aan kinderboeken werd gemeten met een zogeheten 'kaftherkenningstest' (gebaseerd op Cunningham & Stanovich, 1990). Kinderen kregen een lijst voorgelegd die bestond uit 25 kaften van kinderboeken. Van deze kaften waren er zestien van bestaande boeken, die random geselecteerd waren uit een combinatie van best verkochte voorleesboeken van bol.com en aanbevolen voorleesboeken van leesplein.nl (de onlineomgeving van de Koninklijke Bibliotheek). De overige negen kaften waren niet bestaand: deze nepkaften zijn toegevoegd om de kans op onbetrouwbare resultaten te verminderen. Er werd tijdens de toetsafname aan kinderen gevraagd of zij een bepaalde kaft herkenden. De betrouwbaarheden van deze toets waren hoog (Cronbach's α = .91, α = .84 en α = .82).

Bij ouders werd een Nederlandse bewerking van de *Stony Brook Family Reading Survey* (Payne, Whitehurst, & Angell, 1994) afgenomen. De vragenlijst bestond uit tien items, binnen drie componenten, waarbij de ouder een vraag kon beantwoorden op een vier- of vijfpunts likertschaal die bijvoorbeeld liep van 'Bijna nooit' tot '1 of een paar keer per week'. De vragenlijst was vertaald in het Turks, Marokkaans-Arabisch, Frans, Engels en Pools. Twee van de drie componenten hadden een voldoende betrouwbaarheid en werden meegenomen in de analyses. De eerste component, 'intensiteit van voorleesactiviteiten' (Cronbach's α = .79; α = .72 en α = .66), bestond uit drie items (bijvoorbeeld: 'Hoeveel minuten heeft u of uw partner gisteren met uw kind gelezen?'). De tweede component, 'betrokkenheid van het kind bij voorleesactiviteiten' (Cronbach's α = .70; α = .68 en α = .77) bestond eveneens uit drie items (bijvoorbeeld: 'Hoe vaak pakt uw kind zelf een boek om in te kijken of in te lezen?').

2.4 PROCEDURE

Gezinnen die in de periode april-september 2017 in de deelnemende zeven steden (Rotterdam, Amersfoort, Roosendaal, Utrecht, Deventer, Hengelo en Enschede) op de wachtlijst stonden voor deelname aan de VoorleesExpress werden door de lokale projectleiding benaderd voor deelname aan het onderzoek. Ouders die instemden met deelname hebben een toestemmingsformulier ondertekend. De gezinnen werden op basis van datum van inschrijving ingedeeld in de experimentele groep of in de controle(wachtlijst)groep. Deze laatste groep startte niet in het najaar van 2017 met de VoorleesExpress, maar in het voorjaar van 2018, direct na de afname van de nameting.

De afname van de drie instrumenten bij kinderen werd uitgevoerd door zeven getrainde onderzoeksassistenten en de eerste auteur. De afname van de oudervragenlijst werd uitgevoerd door vrijwilligers en stagiaires van de VoorleesExpress, die in de meeste gevallen vooraf werden getraind door de onderzoekers. Er bestond

gedurende de afname bij zowel de kinderen als de ouders altijd de mogelijkheid om te stoppen.

2.5 ANALYSE

Voor het beantwoorden van onderzoeksvraag 1 zijn covariantieanalyses (ANCOVA's) uitgevoerd met de scores op de nameting van woordenschat, verhaalbegrip, kaftherkenning en de twee thuisomgevingsvariabelen als afhankelijke variabele, conditie (wel/geen VoorleesExpress) als onafhankelijke variabele en de scores op de voormeting als covariaat. Omdat na de metingen duidelijk werd dat het aantal afgelegde huisbezoeken niet altijd twintig was, zoals beoogd, is er in overleg met de VoorleesExpress besloten dat een traject met minimaal vijftien bezoeken als voldoende implementatie gezien werd. Deze groep verschilde overigens (net als de gehele experimentele groep) bij de voormeting niet van de controlegezinnen op de afhankelijke variabelen. De ANCOVA met kaftherkenning als afhankelijke variabele kon niet worden uitgevoerd voor de gehele steekproef, vanwege de schending van de homogeniteitsassumptie,[3] maar wel voor de groep met minimaal vijftien bezoeken. Er is voor de analyses vervolgens gekozen om een serie ANCOVA's uit te voeren waarbij alleen de scores van de kinderen uit de experimentele groep met vijftien bezoeken of meer werden meegenomen. Er zijn aanvullend ANCOVA's uitgevoerd voor de hele steekproef en er zijn aanvullende analyses uitgevoerd waarin geslacht als extra factor werd opgenomen.

Om onderzoeksvraag 2 te beantwoorden, werd, alleen voor de experimentele groep, de groei in de effectmaten tussen de voor- en nameting en tussen de na- en retentiemeting geanalyseerd met behulp van multilevelanalyses. Meer specifiek werd nagegaan of de ontwikkeling tussen de na- en retentiemeting vergelijkbaar of anders was dan tussen de voor- en nameting. In het eerste geval zou er sprake zijn van zogenaamde 'lineaire' groei, in het tweede geval van 'kwadratische' groei.

3 RESULTATEN

3.1 BESCHRIJVENDE INFORMATIE STEEKPROEF

In Tabel 1 worden voor alle drie de meetmomenten de gemiddelde scores en standaarddeviaties op alle afhankelijke variabelen weergeven voor de vergelijking van

3] Als de homogeniteitsassumptie wordt geschonden, dan is spreiding van de scores van de groepen die wordt vergeleken niet hetzelfde. Dit zorgt voor een *bias* in de schatting van de standaard error die wordt gebruikt bij een ANCOVA om een betrouwbaarheidsinterval en significantietests uit te voeren (Field, 2013). Vanwege deze *bias* is er in dit onderzoek voor gekozen om geen verdere analyses uit te voeren voor deze groep.

de controlegroep met de experimentele groep waar minstens vijftien keer is voorgelezen. Een van de belangrijkste constateringen bij de voormeting is dat er voor geen van de variabelen significante verschillen zijn in de scores van de experimentele groep en de controlegroep; de groepen zijn bij de start van het onderzoek dus vergelijkbaar.

TABEL 1 | BESCHRIJVENDE STATISTIEKEN: STEEKPROEFGROOTTE, GEMIDDELDEN EN STANDAARDDEVIATIES

	VoorleesExpress (≥ 15 bezoeken)	**Controle**	**Totaal**
	Voormeting		
	n = 71	*n* = 80/81	*N* = 151/152
Woordenschat	43.38 (19.12)	38.37 (22.04)	40.73 (20.80)
Verhaalbegrip	8.94 (5.22)	9.03 (6.07)	8.99 (5.67)
Kaftherkenning	0.12 (0.17)	0.10 (0.18)	0.11 (0.18)
	n = 53/54	*n* = 52/53	*N* = 105/108
Voorleesintensiteit	0.56 (0.24)	0.54 (0.22)	0.55 (0.23)
Betrokkenheid kind	0.70 (0.22)	0.68 (0.20)	0.69 (0.21)
	Nameting		
	n = 71	*n* = 81	*N* = 152
Woordenschat	51.38 (18.70)	45.17 (21.61)	48.07 (20.47)
Verhaalbegrip	12.13 (5.37)	10.38 (5.76)	11.20 (5.63)
Kaftherkenning	0.23 (0.20)	0.16 (0.19)	0.19 (0.20)
	n = 48	*n* = 51/53	*N* = 99/101
Voorleesintensiteit	0.67 (0.19)	0.59 (0.19)	0.63 (0.19)
Betrokkenheid kind	0.77 (0.18)	0.73 (0.19)	0.75 (0.19)
	Retentiemeting		
	n = 87		
Woordenschat	53.07 (17.53)	-	-
Verhaalbegrip	12.26 (4.85)	-	-
Kaftherkenning	0.23 (0.21)	-	-
	n = 40/41		
Voorleesintensiteit	0.66 (0.19)	-	-
Betrokkenheid kind	0.78 (0.17)	-	-

3.2 KORTETERMIJNEFFECTEN OP WOORDENSCHAT, VERHAALBEGRIP EN DE GELETTERDE THUISOMGEVING

Uit de ANCOVA's bleek allereerst dat er voor woordenschat geen, maar voor verhaalbegrip wel een middelgroot effect was van de VoorleesExpress (respectievelijk $F[1, 148] = 1.14$, $p = .288$; $F[1, 149] = 12.59$, $p = .001$, *partial* $\eta^2 = 0.08$[4]). In het laatste

4] Waardes van partial $\eta=^2$ tussen .01 en .06 worden binnen de sociale wetenschappen over het algemeen gezien als klein, waardes tussen .06 en .14 als middelgroot en vanaf .14 als groot (Richardson, 2011).

geval scoorde de groep kinderen die had deelgenomen aan de VoorleesExpress hoger dan de controlegroep. Ook bleek dat er sprake was van een klein significant effect op kaftherkenning ($F[1, 148] = 5.22$, $p = .024$, *partial* $\eta^2 = 0.03$) en een middelgroot significant effect op intensiteit van voorlezen ($F[1, 91] = 5.28$, $p = .024$, *partial* $\eta^2 = 0.06$). Op de betrokkenheid van het kind was geen sprake van significante effecten ($F[1, 87] = 0.91$, $p = .342$). Deze resultaten gelden alleen voor de experimentele groep waar minstens vijftien keer is voorgelezen. Voor de gehele experimentele groep werd er uitsluitend een klein effect op verhaalbegrip gevonden ($F[1, 173] = 8.99$, $p = .003$, partial $\eta^2 = 0.05$). Voor alle analyses gold dat een ANCOVA met geslacht als extra covariaat geen andere uitkomsten liet zien.

TABEL 2 | GESCHATTE GEMIDDELDEN EN STANDAARDFOUTEN VAN DE ANCOVA'S OP DE KORTETERMIJNEFFECTMETINGEN

	VoorleesExpress (≥ 15 bezoeken)	**Controle**
Woordenschat	49.05 (1.07)	47.47 (1.01)
Verhaalbegrip	12.17 (0.37)	10.35 (0.35)
Kaftherkenning	0.23 (0.02)	0.16 (0.02)
Intensiteit voorlezen	0.67 (0.02)	0.59 (0.02)
Betrokkenheid kind	0.78 (0.02)	0.75 (0.02)

3.3 LANGERETERMIJNEFFECTEN OP WOORDENSCHAT, VERHAALBEGRIP EN DE GELETTERDE THUISOMGEVING

De multilevelanalyses lieten voor woordenschat, kaftherkenning, intensiteit van voorlezen en betrokkenheid van het kind een lineair, maar geen kwadratisch effect van tijd zien. Dat betekent dat de groei van de experimentele groep een rechte, stijgende lijn volgde. Voor kaftherkenning en intensiteit van voorlezen impliceert dit dat de positieve ontwikkeling die met de VoorleesExpress is ingezet op langere termijn behouden blijft. Bij verhaalbegrip was er echter zowel sprake van een lineair als een kwadratisch effect van tijd. Het kwadratische effect betekent dat de groei die werd ingezet tussen de voor- en nameting tussen de na- en retentiemeting weer afnam.

4 CONCLUSIE

Door in dit onderzoek na te gaan wat de effecten zijn op verschillende taalmaten en de geletterde thuisomgeving is een antwoord gezocht op de vraag in hoeverre de VoorleesExpress werkt voor kinderen van laagopgeleide ouders en ouders met een migratieachtergrond. In eerdere meta-analyses naar de effecten

van voorleesprogramma's werden er voor deze doelgroep nauwelijks effecten gevonden (Manz et al., 2010; Mol et al., 2008; Van Steensel et al., 2012). De verwachting was desalniettemin dat er, vanwege ten minste twee werkzame elementen binnen de VoorleesExpress (huisbezoeken en de combinatie van *modeling* en begeleide oefening) toch positieve effecten konden worden gerealiseerd.

Deze verwachting kwam gedeeltelijk uit. Er werden met name op de korte termijn positieve effecten gevonden. Deze effecten werden wel gevonden op verhaalbegrip, niet op woordenschat, wel op gerapporteerd voorleesgedrag door ouders en ook op kaftherkenning door kinderen. Deze laatste twee effecten werden overigens alleen gevonden bij de leerlingen uit de experimentele groep waarbij er minstens vijftien keer was voorgelezen. Op de lange termijn bleek de geconstateerde groei in kaftherkenning en intensiteit van voorlezen tussen de voormeting en de retentiemeting bovendien lineair; de groei hield dus ook na afloop aan. De op korte termijn geconstateerde groei van verhaalbegrip vlakte na VoorleesExpress-deelname echter af. Een mogelijke verklaring van deze afzwakking is dat het effect op verhaalbegrip vooral een voorlezereffect is; doordat een vrijwilliger twintig weken lang wekelijks voorleest, stijgt het verhaalbegrip van de kinderen. Zodra de voorlezer uit beeld verdwijnt, neemt het verhaalbegrip weer af. Het lijkt er met andere woorden op dat de VoorleesExpress wel veranderingen in de thuisomgeving teweegbrengt (de boekenkennis van kinderen en de gerapporteerde voorleesintensiteit van ouders nemen blijvend toe), maar dat die veranderingen nog niet genoeg zijn om een blijvend effect op de taalontwikkeling van kinderen te sorteren. Het effect op woordenschat dat uitbleef kan verklaard worden doordat de woordenschattest die werd afgenomen gericht was op algemene woorden, en niet op de specifieke woorden die kinderen mogelijk hadden geleerd uit de voorleesboeken. Het resultaat sluit een leereffect van de specifieke woorden uit de voorleesboeken dus niet uit. Een andere belangrijk resultaat dat naar voren is gekomen uit dit onderzoek is dat de dosering van het programma uitmaakt. Bij de hele VoorleesExpressgroep, inclusief kinderen waar (vanwege verschillende redenen) minder dan vijftien bezoeken plaatsvonden, bleek het effect op verhaalbegrip kleiner. Bovendien ontbrak bij deze gezinnen het effect op de intensiteit van het voorleesgedrag van ouders.

Het onderzoek kent een aantal beperkingen. Allereerst is er maar beperkt informatie verzameld over de uitvoering van het programma. Zo weten we bijvoorbeeld niet of alle ouders steeds actief betrokken zijn geweest bij de voorleessessies. Bovendien hebben we wel informatie over groei in de (gerapporteerde) voorleesfrequentie van ouders, maar niet over ontwikkelingen in de interactiekwaliteit tijdens die voorleessessies. Daarnaast hebben we in geval van de data die bij ouders zijn verzameld te maken met het risico van sociale wenselijkheid: ouders hebben

informatie gegeven over voorleesgedrag op basis van een vragenlijst die is afgenomen door vrijwilligers en stagiaires van de VoorleesExpress.

5 SLOTBESCHOUWING

De resultaten in dit artikel laten zien waar de uitdagingen liggen voor het behalen van de beoogde doelen die FLP's zoals de VoorleesExpress stellen. Een van de grootste uitdagingen is het verduurzamen van de positieve kortetermijneffecten. De vraag is met name hoe de doelgroep ook na het vertrekken van een voorlezer kan blijven profiteren van de positieve veranderingen die in gang zijn gezet.
Om die vraag te kunnen beantwoorden, is informatie nodig over hoe laagopgeleide ouders en ouders met een migratieachtergrond nog gerichter kunnen worden ondersteund bij het stimuleren van de geletterde ontwikkeling van hun kinderen. Om een meer gericht aanbod te kunnen geven dat nog beter aansluit bij de specifieke gezinssituatie waar een voorlezer zich in bevindt, is wellicht meer kennis over de gezinscontext nodig. Als een *family literacy*-programma meer uitgebreide kennis heeft over bijvoorbeeld de specifieke voorkeuren, het dagritme, de tradities en de verantwoordelijkheden binnen de gezinnen waar hun vrijwilligers over de vloer komen, kan er mogelijk een betere aansluiting plaatsvinden tussen enerzijds het aanbod en de werkwijze van de voorlezer, en anderzijds de wensen en mogelijkheden van het gezin. Het idee is dan uiteindelijk dat deze betere aansluiting ervoor zorgt dat de ingezette taalverrijkte koers in het gezin ook na het vertrek van de voorlezer wordt doorgezet.

LITERATUURLIJST

Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (1990). Assessing print exposure and orthographic processing skill in children: A quick measure of reading experience. *Journal of Educational Psychology, 82*(4), 733-740.

Field, A. (2013). *Discovering statistics using SPSS. Fourth edition.* Londen: Sage.

Fielding-Barnsley, R., & Purdie, N. (2003). Early intervention in the home for children at risk of reading failure. *Support for Learning, 18*(2), 77-82.

Kline, P. (2013). *The handbook of psychological testing.* New York: Routledge.

Kraemer, H. C. (2014). Kappa coefficient. *Wiley StatsRef: Statistics Reference Online*, 1-4.

Manz, P. H., Hughes, C., Barnabas, E., Bracaliello, C., & Ginsburg-Block, M. (2010). A descriptive review and meta-analysis of family-based emergent literacy interventions: To what extent is the research applicable to low-income, ethnic-minority or linguistically-diverse young children? *Early Childhood Research Quarterly, 25*(4), 409-431.

Mol, S. E., Bus, A. G., Jong, M. T. de, & Smeets, D. J. H. (2008). Added value of dialogic parent-child book readings: A meta-analysis. *Early Education and Development, 19*(1), 7-26.

Overett, J., & Donald, D. (1998). Paired reading: Effects of a parent involvement programme in a disadvantaged community in South Africa. *British Journal of Educational Psychology, 68*(3), 347-356.

Payne, A. C., Whitehurst, G. J., & Angell, A. L. (1994). The role of home literacy environment in the development of language ability in preschool children from low-income families. *Early Childhood Research Quarterly, 9*(3-4), 427-440.

Richardson, J. T. (2011). Eta squared and partial eta squared as measures of effect size in educational research. *Educational Research Review, 6*(2), 135-147.

Sénéchal, M. (2006). Testing the home literacy model: Parent involvement in kindergarten is differentially related to grade 4 reading comprehension, fluency, spelling, and reading for pleasure. *Scientific Studies of Reading, 10*(1), 59-87.

Sénéchal, M., & LeFevre, J.-A. (2002). Parent involvement in the development of children's reading skill: A five-year longitudinal study. *Child Development, 73*(2), 445-460.

Sénéchal, M., Whissell, J., & Bildfell, A. (2017). Starting from home: Home literacy practices that make a difference. *Theories of Reading Development, 15*, 383-408.

Steensel, R. van, Herppich, S., McElvany, N., & Kurvers, J. (2012). How effective are family literacy programs for children's literacy skills? A review of the meta-analytic evidence. In B. H. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy. Second edition.* New York: Routledge.

Verhoeven, L. T. W., & Vermeer, A. (2001). Taaltoets Alle Kinderen. Diagnostische toets voor de mondelinge vaardigheid Nederlands bij kinderen van groep 1 tot en met 4 (Handleiding, toetsboeken, scoreboeken, CDRom). Arnhem: Cito

Wevers, S., & Steensel, R. van (2017). Literatuurstudie family literacy-programma's voor at-risk gezinnen. In: Stichting Lezen (red.), *Leesbevordering in gezinnen met weinig leescultuur* (pp. 39-48). Amsterdam: Stichting Lezen.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17*(2), 89-100.

OVER DE AUTEURS

Aike Senna Broens is junior onderzoeker en wetenschappelijk docent aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Zij studeerde Culturele en Maatschappelijke Vorming en Onderwijswetenschappen in Rotterdam en heeft in deze periode onder andere stage gelopen bij de VoorleesExpress. Haar aandachtsgebied in onderzoek en onderwijs betreft diversiteit en inclusie in het onderwijs in de grootstedelijke context.

Roel van Steensel is bijzonder hoogleraar Leesgedrag aan de Vrije Universiteit vanwege Stichting Lezen en universitair docent Onderwijswetenschappen aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Hij doet onderzoek naar leesontwikkeling, leesmotivatie en de rol van onderwijs en gezin daarbij. Zijn onderzoek heeft betrekking op jonge kinderen (ontluikende geletterdheid) en kinderen in basis- en voortgezet onderwijs. Hij focust op leerlingen in achterstandssituaties.

EFFECTEN VAN BOEKSTART NA VIJF JAAR

MEREL DE BONDT & ADRIANA BUS

SAMENVATTING

Deze studie test de langetermijneffecten van BoekStart in de baby/peuterfase. Alle 791 deelnemers aan een eerder onderzoek naar BoekStart dat startte toen de kinderen ongeveer acht maanden oud waren, zijn opnieuw uitgenodigd om deel te nemen aan een vervolgonderzoek als hun kind 5-6 jaar oud is. Van de oorspronkelijke deelnemers heeft 60% (471 ouders) ermee ingestemd dat op school resultaten van gestandaardiseerde tests worden opgevraagd. Toen de kinderen vijftien maanden oud waren, had vooral de subgroep met een moeilijk temperament profijt van BoekStart en scoorde hoger op woordenschat. De langetermijneffecten laten zien dat deze verschillen continueren als kinderen 5-6 jaar oud zijn en dat de BoekStartgroep hoger scoort op *Taal voor Kleuters* halverwege en eind groep 2. Een vroege start met voorlezen is ook op de lange termijn een stimulans voor de cognitieve ontwikkeling van veel kinderen.

1 INLEIDING

In deze studie richten we ons op de langetermijneffecten van deelname aan BoekStart in de baby-/peuterfase: betekent een vroege start met voorlezen zoals BoekStart bevordert dat kinderen geïnteresseerder raken in lezen en mede daardoor beter presteren op school? Internationaal onderzoek ondersteunt de hypothese dat BoekStartkinderen als kleuter en beginnende lezer meer geïnteresseerd zijn in lezen (Jones et al., 2000; High, Hopmann, LaGasse, & Linn, 1998) en beter presteren

op school (Wade & Moore, 2000; Moore & Wade, 2003; Hines & Brooks, 2005; Bailey, Harrison, & Brooks, 2000).

Voorlezen is ooit omschreven als 'de belangrijkste voorbereiding op uiteindelijk succes in lezen' (Commission on Reading, National Academy of Education, 1985). Onderzoek sluit hierbij aan en laat een consistent effect zien van voorlezen op de taal- en leesontwikkeling (zie bijv. Bus, Van IJzendoorn, & Pellegrini, 1995; Mol & Bus, 2011). Vergeleken met andere dagelijkse interacties van ouders met hun jonge kinderen – bijvoorbeeld tijdens het aankleden, verzorgen, eten of samen een spelletje spelen – stimuleert voorlezen de taal het meest. Tijdens voorlezen worden er niet alleen meer woorden gebruikt door ouder en kind dan tijdens alle andere activiteiten, maar reageren ze ook vaker op elkaar (Sosa, 2017; Vigil, Hodges, & Klee, 2005).

Door ouders eenmalig een attentie te geven – een klein koffertje met daarin twee babyboekjes en een flyer met voorleestips – probeert BoekStart te bevorderen dat alle ouders al starten met voorlezen in de baby- en peuterleeftijd. In een eerdere studie naar BoekStart is aangetoond dat BoekStart voor veel ouders aanleiding is om vroeger met voorlezen te beginnen en dat een vroeg begin effect heeft op de woordenschat als het kind vijftien en tweeëntwintig maanden oud is (Van den Berg & Bus, 2015). Van den Berg en Bus vonden een sterker effect naar gelang het kind moeilijker was in de omgang. Vooral in de groep met kinderen die als baby snel geïrriteerd raken tijdens (haren) wassen, eten en spelen waren de verschillen tussen de controlegroep en de BoekStartgroep substantieel en statistisch significant (d = -.46, p = .01). De bevindingen sluiten aan bij de theorie van differentiële gevoeligheid (Belsky, Bakermans-Kranenburg, & Van IJzendoorn, 2007): sommige kinderen zijn gevoeliger voor kwaliteiten van de omgeving en met name de gevoelige groep – hier de temperamentvolle, prikkelbare kinderen – profiteert van een programma als BoekStart.

Uit de literatuur blijkt dat het lastig is voor ouders om de aandacht van snel geïrriteerde baby's vast te houden en dat dit hen ervan weerhoudt om vroeg te beginnen met voorlezen (zie bijv. Banerjee & Tamis-LeMonda, 2007; Machida, Taylor, & Kim, 2002; Usai, Garello, & Viterbori, 2009). In lijn met deze bevindingen vonden Van den Berg en Bus (2015) dat kinderen van acht maanden met een moeilijk temperament zonder BoekStart minder vaak voorgelezen worden dan kinderen met een gemakkelijk temperament. Temperamentvolle kinderen worden zo, onbedoeld, in de eerste levensjaren minder gestimuleerd. In de BoekStartgroep bleek echter dat aan kinderen met een moeilijk temperament even vaak wordt voorgelezen als aan kinderen met een gemakkelijk temperament. BoekStart is dus aanleiding om ondanks negatief gedrag van het kind toch voor te lezen.

Bij de opzet van de huidige studie zijn we ervan uitgegaan dat met name de groep temperamentvolle kinderen een kans biedt om aan te tonen dat BoekStart een belangrijke factor kan zijn in de taal- en leesontwikkeling van jonge kinderen. Hun ouders onderkennen wellicht het belang van voorlezen maar als hun kind weinig interesse toont, stellen ze de start van voorlezen uit tot hun kind 'eraan toe is'. Als een vroege start cruciaal is voor de verdere ontwikkeling verwachten we dat de voorsprong die de temperamentvolle kinderen hadden op vijftien of tweeëntwintig maanden nog steeds aanwezig is op 5-6-jarige leeftijd. In deze studie is daarom getest of met name kinderen die een risicogroep vormen – de temperamentvolle kinderen – ook op de lange termijn van BoekStart profiteren en als 5-6-jarigen beter presteren op school.

Onze hypothese was dat een vroege start met voorlezen ouders en kinderen in een 'flow' brengt. Raikes en collega's (2006) spreken van een sneeuwbaleffect: kinderen begrijpen verhalen steeds beter en krijgen daardoor steeds meer plezier in verhalen en willen telkens nieuwe horen. Eenmaal in deze flow is de kans groot dat ouders blijven voorlezen en kinderen een steeds grotere voorsprong opbouwen in vergelijking tot kinderen uit gezinnen waar voorlezen geen routine is. Een eenmaal opgelopen achterstand wordt in de jaren die volgen eerder groter dan kleiner – het Matteüs-effect – en in de baby-/peuter-leeftijd ontstane achterstanden zijn nog steeds meetbaar als kinderen 5-6 jaar oud zijn. Zo bezien zou BoekStart een belangrijke functie kunnen hebben in de ontwikkeling van kinderen doordat het programma helpt voorkomen dat ouders voorlezen uitstellen en 'moeilijke' kinderen als baby/peuter ondergestimuleerd worden.

Een alternatieve uitkomst kan zijn dat eventuele achterstanden in taalontwikkeling, ontstaan toen kinderen 1-2 jaar oud waren, gemakkelijk ingelopen kunnen worden als kinderen 3-4 jaar oud zijn. In de peuterleeftijd neemt het vermogen om zich te concentreren op een activiteit toe, waardoor de kloof met kinderen die vanaf heel jonge leeftijd zijn voorgelezen gemakkelijk overbrugd kan worden. Dit zou betekenen dat vroege en late starters verschillen in taal- en leesvaardigheden als kinderen 1-2 jaar oud zijn, maar niet meer als ze 5-6 jaar oud zijn.

In deze studie zijn de langetermijneffecten van BoekStart getest. Specifiek hadden we de volgende hypotheses:

1. BoekStartkinderen komen beter voorbereid op school en scoren als kleuter hoger op schoolse vaardigheden. We focussen op gestandaardiseerde taal- en rekentesten die in groep 1 en 2 van de basisschool worden afgenomen. We verwachtten effecten van BoekStart op taal en lezen, maar niet op rekenen.
2. De effecten van BoekStart zijn het sterkst in de groep kleuters die als baby een moeilijk temperament liet zien; zonder BoekStart stellen deze ouders de start met voorlezen vaak uit, waardoor hun kind al vroeg achterstanden oploopt.

2 METHODE

2.1 ONDERZOEKSOPZET

Vijf jaar geleden zijn ouders die meededen aan BoekStart (ze hadden het BoekStart-koffertje bij de Bibliotheek opgehaald) vergeleken met ouders uit gemeenten waar BoekStart nog niet was ingevoerd. Alle 791 participanten zijn opnieuw uitgenodigd om deel te nemen aan een vervolgonderzoek. Van de oorspronkelijke deelnemers heeft 60% (471 ouders) ermee ingestemd om vijf jaar na de eerste vragenlijst de resultaten van gestandaardiseerde testen op de school van hun kind op te vragen. In deze groep ouders behoorde 62% (N = 293) tot de BoekStartgroep en 38% tot de controlegroep (N = 178). Hun kinderen waren nu gemiddeld ruim zes jaar oud ($M_{BoekStart}$ = 75.7 maanden, SD = 2.9; $M_{controle}$ = 76.3 maanden, SD = 3.0) en het merendeel zat in groep 2 (N = 248) of 3 (N = 213). Een kleine minderheid (N = 10) zat in een andere groep of volgde andersoortig onderwijs.

2.2 PROCEDURE

Ouders ontvingen per e-mail een persoonlijke link naar de digitale vragenlijst. Drie keer is een herinnering verstuurd als ouders niet binnen veertien dagen reageerden op de uitnodigingen. Als ouders in de vragenlijst toestemming verleenden om schoolresultaten op te vragen zijn scholen aangeschreven met het verzoek resultaten van gestandaardiseerde tests toe te sturen. 60% van de ouders gaf hiervoor toestemming. Dataverzameling heeft plaatsgevonden van november 2016 tot en met januari 2017.

2.3 INSTRUMENTARIUM

2.3.1 Temperament

Toen kinderen gemiddeld acht maanden oud waren, vulden ouders de *Infant Behavior Questionnaire* in (Gartstein & Rothbart, 2003). De ouders beantwoordden 22 vragen over het gedrag van hun kind tijdens ouder-kindinteracties en scoorden de positieve (glimlachen, lachen) en negatieve reacties (jengelen, zich loswringen) van hun kind op achtpuntsschalen (variërend van 'altijd' tot 'bijna nooit').

2.3.2 Cito-testen

We vroegen scholen alle gestandaardiseerde testen waaraan het kind had deelgenomen toe te sturen. We ontvingen scores op een tiental Cito-testen, waaronder taal en rekenen voor kleuters veruit het best vertegenwoordigd waren. De Cito-toets *Taal voor Kleuters* (Lansink & Hemker, 2012) is een compilatie van vragen over verhaalbegrip, vocabulaire, rijmen en foneembewustzijn.

3 RESULTATEN

3.1 KENMERKEN VAN DE BOEKSTART- EN DE CONTROLEGROEP

In Tabel 1 zijn kenmerken van de huidige BoekStartgroep, de ouders die het koffertje hadden opgehaald toen het kind tussen zes en acht maanden oud was, vergeleken met kenmerken van de huidige groep die geen uitnodiging had ontvangen mee te doen met BoekStart, omdat ze in een gemeente woonden waar het (nog) niet was ingevoerd. De beide groepen verschilden niet in sekse (p = .911), leeftijd (p = .775), gezinssamenstelling (p = .447), VVE-indicatie (p = .756), of ze gebruik maakten van kinderopvang (p = .456) en in welke groep op school ze zaten (p = .080). Wel verschilden beide groepen in het aantal broertjes of zusjes (p = .008) en opleiding van de ouders op een schaal van 1 (alleen basisonderwijs) naar 5 (universitair diploma) (p < .001). De kinderen in de controlegroep hadden significant vaker een broertje of zusje (M = 1.35, SD = 0.7) dan kinderen in de BoekStartgroep (M = 1.17, SD = 0.8); t (469), 2.38, p = .018, d = .23, 95% CI = .04, .41. Ouders in de BoekStartgroep (M = 4.00, SD =.86) waren significant hoger opgeleid dan ouders in de controlegroep (M = 3.77, SD = .93), t (355) = 3.29, p < .001, d = .31, 95% CI = .13, .50.

TABEL 1 | KENMERKEN VAN PROEFPERSONEN IN BOEKSTART- EN CONTROLEGROEP (N = 471)

	Controle ***n* = 178**	**BoekStart** ***n* = 293**	**Verschil**
Jongens (%)	52	52	χ^2 (1) = .013, p = .911
Leeftijd in maanden	76.3 (3.0)	75.7 (2.9)	t (469) = -.286, p = .775
Tweeoudergezin (%)	93.9	95.5	χ^2 (1) = .577, p = .447
Nederlands als eerste taal (%)	98.3	95.1	χ^2 (1) = .013, p = .911
Brusjes	1.35 (0.7)	1.17 (0.8)	t (469) = 2.65, p = .008
Opleidingsniveau van de moeder[1]	3.77 (.93)	4.00 (.86)	t (355) = 3.29, p < .001
Kinderopvang (%)	96.1	94.5	χ^2 (1) = .557, p = .456
VVE-indicatie (%)	3.9	5.5	χ^2 (2) = .560, p = .756
Groep 2/3 (%)	56/42	47/50	χ^2 (2) = 3.06, p = .080

[1] Schaal loopt van 1 (alleen basisonderwijs) naar 5 (universitair diploma).

Van het grote aantal testen waarover gegevens zijn toegestuurd door de scholen was maar een klein deel geschikt om de BoekStart- en controlegroep te vergelijken. Voor de meeste testen gold dat voor minder dan 40% van de groep gegevens beschikbaar waren (zie percentages in Tabel 2). Alleen midden groep 2 was *Taal voor Kleuters* en *Rekenen voor Kleuters* voor ruim 40% beschikbaar. De hoofdanalyses zijn daarom uitgevoerd op deze twee testen.

TABEL 2 | AANTAL KINDEREN UIT BOEKSTART- EN CONTROLEGROEP WAARVOOR CITO-TESTEN BESCHIKBAAR ZIJN

Tests	Controlegroep (*n* = 178)		BoekStart (*n* = 293)	
	N	*M* (*SD*)	*n*	*M* (*SD*)
TvK Midden groep 1	42 (24%)	56.57 (12.48)	40 (14%)	60.65 (11.54)
TvK Eind groep 1	61 (34%)	63.84 (11.32)	85 (29%)	66.19 (13.15)
TvK Midden groep 2	83 (**47%**)	69.65 (8.92)	122 (**42%**)	71.31 (11.50)
TvK Eind groep 2	60 (34%)	76.27 (10.53)	90 (31%)	76.28 (11.94)
Rekenen Midden groep 2	81 (**46%**)	90.28 (12.72)	122 (**42%**)	90.76 (13.26)
Rekenen Eind groep 2	59 (33%)	97.12 (12.81)	89 (30%)	97.49 (14.80)
Leesbegrip Eind groep 3	29 (16%)	119.93 (35.94)	37 (13%)	136.76 (29.69)

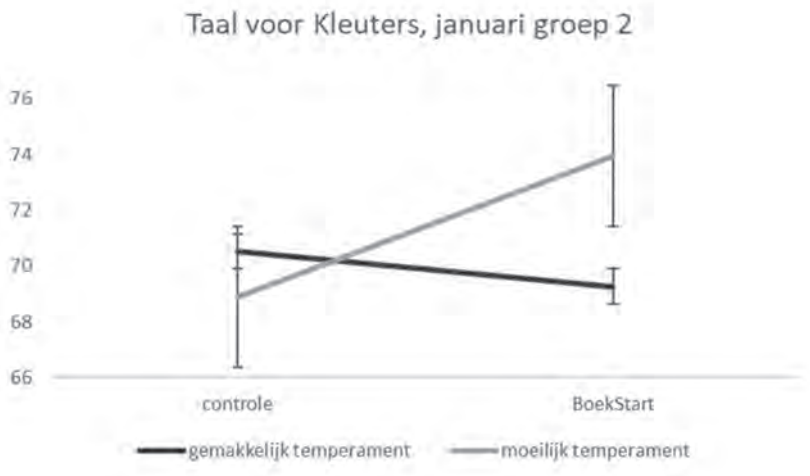
Noot. TvK = *Taal voor Kleuters*

Een factoranalyse (PCA) uitgevoerd op alle items van de temperamentschaal leverde de factoren 'positieve reacties' en 'reactief temperament' op. De eerste factor overlapte sterk met Rothbarts 'smile and laughter'-schaal en de tweede met 'negative affectivity' (Gartstein & Rothbart, 2003; Rothbart, 1981). De zes items die de eerste factor vormen hadden te maken met positieve reacties van de kinderen op baden, wassen van haren en gezicht, op de rug liggen of samen spelen. De zes items die de tweede factor vormen waren negatieve reacties als jengelen/huilen of kronkelen/trappelen tijdens eten, wassen, op de arm zitten of liggen. De alpha-betrouwbaarheden van beide schalen waren acceptabel, respectievelijk .77 en .67.

3.2 EFFECTEN VAN BOEKSTART EN TEMPERAMENT

Om te testen of kinderen ook op termijn van BoekStart profiteerden en effecten het sterkst waren in de groep temperamentvolle kinderen, testten we de hoofdeffecten van BoekStart en temperament en de interactie tussen BoekStart en temperament. Uit de resultaten van de regressie van *Taal voor Kleuters* (midden groep 2) op achtergrondvariabelen (sekse, opleiding van ouders), BoekStart en temperament bleek een positief effect voor sekse (meisjes scoorden hoger), $\beta = .18$, $t(190) = 2.50$, $p = .013$, en opleiding van de ouders (kinderen van hoger opgeleide ouders scoorden hoger), $\beta = .19$, $t(190) = 2.67$, $p = .008$. De in stap 2 ingevoerde temperamentschalen (positieve reacties en negatieve emotionaliteit) en BoekStart hadden geen significante effecten, $R^2_{verandering} = .024$, $F(2, 186) = 2.50$, $p = .085$. Wel bleken kinderen met een hoge score op negatieve emotionaliteit (de 'moeilijke' kinderen) van BoekStart te profiteren: de interactie tussen BoekStart en negatieve emotionaliteit, als derde stap ingevoerd, was significant, $\beta = .78$, $t(190) = 2.29$, $p = .023$, $R^2_{verandering} = .025$. Als we de covariaten (sekse en opleiding van ouders) weglieten uit de regressie veranderde dit de uitkomsten niet.

Om een plot van de scores voor kinderen met een verschillend temperament te maken is de schaal negatieve emotionaliteit gesplitst in de 50% die het hoogst scoorde op negatieve emotionaliteit versus de 50% die het laagst scoorde (Figuur 1). De uitkomsten zijn zoals te verwachten is bij differentiële gevoeligheid: vergelijkbare scores in de controle en experimentele conditie voor de minder temperamentvolle kinderen en duidelijk verschillende scores voor de meer temperamentvolle kinderen. Regressies uitgevoerd in beide groepen afzonderlijk bevestigen dit beeld: in de gevoelige groep met een moeilijk temperament bracht BoekStart een substantieel en significant effect teweeg (d = .51, 95% CI = .11, .92), terwijl dit effect in de niet-gevoelige groep niet significant was (d = -.11, 95% CI = -.56, .09).



FIGUUR 1 | SCORES VAN BOEKSTART- EN CONTROLEGROEP OP TAAL VOOR KLEUTERS HALVERWEGE GROEP 2 VOOR MEER TEMPERAMENTVOLLE KINDEREN (GRIJS) EN MINDER TEMPERAMENTVOLLE KINDEREN (ROOD)

Regressies uitgevoerd op *Taal voor Kleuters*, eind groep 2 lieten vergelijkbare resultaten zien. Qua samenstelling was deze groep grotendeels gelijk aan de groep die midden groep 2 getest was met *Taal voor Kleuters*. Dezelfde regressieanalyse is ook op de rekentest halverwege groep 2 uitgevoerd. Deze analyse leverde geen hoofdeffect op van BoekStart of een interactie-effect tussen BoekStart en temperament.

4 DISCUSSIE

4.1 BELANGRIJKSTE BEVINDINGEN

In een eerdere studie toen de kinderen gemiddeld vijftien maanden oud waren bleek dat met name een subgroep met een moeilijk temperament van BoekStart profiteerde. Hetzelfde effect treedt op als de kinderen 5-6 jaar oud zijn: in de subgroep met een moeilijk temperament scoort de BoekStartgroep hoger op *Taal voor Kleuters* in vergelijking tot een controlegroep. Een vroege start met voorlezen is ook op de lange termijn een stimulans voor de ontwikkeling van kinderen met een moeilijk temperament.

De langetermijneffecten van BoekStart beperken zich tot de taal- en leesontwikkeling. De effecten van BoekStart op *Taal voor Kleuters* zijn niet gerepliceerd op een rekentest die in groep 2 is afgenomen bij een grotendeels overlappende groep kleuters.

4.2 THEORETISCHE IMPLICATIES

BoekStart heeft vooral effect op kinderen die zich niet gemakkelijk laten betrekken bij activiteiten als voorlezen. Vaak doen de ouders van deze kinderen pogingen om vroeg te beginnen met voorlezen, maar worden ze daarbij gefrustreerd door de negatieve reacties van hun kind en kiezen ze er dan voor de start met voorlezen uit te stellen. Door de vertraagde start lopen kinderen achterstanden op die in de peuter- en kleuterfase niet gemakkelijk worden ingelopen.

De resultaten zijn grotendeels in overeenstemming met het model van differentiële gevoeligheid (Widaman et al., 2012): met BoekStart presteren de temperamentvolle, gevoelige kinderen significant beter dan de minder temperamentvolle, en zonder BoekStart blijven de temperamentvolle kinderen achter bij de minder temperamentvolle. Tegen dit model spreekt dat de verschillen tussen temperamentvolle en minder temperamentvolle kinderen zonder BoekStart weliswaar in de verwachte richting tenderen, maar niet significant zijn.

We vinden dus opnieuw sterke indicaties voor de hypothese dat niet alle kinderen even gevoelig zijn voor een interventie – een bevinding die van groot belang is bij de evaluatie van programma's als BoekStart. Als we, zoals gebruikelijk is in evaluatieonderzoek, enkel focussen op hoofdeffecten van programma's is de kans groot dat belangrijke effecten in subgroepen niet gesignaleerd worden. Het is dus noodzakelijk om in evaluatieonderzoeken subgroepen met meer en minder gevoelige kinderen te onderscheiden. Temperament gemeten op acht maanden lijkt een goede indicator te zijn voor de gevoeligheid voor een interventie als BoekStart (zie ook Blair, 2002; Poehlman et al., 2012).

4.3 BEPERKINGEN VAN DIT ONDERZOEK EN RICHTLIJNEN VOOR TOEKOMSTIG ONDERZOEK

Door de onderzoeksmethodiek in de eerste jaren van dit onderzoek – een schriftelijke vragenlijst – zijn laaggeletterde ouders en immigrantenouders ondervertegenwoordigd en hebben voornamelijk ouders met een goede beheersing van het Nederlands meegedaan. Hierdoor heeft maar een heel klein deel van de participanten een migratieachtergrond en is de meest kwetsbare groep Nederlandse ouders die in aanmerking komt voor Voor- en Vroegschoolse Educatie (VVE) ondervertegenwoordigd. De resultaten van dit onderzoek laten dus geen uitspraken toe over het effect van BoekStart in een groep laagopgeleide en laaggeletterde ouders.

Een tweede beperking is de samenstelling van de groepen. De experimentele groep bestaat uit ouders die zelf gekozen hebben om het BoekStartkoffertje op te halen bij de bibliotheek. De controlegroep bestaat uit ouders die qua opleiding en leesinteresse vergelijkbaar zijn met de BoekStartgroep en wellicht het koffertje zouden ophalen wanneer BoekStart in hun gemeente zou worden aangeboden. We kunnen echter niet geheel uitsluiten dat de experimentele groep als groep meer geïnteresseerd is in voorlezen.

4.4 PRAKTISCHE IMPLICATIES

Uit de studie blijkt dat een aanzienlijk deel van de kinderen – met name de meer temperamentvolle – profiteert van BoekStart. Met BoekStart scoren deze kinderen bijna een halve standaarddeviatie hoger dan zonder BoekStart op *Taal voor Kleuters* in groep twee. Dat mag beschouwd worden als een substantieel effect. Het betekent dat de kans groot is (64%) dat een willekeurige deelnemer uit de BoekStartgroep hoger scoort op de kleutertest dan een willekeurige deelnemer uit de controlegroep.

In de temperamentvolle groep beginnen ouders doorgaans later met voorlezen vanwege het moeilijke gedrag van de kinderen. BoekStart lijkt deze ouders de extra stimulans te bieden die ze nodig hebben om ondanks moeilijk gedrag van hun baby/peuter toch voor te lezen, al kunnen we niet geheel uitsluiten dat de BoekStartgroep vanaf het begin meer geïnteresseerd was in lezen dan de controlegroep. Programma's als BoekStart lijken nodig om ervoor te zorgen dat de groep sensitieve, talentvolle maar tegelijk ook kwetsbare kinderen optimaal gestimuleerd wordt in hun talige ontwikkeling. Als de ouders dankzij BoekStart vroeg starten komen deze kinderen beter voorbereid op school: ze scoren substantieel hoger op *Taal voor Kleuters*. Een programma als BoekStart vormt dus een zeer belangrijk onderdeel van de opvoedingsondersteuning en voorlichting voor jonge ouders.

LITERATUURLIJST

Bailey, M., Harrison, C., & Brooks., G. (2000). *The Boots Books for Babies project evaluation.* Nottingham: University of Nottingham, School of Education.

Banerjee, P., & Tamis-Lemonda, C. (2007). Infants' persistence and mothers' teaching as predictors of toddlers' cognitive development. *Infant Behavior and Development, 30*(3), 479-491.

Belsky, J., Bakermans-Kranenburg, M. J., & IJzendoorn, M. H. van (2007). For better and for worse: Differential susceptibility to environmental influences. *Current Directions in Psychological Science, 16*(6), 300-304.

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

Blair, C. (2002). Early interventions for low birth weight, preterm infants: The role of negative emotionality in the specification of effects. *Development and Psychopathology, 14*(2), 311-332.

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

Commission on Reading, National Academy of Education (1985). *Becoming a nation of readers.* Washington, DC: National Institute of Education.

Gartstein, M. A., & Rothbart, M. K. (2003). Studying infant temperament via the Revised Infant Behavior Questionnaire. *Infant Behavior and Development, 26*(1), 64-86.

High, P., Hopmann, M., LaGasse, L., & Linn, H. (1998). Evaluation of a clinic-based program to promote book sharing and bedtime routines among low-income urban families with young children. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine Journal, 152*(5), 459-465.

Hines, M., & Brooks, G. (2005). *Sheffield babies love books: An evaluation of the Sheffield Bookstart project.* Sheffield: University of Sheffield.

Jones, V. F., Franco, S. M., Metcalf, S. C., Popp, R., Staggs, S., & Thomas, A. E. (2000). The value of book distribution in a clinic-based literacy intervention program. *Clinical Pediatrics Journal, 39*(9), 535-541.

Lansink, N., & Hemker, B. (2012). *Wetenschappelijke verantwoording van de toetsen Taal voor Kleuters voor groep 1 en 2 uit het Cito volgsysteem primair onderwijs.* Arnhem: Cito.

Machida, S., Taylor, A. R., & Kim, J. (2002). The role of maternal beliefs in predicting home learning activities in Head Start families. *Family Relations, 51*(2), 176-184.

Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin, 137*(2), 267-296.

Moore, M., & Wade. B., (2003). Bookstart: A qualitative evaluation. *Educational Review, 55*(1), 3-13.

Poehlmann, J., Hane, A., Burnson, C., Maleck, S., Hamburger, E., & 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*(10), 1018-1025.

Raikes, H., Pan, B. A., Luze, G., Tamis-LeMonda, C. S., & Brooks-Gunn, J. (2006). Mother-child bookreading in low-income families: Correlates and outcomes during the first three years of life. *Child Development, 77*(4), 924-953.

Rothbart, M. K. (1981). Measurement of temperament in infancy. *Child Development, 52*(2), 569-578.

Sosa, A. V. (2016). Association of the type of toy used during play with the quantity and quality of parent-infant communication. *JAMA Pediatrics, 170*(2), 132-137.

Usai, M. C., Garello, V., & Viterbori, P. (2009). Temperamental profiles and linguistic development: Differences in the quality of linguistic production in relation to temperament in children of 28 months. *Infant Behavior and Development, 32*(3), 322-330.

Vigil, D. C., Hodges, J., & Klee, T. (2005). Quantity and quality of parental language input to late-talking toddlers during play. *Child Language Teaching and Therapy, 21*(2), 107-122.

Wade, B., & Moore, M. (2000). A sure start with books. *Early Years, 20*(2), 39-46.

Widaman, K. F., Helm, J. L., Castro-Schilo, L., Pluess, M., Stallings, M. C., & Belsky, J. (2012). Distinguishing ordinal and disordinal interactions. *Psychological Methods, 17*(4), 615-622.

OVER DE AUTEURS

Merel de Bondt is afgestudeerd in pedagogiek en momenteel promovenda aan de Vrije Universiteit. Haar promotieproject wordt begeleid door Adriana Bus en Roel van Steensel.

Adriana Bus is emeritus hoogleraar Orthopedagogiek.

LEESROUTINES STIMULEREN: HET EFFECT VAN NUDGING[1]

ILONA WILDEMAN, LISA VAN DER SANDE, ADRIANA BUS & ROEL VAN STEENSEL

SAMENVATTING

In twee studies zijn we nagegaan of we bij leerlingen leesgewoonten kunnen bevorderen met behulp van 'nudges': subtiele ingrepen in de sociale omgeving die mensen 'een zetje in de goede richting geven'. In het basisonderwijs introduceerden we nudges in gezinnen: we stuurden ouders WhatsApp-reminders om hun kinderen aan te moedigen meer te lezen. In het vmbo stuurden we de reminders rechtstreeks naar leerlingen. In beide studies vonden we positieve effecten van nudging op gedrag: ouders zijn meer aandacht gaan besteden aan kinderboeken en vmbo-leerlingen zijn meer gaan lezen. Wel werkten de nudges alleen bij ouders die het belang van lezen onderkennen en bij vmbo-leerlingen die sowieso al meer geneigd zijn om te lezen. Bij basisschoolleerlingen vonden we een effect van nudging op hun leesmotivatie: blijkbaar hebben de nudges ertoe geleid dat ouders het leesplezier van hun kinderen hebben gestimuleerd.

1] Deze tekst is een bewerking van een hoofdstuk in de nog te verschijnen publicatie *Schoolbibliotheken, leesactiviteiten en leesontwikkeling*, geschreven door Ilona Wildeman, Lisa van der Sande, Adriana Bus en Roel van Steensel in opdracht van Kunst van Lezen.

1 INLEIDING

Voor veel leerlingen is lezen geen gewoonte. Dat komt niet per se door een gebrek aan motivatie: leerlingen staan niet altijd ongunstig tegenover lezen, maar komen er niet aan toe, omdat hun aandacht wordt afgeleid door andere activiteiten, zoals gamen, sociale media, sport en bijbaantjes. In twee studies zijn we nagegaan of we bij leerlingen leesgewoonten kunnen bevorderen met behulp van 'nudges' (Thaler & Sunstein, 2008). 'Nudges' zijn subtiele ingrepen in de sociale omgeving die mensen 'een zetje in de goede richting geven'. Zulke ingrepen zetten aan tot gewenst gedrag, zonder dat expliciet af te dwingen (Thaler & Sunstein, 2008). Figuur 1 laat een alledaags voorbeeld zien: de voetstappen en handen op de grond en muur zetten onbewust aan tot handen wassen. In dit hoofdstuk focussen we op een andere vorm van nudging: de reminder (Sunstein, 2014).

FIGUUR 1 | VOORBEELD VAN EEN NUDGE (BRON: WWW.NUDGINGFORKIDS.COM)

We nemen aan dat lezen voor fervente lezers een automatisch proces is: als zij een moment voor zichzelf hebben, maken ze niet bewust de keuze om te gaan lezen, maar pakken ze vooral uit gewoonte een boek. Zulke automatische processen worden aangestuurd door het 'reflexieve systeem' (Kahneman, 2011), het cognitieve systeem dat verantwoordelijk is voor de totstandkoming van gewoonten. Gewoonten ontstaan door herhaald aanbod van omgevingsstimuli: doordat we in ons leven

ontelbare keren aan het verkeer deelnemen, kijken we bij het naderen van een zebrapad (stimulus) automatisch naar links en rechts (gewoonte). Op eenzelfde manier zou de omgeving ook lezen kunnen uitlokken: wanneer kinderen herhaaldelijk geconfronteerd worden met bepaalde stimuli die aanzetten tot lezen, kan lezen uiteindelijk een gewoonte worden. Nudgetheorie stelt dat je, als je gewoonten wilt veranderen, beter niet kunt inzetten op het 'rationele systeem', dat verantwoordelijk is voor bewuste processen (mensen ervan overtuigen om te lezen door ze informatie te geven over het belang ervan), maar juist het reflexieve systeem moet aanspreken.

In Studie 1, uitgevoerd in het basisonderwijs, introduceerden we nudges in gezinnen: we nudgden ouders met WhatsApp-reminders om hun kinderen aan te moedigen meer te lezen. In Studie 2, uitgevoerd in het vmbo (alle leerwegen), stuurden we de reminders rechtstreeks naar leerlingen. In beide studies verwachtten we dat leerlingen onder invloed van de nudges meer gaan lezen en dat daardoor hun leesmotivatie en leesvaardigheid positief worden beïnvloed: de verwachting is dat ze door meer te lezen in een positieve spiraal terechtkomen (Mol & Bus, 2011). Dat resulteerde in de volgende onderzoeksvragen:

1. Leidt nudging door het sturen van WhatsApp-reminders ertoe dat ouders hun kinderen meer stimuleren tot lezen (Studie 1)?
2. Leidt nudging door het sturen van WhatsApp-reminders ertoe dat kinderen meer lezen, gemotiveerder zijn om te lezen en beter lezen (beide studies)?

Omdat nudging voor sommige leerlingen (meer gemotiveerde lezers, leerlingen die al vaker lezen en meer vaardige lezers) mogelijk meer effect sorteert dan voor andere, onderzochten we daarnaast interactie-effecten met het aanvangsniveau van leesfrequentie, leesmotivatie en leesbegrip en met twee achtergrondkenmerken waarvan bekend is dat die de leesfrequentie en -motivatie beïnvloeden: geslacht en leeftijd. Dat leidde tot de volgende onderzoeksvraag:

3. Wordt het effect van de WhatsApp-reminders gemodereerd door de voormeting van leesfrequentie, leesmotivatie en leesbegrip en door geslacht en leerjaar?

2 STUDIE 1

2.1 METHODE

2.1.1 Design

Leerlingen en ouders werden willekeurig toegewezen aan drie condities:

1. Een nudgeconditie, waarin ouders eenmalig informatie over het belang van lezen en vervolgens WhatsApp-reminders ontvingen.
2. Een informatieconditie, waarin ouders eenmalig informatie over het belang van lezen ontvingen, maar geen nudges.
3. Een controleconditie, waarin informatie noch nudges werden verstuurd.

We voegden de informatieconditie toe om uit te sluiten dat een eventueel effect van de nudgeconditie alleen werd bepaald door informatieoverdracht. We verwachtten geen effect van informatievoorziening, omdat die uitsluitend het rationele systeem aanspreekt (zie §1). Ouders vulden vooraf en na afloop van de interventie een vragenlijst over leesstimulering in, leerlingen vulden op dezelfde momenten een vragenlijst in om hun leesfrequentie en leesmotivatie te meten en ze maakten een leesbegripstoets.

2.1.2 Participanten

Aan het onderzoek namen 105 leerlingen uit groep 6, 7 en 8 en hun ouders deel. 39 leerlingen zaten in de nudgeconditie, 32 in de informatieconditie en 34 in de controleconditie. De leerlingen waren gemiddeld 10.47 jaar oud (SD = 0.85). Iets meer dan de helft van de leerlingen waren meisjes (n = 58, 55%).

2.1.3 Interventie

Ouders in de informatie- en nudgeconditie ontvingen een flyer met informatie over het belang van lezen en tips over hoe ze het lezen bij hun kinderen kunnen stimuleren. Ouders in de nudgeconditie ontvingen veertien weken lang nudges: afbeeldingen gerelateerd aan boeken of lezen, die tweemaal per week via WhatsApp werden gestuurd (voor een voorbeeld, zie Figuur 2).

FIGUUR 2 | VOORBEELD VAN EEN NUDGE-AFBEELDING

2.1.4 Instrumenten

Ouders vulden een vragenlijst in. Het eerste onderdeel bestond uit zes bestaande vragen over de ondersteuning die ouders kinderen geven bij het lezen (Klauda & Wigfield, 2009; Mullis, 2007). De betrouwbaarheden bij voor- en nameting waren respectievelijk α = .75 en α = .69. Het tweede onderdeel van de vragenlijst bestond uit een titelherkenningslijst (Stanovich, West, & Harrison, 1995). Ouders gaven op een lijst met 50 titels van kinder- en jeugdboeken aan welke ze wel en niet kenden. Van de titels waren er 34 bestaand en 16 verzonnen, als check op raden. Ouders wisten dat de lijst zowel bestaande als verzonnen titels bevatte. De score is berekend door het percentage aangekruiste verzonnen titels af te trekken van het percentage aangekruiste bestaande titels. Een hogere score duidt erop dat ouders meer in aanraking komen met kinder- en jeugdboeken. Om testeffecten te voorkomen, maakten we twee versies (A en B). De ene helft van de ouders maakte versie A op de voormeting en B op de nameting; voor de andere helft van de ouders was de volgorde omgekeerd. De betrouwbaarheid van beide versies was hoog (α = .80-.88). Wel bleek versie B (voormeting) moeilijker dan versie A (t[58] = 1.99, p = .05). Daarom is bij alle scores op versie B 7.55 (het verschil in gemiddelden tussen A en B op de voormeting) opgeteld.

Bij kinderen werd, als indicator voor leesfrequentie, dezelfde titelherkenningstest afgenomen als bij ouders. De betrouwbaarheid was opnieuw hoog (α = .79-.90). Ook hier bleek versie B (voormeting) moeilijker dan versie A (t[96] = 2.97, p = .004) en is bij alle scores op versie B 10.06 (het verschil in gemiddelden tussen beide versies op de voormeting) opgeteld. Leesmotivatie werd gemeten met de woord-/plaatjeslijst uit het onderzoek van Nielen en Bus (2016). Leerlingen beoordeelden 24 plaatjes en 16 woorden op een schaal van 1 (heel negatief) tot 6

(heel positief). De helft van de plaatjes/woorden was gerelateerd aan lezen en de andere helft bestond uit neutrale plaatjes/woorden. De leesplaatjes en neutrale plaatjes waren gematcht op kleur en grootte van de objecten in de afbeelding en op de aanwezigheid van mensen en dieren. De leeswoorden en neutrale woorden waren gematcht op woordlengte (bijvoorbeeld *deur-boek* en *koplamp-verhaal*). De totaalscore was het verschil tussen de gemiddelde beoordeling van de neutrale items (α voormeting = .84, α nameting = .85) en de gemiddelde beoordeling van de leesitems (α voormeting = .85, α nameting = .95). Positieve scores impliceren een positieve leesmotivatie, negatieve scores een negatieve leesmotivatie. Leesbegrip werd gemeten met de verschillende subtests (één voor elk leerjaar) van de 'Schoolvaardigheidstoets Begrijpend Lezen' (De Vos, 2011). De test werd gesplitst in een A- en een B-versie. De gemiddelde betrouwbaarheid van de verschillende versies is α voormeting = .77 en α nameting = .76. Voor geen van de leerjaren was er een significant verschil tussen de gemiddelde score op versie A en B.

2.1.5 Procedure

Ouders ontvingen een informatiebrief en toestemmingsformulier voor deelname van hun kind. Voorafgaand aan en na afloop van de interventie ontvingen ouders een e-mail met een link naar de oudervragenlijst. De leerlingen maakten de vragenlijst (leesfrequentie en leesmotivatie) en leestoets groepsgewijs onder supervisie van een onderzoeker (totale afnameduur: ongeveer 60 minuten). De vragenlijst werd met behulp van een computer of tablet ingevuld en de leestoets werd op papier gemaakt. De groepsleerkracht van de leerlingen was bij de afnamen aanwezig.

2.1.6 Implementatie

Vijf ouders hebben zich voortijdig afgemeld en acht ouders hebben een deel van de berichten geblokkeerd. Omdat we pas een effect verwachtten wanneer ouders een aanzienlijk deel van de nudges hadden ontvangen, hebben we de analyses uitgevoerd met de dertig ouders (77%) die ten minste twintig nudges hebben ontvangen. Deze ouders verschilden niet van ouders die minder dan twintig nudges hadden ontvangen in hun kennis van kinderboeken; die laatste groep gaf wel aan thuis het lezen van hun kinderen minder vaak aan te moedigen ($t[22] = -2.07$, $p = .05$). De leerlingen van wie de ouders wel en niet genoeg nudges hadden ontvangen, verschilden op de voormeting niet van elkaar in leesfrequentie, leesmotivatie en leesbegrip.

2.1.7 Analyses

Hoewel de data hiërarchisch gestructureerd waren (leerlingen in klassen in scholen), was er op geen van de afhankelijke variabelen significante variatie op klas- of schoolniveau. Om het effect van nudging op geletterd thuisklimaat en boekenkennis van ouders te testen hebben we daarom (unilevel) multiple-regressie-analyse uitgevoerd. We voerden twee zogenaamde 'contrastvariabelen' in als voorspellers: 'nudge versus rest' en 'informatie versus controle'. Omdat informatie niet het reflexieve systeem aanspreekt (zie §1), verwachtten we geen verschil tussen de informatie- en controleconditie (het tweede contrast). Het effect van nudging is dan af te lezen aan het verschil tussen de nudgeconditie en de beide andere condities (het eerste contrast). Tot slot hebben we de interacties tussen de contrastvariabelen en de voormetingscores toegevoegd, om na te gaan of de effectiviteit van de interventie afhankelijk was van aanvankelijk geletterd thuisklimaat en aanvankelijke boekenkennis. Voor de effecten op de leesfrequentie, leesmotivatie en het leesbegrip van leerlingen hebben we vergelijkbare analyses uitgevoerd. Naast de score op de voormeting en de experimentele conditie, hebben we ook sekse en leerjaar toegevoegd als voorspellers. Daarnaast hebben we de interacties tussen de experimentele conditie en de voormetingscores, sekse en leerjaar toegevoegd.

2.2 RESULTATEN

In Tabel 1 worden de beschrijvende statistieken en correlaties gepresenteerd. Voor de effectanalyses is de belangrijkste constatering dat de drie condities op de voormeting geen significante verschillen laten zien in gerapporteerd geletterd thuisklimaat ($F[2,59] = 2.77$, $p = .07$), de kennis die ouders en leerlingen hebben van kinderboeken (respectievelijk $F[2,57] = 1.42$, $p = .25$ en $F[2,95] = 1.76$, $p = .18$) en de leesmotivatie en het leesbegrip van leerlingen (respectievelijk $F[2,95] = 0.57$, $p = .57$ en $F[2,98] = 0.23$, $p = .80$). Dit geeft aan dat de groepen bij aanvang van het experiment vergelijkbaar waren.

TABEL 1 | GEMIDDELDEN, STANDAARDDEVIATIES EN CORRELATIES VAN HET GELETTERDE THUISKLIMAAT, KENNIS VAN KINDERBOEKEN, LEESFREQUENTIE, LEESMOTIVATIE EN LEESBEGRIP (N_{OUDERS} = 50-65; $N_{LEERLINGEN}$ = 98-102)

	***M* (*SD*) Totaal**	***M* (*SD*) Nudges**	***M* (*SD*) Informatie**	***M* (*SD*) Controle**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**	**7**	**8**	**9**	**10**
Voormeting														
Ouders														
1. Geletterd thuisklimaat	2.25 (0.63)	2.48 (0.54)	2.10 (0.62)	2.11 (0.70)	-									
2. Kennis kinderboeken	19.07 (14.43)	17.90 (14.95)	22.76 (14.47)	14.95 (12.92)	-.04	-								
Leerlingen														
3. Leesfrequentie	22.78 (16.39)	20.62 (14.54)	20.77 (17.60)	27.31 (16.77)	-.15	.25	-							
4. Leesmotivatie	0.56 (1.03)	0.43 (1.19)	0.56 (0.98)	0.70 (0.91)	-.09	.17	.39***	-						
5. Leesbegrip	67.34 (20.24)	66.85 (18.66)	65.95 (23.31)	69.22 (19.18)	-.01	.23	.31**	.19	-					
Nameting														
Ouders														
6. Geletterd thuisklimaat	2.31 (0.58)	2.39 (0.61)	2.30 (0.46)	2.18 (0.70)	.74***	-.22	-.33*	-.27	-.07	-				
7. Kennis kinderboeken	23.36 (13.65)	24.82 (17.70)	23.20 (11.43)	21.29 (9.75)	-.15	.51***	.30**	.42**	.00	-.28*	-			
Leerlingen														
8. Leesfrequentie	24.45 (14.32)	21.51 (13.81)	23.43 (16.31)	28.70 (12.14)	.07	.25	.41***	.30**	.16	-.04	.32*	-		
9. Leesmotivatie	0.56 (0.98)	0.49 (1.18)	0.35 (0.89)	0.82 (0.78)	-.14	.19	.35***	.75***	.17	-.32*	.41**	.14	-	
10. Leesbegrip	69.91 (19.66)	69.14 (19.85)	70.96 (23.01)	69.78 (16.41)	-.07	.33*	.36***	.28**	.45***	-.13	.23	.27**	.00	-

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

In Tabel 2 worden de resultaten weergegeven van de analyses naar de nudging-effecten op het geletterde thuisklimaat en de boekenkennis van ouders. Er bleken interactie-effecten van de beide contrastvariabelen en de voormeting van boekenkennis op de nameting van boekenkennis. Die interactie-effecten wijzen erop dat deelname aan zowel de nudgeconditie als de informatieconditie gunstiger was naarmate ouders op voorhand meer boekenkennis hadden.

TABEL 2 | UITKOMSTEN VAN DE MULTIPLE-REGRESSIEANALYSES (OUDERS): REGRESSIECOËFFICIËNTEN EN STANDARD ERRORS

	Geletterde thuisklimaat	Boekenkennis ouders
Intercept	0.66 (0.24)	19.77 (1.66)
Voormeting	0.71 (0.10)***	0.40 (0.13)**
Contrast nudge vs. rest	-0.02 (0.05)	-0.12 (1.16)
Contrast informatie vs. controle	0.10 (0.08)	0.96 (2.05)
Voormeting*contrast nudge vs. rest	0.09 (0.08)	0.38 (0.09)***
Voormeting*contrast informatie vs. controle	-0.15 (0.11)	0.35 (0.16)*

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

Tabel 3 bevat de resultaten van de analyses naar de nudgingeffecten op leesfrequentie, leesmotivatie en leesbegrip van leerlingen. Alleen bij leesmotivatie was sprake van conditie-effecten. Het hoofdeffect van de contrastvariabele 'nudge versus rest' duidt op een positief effect van nudging. Het negatieve interactie-effect van sekse en het contrast 'nudge versus rest' wijst echter op een negatief effect van de nudges op de leesmotivatie van meisjes.

TABEL 3 | UITKOMSTEN VAN DE MULTIPLE-REGRESSIEANALYSES (LEERLINGEN): REGRESSIECOËFFICIËNTEN EN STANDARD ERRORS

	Leesfrequentie	Leesmotivatie	Leesbegrip
Intercept	27.67 (2.96)	0.69 (0.14)	67.68 (3.54)
Voormeting	0.32 (0.09)***	0.52 (0.08)***	0.25 (0.09)**
Sekse (0 = jongen)	4.50 (2.97)	0.10 (0.16)	13.80 (3.65)***
Leerjaar (0 = groep 6)	-5.14 (2.10)*	-0.27 (0.10)**	-4.65 (2.57)
Contrast nudge vs. rest	-0.58 (2.34)	0.28 (0.12)*	2.04 (2.83)
Contrast informatie vs. controle	-4.92 (3.14)	-0.28 (0.15)	-3.07 (3.69)
Voormeting*nudge vs. rest	0.02 (0.07)	0.08 (0.05)	0.04 (0.07)
Voormeting*informatie vs. controle	-0.02 (0.10)	-0.05 (0.09)	0.06 (0.10)
Sekse*nudge vs. rest	-1.39 (2.29)	-0.33 (0.12)**	-2.94 (2.78)
Sekse* informatie vs. controle	4.65 (3.29)	0.08 (0.17)	10.33 (4.10)
Leerjaar* nudge vs. rest	0.15 (1.61)	-0.14 (0.08)	-0.01 (1.99)
Leerjaar*informatie vs. controle	1.23 (2.33)	0.06 (0.11)	-2.03 (2.80)

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

3 STUDIE 2

3.1 METHODE

3.1.1 Design

Net als in Studie 1 werden leerlingen willekeurig verdeeld over drie condities: (1) een nudgeconditie, (2) een informatieconditie en (3) een controleconditie. Leerlingen vulden bij voor- en nameting een vragenlijst in om hun leesfrequentie (titelherkenning) en leesmotivatie te meten en maakten een leesbegripstoets.

3.1.2 Participanten

Aan het onderzoek namen 146 leerlingen deel: 50 in de nudgeconditie, 50 in de informatieconditie en 46 in de controleconditie. De leerlingen waren gemiddeld 13.34 jaar oud (*SD* = 0.81). Van de leerlingen zaten er 79 in het eerste leerjaar (54%) en 67 in het tweede leerjaar (46%). Meer dan de helft van de leerlingen was meisje (n = 80; 55%).

3.1.3 Interventie

Leerlingen in de nudge- en informatieconditie kregen bij de start van het onderzoek een WhatsApp-bericht waarin stond dat lezen belangrijk is voor je taalvaardigheid, algemene ontwikkeling en inlevingsvermogen en waarin ze werd gevraagd om iedere dag even te lezen. Leerlingen in de nudgeconditie kregen daarnaast veertien weken lang tweemaal per week WhatsApp-reminders, die net als in Studie 1 bestonden uit afbeeldingen gerelateerd aan boeken of lezen (zie Figuur 3).

FIGUUR 3 | VOORBEELD VAN NUDGE-AFBEELDINGEN

3.1.4 Instrumenten

Leesfrequentie werd opnieuw gemeten met twee versies van een titelherkenningslijst (A en B). Bij de selectie van bestaande titels werd gezocht naar boeken geschikt voor leerlingen uit groep 8 en de onderbouw van de middelbare school. De betrouwbaarheid van beide versies was hoog (α = .76-.88). Er was bij de voormeting geen

significant verschil tussen de gemiddelde score op beide versies. Leesmotivatie werd gemeten met een vragenlijst van Aarnoutse (1990). Deze vragenlijst bevat 27 vragen, zoals "Vind je lezen vaak spannend?" of "Lees je op school alleen maar omdat het moet?" De antwoordmogelijkheden zijn dichotoom (ja/nee). Een hogere score betekent een positievere leesattitude. De betrouwbaarheid van de vragenlijst was hoog (α voor- en nameting = .93). Voor het meten van leesbegrip is gebruikgemaakt van twee versies van de SALT-reading (Van Steensel, Oostdam, & Van Gelderen, 2013). De betrouwbaarheid van de leestoets was hoog (versie A: α voormeting = .81, α nameting = .79, versie B: α voor- en nameting = .80). Wel verschilde de gemiddelde score op de voormeting van versie A van die op de voormeting van versie B ($t[116] = -4.75$, $p<.001$). Versie A leek iets moeilijker. Daarom is bij alle scores op versie A 5.19 (het verschil in gemiddelden tussen versie A en B op de voormeting) opgeteld.

3.1.5 Procedure

Ouders werden van tevoren geïnformeerd over het onderzoek. Leerlingen van wie de ouders bezwaar maakten of die zelf bezwaar maakten, zijn van het onderzoek uitgesloten. Deelnemers maakten kans op een bioscoopbon. De leerlingen vulden de vragenlijst (leesfrequentie en leesmotivatie) en leestoets groepsgewijs in onder supervisie van een onderzoeker of een getrainde student-assistent. Voor zowel de leestoets als de vragenlijst hadden zij één lesuur (50 minuten) de tijd. De leestoets werd op papier gemaakt, de vragenlijst werd op een deel van de scholen digitaal ingevuld. Docenten waren tijdens de afnamen aanwezig om de orde te bewaren.

3.1.6 Implementatie

Eén leerling in de informatieconditie heeft het informatiebericht niet ontvangen, mogelijk vanwege een verkeerd telefoonnummer. Deze leerling is niet meegenomen in de analyses. Van de vijftig leerlingen in de nudgeconditie hebben twee zich voortijdig afgemeld. Zestien leerlingen hebben niet alle nudges ontvangen, mogelijk doordat zij de berichten hebben geblokkeerd. De analyses werden uitgevoerd met de 37 leerlingen (74%) die ten minste twintig nudges hebben ontvangen (zie ook Studie 1). Leerlingen die wel en niet genoeg nudges hadden ontvangen, verschilden bij aanvang niet significant in hun leesfrequentie, leesmotivatie en leesbegrip.

3.1.7 Analyses

De analysestrategie was dezelfde als die in Studie 1 met één verschil: omdat er voor leesfrequentie en leesbegrip sprake was van significante variantie op klassenniveau hebben we in alle gevallen multilevel-analyses uitgevoerd met twee niveaus: leerling (Niveau 1) en klas (Niveau 2).

TABEL 4 | GEMIDDELDEN, STANDAARDDEVIATIES EN CORRELATIES VAN LEESFREQUENTIE, LEESMOTIVATIE EN LEESBEGRIP (N = 113-146)

	***M* (*SD*)** **Totaal**	***M* (*SD*)** **Nudges**	***M* (*SD*)** **Informatie**	***M* (*SD*)** **Controle**	**1**	**2**	**3**	**4**	**5**	**6**
Voormeting										
1. Leesfrequentie	12.78 (11.45)	14.14 (12.17)	11.88 (11.90)	12.29 (10.19)	-					
2. Leesmotivatie	10.78 (7.58)	9.81 (7.52)	10.81 (8.02)	11.82 (7.18)	.11	-				
3. Leesbegrip	24.61 (5.87)	23.82 (5.28)	24.43 (5.89)	25.54 (6.39)	.31***	.16	-			
Nameting										
4. Leesfrequentie	14.60 (12.10)	13.75 (14.95)	13.67 (10.12)	16.50 (10.76)	.40***	.18*	.30**	-	-	
5. Leesmotivatie	10.06 (7.30)	9.08 (7.37)	9.55 (7.29)	11.64 (7.17)	.00	.85***	.12	.21*		
6. Leesbegrip	23.92 (5.88)	23.27 (5.99)	23.38 (5.80)	25.34 (5.79)	.22*	-.01	.50***	.24*	-.02	-

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

3.2 RESULTATEN

In Tabel 4 worden de beschrijvende statistieken en correlaties gepresenteerd. De leerlingen in de nudgeconditie, informatieconditie en controleconditie verschilden op de voormeting niet van elkaar in leesmotivatie ($F[2,141] = 0.84$, $p = .44$), leesfrequentie ($F[2,143] = 0.55$, $p = .58$) en leesbegrip ($F[2,115] = 0.88$, $p = .42$), wat aangeeft dat de groepen goed vergelijkbaar zijn.

Tabel 5 bevat de resultaten van de analyses naar de nudgingeffecten op leesfrequentie, leesmotivatie en leesbegrip. Er bleken twee positieve interactie-effecten op leesfrequentie. Het eerste was een positieve interactie tussen score op de voormeting en het contrast 'nudge versus rest'. Dat impliceert dat vooral leerlingen die al veel boektitels kenden en dus vrij veel lazen profijt hadden van de nudges. Het tweede was een positief interactie-effect van sekse en het contrast 'nudge versus rest': voor meisjes was er een positief effect van de nudges op leesfrequentie. Voor leesbegrip was er een negatief interactie-effect van sekse en het contrast 'nudge versus rest': voor het leesbegrip van meisjes had nudging negatieve consequenties.

TABEL 5 | UITKOMSTEN VAN DE MULTILEVEL-ANALYSES: REGRESSIECOËFFICIËNTEN EN STANDARD ERRORS

	Leesfrequentie	**Leesmotivatie**	**Leesbegrip**
Fixed effecten			
Intercept	11.90 (1.44)	9.90 (0.50)	23.71 (0.97)
Voormeting	0.41 (0.08)***	0.82 (0.05)***	0.34 (0.08)***
Sekse (0 = jongen)	5.55 (1.96)**	-0.22 (0.70)	-0.09 (0.94)
Contrast nudge vs. rest	-1.66 (1.01)	-0.01 (0.35)	0.33 (0.46)
Contrast informatie vs. controle	0.44 (1.68)	-0.48 (0.61)	0.94 (0.77)
Voormeting* nudge vs. rest	0.14 (0.06)*	-0.02 (0.03)	-0.02 (0.06)
Voormeting* informatie vs. controle	0.00 (0.10)	-0.02 (0.05)	-0.07 (0.08)
Sekse* nudge vs. rest	3.08 (1.46)*	-0.15 (0.51)	-1.67 (0.67)*
Sekse* informatie vs. controle	-2.95 (2.25)	-0.14 (0.82)	-1.77 (1.07)
Random effecten			
Niveau 2 (klas)			
Random interceptvariantie	1.21 (7.09)	0.07 (1.18)	7.73 (4.36)
Niveau 1 (leerling)			
Random interceptvariantie	102.82 (14.81)	13.36 (2.08)	14.13 (2.45)
Modelpassing			
-2 Log Likelihood	890.366	635.886	498.000

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

4 CONCLUSIE

In beide studies vonden we positieve directe effecten van nudging op gedrag: uit de resultaten op de titelherkennningslijsten kunnen we afleiden dat de ouders in Studie 1 meer aandacht zijn gaan besteden aan kinderboeken en dat de leerlingen in Studie 2 meer zijn gaan lezen. Blijkbaar hebben de nudges inderdaad het reflexieve systeem – dat deel van het cognitieve systeem dat verantwoordelijk is voor gewoontevorming – aangesproken. Wel traden die effecten alleen op bij respectievelijk ouders die op voorhand al meer boeken kenden (Studie 1), bij leerlingen die meer boeken kenden (Studie 2) en bij meisjes (Studie 2). De nudges lijken dus vooral te werken als ouders het belang van lezen onderkennen en bij leerlingen die sowieso al meer geneigd zijn om te lezen. Bij de leerlingen in Studie 1 vonden we een effect van nudging op hun leesmotivatie: kinderen van ouders die nudges kregen, waren positiever over lezen dan kinderen in de informatie- en controleconditie. Blijkbaar hebben de nudges ertoe geleid dat ouders het leesplezier van hun kinderen hebben gestimuleerd. Dat leidde er echter niet toe dat kinderen meer zijn gaan lezen, wat mogelijk is veroorzaakt door de beperkte duur van de interventie: het aantal boeken dat leerlingen tijdens de interventieperiode extra konden lezen, was misschien te klein om te kunnen worden gereflecteerd in de titelherkenningslijst. In Studie 2 was er juist geen nudge-effect op leesmotivatie. Dat heeft misschien te maken met het gegeven dat we vooral het gedrag van leerlingen hebben proberen te beïnvloeden: de nudges verbonden bijvoorbeeld geen positieve emoties aan leesactiviteiten. Wellicht verschijnen effecten op motivatie pas op langere termijn, als leerlingen via meer lezen in een positieve 'leesspiraal' komen (Mol & Bus, 2011). Op leesbegrip vonden we in geen van beide studies positieve effecten van nudging.

Een aantal uitkomsten kwam niet overeen met onze verwachtingen. We vonden in Studie 1 bijvoorbeeld ook een positief effect van de informatieconditie op de boekenkennis van ouders. Mogelijk heeft de informatieconditie anders gewerkt dan beoogd en heeft de informatieflyer ook als een nudge gewerkt. Daarnaast bleken de nudges in Studie 1 averechts te werken voor de leesmotivatie van meisjes. Meisjes zijn doorgaans uit zichzelf al meer gemotiveerd om te lezen (Logan & Johnston, 2009), waardoor de extra ondersteuning van ouders wellicht als storend is ervaren. Ten slotte bleek er in Studie 2 een negatief effect van nudging op het leesbegrip van meisjes. De nudges leidden bij meisjes wel tot meer lezen, maar misschien niet tot meer *gemotiveerd* lezen, wat een negatieve impact zou kunnen hebben gehad op hun score op de leestoets.

5 SLOTBESCHOUWING

Nudges lijken leesroutines te kunnen stimuleren, maar effecten leken vooral op te treden voor ouders en leerlingen die ontvankelijker zijn voor lezen. Misschien hebben we nog niet de meest optimale vorm van nudging gevonden. Onze WhatsApp-berichtjes waren bijvoorbeeld weinig persoonlijk: ouders en leerlingen kenden ons niet. Wellicht is het effect van nudging sterker als het gebeurt door personen die relevant zijn voor leerlingen (bijvoorbeeld bekende influencers). Ook kunnen de reminders als vrij directief zijn ervaren ('je moet nu gaan lezen'): in vervolgonderzoek zouden de effecten van meer subtiele nudges kunnen worden getest.

LITERATUURLIJST

Aarnoutse, C. A. J. (1990). *Woordenschattest en leesattitudeschaal.* Lisse: Swets & Zeitlinger.

Kahneman, D. (2011). *Thinking, fast and slow.* Londen, UK: Penguin.

Klauda, S., & Wigfield, A. (2011). Relations of perceived parent and friend support for recreational reading with children's reading motivations. *Journal of Literacy Research, 44*(1), 3-44.

Logan, S., & Johnston, R. (2010). Investigating gender differences in reading. *Educational Review, 62*(2), 175-187.

Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin, 137*(2), 267-296.

Mullis, I. V. (2007). *PIRLS 2006 International Report: IEA's Progress in International Reading Literacy Study in primary school in 40 countries.* Boston: TIMSS & PIRLS International Study Center.

Nielen, T. M. J., & Bus, A. G. (2016). Enriched school libraries: A boost to academic achievement. *AERA Open, 1*(4), 1-11.

Stanovich, K. E., West, R. F., & Harrison, M. R. (1995). Knowledge growth and maintenance across the life span: The role of print exposure. *Developmental Psychology, 31*(5), 811-826.

Steensel, R. van, Oostdam, R. & Gelderen, A. van (2013). Assessing reading comprehension in adolescent low achievers: Subskills identification and task specificity. *Language Testing, 30*(1), 3-21.

Thaler, R. H., & Sunstein, C. R. (2008). *Nudge: Improving decisions about health, wealth, and happiness.* New Haven, CT: Yale University Press.

Vos, T. de (2011). *Schoolvaardigheidstoets Begrijpend Lezen Handleiding.* Amsterdam: Boom test uitgevers.

OVER DE AUTEURS

Ilona Wildeman werkte van april 2017 tot september 2018 bij de Vrije Universiteit Amsterdam als junior onderzoeker. Tijdens een anderhalf jaar durend onderzoek onderzocht zij de effectiviteit van de Bibliotheek *op school* in het vmbo en de werkzaamheid van twee leesbevorderende interventies. Momenteel werkt zij als onderzoeker bij TNO binnen het expertisegebied *child health*, waarbij projecten die bijdragen aan het gezond en veilig opgroeien van kinderen centraal staan.

Lisa van der Sande doet promotieonderzoek bij de afdeling Taal, Literatuur en Communicatie aan de Faculteit Geesteswetenschappen van de Vrije Universiteit Amsterdam. Zij doet onderzoek naar de Bibliotheek *op school* en het bevorderen van de leesmotivatie op basisscholen en in het voortgezet onderwijs.

Adriana Bus is emeritus hoogleraar Orthopedagogiek.

Roel van Steensel is namens Stichting Lezen bijzonder hoogleraar Leesgedrag aan de Vrije Universiteit en universitair docent Onderwijswetenschappen aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Hij doet onderzoek naar leesontwikkeling, leesmotivatie en de rol van onderwijs en gezin daarbij. Zijn onderzoek heeft betrekking op jonge kinderen (ontluikende geletterdheid) en kinderen in basis- en voortgezet onderwijs. Hij richt zich op leerlingen in achterstandssituaties.

VAN LEESMOETIVATIE NAAR LEESGOESTING IN HET LAGER ONDERWIJS

JESSIE DE NAEGHEL, HILDE VAN KEER & MAARTEN VANSTEENKISTE

SAMENVATTING

Leraren in het lager onderwijs staan voor de uitdaging om hun leerlingen duurzaam te motiveren om te lezen. Om hen hierin te ondersteunen is het cruciaal dat onderzoekers (1) het concept leesmotivatie goed definiëren en afbakenen, (2) de relaties tussen leesmotivatie en leesgedrag (leesfrequentie en leesengagement of -betrokkenheid) en leesprestaties onderzoeken, en (3) nagaan wat effectieve strategieën zijn om leesmotivatie te stimuleren. Uit recente literatuur blijkt dat verschillende types leesmotivatie, met name autonome leesmotivatie of 'leesgoesting' en gecontroleerde leesmotivatie of 'leesmoetivatie', op een betrouwbare en valide wijze in kaart gebracht kunnen worden aan de hand van de SRQ-Reading Motivation. Terwijl leesgoesting – in het bijzonder in de vrije tijd – samenhangt met een grotere leesfrequentie, een kwalitatief beter leesgedrag (een hogere leesbetrokkenheid) en met betere prestaties voor begrijpend lezen, blijkt leesmoetivatie niet samen te hangen met een hogere leesbetrokkenheid en leesbegrip zelfs negatief te voorspellen. Ten slotte is er enig bewijs voor de doeltreffendheid van een workshop voor leerkrachten gericht op de implementatie van een meer autonomieondersteunende en structurerende motivatiestijl om de leesgoesting van hun leerlingen te stimuleren. Globaal wijst het onderzoek uit dat het onderscheiden van kwalitatief verschillende types van leesmotivatie (met name autonome en gecontroleerde motivatie) zich opdringt: enkel meer motivatie nastreven en een grotere leesfrequentie brengen niet noodzakelijk voordelen met zich mee. Vooral de kwaliteit van de leesmotivatie, de

leesgoesting, is immers doorslaggevend, waarbij het bijbrengen van de liefde voor en de zinvolheid van het lezen cruciaal is.

1 VERLEIDEN OF MOTIVEREN?

> 'Een stempel per gelezen boek! En wiens leeskaart vol is, mag van de juf een geschenkje uitkiezen'; 'Wie dit trimester de meeste boeken heeft gelezen, ontvangt een leesmedaille!'; 'Ik wil dat mijn zoontje dagelijks tien bladzijden leest in zijn boek. Pas daarna mag hij tv-kijken of een computerspelletje spelen.'

We kennen allemaal dergelijke beloningssystemen om leerlingen aan het lezen te krijgen en we hebben ze misschien ook al zelf gebruikt. Want sommige kinderen zijn maar moeilijk tot lezen te motiveren, ze moeten er toe verleid of zelfs gedwongen worden. Ze zijn gebrekkig gemotiveerd om te lezen omdat ze er moeite mee hebben, niet goed weten hoe ze een passend leesboek kunnen kiezen, andere activiteiten verkiezen, of het nut van lezen niet inzien. In dat geval wordt vaak gedacht dat een extra zetje in de vorm van een leesbeloning kan helpen. Maar is dit ook daadwerkelijk het geval? En stimuleer je op die manier ook echt leesplezier en een kwalitatieve leesmotivatie of leesgoesting? Laten we leerlingen zo wel genieten van verhalen en van het tot zich nemen van nieuwe informatie en kennis? Of zetten we kinderen enkel aan tot meer lezen omdat het nu eenmaal moet, om een beloning en de bijbehorende waardering te verkrijgen of teleurstelling van ouders en leraren te vermijden?

In het geval van leesbeloningen gaan kinderen bijvoorbeeld lezen omdat de juf telt en aan het eind geschenkjes of medailles uitreikt. Hoewel het gebruik van beloningen goed bedoeld is, brengen ze soms het tegenovergestelde effect teweeg: kinderen worden strategen, die hun leesinspanningen op een weegschaal leggen. Ze kiezen bijvoorbeeld eerder dunne, gemakkelijke boeken om er zoveel mogelijk te kunnen lezen, want hoe meer gelezen boeken, hoe meer geschenkjes. Dit voorbeeld onderstreept het belang van de kwaliteit van leesmotivatie en toont aan dat het artificieel opdrijven van de leesfrequentie het begrijpend lezen misschien niet ten goede komt. Op beide thema's gaan we in deze bijdrage dieper in.

2 HET BELANG VAN LEESMOTIVATIE

De leesmotivatie van leerlingen vormt een belangrijke sleutel voor hun leessucces (Baker & Wigfield, 1999). Zo blijkt leesmotivatie – en in het bijzonder het lezen

voor het plezier of uit interesse – positief samen te hangen met kwalitatief beter leesgedrag (Wigfield & Guthrie, 1997) en met betere leesprestaties (Wang & Guthrie, 2004). Op deze manier draagt leesmotivatie bij tot het verwerven van belangrijke competenties voor participatie in onze eenentwintigste-eeuwse kennismaatschappij (OECD, 2003). Want teksten zijn overal en onmogelijk nog weg te denken, waardoor vaardig lezen dan ook een belangrijke voorwaarde vormt voor actieve maatschappelijke participatie en betrokkenheid. Aan het einde van het lager onderwijs wordt verwacht dat leerlingen de nodige leesvaardigheden hebben verworven en deze kunnen toepassen tijdens het studerend lezen (Bakken & Whedon, 2002). Het is daarom belangrijk dat leerlingen zich ontwikkelen tot zowel competente als betrokken lezers. De vaststelling dat intrinsieke leesmotivatie afbrokkelt vanaf het einde van de lagere school (Guthrie & Davis, 2003; Van Tuijl & Gijsel, 2015) is dan ook alarmerend te noemen. In de context van haar ontwikkelingsmodel van lezen (Chall, 1996), verwijzen Chall en Jacobs (2003) in dit verband naar de 'fourth-grade slump', waarbij leraren bij de transitie van 'leren lezen' naar 'lezen om te leren' omstreeks het vierde leerjaar (groep 6 in Nederland) bij leerlingen een achteruitgang vaststellen in hun geletterdheidsontwikkeling.

3 OP WEG NAAR EEN VISIE OP KWALITEITSVOLLE LEESMOTIVATIE OF LEESGOESTING

Om concrete aanbevelingen te kunnen doen omtrent het stimuleren van leesmotivatie bij lagereschoolkinderen is een heldere conceptualisatie van leesmotivatie essentieel. Dit vormt een eerste uitdaging. Hoewel onderzoekers het erover eens zijn dat leesmotivatie vele dimensies bevat (vgl. Watkins & Coffey, 2004), is verder onderzoek noodzakelijk, in het bijzonder naar de *soort* of *kwaliteit* van de leesmotieven van kinderen. Een heldere, onderliggende motivatietheorie om de relatie tussen verschillende leesmotieven en hun ontwikkeling beter te begrijpen is dan ook nuttig (Reeve, 2009). Bovendien is het relevant om aandacht te hebben voor het feit dat de leesmotivatie van kinderen ook afhankelijk is van de context, met name of ze lezen 'voor school' dan wel in hun vrije tijd (McKenna, Conradi, Lawrence, Jang, & Meyer, 2012).

Een tweede uitdaging is de noodzaak om de relaties tussen de kwaliteit van leesmotivatie, leesgedrag en leesprestaties verder te verduidelijken. Niet alle types leesmotivatie zouden weleens dezelfde gunstige effecten kunnen hebben, zoals de voorbeelden hierboven reeds illustreren. Meer specifiek is het de vraag of verschillende types leesmotivatie ook in verschillende mate voorspellen hoe frequent en met hoeveel betrokkenheid kinderen lezen en of deze verhoogde leesfrequentie en

leesbetrokkenheid het begrijpend lezen en dus de leesprestaties bevorderen. De rol van leesfrequentie als verklarend mechanisme in de relatie tussen leesmotivatie en begrijpend lezen staat hierbij ter discussie (Becker, McElvany, & Kortenbruck, 2010; Wang & Guthrie, 2004). Net zoals enkel een grotere hoeveelheid leesmotivatie niet noodzakelijk gunstig is, is meer lezen misschien ook niet altijd voldoende voor het verwerven van leesbegrip. De aard van de betrokkenheid tijdens het lezen (bijvoorbeeld de aandacht, de mate van activiteit en positieve emotie van leerlingen) zou weleens een meer doorslaggevende rol kunnen spelen om te begrijpen waarom leesmotivatie een positieve voorspeller is van de leesprestaties en het leesbegrip van kinderen.

Een derde uitdaging betreft het identificeren en evalueren van nieuwe strategieën om de dalende trend in intrinsieke leesmotivatie te doorbreken (Guthrie & Wigfield, 2000) en om het leesplezier aan het einde van het lager onderwijs blijvend te stimuleren (Mullis, Martin, Kennedy, & Foy, 2007). Het aantal interventiestudies gericht op de bevordering van leesmotivatie in de klascontext blijft ondanks de toenemende aandacht voor leesmotivatie (vgl. Becker et al., 2010) immers relatief beperkt. In lijn met deze drie uitdagingen werden drie onderzoeksdoelen geformuleerd:

1. het ontwikkelen en valideren van een vragenlijst om de kwaliteit van de leesmotivatie van leerlingen uit de lagere school in kaart te brengen, zowel in de vrije tijd als op school;
2. het verhelderen van de relaties tussen leesmotivatie, leesgedrag (leesfrequentie en leesengagement) en leesprestaties (begrijpend lezen) bij leerlingen aan het einde van het lager onderwijs;
3. het identificeren van strategieën die wenselijke types van leesmotivatie bij leerlingen aan het einde van het lager onderwijs stimuleren.

Als referentiekader voor dit onderzoek werd geopteerd voor de zelfdeterminatietheorie (ZDT; Ryan & Deci, 2017; Vansteenkiste & Soenens, 2015): een sterk onderzochte, mondiale motivatietheorie die een onderscheid maakt tussen kwalitatief verschillende motivatietypes (Ryan & Connell, 1989) en de bijbehorende strategieën om de kwalitatief beste types van motivatie te promoten.

4 WAAROM LEZEN KINDEREN?

Aansluitend bij de zelfdeterminatietheorie werd, zoals gedetailleerd omschreven in De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste en Rosseel (2012), de 'Self-Regulation Questionnaire – Reading Motivation' als instrument ontwikkeld en gevalideerd om kwalitatief verschillende types van motivatie voor lezen in de vrijetijds- en

schoolcontext (McKenna et al., 2012) te meten (zie appendix). Dit gebeurde bij 1260 Vlaamse leerlingen van het vijfde leerjaar (groep 7).

Factoranalyses wezen uit dat, zowel in de vrijetijds- als de schoolcontext, twee types motivatie onderscheiden kunnen worden, namelijk autonome en gecontroleerde leesmotivatie, of, informeler gezegd, 'leesgoesting' en 'leesmoetivatie'. Beide bevatten twee facetten. Zo kan autonome motivatie of leesgoesting blijken als kinderen lezen omwille van het plezier van de leesactiviteit op zich: ze lezen gewoon graag of zijn dus intrinsiek gemotiveerd voor het lezen. Kinderen kunnen echter ook leesgoesting vertonen als ze het lezen persoonlijk betekenisvol vinden en er de meerwaarde van inzien of ondervonden hebben. Doordat ze bijvoorbeeld de ondertiteling tijdens een film kunnen lezen, kunnen ze een film beter volgen, waardoor ze zich meer vrijwillig inspannen om te lezen. In het geval van gecontroleerde motivatie of leesmoetivatie is er daarentegen sprake van druk om te lezen. In het geval van leesmoetivatie voelen kinderen zich verplicht om aan leesactiviteiten deel te nemen omdat er anders kritiek volgt, of ze op meer aandacht van hun juf of meester kunnen rekenen (externe druk). Ook kunnen ze zich gedwongen voelen om er aan mee te doen om te tonen dat ze ijverige of goede lezers zijn of een schuldgevoel willen vermijden (interne druk). Of de druk nu eerder van buiten komt dan wel van binnen, kinderen hebben het gevoel dat ze zich horen in te spannen voor het lezen. Het is geen vrijblijvende opdracht.

Verder bleek dat leerlingen zowel in de vrijetijds- als schoolcontext meer leesgoesting dan leesmoetivatie vertonen, hoewel de leesmoetivatie hoger lag voor het schoolse, in vergelijking met het vrijetijdslezen. In overeenstemming met eerder onderzoek (Baker & Wigfield, 1999) bleken meisjes bovendien meer goesting te vertonen voor het lezen in beide contexten dan jongens.

5 IS MEER LEESMOTIVATIE WENSELIJK?

Een belangrijke vraag voor de onderwijspraktijk is of meer leesmotivatie steeds vruchten afwerpt. Hiertoe werd de voorspellende kracht van de kwalitatief verschillende types leesmotivatie (leesgoesting en leesmoetivatie) voor leesgedrag (leesfrequentie en leesengagement) en leesprestaties (begrijpend lezen) onderzocht. Terwijl kinderen zelf aangaven hoe frequent ze lazen, werd hun leesbetrokkenheid beoordeeld door hun leerkracht en werden hun leesprestaties gemeten aan de hand van een gestandaardiseerde test begrijpend lezen (zie De Naeghel et al., 2012 voor meer gedetailleerde informatie).

Beide vormen van leesmotivatie hingen op een verschillende wijze samen met deze belangrijke uitkomsten, hoewel de relaties meer uitgesproken bleken voor het

lezen in de vrije tijd. Leesgoesting bleek hierbij een meer krachtige voorspeller dan leesmoetivatie. Hoewel beide types motivatie voorspelden hoe frequent kinderen zouden gaan lezen, was dit effect in het geval van leesgoesting meer dan zes keer zo groot. Bovendien bleek enkel leesgoesting de leesbetrokkenheid en leesprestaties positief te voorspellen, terwijl leesmoetivatie net negatief samenhing met leesprestaties. Kortom, gemoetiveerde leerlingen bleken dan wel iets meer te gaan lezen, maar hun lezen ging niet gepaard met een hogere betrokkenheid en enthousiasme en was eerder vluchtig en oppervlakkiger van aard, omdat ze minder goed scoorden op de gestandaardiseerde begrijpend leestest.

Overeenkomstig eerder onderzoek gebaseerd op de zelfdeterminatietheorie (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, Luyckx, & Lens, 2009) beklemtonen de resultaten dus het belang van het onderscheiden van kwalitatief verschillende types van leesmotivatie (leesgoesting en leesmoetivatie), aangezien een hogere leesmotivatie niet noodzakelijk samengaat met meer positieve uitkomsten als de motivatie eerder gecontroleerd dan autonoom van aard is. Deze resultaten werden nota bene vastgesteld na het uitzuiveren voor de rol van het lees-zelfconcept (dit is de inschatting of het beeld dat leerlingen van zichzelf als lezer hebben), die, net als in eerder onderzoek, ook een positieve voorspeller bleek van leesfrequentie (Durik, Vida, & Eccles, 2006), leesbetrokkenheid (Skinner, Wellborn, & Connell, 1990) en leesprestaties (Chapman & Tunmer, 1995).

De rol van leesfrequentie als verklarend mechanisme in de relatie tussen leesmotivatie en begrijpend lezen bleek, in tegenstelling tot in eerder onderzoek, beperkt te zijn (vgl. Becker et al., 2010; Guthrie et al., 1999). Leesfrequentie was niet significant gerelateerd aan begrijpend lezen. Deze bevinding stemt wel overeen met het werk van Wang en Guthrie (2004) en bevestigt dat enkel 'leeskilometers maken' onvoldoende is om goede begrijpend leesvaardigheden te ontwikkelen (Hartman, 2001; Pressley & Allington, 1999). Leesbetrokkenheid bleek daarentegen wel een verklarende rol te kunnen spelen in de relatie tussen leesgoesting en leesprestaties (Wigfield et al., 2008), zij het dan alleen voor lezen in de vrije tijd. Hoewel meer onderzoek deze patronen dient te bevestigen, blijkt dat vooral leesbetrokkenheid, als een indicator van een meer kwaliteitsvolle en actievere deelname aan leesactiviteiten, een meer behoeftevol verklarend proces kan zijn in vergelijking met de meer kwantitatieve indicator leesfrequentie.

Leerkrachten en ouders mogen zich dan ook niet blindstaren op de hoeveelheid boeken die kinderen lezen als ze een voorspelling willen doen over hun leesvaardigheden en leessucces. Ook het artificieel opdrijven van de leesfrequentie is niet wenselijk. Als meer lezen een wenselijk neveneffect is van de aanwezige leesgoesting, dan is er natuurlijk niets fout met boekenwurmen die vele uren lezen. In dit geval

spruit het frequent lezen echter op een natuurlijke wijze voort uit de aanwezige liefde voor het lezen eerder dan een doel te zijn op zichzelf.

6 HET STIMULEREN VAN LEESGOESTING

Gegeven de belangrijke rol van leesgoesting rijst de vraag hoe leerkrachten deze vorm van motivatie kunnen stimuleren in de klas. Om inzicht te verwerven in strategieën om dit doel na te streven, werden twee voorbereidende studies en een grootschaligere quasi-experimentele interventiestudie opgezet (De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste, Haerens, & Aelterman, 2016). Meer bepaald evalueerden we of een op de zelfdeterminatietheorie gestoelde workshop voor leerkrachten (Vansteenkiste, Sierens, Soenens, & Lens, 2007), gericht op het in praktijk brengen van een autonomieondersteunende en structurerende motivatiestijl tijdens lees-activiteiten (Aelterman et al., 2019), de leesgoesting van leerlingen van het vijfde leerjaar in de vrijetijds- en schoolcontext kon beïnvloeden. In deze studie waren 664 vijfdeklassers en hun 36 leraren betrokken. Deze studie bouwt hiertoe verder op een nieuwe generatie van op de zelfdeterminatietheorie gestoelde interventiestudies (vgl. Aelterman, Vansteenkiste, Van den Berghe, De Meyer, & Haerens, 2014), waarin onderzocht wordt of leerkrachten kunnen worden opgeleid om een meer motiverende stijl te implementeren in hun klaspraktijk en of dit de leesgoesting van hun leerlingen bevordert. Hieronder beschrijven we een aantal topics en aanbevelingen die in de ontwikkelde en getoetste workshop aan bod kwamen en die ook als inspiratiebron kunnen dienen voor leraren en schoolteams met het oog op het vormgeven van hun klas- en schoolpraktijk.

Wat het ondersteunen van de autonomie van de leerlingen betreft, werd in de workshop vooral ingegaan op het identificeren en voeden van de interesses van de leerlingen en het opbouwen van nieuwe interesses. Door zicht te krijgen op wat kinderen bezighoudt en boeit, kun je hen als leraar immers ook beter doorverwijzen naar boeken, magazines of teksten die daarbij aansluiten en op die manier hun goesting in lezen doen toenemen. Dit betekent dat je als leraar ook zicht dient te hebben op relevante en boeiende kinder- en jongerenliteratuur. Het identificeren van de interesses van de leerlingen kan eenvoudig, door ogen en oren open te zetten tijdens klas- en kringgesprekken, maar ook door het organiseren van momenten om open over boeken en wat leerlingen wel of niet in bepaalde boeken aanspreekt te praten. Wat het tweede betreft kunnen instanties zoals Iedereen Leest (https://www.iedereenleest.be/) en hun leestips en websites, zoals onder andere https://www.boekenzoeker.org/, leraren zeker verder helpen.

Het is daarbij ook van belang dat scholen gebruik weten te maken van de expertise die elke plaatselijke bibliotheek in huis heeft. Zodra je de leerlingen via het inspelen op hun interesses aan het lezen krijgt, kun je hun interesses ook verder voeden én uitbreiden door bepaalde boeken in de kijker te zetten. Ook kun je hen boekentips te laten uitwisselen, hen voorlezen, model staan door zelf te lezen en het hierover alsook over jouw voorkeuren als leerkracht met de leerlingen hebben, of de actualiteit binnen brengen in de klas via kranten of tijdschriften.

Om de leesgoesting verder te laten groeien en de autonomie van de leerlingen hieromtrent te ondersteunen, is het tevens van belang om leerlingen voldoende keuzevrijheid te geven (Reynolds & Symons, 2001). Dat kan bijvoorbeeld door vrij lezen een plaats te geven op school. Bied leerlingen tijd en ruimte om te lezen en doe dit voor iedereen, niet alleen voor wie eerder klaar is met werk. Een belangrijk uitgangspunt daarbij is dat leesbevordering geen middel is om punten te verdienen. Stel geen eisen aan het vrij lezen door bijvoorbeeld logboeken in te laten vullen of verslagen te schrijven. Dat gaat immers ten koste van de motivatie en effectieve leestijd. Vrij lezen op de agenda plaatsen betekent ook dat er een gevarieerd boekenaanbod beschikbaar en toegankelijk is op school en in de klas, al dan niet in samenspraak met de plaatselijke openbare bibliotheek, die met plezier op regelmatige basis boekenkoffers uitleent aan scholen en hen zo kan voorzien in een up-to-date aanbod. Met een gevarieerd boekenaanbod bedoelen we niet enkel een boekenaanbod dat gevarieerd is op het vlak van (technisch) leesniveau, maar ook en in het bijzonder wat betreft tekstgenres (niet elke leerling houdt immers van fictie) en thema's (niet elke zesdeklasser houdt bijvoorbeeld van boeken over vlinders in de buik).

Naast een autonomieondersteunende motivatiestijl werd in de workshop ook ingezoomd op het ontwikkelen van een *structurerende motivatiestijl*, door in te gaan op het belang van boeken en leestaken met een uitdagende maar gepaste moeilijkheid, het belang van differentiëren (niet elke leerling moet met dezelfde tekst aan de slag, hoeft evenveel bladzijden, teksten of boeken te lezen, et cetera), het bieden van constructieve feedback en het voorzien van voldoende ondersteuning in het kader van leesactiviteiten, zodat leerlingen zich voldoende competent voelen om met boeken, teksten en eventueel bijbehorende taken aan de slag te gaan. Denk wat de ondersteuning en het geven van feedback betreft ook aan de rol die leerlingen hier voor elkaar kunnen spelen tijdens het samen lezen of samen werken en interageren tijdens leesopdrachten en -activiteiten. Net dat samenwerken en de peerinteractie zorgt voor een hogere activiteit tijdens en betrokkenheid bij het lezen. Wat het bieden van ondersteuning betreft: hier valt ook ondersteuning bij het kiezen van boeken onder. Heel veel kinderen hebben moeite om zelf boeken te kiezen, waardoor ze verkeerde keuzes maken. Zo kunnen ze een boek kiezen dat qua tekstgenre

niet geschikt is, te moeilijk is, of onvoldoende aansluit op hun interesses, omdat op basis van de titel en/of eventuele prenten verkeerde verwachtingen werden gewekt. Kinderen helpen bij het leren kiezen van boeken is dan ook erg essentieel, zeker met het oog op vrij lezen en met het oog hierop zelf leesvoer kiezen.

In overeenstemming met eerder op de zelfdeterminatietheorie gebaseerd onderzoek in het onderwijs (vgl. Reeve, Jang, Carrell, Jeon, & Barch, 2004), biedt onze studie ondersteuning voor de doeltreffendheid van een workshop voor leerkrachten gericht op het in praktijk brengen van een meer autonomieondersteunende en structurerende motivatiestijl. Leerlingen (en in het bijzonder jongens) van leerkrachten die deelnamen aan de workshop maakten een grotere vooruitgang met betrekking tot hun leesgoesting in de vrijetijds- en schoolcontext dan leerlingen van leraren die de workshop niet bijwoonden en bijgevolg les bleven geven in hun eigen stijl. Sterker nog, de leerlingen van deze laatste groep leraren vertoonden zelfs een dalende trend. In dit opzicht biedt de geïmplementeerde workshop voor leerkrachten mogelijkheden om de (inter)nationaal vastgestelde dalende trend in intrinsieke leesmotivatie gedurende de schoolloopbaan te doorbreken (Guthrie & Davis, 2003; Guthrie & Wigfield, 2000).

De impact van de workshop was duidelijker zichtbaar met betrekking tot de leesgoesting in de vrijetijdscontext dan in de schoolcontext. Dit ging enigszins in tegen onze verwachtingen, aangezien leerkrachten opgeleid werden om een meer autonomieondersteunende en structurerende motivatiestijl te implementeren tijdens leesactiviteiten op school. Mogelijk wordt de vrijetijdscontext in het bijzonder gekenmerkt door mogelijkheden om te lezen omwille van autonome redenen, terwijl de schoolcontext meer verwachtingen vooropstelt die de leerlingen moeten naleven. Het onverwachte sterkere effect van de workshop voor leerkrachten op de leesgoesting van leerlingen in de vrije tijd is niettemin veelbelovend, aangezien het eerdere onderzoek van De Naeghel et al. (2012), waarover hierboven werd gerapporteerd, er precies op wijst dat vooral de leesgoesting in de vrije tijd verband houdt met meer kwalitatief leesgedrag en betere leesprestaties.

7 CONCLUSIE EN SLOTBESCHOUWING

'Leesgoesting of een kwalitatief hoogstaande leesmotivatie werpt meer vruchten af dan leesmoetivatie' (De Naeghel et al., 2012), zo luidt de eindconclusie. Bovendien is leesbetrokkenheid, meer dan leesfrequentie, een belangrijke voorspeller van leesprestaties. Betrokken lezers gaan meer in de teksten op en verwerken deze dan ook dieper.

Leerkrachten die graag de soort motivatie van hun kinderen wensen te meten, kunnen gebruikmaken van de SRQ-Reading Motivation in de bijlage. Zo kunnen ze inzicht verwerven in de evolutie van leesmotivatie bij kinderen gedurende een schooljaar. Bij uitbreiding proberen ze hiertoe een meer autonomieondersteunende en structurerende motivatiestijl te hanteren. Een workshop (De Naeghel et al., 2016), met veelbelovende resultaten, biedt leerkrachten praktische handvaten voor het uitwerken van leesbevorderingsinitiatieven die de leesgoesting van leerlingen verhogen. Dit kan door de nodige tijd en ruimte voor vrij lezen op school aan te bieden; een rijke en toegankelijke leesomgeving te creëren, waarbij kinderen zelf keuzes kunnen maken uit verschillende tekstgenres, boeken, magazines, kranten; of model te staan als ambassadeur van leesgoesting door voor te lezen, boeken in de kijker te plaatsen, het eigen leesplezier te delen, boekenkringen te organiseren, en interactie over en samenwerking rond boeken en teksten mogelijk te maken. Belangrijk in dit alles is dat dit niet alleen maar het werk mag zijn van individuele leraren, maar dat deze initiatieven best gedragen worden in een schoolbreed, motiverend leesbeleid (De Naeghel, Van Keer, & Vanderlinde, 2014).

LITERATUURLIJST

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J., & Reeve, J. (2019). Towards an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology, 111*(3), 497-521.

Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van den Berghe, L., De Meyer, J., & Haerens, L. (2014). Fostering a need-supportive teaching style: Intervention effects on physical education teachers' beliefs and teaching behaviors. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 36*(6), 595-609.

Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly, 34*(4), 452-477.

Bakken, J. P., & Whedon, C. K. (2002). Teaching text structure to improve reading comprehension. *Intervention in School and Clinic, 37*(4), 229-233.

Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy. A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 773-785.

Chall, J. S. (1996). *Stages of reading development* (2e ed.). Fort Worth, TX: Harcourt Brace.

Chall, J. S., & Jacobs, V. A. (2003). The classic study on poor children's fourth-grade slump. *American Educator, 27*(1), 14.

Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading-achievement. *Journal of Educational Psychology, 87*(1), 154-167.

De Naeghel, J., & Van Keer, H. (2013). The relation of student and class-level characteristics to primary school students' autonomous reading motivation: A multilevel approach. *Journal of Research in Reading, 36*(4), 351-370.

De Naeghel, J., Van Keer, H., & Vanderlinde, R. (2014). Strategies for promoting autonomous reading motivation: A case study research in elementary education. *Frontline Learning Research, 2*(1), 83-101.

De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., Haerens, L., & Aelterman, N. (2016). Promoting elementary school students' autonomous reading motivation: Effects of a teacher professional development workshop. *Journal of Educational Research, 109*(3), 232-252.

De Naeghel, J., van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 1006-1021.

Durik, A. M., Vida, M., & Eccles, J. S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology, 98*(2), 382-393.

Guthrie, J. T., & Davis, M. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading and Writing Quarterly, 19*(1), 59-85.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (red.), *Handbook of reading research: Volume III* (pp. 403-422). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading, 3*(3), 231-256.

Hartman, H. J. (2001). Developing students' metacognitive knowledge and skills. In H. J. Hartman (red.), *Metacognition in learning and instruction* (pp. 33-68). Dordrecht: Kluwer Academic.

McKenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012). Reading attitudes of middle school students: Results of a U.S. Survey. *Reading Research Quarterly, 47*(3), 283-306.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., & Foy, P. (2007). *IEA's progress in international reading literacy study in primary school in 40 countries.* Chestnut Hill, MA: TIMMS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD] (2003). *The PISA 2003 assessment framework: Mathematics, reading, science and problem solving, knowledge and skills.* Parijs: OECD.

Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD] (2004). *Learning for tomorrow's world: First results from PISA 2003.* Parijs: OECD.

Pressley, M., & Allington, R. (1999). What should reading instructional research be the research of? *Issues in Education, 5*(1), 1-35.

Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist, 44*(3), 159-175.

Reeve, J., Jang, H., Carrell, D., Jeon, S., & Barch, J. (2004). Enhancing students' engagement by increasing teachers' autonomy support. *Motivation and Emotion, 28*(2), 147-169.

Ryan, R. M., & Connell, J. P. (1989). Perceived locus of causality and internalization – Examining reasons for acting in two domains. *Journal of Personality and Social Psychology, 57*(5), 749-761.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness.* New York, NY: Guilford Publishing.

Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it – A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology, 82*(1), 22-32.

Tuijl, C. van, & Gijsel, M. (2015). Stabiliteit van leesplezier en leesvermijding. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk, 54*(2), 60-73.

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., & Lens, W. (2007). Willen, moeten en structuur: Over het bevorderen van een optimaal leerproces. *Begeleid Zelfstandig Leren, 37, 1-27.*

Vansteenkiste, M., Sierens, E., Soenens, B., Luyckx, K., & Lens, W. (2009). Motivational profiles from a self-determination perspective: The quality of motivation matters. *Journal of Educational Psychology, 101*(3), 671-688.

Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei: Ontwikkeling voeden vanuit de zelf-determinatie theorie.* Acco: Gent.

Wang, J. H. Y., & Guthrie, J. T. (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), 162-186.

Watkins, M. W., & Coffey, D. Y. (2004). Reading motivation: Multidimensional and indeterminate. *Journal of Educational Psychology, 96*(1), 110-118.

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 420-432.

Wigfield, A., Guthrie, J. T., Perencevich, K. C., Taboada, A., Klauda, S. L., Mcrae, A., & Barbosa, P. (2008). Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the Schools, 45*(5), 432-445.

OVER DE AUTEURS

Jessie De Naeghel (Onderwijscentrum Gent) behaalde in 2013 een doctoraat in de Pedagogische Wetenschappen met haar proefschrift *Autonome leesmotivatie: Een studie naar samenhangende factoren en promotiestrategieën op het einde van het lager onderwijs.* Momenteel werkt ze bij Onderwijscentrum Gent. Hier coördineert ze initiatieven die inzetten op meer gekwalificeerde uitstroom.

Hilde Van Keer (Vakgroep Onderwijskunde, Universiteit Gent) behaalde haar doctoraat met als titel *Reading strategies instruction and peer tutoring in primary schools. A quasi-experimental study of the effects on students' reading comprehension and metacognition* in 2002 en werd in 2007 professor aan de vakgroep Onderwijskunde (Universiteit Gent). Haar onderzoek richt zich op drie hoofdthema's: (1) innoverende methodieken en werkvormen in het onderwijs, met het accent op vormen van samenwerkend leren (bijvoorbeeld peer- en studenttutoring); (2) het meten en bevorderen van zelfregulerend leren; en (3) taaldidactiek, met thema's als begrijpend lezen, leesmotivatie en leesbevordering, schrijfonderwijs, en interactief voorlezen.

Maarten Vansteenkiste (Vakgroep Ontwikkelings-, Persoonlijkheid en Sociale Psychologie, Universiteit Gent) behaalde zijn doctoraat met het proefschrift *Intrinsic versus extrinsic goal promotion and autonomy support vs. control: Facilitating performance, persistence, socially adaptive functioning and well-being* in 2005 aan de

KU Leuven en werd in 2006 professor aan de Universiteit Gent. Hij doceert vakken in het domein van de ontwikkelings- en motivatiepsychologie en zijn onderzoek situeert zich op het raakvlak tussen beide disciplines. Zijn centrale onderzoeksinteresse behelst de vraag wat mensen drijft en hoe opvoeders, leerkrachten, hulpverleners en sportcoaches de motivatie, emotieregulatie, identiteitsontwikkeling en groei van kinderen en jongeren kunnen voeden. De rol van deze socialisatiefiguren wordt vanuit een wederkerige en dynamische invalshoek benaderd, gebruikmakend van diverse onderzoeksdesigns.

BIJLAGE A

De Self-Regulation Questionnaire-Leesmotivatie (De Naeghel et al., 2012) is een vragenlijst om de autonome en gecontroleerde leesmotivatie van leerlingen van het vijfde leerjaar binnen de vrijetijds- en schoolcontext in kaart te brengen. Elk van de items van de twee subschalen (in dit geval autonome en gecontroleerde leesmotivatie) wordt tweemaal afgenomen: enerzijds met betrekking tot lezen in de vrije tijd (bijvoorbeeld, Ik lees in mijn vrije tijd, omdat ik lezen zelf belangrijk vind) en anderzijds met betrekking tot lezen binnen de schoolse context (bijvoorbeeld, Ik lees voor school, omdat ik lezen zelf belangrijk vind). Lezen binnen de schoolse context wordt hierbij gedefinieerd als lezen op school en lezen tijdens huiswerk. Elk item wordt gescoord op een vijfpunts-likertschaal, variërend van *helemaal akkoord* tot *helemaal niet akkoord*. Beide subschalen hebben zowel in de vrije tijds- als schoolcontext een goede betrouwbaarheid (respectievelijk autonome leesmotivatie: ρ = .93 en ρ = .94 en gecontroleerde leesmotivatie: ρ = .81 en ρ = .82; Bentler, 2009) en ook de constructvaliditeit en predictieve validiteit van het instrument werd aangetoond (De Naeghel et al., 2012).

1. **De items van de vragenlijst worden per context als volgt gecombineerd in twee subschalen: autonome (1: a, d, g, j, m, o, p, q) en gecontroleerde leesmotivatie vrije tijd (1: b, c, e, f, h, i, k, l, n) en autonome (2: a, d, g, j, m, o, p, q) en gecontroleerde leesmotivatie voor school (2: b, c, e, f, h, i, k, l, n).**

Waarom lees je <u>in je vrije tijd</u>?
Geef telkens aan of je akkoord gaat met de uitspraak.

	Helemaal akkoord ↓	Akkoord ↓	Ik weet het niet ↓	Niet akkoord ↓	Helemaal niet akkoord ↓
a. Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik lezen plezierig vind.					
b. Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik anderen niet wil teleurstellen.					
c. Ik lees in mijn vrije tijd omdat anderen dit van mij verwachten.					
d. Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik lezen heel erg nuttig vind voor mezelf.					
e. Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik me schuldig zou voelen als ik het niet zou doen.					
f. Ik lees in mijn vrije tijd omdat anderen me dan pas zullen belonen.					
g. Ik lees in mijn vrije tijd omdat lezen leuk is.					
h. Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik mezelf moet bewijzen dat ik goede punten kan behalen voor lezen.					
i. Ik lees in mijn vrije tijd omdat anderen me anders zullen straffen.					
j. Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik dat heel erg graag doe.					
k. Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik me beschaamd zou voelen als ik niet zou lezen.					
l. Ik lees in mijn vrije tijd omdat anderen vinden dat ik dit moet doen.					
m. Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik lezen zinvol vind.					
n. Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik pas trots kan zijn als ik goede punten krijg voor lezen.					
o. Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik lezen interessant vind.					
p. Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik lezen zelf belangrijk vind.					
q. Ik lees in mijn vrije tijd omdat ik lezen boeiend vind.					

2. Waarom lees je voor school? Denk hierbij zowel aan lezen op school als aan lezen tijdens je huiswerk. Geef telkens aan of je akkoord gaat met de uitspraak.

Duid op elke lijn *één* vakje aan.

	Helemaal akkoord ↓	Akkoord ↓	Ik weet het niet ↓	Niet akkoord ↓	Helemaal niet akkoord ↓
a. Ik lees voor school omdat ik lezen plezierig vind.					
b. Ik lees voor school omdat ik anderen niet wil teleurstellen.					
c. Ik lees voor school omdat anderen dit van mij verwachten.					
d. Ik lees voor school omdat ik lezen heel erg nuttig vind voor mezelf.					
e. Ik lees voor school omdat ik me schuldig zou voelen als ik het niet zou doen.					
f. Ik lees voor school omdat anderen me dan pas zullen belonen.					
g. Ik lees voor school omdat lezen leuk is.					
h. Ik lees voor school omdat ik mezelf moet bewijzen dat ik goede punten kan behalen voor lezen.					
i. Ik lees voor school omdat anderen me anders zullen straffen.					
j. Ik lees voor school omdat ik dat heel erg graag doe.					
k. Ik lees voor school omdat ik me beschaamd zou voelen als ik niet zou lezen.					
l. Ik lees voor school omdat anderen vinden dat ik dit moet doen.					
m. Ik lees voor school omdat ik lezen zinvol vind.					
n. Ik lees voor school omdat ik pas trots kan zijn als ik goede punten krijg voor lezen.					
o. Ik lees voor school omdat ik lezen interessant vind.					
p. Ik lees voor school omdat ik lezen zelf belangrijk vind.					
q. Ik lees voor school omdat ik lezen boeiend vind.					

LEESMOTIVATIE BEVORDEREN IN DE SCHOOLBIBLIOTHEEK

EMMA VANDERBEKE

SAMENVATTING

Via het bieden van betrokkenheid, structuur en autonomieondersteuning aan leerlingen in de schoolbibliotheek kan autonome leesmotivatie bevorderd worden. Dit kwalitatief onderzoek gaat na in hoeverre de schoolbibliotheken van vier Vlaamse lagere scholen aan deze voorwaarden voldoen. Hiertoe werden focusgroepen en interviews georganiseerd. Uit de resultaten blijkt dat het van belang is om een schoolbibliotheek zodanig te organiseren dat er sprake is van (1) een veilig klimaat; (2) iemand die met plezier tijd maakt voor leerlingen; (3) iemand die interesse toont in leerlingen; (4) hulp en ondersteuning via personen, infrastructuur en aangeleerde vaardigheden; (5) duidelijke en consistente regels; (6) kennis van de leesinteresses van leerlingen bij begeleiders; (7) keuzevrijheid; (8) een aantrekkelijke, ruime en actuele boekencollectie die aansluit bij de interesses, het niveau en de leeftijd van leerlingen; (9) feedback; (10) leestips; (11) aanmoedigingen; (12) mogelijkheden om vragen te stellen; (13) derden die het belang van lezen en de schoolbibliotheek uitleggen; (14) voorleesmomenten; en (15) lezen in betekenisvolle contexten.

1 INLEIDING

Bij leren speelt motivatie een cruciale rol (Deci & Ryan, 1985). In onderwijscontext kan motivatie omschreven worden als de redenen of motieven die leerlingen hebben

om zich in te zetten voor bepaalde schoolactiviteiten (Ryan & Deci, 2000b). Binnen leesonderwijs is het belangrijk dat leerlingen zich ontwikkelen tot gemotiveerde lezers, die hun geletterdheid inzetten om te leren en om te lezen voor hun plezier (Houtveen, 2013). Gemotiveerd zijn om te lezen is immers van fundamenteel belang voor de leesvaardigheid, de schoolprestaties en het latere leven (Houtveen, 2013; Nielen & Bus, 2013). Zo zou lezen voor het plezier positief zijn voor het leesgedrag (Wigfield & Guthrie, 1997) en de leesprestaties van leerlingen (Van Elsäcker, 2002; Wang & Guthrie, 2004), wat gunstig is voor het ontwikkelen van competenties die belangrijk zijn bij het deelnemen aan de maatschappij (OECD, 2009). Het valt echter op dat de leesmotivatie van leerlingen afneemt naarmate ze ouder worden (Guthrie & Wigfield, 2000; Van Elsäcker & Verhoeven, 2003) en deze tendens start reeds aan het eind van de bassischool (Chapman & Tunmer, 1997; Guthrie & Davis, 2003; Guthrie & Wigfield, 2000; Unrau & Schlackman, 2006). Volgens Chall (1983) is deze dip te verklaren doordat er rond het eind van de basisschool sprake is van een overgang van leren lezen naar lezen om te leren. Bij deze overgang worden leerlingen geconfronteerd met moeilijkere teksten, waarbij zij weinig begeleiding krijgen tijdens het lezen. Dit alles kan frustrerende ervaringen tot gevolg hebben, wat samenhangt met een dalende leesmotivatie. Gezien het belang van leesmotivatie bij leerlingen – vooral lezen voor het plezier of uit interesse – is het een uitdaging om deze dalende trend in leesmotivatie bij Vlaamse leerlingen aan het eind van de basisschool een halt toe te roepen (Guthrie & Wigfield, 2000) en de leesmotivatie bij deze leerlingen te vergroten (Baker & Wigfield, 1999; De Naeghel, Van Keer, & Vanderlinde, 2014; Mullis, Martin, Kennedy, & Foy, 2007).

In hun zelfdeterminatietheorie maken Deci en Ryan (2000) een onderscheid tussen gecontroleerde en autonome motivatie. Gecontroleerde motivatie wordt getypeerd door een gevoel van verplichting en druk (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000b) en bestaat uit twee subtypes: externe regulatie en geïntrojecteerde regulatie. Bij externe regulatie handelt een persoon om te voldoen aan extern opgelegde eisen, om een beloning te krijgen (Deci, Vallerand, Pelletier, & Ryan, 1991; Wigfield & Guthrie, 1997; Wigfield, Guthrie, Tonks, & Perencevich, 2004) of om straf te vermijden (Deci & Ryan, 1985). Het handelen kan ook verbonden zijn met competitie en erkenning (Cox & Guthrie, 2001) of met druk afkomstig van ouders, leerkrachten of andere belangrijke personen (Sweet, Guthrie, & Ng, 1998). Dit is bijvoorbeeld het geval als kinderen pas televisie mogen kijken na het lezen van een hoofdstuk uit een boek (De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste, & Rosseel, 2012). Dergelijke druk is echter niet steeds afkomstig van externe bronnen, maar kan ook intern van aard zijn. Zo kan een persoon zichzelf verplichten tot een handeling om gevoelens van schaamte, schuld of angst te vermijden of om trots te kunnen zijn

op zichzelf. In dit geval spreekt men van geïntrojecteerde regulatie (Ryan & Deci, 2000b). Zo kan een kind een boek lezen omdat het zich een 'flink kind' wil voelen (De Naeghel et al., 2012).

Autonome motivatie wordt gekenmerkt door gevoelens van psychologische vrijheid en eigen keuze (Deci & Ryan, 2000; Ryan & Deci, 2000b) en kan eveneens opgedeeld worden in twee subtypes: intrinsieke motivatie en geïdentificeerde regulatie. Wanneer een persoon intrinsiek gemotiveerd is, handelt deze voor het eigen plezier of genoegen. Op het vlak van lezen betekent dit dat kinderen lezen omdat ze het leuk vinden (Ryan & Deci, 2000b). Het kan echter ook dat kinderen niet lezen vanuit een spontane interesse, maar toch autonoom gemotiveerd zijn, bijvoorbeeld als zij lezen beschouwen als persoonlijk relevant en de waarde ervan inzien (De Naeghel et al., 2012). In dit geval spreekt men van geïdentificeerde regulatie (Ryan & Deci, 2000b).

Autonome leesmotivatie zou samenhangen met meer leesbetrokkenheid, een hogere leesfrequentie en sterker ontwikkelde vaardigheden op het vlak van begrijpend lezen (De Naeghel et al., 2012). Voor het onderwijs is dan ook een belangrijke opdracht weggelegd om de autonome leesmotivatie van leerlingen te bevorderen (De Naeghel, 2012; Vansteenkiste, Soenens, Sierens, & Lens, 2005). Volgens de zelfdeterminatietheorie staan bij elke persoon drie psychologische noden centraal: relationele verbondenheid, competentie en autonomie (Ryan & Deci, 2000a, 2000b). Door aan deze basisnoden te voldoen kan autonome motivatie bevorderd worden (Deci & Ryan, 2012; Niemiec & Ryan, 2009; Reeve, 2009; Ryan & Deci, 2000a, 2000b), terwijl het niet inlossen ervan gecontroleerde motivatie of zelfs demotivatie in de hand werkt (Deci & Ryan, 2012). Men kan tegemoetkomen aan de drie noden door betrokkenheid, structuur en autonomieondersteuning aan te bieden (Grolnick, Deci, & Ryan, 1997; Grolnick, Kurowski, & Gurland, 1999; Sierens, Soenens, Vansteenkiste, Goossens, & Dochy, 2006).

Via leesbevorderingsinitiatieven kan men proberen de dalende trend in leesmotivatie bij Vlaamse leerlingen aan het eind van de basisschool te keren (De Naeghel, 2012). In onderzoeksliteratuur wordt reeds aandacht besteed aan methodes om als leerkracht de autonome leesmotivatie van leerlingen te stimuleren door middel van betrokkenheid, structuur en autonomieondersteuning (De Naeghel, 2012; Guthrie, Wigfield, & VonSecker, 2000; Van Steensel, Oostdam, & Van Gelderen, 2013). Een minder belicht instrument voor leesbevordering op school is de schoolbibliotheek. Desalniettemin kan ook een goed georganiseerde schoolbibliotheek waarin er aandacht is voor betrokkenheid, structuur en autonomieondersteuning bijdragen aan de autonome leesmotivatie van leerlingen.

2 HET ONDERZOEK

2.1 ONDERZOEKSVRAGEN

In deze studie staan de volgende onderzoeksvragen centraal:

1. Op welke manier komt betrokkenheid aan bod in de schoolbibliotheek in Vlaamse lagere scholen?
2. Op welke manier komt structuur aan bod in de schoolbibliotheek in Vlaamse lagere scholen?
3. Op welke manier komt autonomieondersteuning aan bod in de schoolbibliotheek in Vlaamse lagere scholen?

2.2 ONDERZOEKSOPZET

2.2.1 Participanten

Voor dit onderzoek werden 77 leerlingen uit de derde graad (groep 7 en 8), zestien leerkrachten en drie leesverantwoordelijken, oftewel leerkrachten die voor hun collega's het aanspreekpunt zijn inzake lezen op school, in vier Vlaamse lagere scholen bevraagd over de manier waarop betrokkenheid, structuur en autonomieondersteuning aan bod komen in de schoolbibliotheek. De schoolbibliotheek krijgt in Vlaanderen vorm op drie manieren, of combinaties ervan: klasbibliotheken waarbij boeken voorhanden zijn in het klaslokaal, schoolbibliotheken waarbij het aanbod gecentraliseerd wordt in één ruimte, en samenwerkingen tussen scholen en lokale bibliotheken. Om tegemoet te komen aan deze verscheidenheid werden scholen met verschillende concepten geselecteerd. School 1 en school 2 maken gebruik van klasbibliotheken. In school 2 bestaat daarnaast de mogelijkheid om als leerkracht op eigen initiatief met de leerlingen de lokale bibliotheek te bezoeken, maar niet alle leerkrachten doen dit. In school 3 bezoekt vrijwel elke klas hun eigen klasbibliotheek en de lokale bibliotheek. School 4 beschikt over zowel een schoolbibliotheek als klasbibliotheken en brengt bezoeken aan de lokale bibliotheek.
In dit onderzoek worden onder het begrip *schoolbibliotheek* al deze verschillende invullingen begrepen.

2.2.2 Instrumenten en data-analyse

In dit onderzoek werden twee kwalitatieve onderzoeksmethoden gehanteerd.
Het bevragen van de leerlingen en leerkrachten gebeurde via begeleide focusgroepen en bij de leesverantwoordelijken werden semigestructureerde interviews

afgenomen. De focusgroepen en interviews werden achtereenvolgens getranscribeerd, gecodeerd en geanalyseerd aan de hand van een thematische analyse.

3 CONCLUSIE

3.1 BETROKKENHEID IN DE VLAAMSE LAGERE SCHOOLBIBLIOTHEEK

In de onderzochte schoolbibliotheken wordt betrokkenheid geboden op drie manieren. Ten eerste wordt er een veilig klimaat gecreëerd doordat de leerlingen tijdens een bezoek vergezeld worden door een persoon of personen waarmee ze een band hebben. Dat kunnen een leerkracht, een bibliothecaris of klasgenoten zijn. Ten tweede wordt betrokkenheid gestimuleerd door de aanwezigheid van iemand die met plezier tijd maakt voor hen tijdens een bibliotheekbezoek. Leerkrachten en bibliothecarissen doen dit wanneer zij leesmateriaal uitzoeken voor leerlingen, gesprekken met hen voeren en hun vragen beantwoorden. Ten slotte tonen leerkrachten en bibliothecarissen interesse in leerlingen tijdens bezoeken aan de schoolbibliotheek. Zo bevragen zij de leeservaringen van leerlingen, gaan ze informele gesprekken aan en verlenen zij uit eigen beweging hulp. Bovendien tonen leerlingen ook interesse in elkaar wanneer zij samen een bezoek brengen aan de schoolbibliotheek.

Er zijn echter ook schoolbibliotheken waarin er in mindere mate sprake is van een veilig klimaat. Illustraties hiervan zijn schoolbibliotheken waarbij leerlingen niet vergezeld worden tijdens een bezoek, leerlingen een drempel ervaren om de bibliothecaris aan te spreken en geen band met hem/haar hebben. Daarnaast zijn er ook schoolbibliotheken waarbij de leerkracht of bibliothecaris geen tijd vrijmaakt voor de leerlingen, bijvoorbeeld om hen te vergezellen, of weinig interesse toont in de leerlingen. Een mogelijke verklaring voor de lage betrokkenheid die de leerlingen ervaren bij de bibliothecaris kan liggen in het feit dat zij deze persoon niet vaak en meestal kort ontmoeten, waardoor het moeilijk is om een band op te bouwen. Bovendien heeft de bibliothecaris naast het ondersteunen van bibliotheekbezoekers vaak nog andere taken die zijn of haar tijd en aandacht vragen, waardoor het niet altijd mogelijk is om tijd te maken voor leerlingen en interesse in hen te tonen.

3.2 STRUCTUUR IN DE VLAAMSE LAGERE SCHOOLBIBLIOTHEEK

Structuur komt op twee manieren aan bod in de schoolbibliotheken. De eerste manier heeft betrekking op het structureren van het leerproces. In de schoolbibliotheek hebben leerlingen hulp en ondersteuning nodig bij het vinden en het kiezen van leesmateriaal. Zij krijgen dit dankzij personen, de organisatie van de

schoolbibliotheek en vaardigheden die hen aangeleerd worden. Personen zoals leerkrachten en bibliothecarissen helpen leerlingen zoeken naar leesmateriaal, reiken selecties aan van boeken waaruit ze kunnen kiezen en leiden hen rond in de schoolbibliotheek. Ook ondersteunen leerlingen elkaar door elkaar te tonen waar boeken te vinden zijn of te helpen bij het zoeken naar informatie. De organisatie van schoolbibliotheken ondersteunt de leerlingen via pictogrammen die genres symboliseren, het categoriseren van het materiaal volgens leesniveau en leeftijd, computers waarop informatie kan worden opgezocht en overzichtelijke boekenkasten. De vaardigheden die leerlingen aangeleerd worden ter ondersteuning in de schoolbibliotheek zijn het verkennen van boeken, het inschatten van de moeilijkheidsgraad, het gebruiken van annalen en het leren kennen van uitgeverijen en genres.

De tweede manier waarop structuur geboden wordt in de schoolbibliotheken betreft het disciplinair niveau. Dit wordt bewerkstelligd door duidelijke en consistente regels en verwachtingen te formuleren en deze consequent in acht te nemen. Zo gelden er duidelijke regels over het gewenste gedrag tijdens een bezoek, orde en netheid, de toegang en de leentermijn.

Bij deze resultaten moet worden opgemerkt dat er in schoolbibliotheken ook sprake is van aspecten die belemmerend zijn voor de structuur. Zo ervaren leerlingen de ondersteuning van de bibliothecaris weleens als onvoldoende, bijvoorbeeld omdat de ondersteuning te weinig uit eigen initiatief komt en leerlingen er zelf om moeten vragen. Een mogelijke verklaring hiervoor werd eerder al aangehaald; wellicht heeft de bibliothecaris een takenpakket dat breder is dan enkel het ondersteunen van bezoekers, waardoor het niet altijd mogelijk is om uit eigen initiatief hulp en ondersteuning aan te bieden. Bovendien verloopt het gebruik van regels niet steeds op een manier die bevorderend is voor de structuur. In bepaalde schoolbibliotheken zijn er wel regels, maar die worden niet altijd consequent nageleefd.

3.3 AUTONOMIEONDERSTEUNING IN DE VLAAMSE LAGERE SCHOOLBIBLIOTHEEK

In de onderzochte schoolbibliotheken worden leerlingen ondersteund om meer autonoom te handelen via het identificeren, stimuleren en opbouwen van hun interesses en waarden.

Het identificeren van hun persoonlijke interesses en waarden gebeurt op twee manieren. Ten eerste vragen leerkrachten en bibliothecarissen rechtstreeks aan leerlingen wat hun leesinteresses zijn, zodat zij boeken voor hen kunnen selecteren of hen kunnen begeleiden bij het kiezen van leesmateriaal. Ten tweede stellen leerkrachten en bibliothecarissen zich empathisch op. Dat doen zij door te luisteren naar wat leerlingen vertellen, door in contact te staan met ouders en door leerlingen te observeren. Naast de leerkrachten en bibliothecarissen identificeren ook

leerlingen elkaars interesses door met elkaar op te trekken. Voorts ondersteunen de leerkrachten de autonomie door negatieve gevoelens en perspectieven van leerlingen over de schoolbibliotheek te erkennen en te accepteren.

De interesses en waarden van leerlingen in de schoolbibliotheek worden op zeven manieren gestimuleerd. Ten eerste krijgen leerlingen de mogelijkheid om dingen uit te proberen en te ontdekken doordat zij de keuze gelaten worden om zelf te beslissen op welke manier zij gebruik wensen te maken van de schoolbibliotheek. Ten tweede krijgen de leerlingen keuzemogelijkheden. Zo krijgen ze vrijheid om zelf te kiezen wat ze willen lenen en hebben zij zeggenschap over de bibliotheekcollectie doordat zij boeken kunnen schenken en kunnen vragen om de collectie uit te breiden met boeken van hun keuze. Bij het vrij laten van leerlingen om te kiezen wat ze lenen moet worden gewaarschuwd dat naast leerlingen die zichzelf bekwaam vinden om geschikt leesmateriaal te kiezen, er ook leerlingen zijn die anderen daar meer bekwaam toe achten. Ook kunnen leerlingen zelf beslissen wanneer zij naar de schoolbibliotheek willen gaan. Daarnaast krijgen leerlingen ook de keuze over of zij al dan niet gebruik willen maken van de schoolbibliotheek en over hoe lang zij het geleende materiaal willen bijhouden. Ten derde sluiten de keuzemogelijkheden aan bij de interesses, de leeftijd en het niveau van leerlingen. In schoolbibliotheken wordt gestreefd naar een aantrekkelijke collectie door variatie te voorzien in genres, leesniveaus en onderwerpen. Daarnaast streven schoolbibliotheken naar ruime collecties door het aanbod regelmatig aan te vullen met extra boeken uit de lokale bibliotheek of door extra boeken aan te kopen. Het aanbod wordt actueel gehouden door verouderd materiaal te verwijderen. Ten vierde voeden leerkrachten en bibliothecarissen de interesse door leerlingen te voorzien van oprechte feedback over de moeilijkheidsgraad van het gekozen leesmateriaal. Ten vijfde krijgen leerlingen leestips via boekbesprekingen, bezoeken van auteurs en illustratoren, lessen boekpromotie en lessen taal waarin fragmenten uit boeken worden gebruikt. Ook personen zoals leerkrachten, bibliothecarissen en leeftijdsgenoten geven leerlingen leestips. Ten zesde moedigen leerkrachten leerlingen aan via motiverende gesprekken, gesprekken over leeservaringen, geruststellingen en stimulatie om te snuffelen in het aanbod. Ten zevende kunnen leerlingen in de schoolbibliotheek terecht bij leerkrachten of bibliothecarissen, die open staan voor vragen.

Nieuwe leesinteresses en -drijfveren worden opgebouwd op drie manieren. Ten eerste motiveren leerkrachten het belang en de relevantie van lezen en de schoolbibliotheek. Zo leggen zij leerlingen uit dat lezen van betekenis is voor hun schoolloopbaan en latere leven en nuttig kan zijn bij het oefenen voor toetsen en voor het uitbreiden van hun woordenschat. Ten tweede zetten leerkrachten leerlingen aan om naar boeken te grijpen door voor te lezen. De laatste manier waarop

interesses en drijfveren om te lezen worden opgebouwd is door te lezen in betekenisvolle contexten. Leerlingen doen dit bijvoorbeeld wanneer zij voorlezen aan jongere kinderen en wanneer zij lezen om bij te leren. Dat laatste gebeurt wanneer zij lezen over thema's die aan bod komen in de lessen en wanneer zij lezen in functie van schoolopdrachten.

Deze bevindingen moeten enigszins genuanceerd worden. In schoolbibliotheken doen zich ook zaken voor die een beperkende werking hebben op het gevoel van autonomie van leerlingen. Zo vinden sommige leerkrachten het moeilijk om negatieve gevoelens van leerlingen ten aanzien van lezen te erkennen en te accepteren. Ook is er niet in elke schoolbibliotheek een persoon aanwezig die open staat voor vragen van leerlingen. Een verklaring hiervoor kan zijn dat leerkrachten en bibliothecarissen soms andere taken vervullen wanneer leerlingen de schoolbibliotheek bezoeken. Bovendien worden de bibliotheekcollecties niet altijd door iedereen als aantrekkelijk, ruim en actueel beschouwd. Ook sluit het aanbod niet altijd aan bij de interesses, het niveau en de leeftijd van leerlingen. Verder zien sommige leerkrachten het nut niet in van het uitleggen van het belang van lezen en bibliotheekbezoeken, waardoor zij dit vermijden. Sommige leerkrachten doen tot slot afbreuk aan de keuzevrijheid van leerlingen in de schoolbibliotheek. Ten eerste beperken zij de keuzemogelijkheden van leerlingen door zelf te beslissen wat leerlingen lenen, door het lenen van bepaalde boeken te weigeren, door richtlijnen te geven voor het soort leesmateriaal dat leerlingen moeten lenen, door leerlingen te sturen naar bepaalde onderwerpen of reeksen, door begrenzingen in te stellen qua het aantal te lenen boeken, door zelf de collectie te bepalen of door leerlingen de toegang tot de schoolbibliotheek te ontzeggen. Ten tweede maken leerkrachten gebruik van externe evaluatie door schoolopdrachten te verbinden aan het lezen. Ten derde worden er in sommige schoolbibliotheken deadlines aangewend, bijvoorbeeld voor het terugbrengen van geleende materialen. Een vierde controlerende gedraging die voorkomt in schoolbibliotheken is het aanreiken van oplossingen, bijvoorbeeld wanneer leerkrachten boeken uitzoeken voor leerlingen. Ten vijfde wordt het lezen in sommige schoolbibliotheken beloond. Ten slotte worden soms competitieve settings gecreëerd door bekend te maken hoeveel elke leerling leest.

4 SLOTBESCHOUWING: AANBEVELINGEN VOOR HET ORGANISEREN VAN EEN SCHOOLBIBLIOTHEEK

Op basis van de onderzoeksbevindingen worden enkele handelingsoriëntaties gegeven waarmee rekening dient gehouden te worden bij het organiseren van een

schoolbibliotheek waar betrokkenheid, structuur en autonomieondersteuning een belangrijke rol spelen.

Een schoolbibliotheek waarin een veilig klimaat heerst, is bevorderlijk voor de betrokkenheid. Een veilig klimaat ontstaat wanneer leerlingen tijdens een bibliotheekbezoek vergezeld worden door iemand waar ze een band mee hebben. Deze persoon kan het gevoel van betrokkenheid bij leerlingen verhogen door met plezier tijd voor hen te maken en door interesse in hen te tonen. Een begeleider kan dus best beschikbaar zijn voor vragen van leerlingen, gesprekken met leerlingen aangaan en uit eigen initiatief hulp aanbieden. Om dit naar behoren te kunnen doen, is het wenselijk dat de begeleider tijdens het bibliotheekbezoek geen andere taken vervult.

Structuur bieden in de schoolbibliotheek kan ten eerste door mogelijkheden tot hulp en ondersteuning te voorzien, bijvoorbeeld bij het vinden en kiezen van literatuur. Dat kan door ervoor te zorgen dat er steeds een ondersteunende persoon aanwezig is bij het bibliotheekbezoek, zoals een leerkracht of een bibliothecaris, die leerlingen helpt zoeken, selecties van boeken aanreikt waaruit ze kunnen kiezen of hen rondleidt. Naast leerkrachten en bibliothecarissen kunnen leerlingen ook elkaar helpen door elkaar aan te wijzen waar bepaalde boeken staan of elkaar te ondersteunen bij het opzoeken van informatie. Het is daarom wenselijk om leerlingen de kans te geven om samen gebruik te maken van de bibliotheek als zij dat willen. Daarnaast kan een schoolbibliotheek structuurondersteunend georganiseerd worden. Leerlingen hebben beschikking over enkele hulpmiddelen: pictogrammen die genres aanduiden, materiaal dat volgens leesniveau en leeftijd is ingedeeld, computers waarop ze informatie kunnen zoeken en lesmateriaal dat is opgeborgen in overzichtelijke kasten. Ook is het aanbevolen om leerlingen vaardigheden aan te leren die zij kunnen inzetten in de schoolbibliotheek, zoals het verkennen van boeken, het inschatten van de moeilijkheidsgraad van boeken, het gebruik van annalen en het leren kennen van uitgeverijen en genres. Verder moeten in de schoolbibliotheek duidelijke en consistente regels ingesteld worden die consequent worden opgevolgd.

Begeleiders in de schoolbibliotheek kunnen autonomieondersteunend te werk gaan door de interesses en waarden van leerlingen te identificeren. Dat kan door te vragen naar de leesinteresses van leerlingen en door zich empathisch opstellen. Dat laatste is mogelijk door leerlingen te observeren, te luisteren naar hetgeen zij vertellen en met ouders te spreken over de leerlingen. Ook is het aan te raden om, wanneer leerlingen negatieve gevoelens uiten over de schoolbibliotheek, hier erkennend en accepterend mee om te gaan.

De schoolbibliotheek kan gunstig zijn om interesses op verschillende manieren te stimuleren. Het is aangeraden om leerlingen zo veel mogelijk keuzevrijheid te

geven. Laat leerlingen dus zelf kiezen hoe zij te werk willen gaan in de bibliotheek, wanneer en of zij de bibliotheek willen bezoeken, wat zij willen lezen en waaruit het aanbod bestaat. Verder kunnen interesses gevoed worden door een aantrekkelijke, ruime en actuele boekencollectie die voldoende aansluit bij de interesses, het niveau en de leeftijd van de leerlingen. Een mogelijkheid om dit te bewerkstelligen is een samenwerkingsverband aangaan met de lokale bibliotheek. Andere manieren waarop je als begeleider interesses kunt stimuleren zijn oprechte feedback leveren, leestips geven, aanmoedigen en responsief staan ten opzichte van vragen.

Een laatste manier waarop autonomieondersteunend kan gewerkt worden, is door drijfveren en interesses op te bouwen. Om hieraan bij te dragen wordt begeleiders aangeraden om het belang en de relevantie van lezen en bezoeken aan de schoolbibliotheek te motiveren, geregeld voor te lezen en leerlingen te laten lezen in betekenisvolle contexten.

5 LITERATUURLIJST

Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly, 34*(4), 452-477.

Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.

Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational Psychology, 67*(3), 279-291.

Cox, K. E., & Guthrie, J. T. (2001). Motivational and cognitive contributions to students' amount of reading. *Contemporary Educational Psychology, 26*(1), 116-131.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2012). Motivation, personality, and development within embedded social contexts: An overview of self-determination theory. In R. M. Ryan (red.), *Oxford library of psychology: The Oxford handbook of human motivation* (pp. 85-107). New York: Oxford University Press.

Deci, E. L., Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., & Ryan, R. M. (1991). Motivation and education: The self-determination perspective. *Educational Psychologist, 26*(3-4), 325-346.

Elsäcker, W. van (2002). *Begrijpend lezen: Een onderzoek naar de invloed van strategiegebruik, leesmotivatie, vrijetijdslezen en andere factoren op het begrijpend lezen van eerste en tweede taalleerders in de middenbouw van het basisonderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Elsäcker, W. van, & Verhoeven, L. (2003). Leesvaardigheid, strategiegebruik en leesmotivatie van één- en meertalige leerlingen in groep 5 en 6. *Pedagogische Studiën, 80*(2), 127-146.

Grolnick, W. S., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1997). Internalization within the family. In J. E. Grusec & L. Kuczynski (reds.), *Parenting and children's internalization of values: A handbook of contemporary theory* (pp. 135-161). New York: Wiley.

Grolnick, W. S., Kurowski, C. O., & Gurland, S. T. (1999). Family processes and the development of children's self-regulation. *Educational Psychologist, 34*(1), 3-14.

Guthrie, J. T., & Davis, M. (2003). Motivating struggling readers in middle school through an engagement model of classroom practice. *Reading and Writing Quarterly, 19*(1), 59-85.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (red.), *Handbook of Reading Research: Volume III* (pp. 403-422). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., & VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology, 92*(2), 331-341.

Houtveen, T. (2013). Hoe ziet goed leesonderwijs eruit?. In D. Schram (red.), *De aarzelende lezer over de streep* (pp. 41-68). Delft: Eburon.

Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Kennedy, A. M., & Foy, P. (2007). *IEA's progress in international reading literacy study in primary school in 40 countries*. Chestnut Hill, MA: TIMMS & PIRLS International Study Center, Boston College.

Naeghel, J. de (2012). *Students' autonomous reading motivation: A study into its correlates and promotion strategies in late elementary classrooms*. Gent: Universiteit Gent.

Naeghel, J. de, Keer, H. van, & Vanderlinde, R. (2014). Strategies for promoting autonomous reading motivation: A multiple case study research in primary education. *Frontline Learning Research, 2*(3), 83-101.

Naeghel, J. de, Keer, H. van, Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1006-1021.

Nielen, T. M. J., & Bus, A. G. (2013). Ontwikkeling van de leesattitude op de basisschool en de rol van sekse, leesniveau, de leescultuur thuis en kenmerken van de schoolbibliotheek. In D. Schram (red.), *De aarzelende lezer over de streep* (pp. 207-226). Delft: Eburon.

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education, 7*(2), 133-144.

Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD] (2009). *The PISA 2009 assessment framework. Key competencies in reading, mathematics and science.* Paris: OECD.

Reeve, J. (2009). *Understanding motivation and emotion* (5th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67.

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000b). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being. *American Psychologist, 55*(1), 68-78.

Sierens, E., Soenens, B., Vansteenkiste, M., Goossens, L., & Dochy, F. (2006). De authoritatieve leerkrachtstijl: een model voor de studie van leerkrachtstijlen. *Pedagogische Studiën, 83*(6), 419-431.

Steensel, R. van, Oostdam, R., & Gelderen, A. van (2013). Vermijding en frustratie: het belang van negatieve motivaties voor de leesvaardigheid van vmbo'ers. In D. Schram (red.), *De aarzelende lezer over de streep*, 105-122. Delft: Eburon.

Sweet, A., Guthrie, J. T., & Ng, M. (1998). Teacher perceptions and student reading motivation. *Journal of Educational Psychology, 90*(2), 210-223.

Unrau, N., & Schlackman, J. (2006). Motivation and its relationship with reading achievement in an urban middle school. *Journal of Educational Research, 100*(2), 81-101.

Vansteenkiste, M., Soenens, B., Sierens, E., & Lens, W. (2005). Hoe kunnen we leren en presteren bevorderen? Een autonomieondersteunend versus controlerend schoolklimaat. *Caleidoscoop, 17*(4), 18-25.

Wang, J. H. Y., & Guthrie, J. T. (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), 162-186.

Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 420-432.

Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S. M., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research, 97*(6), 299-309.

OVER DE AUTEUR

Emma Vanderbeke werd in 1994 geboren in Brugge. Ze volgde de bacheloropleiding tot leerkracht lager onderwijs aan Arteveldehogeschool Gent en de masteropleiding Pedagogische wetenschappen (onderwijskunde) met de daarbij horende specifieke lerarenopleiding aan Universiteit Gent. Haar belangstelling voor leesbevordering en -motivatie en haar liefde voor de boeken die ze als kind leerde kennen in de schoolbibliotheek hebben haar aangezet tot het schrijven van haar masterscriptie over het bevorderen van leesmotivatie via het gebruik van betrokkenheid, structuur en autonomieondersteuning in de schoolbibliotheek, waarbij zij begeleid werd door haar promotor prof. dr. Hilde Van Keer. Momenteel is zij werkzaam als leerkracht in het lager onderwijs en als begeleider van talige en creatieve onderwijsworkshops.

PERSOONLIJKE GROEI EN MOTIVATIE IN HET LITERATUURONDERWIJS

ANOUK DE KLEIJN

SAMENVATTING

De laatste tijd is er veel aandacht voor leesmotivatie en een groeiende belangstelling voor persoonlijke groei in het onderwijs. Wellicht kan aan beide tegemoetgekomen worden door in het literatuuronderwijs meer aandacht te schenken aan persoonlijke groei via literatuur. Een visie op persoonlijke groei die gebaseerd is op de zelfdeterminatietheorie en op psychologische theorieën over de ontwikkeling van adolescenten biedt mogelijkheden voor persoonlijk én motiverend literatuuronderwijs. In dit hoofdstuk wordt deze visie op persoonlijke groei uiteengezet en wordt geschetst hoe een lessenserie gestoeld op deze ideeën eruit zou kunnen zien. In die lessenserie wordt gebruikgemaakt van principes uit de 'bibliotherapie'.

1 INLEIDING

De aandacht in de media voor (het gebrek aan) leesmotivatie onder jongeren is de laatste jaren groot. Zowel via krant als televisie krijgen we te horen dat jongeren steeds minder lezen en verschillende ambassadeurs, zoals de schrijvers Özcan Akyol en Alex Boogers, zetten zich in om de jeugd weer aan het boek te krijgen. Dat jongeren steeds minder lezen is zonde, omdat het lezen van literatuur goed is voor de mentale gezondheid en ontwikkeling. Het lezen van literatuur verruimt

ons denken, geeft ons inzicht in onszelf en anderen en vergroot het welzijn.[1] In het literatuuronderwijs in de bovenbouw van havo en vwo zetten docenten zich in om in de eerste plaats jongeren te motiveren tot het lezen van literatuur, maar ook om hen te stimuleren in hun persoonlijke groei (Oberon, 2016). Dit laatstgenoemde doel van literatuuronderwijs vinden we ook veelvuldig terug in de berichtgevingen over het toekomstige onderwijsbeleid. Het onderwijs van de (nabije) toekomst zou meer aandacht moeten schenken aan 'persoonsvorming' of 'bildung' (Biesta, 2012; Nussbaum, 2011; Schnabel et al., 2016; Van Stralen & Gude, 2012) en het literatuuronderwijs lijkt daar een geschikte plek voor (Nussbaum 2011; Witte, 2018).

Het lijkt zelfs mogelijk om in het literatuuronderwijs twee vliegen in een klap te slaan. Verschillende onderzoekers hebben geopperd dat een meer persoonlijke benadering van literatuur, waarin ook ruimte is voor persoonlijke ontwikkeling, de sleutel zou kunnen zijn tot het vergroten van het leesplezier (Van der Bolt, 2000; Tellegen-Van Delft & Catsburg, 1987). Marloes Schrijvers (2019) heeft recent aangetoond dat het inderdaad mogelijk is om leerlingen inzicht in zichzelf en anderen te geven via literatuurlessen en zij vond ook aanwijzingen dat deze literatuurlessen bevorderlijk waren voor de motivatie. Daarmee lijkt de tijd rijp voor een volgende stap: een manier van literatuurlessen geven die persoonlijke groei van leerlingen stimuleert en, wellicht daarmee ook, de leesmotivatie bevordert. Om een dergelijke lessenserie te ontwikkelen, is het belangrijk om eerst het begrip 'persoonlijke groei' te definiëren. Daarna komen in dit hoofdstuk de volgende vragen aan de orde: Hoe kan persoonlijke groei in het literatuuronderwijs gestimuleerd worden? En kan een dergelijke aanpak de leesmotivatie bevorderen?

2 PERSOONLIJKE GROEI

Persoonlijke groei wordt in een klinische setting gedefinieerd als 'een proces van intra-individuele verandering op cognitief, gedrags- of emotioneel niveau dat door de persoon zelf ervaren wordt als positief' (Luyckx & Robitschek, 2014, p. 974). Het is een levenslang proces van zelfontplooiing of zelfactualisatie (Luyckx & Robitschek, 2014; Robitschek, 1998). Mensen die actief en intentioneel betrokken zijn bij hun eigen proces van persoonlijke groei vertonen onder andere een hogere mate van psychologisch welzijn, minder depressiviteit, betere copingstrategieën en meer tevredenheid met het leven (Thoen & Robitschek, 2013).

In de context van het onderwijs wordt vaker gesproken over 'persoonlijke vorming' of 'bildung'. De definities die aan deze termen gegeven worden, kunnen

1] Zie voor een overzicht: Stichting Lezen, 2017; Leesmonitor – Het magazine, 2017.

grofweg onderverdeeld worden in twee categorieën: een pragmatische en een humanistische. Bij pragmatische, ook wel realistische, vorming ligt de nadruk op socialisatie, beroepsvoorbereiding en maatschappelijke bruikbaarheid. Binnen de humanistische stroming is vorming gericht op het bereiken van autonomie door het ontwikkelen van de ratio en op individuele vervolmaking en menselijkheid (Onderwijsraad, 2011). Volgens René Gude (2012) krijgen in het onderwijs de pragmatische motieven vaak de overhand op tijdrovende, 'idealistische' onderwijsmotieven.

Mijns inziens kleeft er aan zowel de term 'vorming' als 'bildung' een enigszins elitaire en moraliserende connotatie, terwijl deze ontwikkeling voor iedereen mogelijk of zelfs vanzelfsprekend hoort te zijn en vrij van opgelegde waardeoordelen. Bovendien roept vorming het beeld op dat leerlingen gevormd dienen te worden naar een soort ideaal, een modelburger. Belangrijker nog is dat er in de definities van beide termen weinig gezegd wordt over het welzijn van jongeren en hoe we hen weerbaar kunnen maken in een veeleisende maatschappij. Het gebrek aan aandacht voor welzijn is zorgelijk. Zo hebben vele onderzoeken laten zien dat psychische klachten tijden de adolescentie toenemen in ernst en frequentie (Stegge, 2013; Klimstra et al., 2016). Daar komt nog bij dat er steeds meer alarmerende berichten verschijnen over de ervaren werkdruk en stress onder tieners (Schravesande & Leclaire, 2017; Verheul & De Jong, 2016) en over de toename van suïcide onder jongeren (Nederlands Jeugdinstituut, 2018).

Om meer recht te doen aan het welzijn van adolescenten ga ik dus uit van het concept 'persoonlijke groei'. Daaronder vallen weliswaar ook elementen uit de eerder genoemde vorming en bildung, maar om de door Gude (2012) genoemde disbalans te herstellen zal de nadruk meer liggen op de humanistische visie. De ondersteuning van de normatieve ontwikkeling (de algemene veranderingen in gedrag, cognitie en vaardigheden die in principe bij iedereen voorkomen) en het welzijn van jongeren worden centraal gesteld. De zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2000) en psychologische theorieën over de normatieve ontwikkeling van adolescenten bieden aanknopingspunten om persoonlijke groei vorm te geven in het literatuuronderwijs.

2.1 ZELFDETERMINATIETHEORIE EN NORMATIEVE ONTWIKKELING

De zelfdeterminatietheorie gaat ervan uit dat de mens is geboren met een natuurlijke tendens om proactief te zijn en te groeien (Deci & Ryan, 2000; Vansteenkiste & Soenens, 2015). Binnen de theorie wordt een essentiële rol toegekend aan drie psychologische basisbehoeftes: autonomie, competentie en relationele verbondenheid. Autonomie wordt daarbij opgevat als het gevoel van psychologische vrijheid

in denken, handelen en voelen, competentie verwijst naar de mate waarin iemand zich competent voelt om een taak te volbrengen en relationele verbondenheid behelst de mate waarin iemand een hechte band ervaart met familie en vrienden. Hoe meer aan deze behoeftes tegemoet gekomen wordt, hoe beter men zich voelt (Vansteenkiste & Soenens, 2015).

Wanneer we inzoomen op de adolescentie, dan blijkt dat deze fase van het leven enkele karakteristieke ontwikkelingstaken kent: het vormen van een eigen identiteit en het bereiken van zelfstandigheid ten opzichte van de ouders; het leren van manieren van omgaan met psychische tegenslag; en het bereiken van een bepaald niveau van cognitief en moreel functioneren (Van Aken & Slot, 2013). Niet elke ontwikkelingstaak vormt voor elke adolescent een hobbel in de weg van zijn of haar ontwikkeling. Sommigen wandelen fluitend door deze levensfase, terwijl anderen juist elk struikelblok tegen lijken te komen. De term 'persoonlijke groei' kan in die zin ook zeer letterlijk opgevat worden: een evenwichtig mens worden is een persoonlijke queeste, waarin iedere adolescent steeds een persoonlijke afweging moet maken in wat hij of zij belangrijk of de moeite waard vindt in het leven en waaraan hij of zij op dat moment in zijn of haar ontwikkeling behoefte heeft.

3 PERSOONLIJKE GROEI IN HET LITERATUURONDERWIJS

Om persoonlijke groei te stimuleren in het literatuuronderwijs is een lessenserie nodig waarin leerlingen na leren denken over voor hen waardevolle facetten van het leven en hun ontwikkeling. Daarbij is het belangrijk om tegemoet te komen aan de drie basisbehoeften uit de zelfdeterminatietheorie. Een werkwijze die daarin kan voorzien komt uit de 'bibliotherapie'. De belangrijkste principes van deze methode zal ik kort uiteenzetten, gevolgd door enkele voorbeelden van hoe tegemoet gekomen kan worden aan de basisbehoeften en de normatieve ontwikkeling. Tot slot schets ik de contouren van een lessenserie literatuur gebaseerd op deze ideeën.

3.1 BIBLIOTHERAPIE

Bibliotherapie is het gebruik van literatuur ter bevordering van de mentale gezondheid (McCarty Hynes & Hynes-Berry, 1986). De term heeft een wat klinische connotatie, maar naast klinisch gebruik wordt bibliotherapie ook ingezet ter ondersteuning van de normatieve ontwikkeling en ter bevordering van persoonlijke groei en welzijn (Hynes, 1980; McCullis & Chamberlain, 2013). In ontwikkelingsgerichte bibliotherapie worden boeken en verhalen ingezet om veelvoorkomende knelpunten in de ontwikkeling of het dagelijks leven bespreekbaar te maken (McNicol, 2018). Veelgenoemde positieve effecten hiervan zijn verbetering van het zelfbeeld

en zelfvertrouwen en een afname van stress en depressieve klachten (McCullis & Chamberlain, 2013; McNicol, 2018).

Twee elementen zijn cruciaal in het succesvol toepassen van bibliotherapie: het kiezen van het juiste boek en praten over het gelezen boek (McCarty-Hynes & Hynes-Berry, 1986). Een goed boek sluit aan bij de literaire competentie, persoonlijke ontwikkeling (van waaruit verder gegroeid kan worden) en interesse van de jongere (McCarty-Hynes & Hynes-Berry, 1986). De hoofdpersoon in het boek moet laten zien hoe zijn of haar ideeën, gedrag en gevoelens tot stand komen, opdat de lezer zich goed kan inleven (Nijmanting, 2012; J. Polleck, persoonlijke communicatie, 8 mei 2019). Het praten over literatuur wint de laatste jaren aan populariteit binnen het literatuuronderwijs, getuige het werk van onder andere Tanja Janssen (2009) en Marloes Schrijvers (2019) en de brochure *Literaire gesprekken in de klas* van Gertrud Cornelissen (2019). Margot de Wit (2006; 2017) heeft jarenlange ervaring met 'leeskringen' in het onderwijs en benoemt de positieve effecten daarvan op de literaire competentie, leesmotivatie en persoonlijke ontwikkeling van leerlingen. Een expliciete verbinding met bilbiotherapie is te vinden in het werk van Jody Polleck (2007; 2011). Zij ontwikkelde een bibliotherapeutische methode waarbij ze young adult-literatuur inzet in boekenclubs op een middelbare school ter bevordering van onder andere de sociaal-emotionele ontwikkeling. Deze methodiek is ook vertaald naar het Nederlands en succesvol toegepast bij jongeren tussen de twaalf en veertien jaar op het vmbo. In dit onderzoek werden positieve effecten gevonden van de lessenserie op leesbegrip, leesattitude en sociaal-emotionele competenties als 'gevoelens en gedachten onder woorden kunnen brengen' en 'sociale omgang' (Stoop, Stoop, Carter, & Tijms, 2015).

3.2 AUTONOMIE, COMPETENTIE EN RELATIONELE VERBONDENHEID

Binnen de zelfdeterminatietheorie wordt autonomie opgevat als vrijwillig handelen op basis van eigen waarden en interesses (Beyers, Soenens, & Vansteenkiste, 2013). Het stimuleren van vrijwillig handelen heeft een positief effect op het welbevinden en gedrag van een adolescent (Vansteenkiste & Soenens, 2015). Om tot vrijwillig handelen te komen is het van belang dat jongeren allereerst de persoonlijke zinvolheid van het gedrag gaan inzien (geïdentificeerde regulatie) en uiteindelijk zelfs de waarde van dat gedrag onderschrijven (geïntegreerde regulatie). Het gedrag ontstaat dan spontaan en vrijwillig (Vansteenkiste & Soenens, 2015).

Voor adolescenten is het dus belangrijk dat ze een zekere mate van keuze of vrije wil ervaren in de opdrachten die zij dienen uit te voeren. Informatie over het belang van de opdracht lijkt daarbij cruciaal, opdat ze daarmee de zin van de opdracht kunnen inzien en uiteindelijk de opdracht kunnen integreren in hun geheel van

wensen, waarden en doelen. In een lessenserie literatuur kan hierop ingesprongen worden door te starten met een les over de positieve effecten van lezen. De middenpagina van de Leesmonitor van september 2017 biedt daarbij uitkomst. Hierop staat het onderzoek naar de effecten van literatuur op ons denken en welzijn samengevat. In mijn eigen les heb ik deze effecten besproken en aangevuld met enkele persoonlijke voorbeelden. Leerlingen begonnen daar al snel op te reageren door zelf ook ervaringen te delen. Deze ervaringen werkten aanstekelijk en er ontstond een geanimeerd gesprek waar vrijwel de hele klas aan meedeed en waarbij tussen neus en lippen door verschillende boekentips uitgewisseld werden. Zelfs de verstokte anti-lezers begonnen zich af te vragen of ze niet iets gemist hadden.

Het gevoel van autonomie kan verder ondersteund worden door (enige) vrijheid in boekenkeuze en opdrachten aan te bieden (Van Steensel, Van der Sande, Bramer, & Arends, 2016). Om tegemoet te komen aan het gevoel van competentie is het belangrijk dat leerlingen boeken aangereikt krijgen die passen bij hun niveau van literair lezen. De classificatie die Theo Witte (2008) hiervoor ontworpen heeft biedt daarbij uitkomst. Ook structuur en duidelijkheid over de te volbrengen taak zorgt ervoor dat leerlingen niet verzanden in het werk (Stroet, Opdenakker, & Minnaert, 2013). Door de gesprekken die leerlingen voeren over de gelezen werken wordt ook voldaan aan de behoefte aan relationele verbondenheid. De Wit (2006) merkte reeds op dat het voeren van gesprekken over boeken bevorderlijk is voor de onderlinge relaties en sfeer in de klas.

3.3 IDENTITEITSONTWIKKELING

In de identiteitsontwikkeling staan vragen centraal als 'wie ben ik?', 'wie wil ik worden of zijn?', 'wat vind ik belangrijk?' en 'hoe wil ik omgaan met anderen?' Met deze grote vragen hangen vele identiteitsrelevante keuzes samen, zoals een profiel- of studiekeuze. Bij het maken van een dergelijke keuze spelen drie processen een cruciale rol: verschillende alternatieven dienen tegen elkaar afgewogen te worden (exploratie in de breedte), een van de alternatieven dient gekozen te worden (binding aangaan) en die keuze dient geëvalueerd en wanneer nodig bijgesteld te worden (exploratie in de diepte). Het succesvol doorlopen van deze drie processen zorgt voor identificatie met de keuze (zie Van der Meulen & Krabbendam, 2013; Vansteenkiste & Soenens, 2015).

Zowel exploreren als het aangaan van bindingen is van groot belang voor het psychosociaal functioneren en welzijn. Jongeren die te weinig exploreren of juist te veel, zonder daarbij een binding aan te gaan (rumineren), hebben meer depressieve klachten, angstsymptomen en een lage eigenwaarde (Vansteenkiste & Soenens, 2015; Luyckx et al., 2008), terwijl jongeren die zowel effectief exploreren (in de

breedte en diepte) als bindingen aangaan hoger scoren op onder andere zelfvertrouwen, stressbestendigheid en moreel functioneren (Vansteenkiste & Soenens, 2015).

Om jongeren op het gebied van identiteitsontwikkeling te stimuleren tot persoonlijke groei lijkt het dus belangrijk om zowel exploratie (in de breedte en diepte) te stimuleren als het aangaan van een binding, zodat hun exploreren niet verzandt in rumineren. In een literatuurles kan hierop ingesprongen worden door bijvoorbeeld leerlingen te laten nadenken over een identiteitsrelevante keuze van de hoofdpersoon van een verhaal. Zowel met het verkennen van de keuzeopties als met evaluatie van de door de hoofdpersoon gemaakte keuze kan de leerling oefenen met het maken van identiteitsrelevante keuzes. Moet Osewoudt in *De donkere kamer van Damokles* (Hermans, 1958) bijvoorbeeld inderdaad de opdrachten van Dorbeck uitvoeren? Wat zijn de voor- en nadelen? Welke invloed hebben de opdrachten van Dorbeck op Osewoudt? Bovendien kan een leerling nadenken over hoe de hoofdpersoon 'in het leven' staat en in welke mate hij of zij bepaalde eigenschappen, gedragingen en keuzes van die hoofdpersoon waardeert.

3.4 COGNITIEVE EN EMOTIONELE ONTWIKKELING

Gedurende ons hele leven is ons denken in meer of mindere mate egocentrisch. De adolescentie kent echter twee typische verschijningsvormen van dit cognitief egocentrisch denken: het imaginair publiek en de persoonlijke fabel. Het imaginair publiek wordt vooral bij meisjes geconstateerd en houdt in dat de persoon in kwestie constant het gevoel heeft bekeken en bekritiseerd te worden met gevoelens van schaamte als gevolg (Olthof, 2013; Smetana & Villalobos, 2009). Met de persoonlijke fabel wordt bedoeld dat adolescenten kunnen denken dat zij uniek zijn in hun gevoelens en ideeën, wat kan leiden tot de overtuiging dat bepaalde dingen hen nooit zullen overkomen of juist alleen hén overkomen (Olthof, 2013; Smetana & Villalobos, 2009). Het idee uniek te zijn in ervaren emoties kan er ook voor zorgen dat adolescenten het gevoel hebben dat niemand ze begrijpt, met emotionele eenzaamheid tot gevolg (Betts & Bicknell, 2011).

Om jongeren op dit vlak binnen de literatuurlessen te kunnen ondersteunen in hun groei lijkt het vooral belangrijk om hun verhalen of boeken aan te reiken waarin zij zich goed kunnen inleven en waarbij de hoofdpersoon soortgelijke gedachten of emoties ervaart. Enerzijds kan het inleven in een hoofdpersoon herkenning bieden en anderzijds kan dat ook het besef aanwakkeren dat anderen zich misschien in hem of haar kunnen inleven zonder dat diegene daarvoor exact hetzelfde hoeft mee te maken. Een lezer maakt immers nooit exact hetzelfde mee als de hoofdpersoon, maar dat hoeft inleving niet in de weg te staan. Een gesprek met klasgenoten over het gelezen werk kan vervolgens helpen relativeren.

3.5 LESSENSERIE

Uit zojuist genoemde theorieën en methoden kunnen bruikbare aspecten worden gehaald en gecombineerd tot een lessenserie, waarbij aandacht is voor zowel persoonlijke groei als literaire vaardigheden. De lessenserie begint met enkele klassikale lessen waarin onder andere de effecten van het lezen van literatuur op de ontwikkeling besproken worden en waarin met de methode geoefend kan worden aan de hand van korte verhalen. Na enkele klassikale lessen zullen de leerlingen boekenclubjes vormen binnen de klas en in hun boekenclub een boek lezen en bespreken tijdens de lessen. Elke les zal starten met een korte instructie om de gesprekken zo goed mogelijk te laten verlopen en enige richting aan de gesprekken te geven. De les wordt steeds afgesloten met een evaluatie en instructie voor het maken van aantekeningen tijdens het lezen, die weer gebruikt kunnen worden als input voor het gesprek in de les erna. De vormgeving van de boekenclublessen is grotendeels ontleend aan een lessenserie van Jody Polleck (persoonlijke communicatie, 8 mei 2019). In de instructies en opbouw van de lessen zal steeds aangestuurd worden op verschillende aspecten van persoonlijke groei en literaire competentie. Enige keuzemogelijkheden zijn daarbij van belang, aangezien niet elk aspect van persoonlijke groei middels elk boek besproken kan worden. Voor het kiezen van geschikte boeken voor de boekenclubjes zal een lijst opgesteld worden in samenwerking met experts op het gebied van literatuur(onderwijs) en adolescentenontwikkeling. In mijn promotieonderzoek zal ik deze lessenserie evalueren.

4 PERSOONLIJKE GROEI EN MOTIVATIE IN HET LITERATUURONDERWIJS

Een lessenserie, zoals hier in grote lijnen omschreven, kan bijdragen aan de persoonlijke groei van adolescenten. Ontwikkelingstaken waar jongeren voor staan kunnen ondersteund worden door via literatuur potentiële knelpunten in de ontwikkeling bespreekbaar te maken of door leerlingen middels literatuur te laten zien hoe je, al dan niet op een goede manier, om kunt gaan met dagelijkse beslommeringen. Daarnaast wordt zo veel mogelijk tegemoetgekomen aan de drie psychologische basisbehoeften uit de zelfdeterminatietheorie: autonomie, competentie en relationele verbondenheid. Dit is niet alleen van belang in de context van persoonlijke groei, maar ook voor de leesmotivatie. Verschillende onderzoeken hebben reeds aangetoond dat lessen en leesinterventies waarin de drie basisbehoeften bevredigd worden de (lees)motivatie bevorderen (Guthrie, 2008; Van Steensel et al., 2016; Stroet et al., 2013). Theoretisch gezien biedt dat ondersteuning voor de in de inleiding reeds genoemde aanname dat een persoonlijke benadering van literatuur de leesmotivatie bevordert (Van der Bolt, 2000; Tellengen-Van Delft & Catsburg,

1987). Het behalen van de volgens docenten belangrijkste doelen van literatuuronderwijs, motiveren tot lezen en bevorderen tot persoonlijk groei (Oberon, 2016), komt daarmee wellicht een stap dichterbij.

LITERATUURLIJST

Aken, M. van, & Slot, W. (2013). Inleiding. In Aken, M. van, & Slot, W. (red.), *Psychologie van de adolescentie: Basisboek* (25e editie) (pp. 15-30). Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Betts, L. R., & Bicknell, A. S. A. (2011). Experiencing loneliness in childhood: Consequences for psychosocial adjustment, school adjustment and academic performance. In Bevinn, S. J. (red.) *Psychology of Loneliness* (pp. 1-27). New York: Nova Science Publishers.

Beyers, W., Soenens, B., & Vansteenkiste, M. (2013). Autonomie-ontwikkeling. In Aken, M. van, & Slot, W. (red.), *Psychologie van de adolescentie. Basisboek* (25e editie) (pp. 149-170). Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten. Ethiek, politiek en democratie.* Meppel: Boom Lemma.

Bolt, L. van der (2000). *Ontroerend goed: Een onderzoek naar affectieve leeservaringen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs* (Proefschrift). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Cornelissen, G. (2019). *Literaire gesprekken in de klas: Achtergronden en tips voor het voeren van literaire gesprekken in de klas in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs.* Amsterdam: Stichting Lezen.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.

Gude, R. (2012). Tijdloze Bildung: Over de agora als model voor bildung. In Stralen, G. van, & Gude, R. (red.), *…En denken! Bildung voor leraren* (pp. 32-35). Leusden: ISVW.

Guthrie, J. T. (2008). Growing motivation: How students develop. In Guthrie, J. T. (red.), *Engaging Adolescents in Reading* (pp. 99-113). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Hermans, W. F. (1958). *De donkere kamer van Damokles.* Amsterdam: G.A. van Oorschot.

Hynes, A. M. (1980). The goals of bibliotherapy. *The Arts in Psychotherapy, 7*(1), 35-41.

Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog: Lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen.* Amsterdam: Vossiuspers UvA.

Klimstra, T. A., Kuppens, P., Luyckx, K., Branje, S., Hale, W. I., Oosterwegel, A., Koot, H. M., & Meeus, W. H. J. (2016). Daily dynamics of adolescent mood and identity. *Journal of Research on Adolescence, 26*(3), 459-473.

Leesmonitor – Het Magazine (2017). *Wat beweegt het boek? Over de opbrengsten van lezen.* Amsterdam: Stichting Lezen.

Luyckx, K., & Robitschek, C. (2014). Personal growth initiative and identity formation in adolescence

through young adulthood: Mediating processes on the pathway to well-being. *Journal of Adolescence, 37*(7), 973-981.

Luyckx, K., Schwartz, S. J., Berzonsky, M. D., Soenens, B., Vansteenkisten, M., Smits, I., & Goossens, L. (2008). Capturing ruminative exploration: Extending the four-dimensional model of identity formation in late adolescence. *Journal of Research in Personality, 42*(1), 58-82.

McCarty Hynes, A., & Hynes-Berry, M. (1986). *Bibliotherapy – The Interactive Process: A Handbook*. Boulder en Londen: Westview Press.

McCullis, D., & Chamberlain, D. (2013). Bibliotherapy for youth and adolescents: School-based application and research. *Journal of Poetry Therapy, 26*(1), 13-40.

McNicol, S. (2018). Theories of bibliotherapy. In McNicol, S. & Brewster, L. (red.), *Bibliotherapy* (pp. 23-40). Londen: Facet Publishing.

Meulen, A. van der, & Krabbendam, L. (2013). Ontwikkeling van het zelf en de identiteit. In Aken, M. van, & Slot, W. (reds.), *Psychologie van de adolescentie. Basisboek* (25e editie) (pp. 129-148). Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Nederlands Jeugdinstituut (NJi) (2018). *Cijfers over jeugd en opvoeding: Zelfdoding.* Geraadpleegd van https://www.nji.nl/nl/Databank/Cijfers-over-Jeugd-en-Opvoeding/Cijfers-per-onderwerp/Zelfdoding

Nijmanting, M. (2012). Casussen voor de therapeutische praktijk, 99 boeken en films. Amsterdam: SWP.

Nussbaum, M. C. (2011). Niet voor de winst: Waarom de democratie de geesteswetenschappen nodig heeft (R. van Kappel, vert.). Amsterdam: Ambo.

Oberon (2016). *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo.* Amsterdam: Stichting Lezen.

Olthof, T. (2013). Cognitieve ontwikkeling. In Aken, M. van, & Slot, W. (red.), *Psychologie van de adolescentie. Basisboek* (25e editie) (pp. 87-108). Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Onderwijsraad (2011). *Onderwijs Vormt.* Geraadpleegd van https://www.onderwijsraad.nl/publicaties/2011/onderwijs-vormt/volledig/item281

Polleck, J. (2007). *Constructing identity, constructing community: Book clubs with urban adolescent females* (Proefschrift). New York: New York University.

Polleck, J. (2011). Using book clubs to enhance social-emotional and academic learning with urban adolescent females of color. *Reading & Writing Quarterly, 27*(1-2), 101-128.

Robitschek, C. (1998). Personal growth initiative: The construct and its measure. *Measurement & Evaluation in Counseling & Development, 30*(4), 183-199.

Schnabel, P., Dam, G. ten, Douma, T., Eijk, R. van, Tabarki, F., Touw, A. van der, Verweij, J., & Visser, M. (2016). *Ons onderwijs 2032 eindadvies*. Den Haag: Platform onderwijs 2032. Geraadpleegd van http://onsonderwijs2032.nl/wp-content/uploads/2016/01/Ons-Onderwijs2032-Eindadvies-januari-2016.pdf

Schravesande, F., & Leclaire, A. (2017, 16 januari). Ook tieners hebben last van stress en drukte. *NRC Handelsblad*. Geraadpleegd van https://www.nrc.nl/nieuws/2017/01/16/nooit-eens-even-niks-6240512-a1541499

Schrijvers, M. (2019). *The story, the self, the other. Developing insight into human nature in the literature classroom* (Proefschrift). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Smetana, J. G., & Villalobos, M. (2009). Social cognitive development in adolescence. In Lerner, R. M., & Steinberg, L. (red.) *Handbook of Adolescent Psychology. Volume 1: Individual Bases of Adolescent Development* (3e editie) (pp. 187-228). Hoboken: John Wiley & Sons.

Steensel, R. van, Sande, L. van der, Bramer, W., & Arends, L. (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies: Uitkomsten van een meta-analyse.* Rotterdam: Erasmus Universiteit.

Stegge, H. (2013). Emotionele ontwikkeling. In Aken, M. van, & Slot, W. (red.), *Psychologie van de adolescentie. Basisboek* (25e editie) (pp. 109-128). Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.

Stichting Lezen (2017). *Wat doet het boek? Een onderzoek naar de opbrengsten van lezen.* Amsterdam: Stichting Lezen.

Stoop, M., Stoop, M., Carter, C., & Tijms, J. (2015). *Onderzoeksverslag #BOOK: Bibliotherapie voor jongeren tussen de 12 en 14 jaar op het vmbo.* Amsterdam: Stichting Lezen.

Stralen, G. van, & Gude, R. (red.) (2012). *…En denken! Bildung voor leraren.* Leusden: ISVW.

Stroet, K., Opdenakker, M., & Minnaert, A. (2013). Effects of need supportive teaching on early adolescents' motivation and engagement: A review of the literature. *Educational Research Review*, 9, 65-87.

Tellegen-van Delft, S., & Catsburg, I. (1987). *Waarom zou je lezen? Het oordeel van scholieren: Anders dan men wel eens dacht*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Thoen, M. A., & Robitschek, C. (2013). Intentional Growth Training: Developing an intervention to increase personal growth initiative. *Applied Psychology: Health and Well-Being, 5*(2), 149-170.

Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2015). *Vitamines voor groei: Ontwikkeling voeden vanuit de zelf-determinatie theorie*. Leuven: Acco.

Verheul, R., & Jong, A. de (2016). Als je het ons vraagt. De Kinderombudsman op kinderrechtentour.

Geraadpleegd van https://www.dekinderombudsman.nl/ul/cms/fck-uploaded/2016.KOM018%20Als%20je%20het%20ons%20vraagt.pdf

Wit, M. de (2006). De kracht van de leeskring: Spreekvaardigheid en leesbeleving in de bovenbouw. *Levende Talen Magazine, 93*(4), 5-7.

Wit, M. de (2017). Lezen doe je met elkaar: Leeskringen en groepsmondelingen. *Levende Talen Magazine, 104*(8), 4-9.

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: Eburon.

Witte, T. (2018). De kunst van het onderwijzen: Naar een levenskrachtige visie op literatuuronderwijs. *NEDLET, 23*(3), 359-383.

OVER DE AUTEUR

Anouk de Kleijn is docente Nederlands aan het Stedelijk Gymnasium Leeuwarden en promovenda aan de Rijksuniversiteit Groningen. In die laatste functie ontwikkelt en onderzoekt ze de komende jaren een lessenserie voor het literatuuronderwijs in de bovenbouw van havo en vwo waarin persoonlijke groei via literatuur en leesmotivatie centraal staan.

EFFECTEN VAN TRANSFORMATIEF DIALOGISCH LITERATUURONDERWIJS OP INZICHT IN 'DE MENS' EN MOTIVATIE[1]

MARLOES SCHRIJVERS

SAMENVATTING

Kan literatuuronderwijs ertoe leiden dat leerlingen inzicht in 'de aard van de mens' ontwikkelen, en zijn zulke literatuurlessen motiverend? In deze interventiestudie (havo 4; $N = 332$) zijn de effecten van literatuurlessen onderzocht waarin leerlingen korte verhalen met een sociaal-moreel thema lazen, interne dialogen met en externe dialogen over deze verhalen leerden voeren, en aandacht besteedden aan *transformative reading*-ervaringen als verbeelding, inleving en sympathie voor personages. Deze didactische aanpak (Transformatief Dialogisch Literatuuronderwijs; TDL) werd vergeleken met reguliere literatuurlessen (RL) waarin de nadruk lag op het leren hanteren van het literaire begrippenapparaat bij verhaalanalyse. TDL bleek positieve effecten te hebben op het inzicht van leerlingen in de aard van de mens. Bovendien werd het opdoen van zulke inzichten voor leerlingen in deze conditie een belangrijkere reden om literatuur te lezen. Tot slot bleek er in TDL sterker te zijn voldaan aan de motivationele basisbehoeften autonomie, competentie en sociale verbondenheid. Dit suggereert dat leerlingen TDL als een meer motiverende literatuurdidactiek hebben ervaren dan RL.

1] Een bewerkte versie van dit artikel is verschenen in: Schrijvers, M., Janssen, T., & Rijlaardam, G. (2019). Inzicht opdoen in de aard van de mens. Ontwerpregels, toepassing en effecten van een dialogische literatuurdidactiek. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 135(2), 128-146.

1 INLEIDING

Wat betekent het om 'mens' te zijn? Wie ben ik, en hoe verhoud ik me tot anderen? Reflectie op dergelijke vraagstukken is een belangrijke taak van het onderwijs (Biesta, 2007; Nussbaum, 2010). Zeker in literatuurlessen kan daar aandacht aan worden besteed. Onderzoek in de empirische literatuurwetenschap laat namelijk zien dat het lezen van fictie en literatuur ons inzicht in onszelf en anderen kan beïnvloeden (Koopman & Hakemulder, 2015; Hakemulder, Fialho, & Bal, 2016; Mar & Oatley, 2008).

Dit idee is niet voorbijgegaan aan docenten Nederlands en curriculumontwikkelaars. Het SLO stelde bijvoorbeeld dat 'literatuuronderwijs een belangrijke waarde [heeft] voor burgerschapsvorming [en] het verbreden van de sociale en culturele horizon' (2015, p. 15). Literatuurdocenten willen onder meer de persoonlijke groei van leerlingen bevorderen (Oberon, 2016), en literatuurlessen zouden bijdragen aan het leren kennen van 'jezelf, de ander en de wereld […], aan het empathisch vermogen en aan genuanceerder denken, communiceren en handelen' (Curriculum.nu, 2019, p. 14).

De vraag rijst met welke aanpak in literatuurlessen leerlingen inzicht in 'de mens' kunnen ontwikkelen. Een bijkomende vraag is of zij zulke literatuurlessen als motiverend ervaren. Daarom hebben we in een quasi-experimentele interventiestudie in havo 4 de effecten van dialogisch literatuuronderwijs op inzicht in de mens en op de motivatie van leerlingen onderzocht.

2 ACHTERGROND

Aan deze studie lag onder meer recent onderzoek naar *transformative reading* ten grondslag. *Transformative reading* behelst het opdoen van inzicht in jezelf en anderen door literair lezen, wat bij volwassen lezers gepaard gaat met specifieke leeservaringen (Fialho, 2018; Fialho, Hakemulder, & Hoeken, 2019):

1. Verbeelding: de setting en personages in een verhaal levendig voor je zien;
2. Identificatie: iets van jezelf of anderen herkennen in personages;
3. Inleving: je verplaatsen in een personage door even 'in diens huid te kruipen';
4. Evaluatie van personages: een mening of oordeel vormen over personages;
5. Sympathie: medeleven en compassie voelen voor personages;
6. Bewustwording van taal en stijl: opmerken welke woorden, zinsdelen of zinnen 'eruit springen' of een bepaalde ervaring teweegbrengen.

Hoewel *transformative reading* niet als zodanig bij jongeren is onderzocht, kunnen adolescenten door het vrijwillig lezen van fictie reflecteren op wie ze (niet) zouden willen zijn (Richardson & Eccles, 2007), sociale interacties beter duiden

(Mar, Oatley, Dela Paz, & Peterson, 2006), en andermans ervaringen beter begrijpen, wat hen nieuwe kansen en mogelijkheden voor hun eigen leven doet ontdekken (Rothbauer, 2011).

Kan literatuuronderwijs soortgelijke ervaringen bewerkstelligen? Een empirische verkenning in bovenbouw havo/vwo en een reviewstudie lieten zien dat jongeren in literatuurlessen inzicht in zichzelf, fictionele anderen, en anderen in de echte wereld kunnen opdoen (Schrijvers, Janssen, Fialho, & Rijlaarsdam, 2016; 2018). De reviewstudie leverde bovendien ontwerpregels op voor een didactische aanpak (voor een beschrijving van het ontwerpproces, zie Schrijvers, 2018):

1. Maak gebruik van romans, korte verhalen of fragmenten met een overkoepelend sociaal-moreel thema.
2. Stimuleer een interne dialoog tussen de lezer en de tekst, met schrijftaken die aanzetten tot het activeren van relevante persoonlijke ervaringen (vóór het lezen), het opmerken en annoteren van reacties die een tekst oproept (tijdens het lezen), en het reflecteren op de leeservaring (direct na het lezen).
3. Stimuleer een externe dialoog over de tekst, met exploratieve gesprekstaken die leerlingen aanzetten tot het uitwisselen en uitdiepen van persoonlijke lees- en levenservaringen in relatie tot de tekst en de thema's daarin.

De tweede en derde ontwerpregel sluiten aan bij dialogisch literatuuronderwijs (zie Janssen, 2009). Deze benadering is onder meer gebaseerd op de transactionele theorie van Rosenblatt (1938/1968). Zij stelde dat lezers betekenis geven aan literatuur in een transactioneel proces: 'de' betekenis van literatuur staat niet vast, maar is meerduidig. Het mondeling uitwisselen van leeservaringen en interpretaties kan lezers daarom nieuwe perspectieven bieden op de thema's die in teksten aan bod komen, en inzicht in wat een thema voor henzelf en anderen kan betekenen. Een interne dialoog bereidt leerlingen voor op hun bijdrage aan externe dialogen in duo's, kleine groepjes, of klassikaal.

Dialogische literatuurlessen passen binnen een lezersgerichte benadering. Zo'n benadering biedt veel ruimte voor persoonlijke reacties op literatuur: hoe ervaar je de tekst, hoe breng je dat onder woorden en hoe onderbouw je het? Deze benadering wordt wel tegenover een meer docentgestuurde benadering gesteld, waarin de docent 'de autoriteit' in de literatuurles zou zijn en het discours van de les sterk bepaalt. Een lezersgerichte benadering kan bijdragen aan de motivatie voor literair lezen (Verboord, 2005). Ook in korte lessenseries lijkt een lezersgerichte aanpak een positieve invloed te hebben op verhaalwaardering (Janssen, Braaksma, & Couzijn, 2009), taakinteresse (Henschel, Meier, & Roick, 2016) en het aantal bijdragen aan klassengesprekken (Eva-Wood, 2004).

3 ONDERZOEK

3.1 VRAAGSTELLING

Samen met docenten hebben we een didactische aanpak ontwikkeld voor havo 4: een introductie op literatuuronderwijs, aan het begin van het schooljaar, met thematische tekstkeuze, dialogische leeractiviteiten en aandacht voor *transformative reading*-ervaringen als verbeelding, inleving, en inzicht in jezelf en anderen. In de rest van dit artikel verwijzen we hiernaar als Transformatief Dialogisch Literatuuronderwijs (TDL). De volgende vragen stonden centraal:

1. Heeft TDL een positief effect op indicatoren van 'inzicht in de mens'?
2. Leidt TDL ertoe dat leerlingen het opdoen van dit inzicht een belangrijkere reden vinden om te lezen?
3. Heeft TDL een positief effect op de motivatie voor literatuuronderwijs?

3.2 ONDERZOEKSOPZET

We vergeleken leerlingen die TDL volgden met leerlingen die regulier literatuuronderwijs (RL) volgden, dat vooral gericht was op het leren herkennen en hanteren van literaire begrippen bij verhaalanalyse. Docenten planden hun lessen (TDL of RL) in zes weken. Uit logboekjes die zij bijhielden bleek dat de aanpak in beide condities wezenlijk verschillend was. In de week voor aanvang van TDL of RL werd de voormeting (T1) afgenomen. De nameting (T2) volgde in de week na de literatuurlessen, en vier maanden later volgde een retentiemeting (T3).

3.3 DEELNEMERS

Tien docenten van vijf scholen namen deel, met in totaal 332 leerlingen uit twaalf klassen (zie Tabel 1). In beide condities ging het om zes klassen (TDL: $N = 166$; RL: $N = 166$). De groepen verschilden niet significant wat betreft leeftijd (15.5 jaar in beide groepen), gender, gemiddeld cijfer voor Nederlands en belezenheid, gemeten met een auteursherkenningstest (zie Schrijvers, Janssen, & Rijlaarsdam, 2016, p. 5).

TABEL 1 | DEELNEMENDE DOCENTEN EN LEERLINGEN

Conditie	Rol en pseudoniem docent		School	Klassen	Leerlingen
TDL	Ontwikkelaar TDL	Yara	A	1	30
TDL		Chloé	A	1	29
TDL		Ella	B	1	26
TDL	Opgegeven voor TDL	Mieke	B	1	28
TDL		Geerte	C	1	25
TDL		Daniek	D	1	28
RL	Opgegeven voor RL	Vicky	D	1	26
RL		Marius	D	1	26
RL		Evelien	E	2	27, 28
RL		Jennifer	A	2	32, 27
Totaal *N*		10	5	12	332

3.4 DE INTERVENTIE

TDL bestond uit één voorbereidende les en vijf lees-en-dialooglessen, elk van ongeveer vijftig minuten, plus enkele huiswerkopdrachten. In elke les lazen leerlingen een kort verhaal rondom het thema '(on)rechtvaardigheid' (zie Bijlage A). Via strategie-instructie leerden ze om interne en externe dialogen met en over de verhalen aan te gaan.

In de voorbereidende les besprak de docent de relevantie van het project. Vervolgens werden strategieën voor externe dialogen in drie stappen geïntroduceerd:

1. *Observatie*. Video's bekijken waarin leerlingen over een verhaal praten en bespreken welk voorbeeldgesprek beter verloopt en waarom.
2. *Instructie*. Expliciete instructie over gespreksstrategieën, namelijk Vragen stellen, Luisteren naar anderen, Oordelen even uitstellen, Evenveel aan het woord zijn, en Inhoudelijk de diepte in gaan (een VLOEI-end gesprek), en over hulpzinnen om door te vragen en het gesprek diepgang te geven ('Hoe denk jij daarover?', 'Kun je een voorbeeld geven?').
3. *Toepassing*. Strategieën toepassen in een oefengesprek in een klein groepje, over (beroemde) citaten over lezen en literatuur.

In de lees-en-dialooglessen bereidden leerlingen zich telkens voor op externe dialogen door een interne dialoog met een verhaal aan te gaan, in vier stappen:

1. *Impliciete ervaring*. Les 1 en 2: geen speciale aandacht voor het opmerken van reacties tijdens het lezen en het reflecteren daarop.
2. *Instructie*. Les 3: expliciete instructie over strategieën om tijdens het lezen reacties op te merken en om te gaan met onbegrip tijdens het lezen, met onder-

steuning via een hulpkaart (prompts: noteer een vraagteken, stop even om na te denken, vraag om hulp).

3. *Observatie*. Les 3 (vervolg): docent leest een verhaal voor en verbaliseert en annoteert de eigen reacties (*modeling*);
4. *Toepassing*. Les 3 (vervolg) tot en met les 6: oefenen met opmerken en annoteren van reacties op verhalen; leerlingen leren luisteren naar hun 'innerlijke stem'.

Vanaf les 3 richtten de dialogische activiteiten zich op *transformative reading*-ervaringen: zie je het verhaal bijvoorbeeld voor je, of voel je sympathie voor een personage? TDL volgde het 'snelkookpanprincipe' – korte, afwisselende taken – om de aandacht vast te houden en de motivatie te vergroten, en werd afgesloten met een schrijftaak: leerlingen lazen een verhaal, gekozen uit vier opties, en schreven een denkbeeldige dialoog met een klasgenoot in de vorm van een stripverhaal. De beginvraag werd gegeven: 'Oké, welk stukje van het verhaal sprong er voor jou echt uit?'

Docenten ontvingen het lesmateriaal, gedetailleerde lesplannen, en aanwijzingen om leerlingen op niet-sturende wijze verder te helpen in gesprekken, bijvoorbeeld met prompts als: 'Waar doet dit verhaal jullie verder aan denken?' en 'Ik hoor dat dit lastig is, klopt dat? Wat zou jullie verder kunnen helpen?' De drie docenten voor wie TDL nieuw was volgden een voorbereidende workshop.

3.5 INSTRUMENTEN

Met vragenlijsten zijn indicatoren van inzicht in de aard van de mens, het belang van dat inzicht als reden om te lezen, en indicatoren van motivatie voor literatuurlessen gemeten. Tabel 2 laat de schalen zien die in de analyses zijn meegenomen.

TABEL 2 | SCHALEN VAN VRAGENLIJSTEN, MET VOORBEELDITEMS EN INTERNE CONSISTENTIE

Instrument	Schaal	Items: voorbeelden en aantal		Cronbach's α		
				T1	T2	T3
Transformative Reading Experiences Questionnaire (TREQ)[1]	Inzicht in jezelf en anderen	Ik heb het idee dat ik mezelf beter begrijp door het lezen van verhalen.	9	.91	.90	.88
	Verbeelding	Het lezen van verhalen geeft me inzicht in hoe andere mensen zijn.	3	.82	.77	.75
	Inleving	Als ik lees, zie, denk en voel ik wat een personage ziet, denkt en voelt.	4	.78	.79	.88
	Evaluatie van personages	Als ik lees, merk ik dat ik positief of negatief oordeel over personages.	3	.80	.78	.79
	Sympathie	Als er iets naars gebeurt met een personage, dan doet dat me niet zoveel.	3	.87	.81	.78
	Bewustwording van taal en stijl	Als ik lees, springen bepaalde woorden, zinnen of stukjes er echt uit.	3	.79	.79	.77
Literary Response Questionnaire (LRQ; Miall & Kuiken, 1995)	Empathie voor personages	Soms is het alsof personages in verhalen echte mensen zijn die ik ken.	7	.77	.83	.84
Motivations for Reading Scale (Oliver & Raney, 2011; Koopman, 2016)	Eudaimonische redenen	Ik vind het belangrijk dat verhalen gaan over betekenisvolle menselijke ervaringen.	6	.89	.88	.86
	Hedonische redenen	Ik vind het belangrijk dat verhalen me vermaken als ik lees.	6	.75	.68	.73
Basic Need Satisfaction Scale (gebaseerd op Van den Broeck et al., 2010)	Autonomie	Tijdens literatuurlessen voel ik me vrij om mijn ideeën en mening uit te spreken.	6	.87	.71	-
	Competentie	Bij literatuur twijfel ik of ik lees-, verwerkings- en gespreksopdrachten goed kan uitvoeren.	5	.76	.83	-
	Verbondenheid	Bij de verwerkings- en gespreksopdrachten voor literatuur voel ik me onderdeel van de groep.	8	.72	.78	-

Noot. [1] De component 'identificatie' in het *transformative reading*-model (zie §2) is hier weggelaten omdat de schaal onvoldoende van andere schalen te onderscheiden was.

We ontwikkelden de TREQ voor dit onderzoek en vulden het instrument aan met Empathie voor personages uit de LRQ. We onderzochten zowel eudaimonische redenen (lezen om betekenisvolle inzichten in de mens en het leven op te doen) als hedonische redenen (lezen voor het plezier; zie Oliver & Raney, 2011) om te lezen. Daarnaast analyseerden we de afsluitende TDL-schrijftaak, die ook in de RL-conditie werd afgenomen.

Bij het meten van motivatie voor literatuurlessen (op T1 en T2; zie Tabel 2) gingen we uit van de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2000). Deze theorie stelt dat intrinsieke motivatie voor een domein kan toenemen naarmate iemands basisbehoeften aan autonomie, competentie en sociale verbondenheid meer worden vervuld.

4 RESULTATEN

4.1 INZICHT IN DE MENS

4.1.1 Vragenlijsten

Na verloop van tijd (T1-T3) trad er verandering op in de scores van leerlingen op diverse indicatoren van inzicht in de mens (zie Tabel 3): Inzicht in jezelf en anderen, Verbeelding, Inleving, Sympathie voor personages, en Bewustwording van taal en stijl. De TDL-groep scoorde hoger na de lessenserie, in tegenstelling tot de RL-groep. TDL-leerlingen waren het na de lessen bijvoorbeeld sterker eens met stellingen als 'Ik heb het idee dat ik mezelf beter begrijp door het lezen van verhalen' en 'Het lezen van verhalen geeft me inzicht in hoe andere mensen zijn' dan leerlingen in de RL-conditie. Deze effecten waren statistisch significant en waren vier maanden na de interventie, op T3, nog steeds zichtbaar. Tabel 3 toont daarnaast effectgroottes (Cohen's *d*), waarbij effecten van .20 gelden als klein, effecten van .40 als middelgroot, en effect van .60 of meer als groot. We vonden geen effect voor de mate waarin leerlingen zich een mening vormden over personages en empathie voor hen voelden.

TABEL 3 | INTERACTIE-EFFECTEN VAN TIJD*CONDITIE OP INDICATOREN VAN INZICHT IN DE AARD VAN DE MENS

	Geschatte waarden in het interactiemodel (gestandaardiseerd)			Cohen's *d*	
Variabele	**B**	***SE***	***p***	**T2**	**T3**
Inzicht in jezelf en anderen	.346	.099	< .001	.60	.23
Verbeelding	.045	.106	.001	.40	.35
Inleving	.143	.116	.017	.25	.40
Sympathie voor personages	.007	.095	.041	.21	.21
Bewustwording van taal en stijl	.314	.101	< .001	.61	.27
Evaluatie van personages	Geen significante effecten				
Empathie voor personages					

4.1.2 Geschreven dialogen

We verdeelden geschreven dialogen in segmenten en koppelden in meerdere rondes beschrijvende codes aan segmenten met een soortgelijke inhoud, waarmee we tot een overzicht van verschillende 'typen responses' kwamen. Tabel 4 laat een deel van de codes zien, met bijbehorende resultaten. Beschrijvingen en evaluaties kwamen veruit het vaakst voor, bijvoorbeeld: verhaalgebeurtenissen en -kenmerken als tijd, plaats, auteur en hoofdpersoon benoemen (zie Bijlage B, voorbeeld 1), het verhaal leuk, saai, of interessant vinden (voorbeeld 2), of onbegrip uiten zonder pogingen om dat op te lossen. Bij significant meer RL- dan TDL-leerlingen kwam dit minimaal één keer voor.

Een groter aantal TDL-leerlingen, daarentegen, schreef minimaal één segment met een redenering om personages beter te begrijpen, bijvoorbeeld over hoe een personage 'is' en waarom dat personage bepaalde dingen denkt, zegt, doet, of voelt (voorbeeld 3). Datzelfde gold voor segmenten met een morele redenering over verhaalgebeurtenissen, waarin leerlingen afwogen of ze het gedrag van personages goed of verkeerd vonden en waarom (voorbeeld 4). Voor morele redeneringen over de wereld buiten het verhaal, bijvoorbeeld over kindermishandeling in het algemeen, vonden we geen verschil.

Tot slot toont Tabel 4 dat enkele *transformative reading*-ervaringen bij meer TDL- dan RL-leerlingen voorkwamen. Een segment ter illustratie (voorbeeld 5) laat niet alleen bewustwording van taal en stijl zien ('de sfeer werd zeer goed omschreven') maar ook inleving ('Zo voelt het alsof je het personage ook echt bent').

TABEL 4 | VERGELIJKING VAN CONDITIES OP TYPE RESPONSEN IN DE SCHRIJFTAAK

	% leerlingen bij wie deze respons minimaal één keer voorkomt		
Type respons	**TDL**	**RL**	χ^2 **(*p*-waarde)**
Beschrijvingen en evaluaties	79	93	7.69 (.006)
Redenering m.b.t. inzicht in de mens			
Redenering om personages beter te begrijpen	58	40	6.99 (.008)
Morele redenering m.b.t. het verhaal	31	11	13.45 (.000)
Morele redenering m.b.t. wereld buiten het verhaal	13	12	n.s.
Transformative reading-ervaringen			
Evaluatie van personages	52	37	4.53 (.033)
Bewustwording van taal en stijl	18	6	6.43 (.011)
Verbeelding	9	2	4.47 (.035)
Sympathie	31	21	n.s.
Inleving	16	9	n.s.

4.2 REDENEN OM TE LEZEN

Voor eudaimonische redenen om te lezen trad met verloop van tijd verandering in scores op, die verschilde voor beide groepen: de TDL-groep scoorde hoger dan de RL-groep (gestandaardiseerde $\beta = .154$, $SE = .094$, $p < .001$; $d = .51$). TDL-leerlingen vonden het dus in toenemende mate belangrijk dat literatuur lezen hen inzicht biedt in de mens en het leven. Vier maanden later was dit effect nog steeds zichtbaar ($d = .34$). Op hedonische redenen om te lezen vonden we geen effect.

4.3 MOTIVATIE VOOR LITERATUURLESSEN

TDL-leerlingen bleken meer autonomie (gestandaardiseerde $\beta = .846$, $SE = .101$, $p < .001$, $d = 1.01$), competentie (gestandaardiseerde $\beta = .389$, $SE = .098$, $p < .001$, $d = .48$) en sociale verbondenheid (gestandaardiseerde $\beta = .571$, $SE = .094$, $p < .001$, $d = .72$) te hebben ervaren dan RL-leerlingen. Dit suggereert dat leerlingen na TDL meer gemotiveerd waren voor literatuuronderwijs dan leerlingen die reguliere literatuurlessen hadden gevolgd.

5 CONCLUSIES EN DISCUSSIE

Dit onderzoek laat zien dat havoleerlingen na slechts zes lessen Transformatief Dialogisch Literatuuronderwijs rapporteerden meer inzicht in de mens te hebben

gekregen: in henzelf en anderen in de echte wereld, maar ook in personages, bijvoorbeeld door inleving of door te redeneren over waarom personages zich op een bepaalde manier gedragen of zijn zoals ze zijn. Deze inzichten bleken gepaard te gaan met een toegenomen bewustzijn van esthetische aspecten (taalgebruik en stijl) in korte verhalen. De effecten waren vier maanden na de interventie nog steeds significant en werden niet gevonden bij leerlingen die reguliere literatuurlessen volgden.

Niet op alle onderzochte variabelen vonden we effecten: TDL- en RL-leerlingen verschilden niet in de mate waarin zij zich een mening vormden over personages en empathie voor personages voelden. Mogelijk komen evaluatieve responsen, zoals een mening geven over personages, als vanzelf ook in reguliere literatuurlessen aan bod. Het ontbreken van een effect op empathie voor personages is wellicht methodologisch te verklaren: de formuleringen in de LRQ (Miall & Kuiken, 1995) weken iets af van de stellingen in de TREQ. Mogelijk heeft dat de respons beïnvloed.

De kwalitatieve data ondersteunden de vragenlijstdata grotendeels. TDL-leerlingen schreven vaker redeneringen op om personages beter te begrijpen, en morele redeneringen die direct betrekking hadden op het verhaal. Opvallend is wel dat zij vaker evaluaties van personages opschreven dan RL-leerlingen, terwijl de vragenlijstdata dat verschil niet lieten zien. Mogelijk komt dit verschil het duidelijkst naar voren wanneer leerlingen op een specifiek verhaal en de personages daarin reageren, wat bij de TREQ niet aan de orde was.

TDL bevorderde niet alleen inzicht in de mens: leerlingen leken zich er ook meer van bewust te zijn geworden dat je literatuur kunt lezen om betekenisvolle inzichten in de mens en het leven op te doen. Dit betekende niet dat 'lezen voor plezier' minder belangrijk werd: we vonden geen effect op hedonische redenen om te lezen. Eudaimonische en hedonische redenen kunnen naast elkaar bestaan, zoals Oliver en Raney (2011) al concludeerden in hun onderzoek naar waarom volwassenen films kijken. Hun bevindingen breiden we met deze studie uit naar jongere deelnemers en een ander narratief medium.

Tot slot vonden we grote effecten van TDL op indicatoren van motivatie voor literatuuronderwijs, namelijk de mate waarin voldaan is aan de behoefte van leerlingen om zich autonoom, competent en sociaal verbonden te voelen. Deze resultaten sluiten aan bij eerder onderzoek, waaruit bleek dat korte, lezersgerichte interventies een positief effect kunnen hebben op motivatiegerelateerde factoren (zie bijvoorbeeld Eva-Wood, 2004; Henschel et al., 2016). Dat TDL aan de basisbehoeften voor motivatie voldeed, valt goed te verklaren: de nadruk op persoonlijke reacties op literatuur kan een gevoel van autonomie creëren, de strategie-instructie bij interne en externe dialogen ondersteunt leerlingen in hun competentie, en het

mondeling uitwisselen van leeservaringen, ideeën en interpretaties biedt leerlingen een gevoel van sociale verbondenheid. We plaatsen echter een kanttekening: dat leerlingen gemotiveerd zijn voor literatuur*lessen* betekent niet zonder meer dat hun *lees*motivatie toeneemt. Wel vormt TDL mogelijk een aanzet om in een 'positieve leesspiraal' te komen.

6 SLOTBESCHOUWING

Veel docenten Nederlands en curriculumontwikkelaars hebben de indruk dat literatuuronderwijs betekenisvol is omdat het kan bijdragen aan de persoonlijke en sociale ontwikkeling van leerlingen. Dit onderzoek biedt daarvoor empirische onderbouwing. We hebben laten zien dat leerlingen in havo 4 inderdaad inzicht in zichzelf en anderen kunnen opdoen naar aanleiding van literatuurlessen.

Literatuurdocenten die nastreven dat leerlingen zulke inzichten opdoen, kunnen de principes van TDL toepassen in hun lespraktijk, door literatuur rondom een overkoepelend sociaal-moreel thema aan te bieden, met leerlingen te reflecteren op *transformative reading*-ervaringen, en met strategie-instructie dialogische interactie met en over literaire teksten te stimuleren. Het leren hanteren van een literair begrippenapparaat zou daarbij geen doel op zich moeten zijn, maar een hulpmiddel: leerlingen leerden in TDL om begrippen in te zetten bij reflectie op en onderbouwing van hun leeservaringen en inzichten in henzelf, anderen en morele kwesties. We geven hiervan een voorbeeld uit een geschreven, denkbeeldige dialoog van een leerlinge in de TDL-conditie, over *Een najaarsdag* van Thomas Heerma van Voss. Zij verwijst naar 'psychologische spanning' in haar redenering over waarom een personage bepaalde dingen denkt, voelt en doet:

> 'Vond jij ook dat dit verhaal heel spannend was? Want ik merkte een soort spanning, maar ik weet niet precies hoe.'
> 'Ik denk dat je psychologische spanning bedoelt, want je leeft heel erg mee met de gedachten en gevoelens van de hoofdpersoon. Je merkt echt dat hij andere gevoelens krijgt bij deze dader en dat brengt hem in de war.'
> 'Ja, dat is precies wat ik bedoelde. Hierdoor heb ik echt het gevoel dat je weet waarom een personage iets doet. Bijvoorbeeld als ik niet had geweten wat het personage dacht, dan had ik niet gesnapt waarom hij zo aardig was tegen de geëxecuteerde man.'

Een dialogische aanpak lijkt de laatste jaren ingang te vinden in het Nederlandse literatuuronderwijs, bijvoorbeeld met leeskringen en groepsmondelingen (De Wit, 2017). Het gaat daarbij veelal om gesprekken *na* het lezen. Zulke gesprekken

kunnen leerlingen een gevoel van sociale verbondenheid bieden. Interne dialogen tussen de leerling en het verhaal, tijdens het lezen, zijn echter minstens zo belangrijk: het opmerken van initiële reacties op literaire teksten draagt bij aan het ervaren van autonomie, en kan het startpunt vormen voor gesprekken die leerlingen met elkaar voeren. Wanneer leerlingen bovendien strategieën aangereikt krijgen om zich te bekwamen in beide typen dialogen, vervult dat hun behoefte om in literatuurlessen een gevoel van competentie te ervaren. Daarmee lijkt TDL een bruikbare formule te bieden voor motiverend, betekenisvol literatuuronderwijs.

LITERATUURLIJST

Biesta, G. (2007). The education-socialisation conundrum, or 'Who is afraid of education?' *Utbildning & Demokrati, 16*(3), 25-36.

Broeck, A. van den, Vansteenkiste, M., De Witte, H., Soenens, B., & Lens, W. (2010). Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the work-related basic need satisfaction scale. *Journal of Occupational and Organizational Psychology, 83*(4), 981-1002.

Curriculum.nu (2019). *Conceptvoorstellen Nederlands*. Geraadpleegd van https://curriculum.nu/ontwikkelteam/nederlands/

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The 'what' and 'why' of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry, 11*(4), 227-268.

Eva-Wood, A. L. (2004). How think-and-feel-aloud instruction influences poetry readers. *Discourse Processes, 38*(2), 173-192.

Fialho, O. (2018). *Deepening readers' perceptions of self and others*. Paper gepresenteerd op de IGEL Conferentie, juli 2018, Universiteit van Stavanger, Noorwegen.

Fialho, O., Hakemulder, F., & Hoeken, H. (2019). *Transformative reading: An empirical model.* Manuscript in voorbereiding.

Hakemulder, F., Fialho, O., & Bal, P. M. (2016). Learning from literature: Empirical research on readers in schools and at the workplace. In M. Burke, O. Fialho, & S. Zyngier (red.), *Scientific approaches to literature in learning environments* (pp. 19-38). Amsterdam: John Benjamins.

Henschel, S., Meier, C., & Roick, T. (2016). Effects of two types of task instructions on literary text comprehension and motivational and affective factors. *Learning and Instruction, 44*, 11-21.

Janssen, T. (1998). *Literatuuronderwijs bij benadering.* Proefschrift. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog: Lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen.* Amsterdam: Amsterdam University Press.

Janssen, T., Braaksma, M., & Couzijn, M. (2009). Self-questioning in the literature classroom: Effects on students' interpretation and appreciation of short stories. *L1 - Educational Studies in Language and Literature, 9*(1), 91-116

Koopman, E. M. (2016). *Reading suffering: An empirical inquiry into empathic and reflective responses to literary narratives*. Proefschrift. Rotterdam: Erasmus Universiteit.

Koopman, E. M., & Hakemulder, F. (2015). Effects of literature on empathy and self-reflection: A theoretical-empirical framework. *Journal of Literary Theory, 9*(1), 79-111.

Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science, 3*(3), 173-192.

Mar, R. A., Oatley, K., Hirsh, J., dela Paz, J., & Peterson, J. B. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality, 40*(5), 694-712.

Miall, D. S., & Kuiken, D. (1995). Aspects of literary response: A new questionnaire. *Research in the Teaching of English, 29*(1), 37-58.

Nussbaum, M. C. (2010). *Not for profit: Why democracy needs the humanities.* New Jersey: Princeton University Press.

Oberon (2016). *Lees- en literatuuronderwijs in havo/vwo*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Oliver, M. B., & Raney, A. A. (2011). Entertainment as pleasurable and meaningful: Identifying hedonic and eudaimonic motivations for entertainment consumption. *Journal of Communication, 61*(5), 984-1004.

Richardson, P. W., & Eccles, J. S. (2007). Rewards of reading: Toward the development of possible selves and identities. *International Journal of Educational Research, 46*(6), 341-356.

Rosenblatt, L. M. (1968). *Literature as exploration.* Champaign: NCTE. (Origineel 1938)

Rothbauer, P. (2011). Rural teens on the role of reading in their lives. *The Journal of Research on Libraries and Young Adults, 1*(2). Geraadpleegd van www.yalsa.ala.org

Schrijvers, M. (2018). Zelfinzicht en sociaal inzicht opdoen in literatuurlessen. Ontwerp van een interventie voor havo 4. *Levende Talen Tijdschrift, 19*(3), 3-12.

Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., & Rijlaarsdam, G. (2018). Gaining insight into human nature: A review of literature classroom intervention studies. *Review of Educational Research, 89*(1), 3-45.

Schrijvers, M., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2016). 'Dat een boek kan veranderen hoe je naar de wereld kijkt'. De impact van literatuuronderwijs op zelfinzicht en sociaal inzicht van bovenbouwleerlingen in havo en vwo. *Levende Talen Tijdschrift, 17*(1), 3-13.

Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., & Rijlaarsdam, G. (2016). The impact of literature education on students' perceptions of self and others: Exploring personal and social learning experiences in relation to teacher approach. *L1 – Educational Studies in Language and Literature, 17,* 1-37.

SLO (2015). *Curriculumspiegel deel B: Vakspecifieke trend-analyse*. Enschede: SLO.

Verboord, M. (2005). Long-term effects of literary education on book-reading frequency: An analysis of Dutch student cohorts 1975-1998. *Poetics, 33*(5-6), 320-342.

Wit, M. de (2017). Lezen doe je met elkaar: Leeskringen en groepsmondelingen. *Levende Talen Magazine, 104*(8), 4-9.

OVER DE AUTEUR

Marloes Schrijvers (1989) promoveerde in het voorjaar van 2019 op het proefschrift *The story, the self, the other: Developing insight into human nature in the literature classroom*. Haar promotieonderzoek verrichtte ze aan de Universiteit van Amsterdam, onder begeleiding van Gert Rijlaarsdam, Tanja Janssen en Olivia Fialho. Ze werkt als docent bij de lerarenopleidingen Nederlands aan de Hogeschool Rotterdam en de Hogeschool van Amsterdam. Tevens is ze lid van de Werkgroep Onderzoek en Didactiek Nederlands van Levende Talen, en editor voor *L1 – Educational Studies in Language and Literature*.

BIJLAGE A | OVERZICHT VAN GELEZEN VERHALEN IN TDL

Titel en auteur	Korte inhoud	Les
1. Fragment uit *Vluchtgedrag* Bertram Koeleman	Een man bevindt zich in een neerstortend vliegtuig; in de laatste momenten voor zijn dood wordt hij geconfronteerd met hoe religie een rol kan spelen in zijn leven.	1
2. *Dood* Martin Bril	Een studente realiseert zich dat de jongen met wie ze een afspraakje heeft gehad om het leven is gekomen door zinloos geweld, en denkt na over alles wat nooit meer zal gebeuren.	2 en 5 [a]
3. *Bloed* Gerard Reve	Een jongen wordt mishandeld door zijn voogd en neemt wraak door de schroeven van de ladder naar de hooizolder los te draaien, waardoor de man een dodelijke val maakt.	3 en 5 [a]
4. *Volgens de regels* Mirjam Bonting	Een vader voedt zijn dochter volgens strikte regels op; wanneer ze als jongvolwassene met hem gaat klimmen in de bergen valt hij, maar zij volgt de regels en laat hem achter.	4 en 5 [a]
5. *Van geluk spreken* Marga Minco	Een vrouw loopt kort na de Tweede Wereldoorlog een voormalige kennis tegen het lijf; ze hebben een pijnlijk gesprek over wie de oorlog heeft overleefd en wie niet.	6
6. *De biefstuk van het zoete water* Hans Dorresteijn	Een jongen vraagt zich tijdens het vissen met zijn vader af of hij de laatste tijd nog iets verkeerds heeft gedaan, want zijn vader slaat hem altijd dagen nadat hij zich misdragen heeft.	6 [b]
7. *Een najaarsdag* Thomas Heerma van Voss	Een gevangenisbewaarder sympathiseert met een vriendelijke begeleider van een zomerkamp, die de doodstraf krijgt voor het ombrengen van kinderen; later vertelt hij zijn zoon een verhaal over een aardige zomerkampbegeleider, maar zijn zoon valt in slaap voor het eind van het verhaal.	6 [b]
8. *Het recht* Annelies Verbeke	Een man wantrouwt zijn schoonmaakster, een immigrante; hij probeert haar te verleiden om iets van hem te stelen om haar te betrappen, maar zij is hem te slim af.	6 [b]
9. *Hoela* Cees Nooteboom	De verteller herinnert zich dat hij als kind op een verjaardag van achter een raam naar zijn neefje heeft staan kijken terwijl die verdronk in de tuinvijver, en niets deed om te helpen.	6 [b]

Noot. [a] In les 5 vergeleken leerlingen eerder gelezen verhalen met elkaar; [b] In les 6 kozen leerlingen voor de dialoog-schrijftaak één van deze verhalen om thuis te lezen.

BIJLAGE B | VOORBEELDEN VAN SEGMENTEN UIT GESCHREVEN, DENKBEELDIGE DIALOGEN

Voorbeeld 1
Leerling in RL-conditie; *Het recht*, Annelies Verbeke

Wie is de hoofdpersoon in jouw verhaal?
Ik vermoed dat het die cipier is.
Wat weet je over hem?
Dat hij iemand achtervolgde.
Wie achtervolgde hij dan?
Die hoofdpersoon heet Lyuba volgens mij.
Wie is de schrijver/ster van jouw gelezen verhaal?
Dat is Annelies Verbeke.

Voorbeeld 2
Leerling in TDL-conditie; *Hoela*, Cees Nooteboom

Wat vond je leuk aan het verhaal?
Het was spannend.
Vond je het moeilijk te lezen?
Ja.
Zou je het verhaal aanraden?
Nee, jij?
Nee, ik vond het saai.
Ja, ik ook. Ik houd niet zo van korte verhalen.

Voorbeeld 3
Leerling in TDL-conditie; *Hoela*, Cees Nooteboom

Wat viel jou verder nog op aan het verhaal?
Dat de jongen erg stil is en alles een beetje vaag om hem heen gebeurt, hij is erbij, maar niet met zijn hoofd.
Dat merkte ik ook ja, hij leek ook niet zo blij.
Inderdaad, echt gelukkig leek hij niet. […]
Hij zit denk ik echt alleen maar in zijn gedachten, omdat hij niks zegt, en alles langs zich heen laat gaan.
Ja, hij reageert nergens op, hij denkt alleen maar.

Wel bijzonder, hoe hij alles zo in detail beschrijft in zijn hoofd.
Dat vind ik ook!
Waarom zou hij zo weinig zeggen en alleen maar denken?
Ik denk dat hij of zo is als persoon, of iets heeft meegemaakt waardoor hij nu zo is.

Voorbeeld 4
Leerling in TDL-conditie; *De biefstuk van het zoete water*, Hans Dorresteijn

Het einde pakte me heel erg aan, jij?
Ja, mij ook, het is niet rechtvaardig.
Vind je? Ik vond het juist wel rechtvaardig.
Ooh, waarom dan?
Nou, die jongen moet gewoon weten dat zulke dingen niet door te beugel kunnen, dus hij had die klap verdiend.
Maar hij zei alleen: kijk, de grotten van Han! [*grap over zijn vader*]
Ja, dat vind ik onrespectvol.
Dus daarom is het oké om je kind [*twee dagen*] later te slaan?
Nou ja, het had anders gekund, dat wel.
Ja, hij had zijn kind hiervoor niet mogen slaan.
Waarom vind je dat dan?
Je gaat je kind toch niet slaan voor een grapje dat hij een tijdje terug maakte?
Ja, maar de vader wou duidelijk maken dat hij het niet goed vond.
Hou op zeg, dit is dan de verkeerde manier van opvoeden.

Voorbeeld 5
Leerling in TDL-conditie; *Hoela*, Cees Nooteboom

Het begon rustig met hoe de omgeving eruit zag, en toen ging het opeens heel snel.
Wat mij ook opviel was dat de gedachten van het kind ook zo goed werden overgebracht.
Ik begrijp wat je bedoelt, ja.
Als kind onthoud je veel geuren en herken je ook zo veel.
Zo voelt het alsof je het personage ook echt bent.
En de sfeer werd zeer goed omschreven.
Ja, het was heel toepasselijk dat het wat koud en vochtig was.

EMPATHISCHE LEZERS: EEN ONDERZOEK NAAR HET EFFECT VAN (NON-)FICTIE OP HET EMPATHISCH VERMOGEN VAN JONGE TIENERS

MELINA GHASSEMINEJAD

SAMENVATTING

Hoewel er een hernieuwde interesse is in de cognitieve effecten van literatuur (bij volwassenen), is er weinig onderzoek gedaan naar het effect op kinderen. In mijn thesis heb ik geprobeerd deze research gap te overbruggen. Voor dit onderzoek werd het effect van literatuur op het empathisch vermogen van 12-/13-jaar oude kinderen gemeten, die ingedeeld werden in drie groepen: de fictie-, non-fictie- en controleconditie. In de fictieconditie lazen de kinderen een fictieboek, in de non-fictieconditie een non-fictieboek en in de controleconditie werd er geen boek gegeven aan de kinderen. Daarnaast werden alle respondenten gevraagd om bij te houden welke boeken ze lazen gedurende het experiment. De Basic Empathy Scale werd gebruikt om affectieve en cognitieve empathie te meten. Er was geen effect van het lezen van fictie op de ontwikkeling in affectieve en cognitieve empathie. Wel werd vastgesteld dat het zelfgerapporteerde aantal gelezen boeken per jaar affectieve empathie voorspelt. De resultaten suggereren dat niet genre, maar de frequentie van het lezen van boeken een effect heeft op het empathisch vermogen.

1 INLEIDING

Al sinds Aristoteles beweren geleerden dat kunst de ziel 'reinigt'. Met de ontwikkeling van nieuwe en geavanceerde apparatuur – beschikbaar gekomen door onderzoeken in de neuro- en sociale wetenschappen – is het mogelijk om direct te meten of literatuur het vermogen heeft om persoonlijkheidstrekken, zoals empathie, te veranderen. In deze studie heb ik getracht om deze relatie tussen literatuur en empathie te onderzoeken. Aangezien er al onderzoek is gedaan naar deze relatie bij jonge kinderen en volwassenen, is er gekozen om de relatie te onderzoeken bij jonge tieners. Om specifiek te zijn is in dit onderzoek een experiment uitgevoerd waarbij gekeken werd naar het effect van literatuur op het empathisch vermogen van 12-/13-jarige kinderen.

1.1 EMPATHIE

Voordat er naar de rol van literatuur in het opwekken van empathie gekeken kan worden, is het belangrijk om eerst empathie te definiëren. Wispé (1986) definieert empathie als 'de poging van een zelfbewust zelf om, zonder veroordelingen, de positieve en negatieve ervaringen van een andere zelf te begrijpen' (p. 318). Wanneer een persoon empathiseert moet diegene volgens Wispé's definitie mentaal de ervaringen van de ander begrijpen. Maar zoals Preston en Hofelich (2012) beargumenteren heeft empathie niet enkel een cognitief aspect. Volgens Preston en Hofelich (2012) is er ook zoiets als *emotional contagion*, ook wel 'affectieve empathie' genoemd, wat plaatsvindt wanneer een individu 'subjectief gezien dezelfde emotie of toestand als de ander voelt, meestal voor intense emotionele gevoelens' (p. 25).

1.2 LITERATUUR EN EMPATHIE

Volgens veel academici heeft literatuur een positief effect op het empathisch vermogen. Mar en Oatley (2008) suggereren dat de deelname aan de simulatieve ervaringen van fictie het makkelijker maakt begrip te tonen voor anderen en ons vermogen tot empathie en sociale conclusies kan vergroten. Wanneer mensen een fictief verhaal ervaren, ondergaan ze bovendien een simulatie van gebeurtenissen (Mar & Oatley, 2008). Fictieve verhalen, zoals andere simulaties, zijn informatief, aangezien ze ruimte geven aan voorspellingen en verklaringen terwijl de onderliggende processen van wat er wordt gemodelleerd worden onthuld (Mar & Oatley, 2008). Dat wil zeggen, fictie biedt lezers, theaterbezoekers en filmkijkers het persoonlijke gevoel van de ervaringen (Mar & Oatley, 2008). Wanneer mensen fictie ervaren, oefenen ze hoe ze zich moeten gedragen in bepaalde sociale situaties en daardoor verbeteren ze hun sociale vaardigheden. Het helpt hen om sociale situaties of menselijk gedrag en de onderliggende cognitieve processen en motivaties te begrijpen

(Mar & Oatley, 2008). Dit betekent dat fictie zowel een cognitieve als een emotionele stimulatie is. Daarnaast blijkt uit de meta-analyse van Dodell-Feder en Tamir (2018) dat het lezen van fictie ook een positieve impact heeft op sociale cognitie.

In tegenstelling tot fictie heeft non-fictie geen positief effect op het empathisch vermogen volgens Mar, Oatley, Hirsch, Paz en Peterson (2006). Volgens hen zorgt het lezen van fictie voor een verbetering of het onderhoud van sociale vaardigheden, ook al heeft een lezer geen echt sociaal contact (Mar et al., 2006). Maar wanneer lezers non-fictie lezen, verwijderen ze zich van sociale situaties en hebben ze geen baat bij de simulatie van een sociale situatie (Mar et al., 2006). Daarnaast bleek uit hun onderzoek dat fictielezers een beter empathisch vermogen hadden dan non-fictielezers (Mar et al., 2006). Bovendien scoorden frequente lezers ook beter qua empathie dan respondenten die minder vaak lazen.

De bovenstaande literatuur leidt tot de onderzoeksvraag 'Is er een verschil tussen de effecten van non-fictie en fictie op het empathisch vermogen van 12-/13-jarige kinderen?' en tot de deelvraag 'Heeft het aantal gelezen boeken een effect op het empathisch vermogen van 12-/13-jarige kinderen?' Dit leidt tot de volgende hypotheses: 'Er is een significant verschil in het empathisch vermogen van kinderen die meer lezen', 'Er is een significant effect van het conditietype op de post-testresultaten (M1)', 'Het aantal gelezen boeken tijdens het experiment voorspelt de BES-scores van leerlingen' en 'Het zelfgerapporteerde aantal gelezen boeken per jaar voorspelt de BES-scores van leerlingen'.

2 METHODE

2.1 DESIGN EN PARTICIPANTEN

In dit experiment is er aan het begin aan drie klassen, elk dertig leerlingen (tussen 11 en 13 jaar), een Basic Empathy Scale-test (BES) afgenomen als nulmeting. Vervolgens werden deze klassen willekeurig toegewezen aan een testconditie (fictie, non-fictie en controle). Daarnaast moesten de kinderen gedurende een periode van drie maanden online bijhouden welke boeken ze lazen en kregen de fictie- en non-fictieconditie respectievelijk een fictie- of non-fictieboek toegereikt die ze sowieso moesten lezen. Achteraf werd opnieuw een BES afgenomen.

2.2 TEKSTMATERIAAL

In de fictieconditie lazen de participanten *De tweeling mysteries: Waterschimmen* door Nicholas Walker, dat 184 pagina's telt. In het verhaal ontdekt de tweeling Alex en Alessia dat ze speciale krachten hebben die ze kunnen gebruiken om tegen

bovennatuurlijke vijanden te vechten. In de non-fictieconditie lazen de participanten *Onopgelost & waargebeurd* door Frank Pollet en Guy Didelez, dat ook 184 pagina's telt. Dit boek beschrijft rare maar waargebeurde gebeurtenissen, zoals het verhaal van het monster van Loch Ness. Deze boeken werden aangereikt door de Universiteit Antwerpen.

2.3 BASIC EMPATHY SCALE

Empathie werd gemeten met de BES-vragenlijst (M0 Cronbach's Alpha (α) = .79, M1 α = .82). De BES is een gevalideerd instrument dat gebruikt wordt om empathie te meten en bestaat uit twintig items (Jolliffe & Farrington, 2006). Uit de twintig items meten negen items cognitieve empathie (M0 α = .68, M1 α = .69) en elf items meten affectieve empathie (M0 α = .75, M1 α = .81) (Jolliffe & Farrington, 2006). Voor dit onderzoek werd de Nederlandse versie van dit instrument van Langen, Wissink, Stams, Asscher en Hoeve gebruikt (persoonlijke communicatie, 5 september 2017). Antwoorden werden gegeven op een vijfpunts-likertschaal (1 = Helemaal oneens, 2 = Oneens, 3 = Niet eens, niet oneens, 4 = Beetje mee eens, 5 = Helemaal mee eens).

2.4 ONLINE BOEKENLIJST

De participanten werden gevraagd om online bij te houden welke boeken ze hadden gelezen in de periode van twee maanden. Hiervoor werd een website gebruikt die speciaal ontworpen was voor deze studie, namelijk www.boekenlijsthl.nl (de website werd na het experiment offline gehaald). Elke student kreeg een persoonlijke inlogcode en wachtwoord. Na het inloggen konden de leerlingen de titel van het boek, de auteur, de datum waarop ze waren begonnen met lezen en de datum waarop ze het boek hadden uitgelezen invullen. Ook was er ruimte om een recensie te plaatsen. Om biased data te minimaliseren, konden participanten elkaars pagina's niet bezoeken.

2.5 PROCEDURE

Het empathisch vermogen werd gemeten met behulp van een zelfrapportagemethode, de BES. De participanten vulden de BES-vragenlijst – zoals ontworpen door Jolliffe en Farrington (2006) – twee keer in, eerst als een nulmeting (M0) aan het begin van het onderzoek, en een keer aan het einde van het experiment als een effectmeting (M1). Om het doel van het onderzoek te verbergen, werden er tijdens de eerste meting vragen over favoriete literaire genres toegevoegd aan het einde van de vragenlijst. Bij de tweede meting, M1, werden die vragen weggelaten, aangezien de participanten ze al hadden ingevuld tijdens M0. Na de nulmeting kregen de

participanten hun boeken en kregen ze twee maanden de tijd. Tot slot werden alle participanten, inclusief de controleconditie, gevraagd of ze online alle boeken die ze lazen in die twee maanden konden documenteren. Alle data werden geanonimiseerd voor de analyse en alle informatie die tot identificatie van individuen kon leiden werd na voltooiing van het experiment verwijderd. Eén participant werd verwijderd uit de dataset aangezien diegene de vragen verkeerd had ingevuld door meerdere keren twee antwoorden aan te kruisen.

2.6 ANALYSES

De hypotheses werden getest door middel van ANOVA's met herhaalde metingen, eenweg-ANCOVA's en lineaire regressieanalyses. In alle analyses werden er aparte berekeningen gemaakt voor affectieve en cognitieve empathie. De ANOVA met herhaalde metingen werd gebruikt om de volgende hypothese te testen: 'Er is een significant verschil in het empathisch vermogen van kinderen die meer lezen'. De onafhankelijke variabele was de testconditie (fictie-, non-fictie-, controleconditie) en de afhankelijke variabele was de BES. Beide metingen (M0 en M1) werden toegevoegd aan de ANOVA met herhaalde metingen.

Verder was er een eenweg-ANCOVA uitgevoerd om te bepalen of er een statistisch significant verschil is tussen de fictie-, non-fictie-, en controleconditie op de BES-resultaten na de interventie (M1). Deze analyse werd gebruikt om de volgende hypothese te testen: 'Er is een significant effect van de conditietype op de post-testresultaten (M1)'. In de analyse werd de pre-test als covariaat ingevoerd.

Tot slot werden lineaire regressieanalyses uitgevoerd om BES-scores (M1) te voorspellen op basis van het aantal boeken dat werd gelezen gedurende het experiment en het zelfgerapporteerde aantal gelezen boeken per jaar. Deze analyse werd gebruikt om de volgende hypotheses te testen: 'Het aantal gelezen boeken tijdens het experiment voorspelt de BES-scores van leerlingen' en 'Het zelfgerapporteerde aantal gelezen boeken per jaar voorspelt de BES-scores van leerlingen'.

3 RESULTATEN

De ANOVA met herhaalde metingen met de Greenhouse-Geisser-correctie toonde dat gemiddelde affectieve empathie niet statistisch significant verschilde tussen de tijdpunten ($F(1,88) = 1.588$, $p > 0.05$). Tijdens het meten van cognitieve empathie was er ook geen significant verschil ($F(1,88) = 0.020$, $p > 0.05$). Daarom kan de hypothese 'Er is een significant verschil in het empathisch vermogen van de respondenten tussen de pre-test (M0) en post-test (M1)' verworpen worden.

De ANCOVA toonde dat er geen statistisch significant effect was van de testconditie op de posttest van affectieve empathiescores ($F(2,85) = .746$, $p > 0.05$), zie Tabel 1. Daarnaast toonde de ANCOVA ook geen statistisch significant effect van de testconditie op de posttest van cognitieve empathiescores ($F(2,85) = 1.161$, $p > 0.05$), zie Tabel 2. Daarom kan de hypothese 'Er is een significant effect van de conditietype op de post-testresultaten (M1)' verworpen worden.

TABEL 1 | GESCHATTE GEMIDDELDEN AFFECTIEVE EMPATHIE PER CONDITIE

			95% Betrouwbaarheidsinterval	
Conditie	**Gemiddelde**	**Std. error**	**Ondergrens**	**Bovengrens**
Fictie	3.715[a]	.062	3.591	3.839
Non-fictie	3.608[a]	.062	3.485	3.731
Controle	3.659[a]	.063	3.533	3.784

a. Covarianties die in het model verschijnen zijn geëvalueerd op de volgende waarden: AE (M0) = 3,7061

TABEL 2 | GESCHATTE GEMIDDELDEN COGNITIEVE EMPATHIE PER CONDITIE

			95% Betrouwbaarheidsinterval	
Conditie	**Gemiddelde**	**Std. error**	**Ondergrens**	**Bovengrens**
Fictie	4.211[a]	.059	4.093	4.329
Non-fictie	4.306[a]	.059	4.189	4.423
Controle	4.185[a]	.059	4.067	4.303

a. Covarianties die in het model verschijnen zijn geëvalueerd op de volgende waarden: CE (M0) = 4,2399

Er werd geen statistisch significante regressievergelijking gevonden bij het voorspellen van affectieve empathie gebaseerd op het aantal boeken gelezen tijdens de testperiode ($F(1, 14) = 1.562$, $p > 0.05$). Hetzelfde was het geval bij het voorspellen van cognitieve empathie ($F(1, 87) = .282$, $p > 0.05$). Bij het voorspellen van affectieve empathie gebaseerd op het zelfgerapporteerde aantal gelezen boeken per jaar werd er echter een significante regressievergelijking gevonden ($F(1,81) = 4.894$, $p < 0.05$). Dit was weer niet het geval bij het voorspellen van cognitieve empathie ($F(1,81) = 1.776$, $p > 0.05$). Daarom kan de hypothese 'Het aantal gelezen boeken tijdens het experiment voorspelt de BES-scores van leerlingen' verworpen worden. De hypothese 'Het zelfgerapporteerde aantal gelezen boeken per jaar voorspelt de BES-scores van leerlingen' kan verworpen worden voor de cognitieve empathieschaal, maar kan worden geaccepteerd voor de affectieve empathieschaal.

4 DISCUSSIE

De huidige studie trachtte de onderzoeksvraag 'Is er een verschil tussen de effecten van non-fictie en fictie op het empathisch vermogen van 12-/13-jarige kinderen?' en deelvraag: 'Heeft het aantal gelezen boeken een effect op het empathisch vermogen van 12-/13-jarige kinderen?' te beantwoorden. Volgens de resultaten van dit experiment heeft het genre – dat wil zeggen fictief of non-fictief – geen effect op het empathisch vermogen van 12-/13-jarige kinderen. Met andere woorden, de testgroepen in de boekcondities toonden geen significante verschillen vergeleken met de controlegroep. Daarnaast had het aantal gelezen boeken tijdens het experiment ook geen effect op het empathisch vermogen. Daarentegen toonde de significante regressievergelijking tussen het zelfgerapporteerde aantal gelezen boeken per jaar en affectieve empathie dat kinderen die aangaven dat ze meer lazen empathischer zijn. Dit komt overeen met de studie van Mar et al. (2006) bij volwassenen, waarin ze stellen dat frequente lezers een beter empathisch vermogen hebben dan lezers die minder vaak lezen. Interessant genoeg staat dit haaks op de bevindingen van Stansfield en Bunce (2014), die een positieve relatie vonden tussen frequente lezers en cognitieve empathie, in tegenstelling tot affectieve empathie. Er zijn enkele redenen waarom deze tegenstelling het geval zou kunnen zijn.

De eerste beperking van dit onderzoek is de steekproefomvang. Het was helaas niet mogelijk om voor dit onderzoek een groter aantal respondenten te bekomen. De keuze was opzettelijk gemaakt om binnen één school te blijven om controle te kunnen behouden over socio-economische factoren: er kon van uit worden gegaan dat die in alle drie klassen min of meer dezelfde zouden zijn. Daarnaast hadden alle klassen dezelfde leraar en hetzelfde schoolniveau, waardoor ook het verstorende effect van onderwijskenmerken geëlimineerd kon worden.

Een andere mogelijke beperking is dat in dit onderzoek werd uitgegaan van zelfrapportage. Alhoewel zelfrapportage soms onvermijdelijk is, betekent dit niet dat ze geen beperkingen heeft. Een van de meest besproken nadelen is, uiteraard, de mogelijkheid van valse antwoorden (Demetriou, Ozer, & Essau, 2015). Dit is voornamelijk het geval bij gevoelige vragen die voor een sociaal geaccepteerd antwoord kunnen zorgen, ook wel gekend als de *social desirability bias* (Demetriou et al., 2015). Het is dus mogelijk dat de kinderen bepaalde antwoorden hebben gegeven omdat ze denken dat die verwacht worden. Dit vertekent de score van het empathisch vermogen van de respondenten en kan betekenen dat het empathisch vermogen hoger is uitgevallen dan het daadwerkelijk is. Daardoor is mogelijk geen significant verschil gevonden tussen het empathisch vermogen van de kinderen in de pre- en post-test. Daarnaast is er altijd de vraag van de validiteit van het meetinstrument.

De volgende beperking heeft te maken met de schatting die de kinderen moesten geven betreffend het aantal gelezen boeken. Het is mogelijk om in vervolgonderzoek in plaats van zelfrapportage de *Author Recognition Test* te gebruiken. Deze test bestaat uit een lijst met namen van auteurs en non-auteurs waarbij participanten moeten aangeven welke namen zij denken van auteurs zijn (Moore & Gordon, 2015). Volgens Moore en Gordon (2015) is de *Author Recognition Test* de beste keuze: '[it] consistently outperforms other literature recognition tests such as magazine or newspaper recognition tests as a predictor of reading-related variables such as spelling ability, word recognition, and cultural literacy' (p. 1096). Het nadeel van deze test is dat het cultuurgebonden is en dus altijd opnieuw moet worden bekeken en aangepast voor de specifieke populatie (Moore & Gordon, 2015).

De laatste beperking omtrent het zelfrapporterende aspect van dit onderzoek zijn 'extreme antwoorden' tijdens de nulmeting. In zeven van de twintig items antwoordde meer dan 60% van de respondenten 'extreem'. Met andere woorden, respondenten die extreem antwoorden kiezen vaak 1 of 5 in een likertschaal. Dit laat weinig ruimte over voor een toe- of afname in testscores. De extreme antwoordstijl karakteriseert zich door de neiging om de meest extreme antwoordcategorie te kiezen ongeacht de inhoud (Baumgartner & Steenkamp, 2001). Een manier om dit tegen te gaan is om een zevenpunts-likertschaal te gebruiken en dus meer opties te geven aan de respondenten. Maar aangezien de BES een gevalideerd meetinstrument is, was het niet mogelijk om de vragenlijst binnen deze tijdspanne aan te passen.

Samengevat, de huidige studie trachtte de relatie tussen (non-)fictie en het empathisch vermogen te onderzoeken. Volgens het experiment was er geen sprake van een significante relatie tussen deze variabelen. De resultaten uit de analyse over het zelfgerapporteerde aantal gelezen boeken per jaar suggereren echter dat kinderen die meer lezen een statistisch significant groter affectief empathisch vermogen hebben. Het is uiteraard ook mogelijk dat individuen die een groter affectief empathisch vermogen hebben meer lezen. Dit is een belangrijk punt om mee te nemen naar een vervolgonderzoek in dit onderwerp. Praktisch zou dit kunnen betekenen dat stimulatie van lezen voor groter affect empathisch vermogen zorgt, waardoor kinderen meer zouden kunnen gaan lezen. Dit onderzoek is met andere woorden geschikt om het belang van het stimuleren van lezen in de klas te onderbouwen.

LITERATUURLIJST

Altmann, U., Bohrn, I. C., Lubrich, O., Menninghaus, W., & Jacobs, A. M. (2014). Fact vs fiction – how paratextual information shapes our reading processes. *SCAN, 9*(1), 22-29.

Baumgartner, H., Steenkamp, J-B. E. M. (2001). Response styles in marketing research: A cross-national investigation. *Journal of Marketing Research, 38*(2), 143-156.

Demetriou, C., Ozer, B. U., & Essau, C. A. (2015). Self-report questionnaires. In R. L. Cautin & S. O. Lilienfeld (reds.), *The Encyclopedia of Clinical Psychology* (pp. 2595-2600). New Jersey: John Wiley & Sons.

Dodell-Feder, D., & Tamir, D. I. (2018). Fiction reading has a small positive impact on social cognition: A meta-analysis. *Journal of Experimental Psychology: General, 147*(11), 1713-1727.

Joliffe, D., & Farrington, D. P. (2006). Development and validation of the Basic Empathy Scale. *Journal of Adolescence, 29*(4), 589-611.

Mar, R. A., Oatley, K., Hirsch, J., Paz, J., & Peterson, J. B. (2006). Bookworms versus nerds: Exposure to fiction versus non-fiction, divergent associations with social ability, and the simulation of fictional social worlds. *Journal of Research in Personality, 40*(5), 694-712.

Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science, 3*(3), 173-192.

National Assessment of Educational Progress (z.j.). *Minimum school and student sample sizes for reporting group results.* Geraadpleegd van https://www.nces.ed.gov/nationsreportcard/tdw/analysis/summary_rules_minimum.aspx

Moore, M., & Gordon, P. C. (2015). Reading ability and print exposure: Item response theory Analysis of the Author Recognition Test. *Behavior Research Methods, 47*(4), 1095-1109.

Preston, S. D., & Hofelich, A. J. (2012). The many faces of empathy: Parsing empathic phenomena through a proximate, dynamic-systems view of representing the other in the self. *Emotion Review, 4*(1), 24-33.

Sampling Distributions. (z.j.). Geraadpleegd van https://www.stattrek.com/sampling/sampling-distribution.aspx

Stansfield, J., & Bunce, L. (2014). The relationship between empathy and reading fiction: Separate roles for cognitive and affective components. *Journal of European Psychology Students, 5*(3), 9-18.

Wispé, L. (1986). The distinction between sympathy and empathy: To call forth a concept, a word is needed. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*(2), 314-321.

OVER DE AUTEUR

Na het behalen van haar diploma Toegepaste Psychologie besloot Melina Ghasseminejad haar passie te volgen en is ze Taal- en letterkunde gaan studeren aan de Universiteit Antwerpen. Tijdens haar master heeft ze zich gespecialiseerd in literatuur en met haar masterthesis over literatuur en het empathisch vermogen bij kinderen was ze een van de genomineerden voor de Scriptieprijs Leesbevordering. Momenteel is ze Lector Business English op de opleiding Marketing aan de Karel de Grote hogeschool in Antwerpen, maar haar liefde voor (jeugd)literatuur is nog altijd aanwezig!

LEESBEESTEN ZIJN SOCIALE DIEREN. ZONDER LEESMAATJES VERPIETEREN ZE!

MIA STOKMANS & ROOS WOLTERS

SAMENVATTING

Lezen is een sociaal proces dat je leert en verdiept samen met anderen. Dit is een van de grondgedachten van het leeshongermodel, een nieuwe bril om naar leesbevordering te kijken. Om niet-lezers te veranderen in lezers zijn er mensen in de omgeving nodig die het kiezen en lezen van en het praten over boeken (de zogeheten leescirkel) stimuleren. In dit artikel beschrijven we hoe elke fase in de leesontwikkeling eigen eisen stelt aan de leesbevordering en de rol van de stimulerende ander.

1 INLEIDING

De dalende leestrend zet zich voort (De Haan & Sonck, 2013; Sonck & De Haan, 2015; Wennekers, Huysmans, & De Haan, 2018). Het aantal Nederlanders dat minimaal tien minuten per week leest, daalde van 90% in 2006 naar 72% in 2016 en bij tieners daalde dit zelfs van 65% naar 40% (Wennekers et al., 2018). Dit ondanks alle leesbevorderende activiteiten binnen het basisonderwijs van de laatste jaren (Bonset, 2016). Misschien wordt het tijd om voor leesbevordering een ander perspectief te kiezen: promotie van lezen doe je niet alleen, maar samen met anderen. Deze gedachte past binnen de literatuursociologische receptietheorie, waarbij een lezer betekenis geeft aan een tekst vanuit de eigen alledaagse, literaire, culturele en sociale ervaringen en deze corrigeert en verdiept door er samen met anderen over

te praten (Jauss, 1982; Zerubavel, 1997). Hiermee overstijgt lezen de louter persoonlijke ervaringen en komt er ruimte voor reflectie en creativiteit.

Deze talige dimensie van lezen vormt een van de grondgedachten van het leeshongermodel (Stokmans & Wolters, 2019) en geeft aan dat een lezer anderen nodig heeft om een diepere betekenis aan het verhaal te verlenen. Een tweede grondgedachte is dat het lezen van een verhaal niet uit de lucht komt vallen. Aidan Chambers (2012) spreekt van een leescirkel met zich telkens herhalende activiteiten voor, tijdens en na het lezen van een boek. Een leescirkel geeft aan dat iemand eerst een boek kiest, het dan leest en er vervolgens met anderen over praat. Dit praten over inspireert een lezer vervolgens om weer een boek te kiezen. Het leeshongermodel geeft aan dat positieve ervaringen met alle activiteiten met opeenvolgende leescirkels een lezer motiveren om meer te lezen en hem of haar kennis en vaardigheid geven om een volgende leescirkel vorm te geven. De derde en laatste grondgedachte benadrukt de rol van anderen bij het doorlopen van een leescirkel. Om van niet-lezers lezers, het liefst fervente lezers, te maken, zijn er mensen in de omgeving nodig om iemand te interesseren in het lezen van boeken en vervolgens te begeleiden en stimuleren in het kiezen en lezen van en het praten over boeken. Natuurlijk is het motiverend als een ander meegaat naar een bibliotheek of boekhandel, adviezen geeft over welke boeken interessant zijn en samen een gesprek voert over de inhoud van een boek (Ajzen, 1991; Ryan & Deci, 2000; Antonio & Guthrie, 2008). De opstap naar een leescirkel is in de leesontwikkeling vrij groot en vraagt specifieke ondersteuning van anderen, zoals in paragraaf 4 uiteengezet zal worden.

Het leeshongermodel stelt dat stimulerende anderen twee belangrijke taken hebben. Ten eerste maken ze iemand wegwijs in het doorlopen van een leescirkel, waardoor diegene kennis en ervaring opdoet die na verloop van tijd ingezet kunnen worden om een leescirkel vorm te geven. Ten tweede motiveren anderen iemand om te lezen. Dit gebeurt op twee manieren (vgl. Wentzel, 1998). Anderen behoeden iemand voor negatieve ervaringen en stimuleren het verkrijgen van positieve ervaringen. Deze positieve ervaringen motiveren iemand om een volgende leescirkel te doorlopen. Bovendien voedt een positieve ondersteunende sociale relatie met anderen de motivatie ook direct (Deci, 1992). Door het gevoel er niet alleen voor te staan en bij een groep te horen accepteert iemand de leesnormen van anderen en is hij of zij daardoor meer gemotiveerd om te lezen (vgl. Wentzel, 1998).

In het leeshongermodel wordt lezen gezien als een talig, sociaal proces. We zullen eerst de talige basis van lezen toelichten en vervolgens aandacht geven aan de sociale kant: de motiverende en coachende rol van anderen bij de leesontwikkeling.

2 DE TALIGE VERANKERING VAN HET LEZEN

Volgens het leeshongermodel is lezen een talig proces waarbij een lezer een 'sociaal brein' benut om betekenis toe te kennen aan een verhaal (Zerubavel, 1997). Dit sociale brein weerspiegelt het idee dat iemand de betekenis van woorden en zinsconstructies leert door deze taal samen met anderen te gebruiken (Blumer, 1969; Hewitt & Shulman, 2011). Door reacties van anderen, bijvoorbeeld in een discussie over het verhaal, leert een lezer wat een woord, uitdrukking of beschreven sociale gebeurtenis betekent en in welke gevallen of situaties het woord of de uitdrukking te gebruiken is om een situatie of gebeurtenis te beschrijven (constructivistisch leren; vgl. Vigotsky, 1987; Gibbons, 2002).

Discussie over het verhaal dient binnen ons model drie doelen. Het eerste doel is een betere vaardigheid. De centrale vraag hierbij is: heeft een lezer de tekst begrepen (begrijpend lezen)? Die vaardigheid verwerft een lezer sneller als hij of zij feedback krijgt over de eigen interpretatie (Kahneman, 2012). In een gesprek over een tekst kan een ander wijzen op moeilijke woorden en complexe passages en zo de lezer feedback geven over het eigen leesproces: wat heeft een lezer geïnterpreteerd zoals de anderen en wat juist anders begrepen? Deze feedback verbetert de leesvaardigheid of houdt deze op peil.

Het tweede doel van discussie is een diepere verwerking van het verhaal. Een gesprek met anderen kan een lezer aanzetten om dieper na te denken over een persoonlijke of maatschappelijke betekenis van het verhaal (Anderson, 1999; Grabe & Stoller, 2013; Cornelissen, 2016) en daar samen met anderen kritisch op te reflecteren (scheppend lezen; Stokmans & Wolters, 2019). Samen reflecteren op een verhaal stimuleert leesprocessen die een beroep doen op hogere leesvaardigheidsniveaus (zie bijvoorbeeld de PISA- en PIAAC-studies). Door gezamenlijke reflectie oefent een lezer dus begrijpend en scheppend lezen.

Het derde doel is bevordering van de wil om te lezen. In een stimulerend leesklimaat lezen anderen met grote regelmaat boeken en praten ze daarover (Leseman & De Jong, 1998; Mol & Bus, 2011). Hierdoor weet iemand dat anderen lezen een leuke en waardevolle vrijetijdsbesteding vinden en dat kan zorgen voor een positieve leesmotivatie. Verder kan een gesprek iemand nieuwsgierig maken naar het betreffende verhaal (thema). Bovendien wil iemand zich graag mengen in een discussie met relevante anderen: hij of zij wil erbij horen. Om mee te kunnen praten moet hij of zij wel (een deel van) het verhaal gelezen hebben.

Discussies over verhalen kunnen dus op diverse manieren de leesvaardigheid, het verdiepend lezen en de leesmotivatie stimuleren. Hiermee groeit de hedonistische en instrumentele waarde van het lezen (zie Stokmans, 2013). En daardoor groeien op hun beurt de positieve leesattitude en -motivatie.

3 DE STIMULERENDE EN STURENDE ROL VAN ANDEREN

Een belangrijk sociaal proces in het leeshongermodel is de stimulerende en sturende rol van anderen. Met hun ondersteuning en advies doorloopt iemand een leescirkel steeds opnieuw en steeds geroutineerder en flexibeler. Dit is het leerproces dat ten grondslag ligt aan de (literaire) socialisatie (Kraaykamp, 2002; Grabe & Stoller, 2009; Notten, 2011).

3.1 DRIE FASEN

Kenmerkend voor het leeshongermodel is maatwerk in leesbevordering: elke fase in de begeleiding van een niet-lezer naar een fervent lezer vraagt een eigen aanpak en eigen accenten. Het model onderscheidt globaal drie fasen (Stokmans & Wolters, 2019):

1. *Wekken van de leeshonger*
   Een niet-lezer is (nog) niet gemotiveerd om zelf een leescirkel te doorlopen. De belangrijkste taak van de ander is in de eerste fase daarom het wekken van de leeshonger door het bieden van sleutelervaringen (McCarthy & Jinnett, 2001). Een leeservaring is positief als bijvoorbeeld een verhaal een niet-lezer erg aangrijpt of hij of zij er zich sterk in herkent. Door deze sleutelervaringen kan een niet-lezer zelf ervaren dat verhalen positieve ervaringen met zich meebrengen en deze positieve ervaringen voeden de motivatie om te lezen. Zo kan een niet-lezer transformeren in een geïnteresseerde niet-lezer, iemand die al enige interesse in lezen heeft, maar nog niet weet hoe je een leescirkel kunt doorlopen.

2. *Hulp bij het aanleren van routines*
   De geïnteresseerde niet-lezer, en ook de af-en-toe-lezer, heeft ondersteuning van anderen nodig bij het doorlopen van een leescirkel. Het gaat hierbij niet alleen om hulp bij het kiezen van een passend boek, maar ook dat iemand tijdens het lezen bijvoorbeeld vraagt of het een leuk boek is en waar het over gaat, en dat hij of zij met iemand kan praten over het verhaal na het lezen. Zo kan de af-en-toe-lezer zich de routines van een leescirkel steeds meer eigen maken en uitgroeien tot een regelmatige lezer.

3. *Een sociaal leesnetwerk bieden*
   Voor een lezer zijn andere gelijkgestemde lezers zoals leeftijdsgenoten of in het algemeen een sociaal netwerk van lezers belangrijk. Het is immers motiverend en inspirerend om met anderen over verhalen te praten en elkaar leestips te geven. En dat geldt zeker voor fervente lezers.

Alvorens dieper in te gaan op de mogelijke taken van de stimulerende ander zeggen we nog kort iets over de kenmerken van die ander.

3.2 KENMERKEN VAN EEN STIMULERENDE ANDER

Allereerst zijn vrije keuze en gelijkwaardige relaties belangrijk (Petty, Ostrom, & Brock, 1981; Petty, Cacioppo, & Goldman, 1981; O'Keefe, 1990; Hoeken, 1998; 2008). In een machtsrelatie, zoals die tussen docent en leerling of ouder en adolescent, bestaat het risico van dwang om een instructie of aanbeveling op te volgen. Als iemand daarentegen vrije keuze heeft, ontstaat er eerder een gevoel van eigen verantwoordelijkheid. Vaak wordt hierbij verwezen naar de behoefte aan autonomie (Ryan & Deci, 2000). Behalve dat lezers zich autonomer voelen, beklijven in een 'vrijwillige' leescirkel ervaringen beter als gevolg van cognitieve dissonantie.[1] Belangrijk is bovendien dat de ander authentiek is en zelf lezen belangrijk en leuk vindt en niet louter vanuit een professionele of opvoedersrol lezen aanbeveelt (*response bias*; Eagly, Wood, & Chaiken, 1978). De ander geeft dus bij voorkeur zelf het goede voorbeeld.

Een volgend kenmerk is de mate waarin iemand de ander aardig vindt (O'Keefe, 1990). Hoe aardiger, hoe groter zijn of haar stimulerende invloed. Positieve opbouwende kritiek of aanbevelingen zijn daarnaast stimulerender dan negatieve feedback.

Een kenmerk dat vaak genoemd wordt is de mate waarin iemand de ander deskundig acht (Chaiken & Maheswaran, 1994), bijvoorbeeld op basis van leeservaring. Daarbij spelen ook iemands eigen leesvoorkeuren mee. Een docent Nederlands mag bijvoorbeeld deskundig zijn in Nederlandse literatuur, maar als iemand liever strips of fantasy leest, kan hij of zij beter te rade gaan bij een medeleerling die daar ook dol op is. Dit heeft te maken met het laatste kenmerk van een ander, namelijk gelijkheid (Petty, et al., 1981). Een ander die op je lijkt, is een beter voorbeeld. Het kan voor geïnteresseerde niet-lezers en af-en-toe-lezers (of lezers met een leesachterstand) juist inspirerend zijn om met andere onervaren lezers over hun leeservaringen en mogelijk interessante boeken te praten.

1] Cognitieve dissonantie ontstaat doordat een lezer eigenlijk de leestaak niet wil volbrengen, maar het toch doet. Een lezer probeert het negatieve gevoel dat door deze dissonantie ontstaat op te lossen. Als een lezer de leestaak niet uit vrije wil gedaan heeft, kan het opgelost worden door te stellen dat de lezer het moest doen. De houding tot leestaken blijft dan ongewijzigd. Als een lezer de leestaak uit vrije wil deed, kan de dissonantie opgelost worden door de houding tot leestaken te veranderen: de lezer deed de taak, omdat lezen best leuk is (Festinger, 1957; Meertens & Von Grumbkow, 1992).

4 MOGELIJKE INTERVENTIES

Het uitgangspunt van het leeshongermodel is dat de wil om te lezen en iemands sociale netwerk bepalend zijn voor welke interventie wanneer effectief is. Elke fase in de ontwikkeling van een niet-lezer naar een fervent lezer vraagt om eigen accenten in leesbevorderingsprogramma's.

4.1 NIET-LEZERS: HET WEKKEN VAN DE LEESHONGER

Een niet-lezer die (technisch) wel kan lezen, maar de motivatie mist om aan een leescirkel te beginnen, komt niet toe aan het opdoen van positieve leeservaringen (McCarthy & Jinnett, 2001). Fervente lezers zien vaak over het hoofd dat een niet-lezer de meerwaarde van een verhaal niet inziet. Het tonen van mogelijk interessante boeken prikkelt een niet-lezer niet tot lezen, net zomin als het tonen van een paar voetbalschoenen een niet-voetbalfan enthousiast maakt om te gaan voetballen. Niet het product, maar de ervaring is de sleutel om leeswil op te wekken.

Deze cruciale rol van leeservaringen heeft belangrijke implicaties voor leesbevorderaars: richt je bij niet-lezers vooral op (interactief) voorlezen en praten over de betekenis van het verhaal (Chambers, 2012; Cornelissen, 2016). Hierbij kan ook gebruik gemaakt worden van luisterboeken. Het derde onderdeel van de leescirkel, het kiezen van een boek, komt vooral voor rekening van een ander. Een niet-lezer heeft immers weinig kennis van het aanbod en is ook niet gemotiveerd zelf een boek uit te zoeken. Door bij de boekkeuze rekening te houden met de interesse en de (lees)ervaring van de niet-lezer groeit de kans dat deze een positieve leeservaring opdoet. Het helpt om tijdens en na het voorlezen de persoonlijke betekenis van het verhaal voor een niet-lezer centraal te stellen: wat sprak hem of haar aan en waarin herkende hij of zij zich? Hierdoor ontstaan bij de niet-lezer meer positieve ervaringen bij het verhaal.

4.2 GEÏNTERESSEERDE NIET-LEZER EN AF-EN-TOE-LEZERS: AANLEREN VAN ROUTINES

De positieve sleutelervaringen met het lezen wekken de interesse in verhalen. Maar een niet-lezer weet bijvoorbeeld nog onvoldoende over het boekenaanbod, is nog onvoldoende gemotiveerd om een leescirkel te starten en komt daardoor niet toe aan het lezen. Het is een geïnteresseerde niet-lezer: iemand die wel wil lezen als een ander een geschikt boek aandraagt, maar niet de wil noch de vaardigheid heeft om bijvoorbeeld een boek uit te kiezen. Een geïnteresseerde niet-lezer kan zich met hulp van een ander ontwikkelen tot een af-en-toe-lezer. Volgens het leeshongermodel is de transitie van een geïnteresseerde niet-lezer naar een af-en-toe-lezer vrij groot. Een geïnteresseerde niet-lezer heeft weliswaar positieve sleutelervaringen, maar mist nog de wil om op eigen initiatief een leescirkel te doorlopen en de kennis

om uit het grote aanbod een geschikt boek te vinden. Een af-en-toe-lezer heeft ook een beperkte leeswil, maar al wel (beperkte) routines en kennis om een leescirkel vorm te geven en weet welke ander daarbij kan helpen.

Om beide groepen lezers te stimuleren kunnen leesbevorderaars de verschillende activiteiten van de leescirkel ondersteunen en aandacht besteden aan een lezersnetwerk voor de lezer (gelijkgestemde anderen zodat een lezer over boeken kan praten, leestips kan ontvangen en samen met hen naar de bibliotheek kan gaan, zie paragraaf 4.3.). Sommige vormen van ondersteuning zijn vrij intensief, en daarmee uitermate geschikt om een geïnteresseerde niet-lezer te begeleiden. Andere vormen vragen meer eigen inbreng en zijn daardoor meer geschikt voor af-en-toe-lezers.

4.2.1 Ondersteuning bij het kiezen van een interessant boek

Bij deze ondersteuning draait het om wat Thaler en Sunstein (2008) *choice architecture* noemen: presenteer boeken of verhalen zodanig dat ook een geïnteresseerde niet-lezer of een af-en-toe-lezer in staat is een interessant boek te kiezen. Met andere woorden: maak het kiezen van een aansprekend boek zo eenvoudig dat iemand met weinig kennis over boeken en verhalen en met weinig motivatie om informatie over boeken te zoeken en te evalueren, toch in staat is een interessant boek te vinden. Volgens het leeshongermodel zal een ander hierbij moeten letten op vier barrières die deze groepen lezers ondervinden bij het selecteren van een aansprekend boek (Stokmans & Wolters, 2019).

Een eerste barrière is gebrek aan blootstelling aan een (geselecteerd) boekenaanbod, simpelweg omdat deze lezers weinig met boeken hebben. Hen meenemen naar een boekhandel of bibliotheek of daartoe aanmoedigen dat samen met anderen te doen is een eerste manier om deze (aspirant)lezers en boeken samen te brengen. Een tweede manier om hen te confronteren met een boekenaanbod zijn 'rondslingerende' boeken. Door op school en thuis mogelijk interessante boeken zichtbaar neer te leggen worden boeken vertrouwde objecten die iemand zomaar een keer kan oppakken om de tijd te doden.

Een tweede barrière is het enorme en onoverzichtelijke boekenaanbod. Hierdoor is de kans dat een onervaren lezer met geringe inspanning een aansprekend boek vindt erg klein. Deze keuzestress (Schwartz, 2004) kan een ander verkleinen door middel van een presentatie van boeken die mogelijk interessant zijn. Boeken die andere lezers teruggebracht hebben naar de bibliotheek en zelf in een daarvoor bestemde kast plaatsten (zoals bijvoorbeeld in de Openbare Bibliotheek in Vught en Gouda), of een top 10 van meest gelezen boeken (in een bepaald genre, van een bepaald thema of voor een bepaalde leeftijdsgroep) geven een interessante algemene voorselectie: anderen hebben het gelezen, dus zijn het potentieel

interessante boeken (*Following the Herd*; Thaler & Sunstein, 2008). Een voorselectie kun je ook toesnijden op iemands specifieke interesse of leesvoorkeuren. Hierbij valt te denken aan hetzelfde of aanpalende thema's en aan boeken die vergelijkbare lezers vaak lezen (*collaborative filtering*; Thaler & Sunstein, 2008). Als je de onervaren lezer persoonlijk kent, kun je natuurlijk heel gericht boeken aanraden (ook op basis van *collaborative filtering*). Dit is nog een reden waarom een ander een onervaren lezer meevraagt naar de bibliotheek.

Een derde barrière is het gebrek aan routine om een leesverwachting voor een specifiek boek te formuleren. Wie weinig of nooit leest, heeft nog te weinig ervaringen opgedaan om te weten wat je van boeken kunt verwachten (Holbrook & Hirschman, 1982; Stokmans, 1992). Een voorselectie die aansluit bij iemands leeswens verkleint de kans op een ongelukkige keuze. Maar leeservaringen van gelijkgestemde anderen, bijvoorbeeld in de vorm van korte lezersrecensies bij een boek, helpen bij het formuleren van een leesverwachting. Een andere mogelijkheid is om boeken op een presentatie-eiland aan te duiden met een pakkend woord (spannend, grappig, griezelig, romantisch, waargebeurd, enzovoort). Ook korte boektrailers of boekenvlogs, zelfgemaakt of van internet, kunnen op een laagdrempelige en aanstekelijke manier extra informatie over een boek bieden die belangrijk is om een leesverwachting te formuleren.

Deze extra informatie vereist wel dat een lezer zich actief inzet bij het kiezen van een boek. Een onervaren lezer kan met weinig inspanning al ruiken aan de mogelijke leeservaringen als je een passage uit het boek voorleest. Na deze introductie in het verhaal wordt het gemakkelijker om zelf verder te lezen. Het voorlezen van passages kun je ook vastleggen in een videopresentatie.

Een vierde en laatste barrière vormt het gebrek aan keuzeroutine. Een onervaren lezer weet nog onvoldoende op welke kenmerken van een boek je kunt letten om, zonder ondersteuning van een ander, een keuze te maken (Leemans & Stokmans, 1991; Kelderman & Jansen, 2002). Hij of zij heeft nog onvoldoende inzicht in welke boekkenmerken aansluiten bij de eigen leesvoorkeur (Stokmans, 1992). Dat kan hij of zij leren door met gelijkgestemde anderen te praten over hoe zij een boek kiezen en waar zij op letten.

4.2.2 Ondersteuning bij het omzetten van een leesintentie in leesgedrag

Een geïnteresseerde niet-lezer en een af-en-toe-lezer hebben nog geen leesgewoonte ontwikkeld en moeten daarom lezen als activiteit nog bewust inplannen. Een ander kan hen met 'kattenbelletjes' eraan herinneren dat ze nu kunnen lezen (*nudging*; Thaler & Sunstein, 2008). Een eerste manier is om een leeskattenbelletje te verbinden aan een bestaande dagelijkse routine. Gewoonten ontwikkelen gaat namelijk

gemakkelijker als je deze structureel inpast in een dagelijkse routine. De meest eenvoudige manier is om iedere dag leestijd te reserveren na een bestaande routine, zoals iedere dag even te lezen na het avondeten of voor het slapengaan.

Een tweede soort kattenbelletje is uit te werken in een leeshoek: een plek in huis of de klas die ingericht is om juist daar te lezen. Een leeshoek is een optimale plek om te lezen en nodigt daartoe met aanstekelijke boeken uit. Het boek waarin de lezer bezig is moet zichtbaar aanwezig zijn, zodat het als het ware 'roept' om gelezen te worden.

Een fervent lezer heeft altijd boeken binnen handbereik die mogelijk interessant zijn. Dat geldt niet voor een geïnteresseerde niet-lezer en af-en-toe-lezer. Ze hebben hiervoor hulp van anderen nodig, bijvoorbeeld iemand die samen met hen een paar interessante boeken uitkiest. Niet één boek, maar drie of vier, zodat iemand altijd nog extra boeken binnen handbereik heeft als het ene uit is of als dat ene boek niet voldoet aan de leesverwachting.

4.3 ONDERSTEUNING BIJ HET LEZEN EN PRATEN

Er zijn boeken voorhanden en de leesintentie is er. Nu komt het erop aan dat je onervaren lezers ook helpt het boek daadwerkelijk ter hand te nemen en het te gaan lezen. Stimuleer hen deze barrière te slechten door iets te vertellen over jouw leeservaringen met dit boek en door het begin van het verhaal voor te lezen. Laat ze niet los als ze eenmaal zelf lezen, maar vraag wat iemand tot nu toe van het boek vindt, wat zijn of haar eerste indruk is, of het gemakkelijk wegleest enzovoort. Door jouw interesse in zijn of haar leeservaringen laat je zien dat lezen een gewenste tijdsbesteding is en dat je deze leeservaringen belangrijk vindt.

Een tweede barrière is het gebrek aan kennis van de wereld om de tekst te interpreteren. Die kun je op verschillende manieren slechten. Je kunt achtergrondinformatie geven als je verwacht dat het verhaal niet geheel aansluit bij iemands kennis- en ervaringsdomein; in een digitale tekst kan dat met hypertekst. Je kunt ook met de lezer over het verhaal praten en zo het herscheppingsproces (van verhaal in het boek naar interpretatie in het hoofd van de lezer) faciliteren. Het leeshongermodel onderscheidt drie vormen van lezen die elk een eigen vorm van ondersteuning vragen (Stokmans & Wolters, 2019):

- Technisch lezen: bied *scaffolding* (Gibbons, 2002; Beeker, Canton, & Trimbos, 2008) bij het hardop lezen als de lezer aarzelt bij een bepaald woord.
- Begrijpend lezen: praat samen over het verloop van het verhaal (verhaallijn of redeneerlijn), bepaalde moeilijkere of vreemde passages, sociale relaties tussen personages, enzovoort. Ook in dit gesprek staat verduidelijking van moeilijke en vreemde passages centraal.

- Scheppend lezen: praat samen over vreemde relaties tussen personages, onverwachte gebeurtenissen, aangrijpende passages of het (maatschappelijke) thema van het verhaal. In dit gesprek gaat het minder om wat er exact staat, maar meer hoe een lezer tegen deze passages, gebeurtenissen en personages aankijkt en deze interpreteert. Sluiten ze aan bij zijn of haar belevingswereld? Zou de lezer zelf ook zo reageren? Door zo meningen en evaluaties uit te wisselen, krijgt een lezer veel informatie over mogelijke betekenissen en implicaties van het verhaal. Het is aan de lezer om daaruit zijn eigen persoonlijke betekenis te construeren.

Scheppend lezen spoort iemand aan om na te denken over de inhoud en betekenis van een verhaal. Hiertoe hoeft een lezer de tekst niet per se zelf te lezen, voorlezen of een luisterboek kan ook. Door te discussiëren over de persoonlijke betekenis van een verhaal krijgt iemand met een leesachterstand (in begrijpend lezen) toch het idee dat hij of zij een bijdrage kan leveren aan het gesprek. Hierdoor krijgt ook deze lezer meer positieve leeservaringen die hem of haar motiveren om zelf te lezen.

4.4 LEZERS EN HUN LEZERSNETWERKEN

Fervente lezers vallen vaak terug op dezelfde groep van anderen die ook lezen en hen ondersteunen in het doorlopen van een leescirkel. Binnen dit lezersnetwerk weten ze welke ander deskundig en betrouwbaar is voor een bepaald genre of auteur, en wie lijkt op henzelf qua leesvoorkeuren. Door het herhaaldelijk delen van leeservaringen bevestigen leden van het netwerk elkaar in leeservaringen en -voorkeuren. Dit voedt het gevoel deel uit te maken van een groep (geborgenheid; Collins, 2004), waardoor een lezer zich nog sterker laat beïnvloeden door een ander uit het netwerk. Dit verkleint de kans dat de leescirkel stilvalt (Cooper, Kelly, & Weaver, 2004).

Dat is anders voor geïnteresseerde niet-lezers en af-en-toe-lezers. Hun lezersnetwerk is veel kleiner en telt minder fervente lezers en dat maakt het ontwikkelen van een leesgewoonte moeilijker. Een leesbevorderende ander zou zich daarom niet alleen moeten richten op het stimuleren en aanleren van een leescirkel, maar ook expliciet aandacht moeten besteden aan het creëren en onderhouden van een lezersnetwerk. Dat kan bijvoorbeeld door met een groep lezers regelmatig activiteiten te ondernemen uit de leescirkel. Een leesclub waarin niet literaire reflectie centraal staat, maar het samen doorlopen van een leescirkel: Welke leuke boeken heb jij gezien? Wat was of is je leesverwachting van de gekozen boeken? Mag ik het ook lezen als je het gelezen hebt? Wanneer ga je het lezen? Wat vond je van het boek? Zou je mij het boek aanraden? Wat sprak je aan? Enzovoort. Hierdoor ontstaat een netwerk waarin lezen belangrijk is.

5 DE INBRENG VAN DE STIMULERENDE ANDER STOPT NOOIT

Door een leescirkel herhaaldelijk te doorlopen bouwt een lezer kennis, ervaringen en routines op. Je zou kunnen denken dat het werk van de ander geklaard is als een lezer zelfstandig een leescirkel kan doorlopen. Het leeshongermodel spreekt dit tegen, omdat lezen een sociaal proces is. Zeker, naarmate een lezer zelfstandiger wordt en uitgroeit tot fervent lezer, kan de initiërende en sturende rol van een ander afnemen. Maar als een lezer wil blijven profiteren van de individuele en maatschappelijke voordelen van lezen (zie Stokmans 2013), dan blijft die ander van belang. Dankzij die ander blijft ook een fervent lezer zijn of haar grenzen verleggen, door regelmatig over uitdagende thema's te lezen en er met anderen over te discussiëren. Hierdoor groeit iemand als lezer (grotere leesvaardigheid, bredere smaak) en als mens (meer kennis en vaardigheden). De stimulerende rol van anderen zouden we expliciet kunnen uitdragen in alle leesbevorderingsprogramma's met de slogan 'Lezen doe je niet alleen'.

LITERATUURLIJST

Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Making*, *50*(2), 179-211.

Anderson, N. J. (1999). *Exploring econd language reading: Issues and Strategies.* Boston, MA: Heinle & Heinle.

Antonio, D., & Guthrie, J. T. (2008). Reading is social: Bringing peer interaction to the text. In J. T. Guthrie (red.), *Engaging adolescents in reading* (pp. 49-64). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Beeker, A., Canton, J., & Trimbos, B. (2008). *Scaffolding. Technieken om MVT leerlingen hoger te laten reiken.* Enschede: Stichting Leerplanontwikkeling (SLO).

Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method.* Berkeley: University of California Press.

Bonset, H. (2016). Kan leesbevordering de ontlezing stoppen? Een beschouwing naar aanleiding van empirisch onderzoek. *Levende Talen Tijdschrift*, *17*(2), 30-37.

Chaiken, S., & Maheswaran, D. (1994). Heuristic processing can bias systematic processing: Effects of source credibility, argument ambiguity, and task importance on attitude judgment. *Journal of Personality and Social Psychology*, *66*(3), 460-473.

Chambers, A. (2012). *Leespraat: De leesomgeving, Vertel eens.* Den Haag: Biblion.

Collins, R. (2004). *Interaction Ritual Chains.* Princeton: Princeton University Press.

Cooper, J., Kelly, K. A., & Weaver, K. (2004). Attitudes, norms and social groups. In M. B. Brewer & M. Hewstone (reds.), *Social Cognition: Perspectives on Social Psychology* (pp. 244-267). Oxford: Blackwell.

Cornelissen, G. (2016). *Maar als je erover nadenkt… Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool.* Delft: Eburon.

Deci, E. L. (1992). The relation of interest to the motivation of behavior: A self-determination theory perspective. In K. A. Renninger, S. Hidi, & A. Krapp (reds.), *The Role of Interest in Learning and Development* (pp. 43-70). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Eagly, A. H., Wood, W., & Chaiken, S. (1978). Causal inferences about communicators and their effect on opinion change. *Journal of Personality and Social Psychology*, *36*(4), 424-435.

Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.

Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Grabe, W. P., & Stoller, F. L. (2013). *Teaching and Researching Reading (Second edition)*. Londen: Routledge.

Haan, J. de, & Sonck, N. (2013). Mediagebruik en sociale contacten. In M. Cloïn (red.), *Met het oog op de tijd. Een blik op de tijdsbesteding van Nederlanders* (pp. 81-99). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Hewitt, J. P., & Shulman, D. (2011). *Self and society: A symbolic interactionist social psychology*. Don Mills, ON: Pearson.

Hoeken, H. (1998). *Het ontwerp van overtuigende teksten. Wat onderzoek leert over de opzet van effectieve reclame en voorlichting.* Bussum: Coutinho.

Hoeken, H. (2008). *Het ontwerp van overtuigende teksten. Wat onderzoek leert over de opzet van effectieve reclame en voorlichting.* Bussum: Coutinho.

Holbrook, M., & Hirschman, E. (1982). The experiential aspects of consumption: Consumer fantasies, feelings, and fun. *Journal of Consumer Research 9*(2), 132-140.

Jauss, H. R. (1984). *Toward an Aesthetic of Reception*. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Kahneman, D. (2012). *Thinking, fast and slow.* Londen: Penguin.

Kelderman, S., & Janssen, S. (2002). *Informatiegebruik door lezers.* Delft: Eburon.

Kraaykamp, G. (2002). *Leesbevordering door ouders, bibliotheken en school.* Delft: Eburon.

Leemans, H., & Stokmans, M. J. W. (1991). Attributes used in the decision-making process regarding books. *Poetics: International review for the theory of literature*, *20*(6), 537-553.

Leseman, P., & Jong, P. de (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation, and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly*, *33*(3), 294-318.

McCarthy, K. F., & Jinnett, K. (2001). *A New Framework for Building Participation in the Arts*. Santa Monica, CA: Rand Corporation.

Meertens, R. W., & Grumbkow, J. von (1992). *Sociale psychologie*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To Read or Not to Read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, *137*(2), 267-296.

Notten, N. (2011). *Parents and the media. Causes and consequences of parental media socialization.* Nijmegen: Radboud University.

O' Keefe, D. J. (1990). *Persuasion: Theory and research*. Newbury Park, CA: Sage.

Petty, R. E., Cacioppo, J. T., & Goldman, R. (1981). Personal involvement as a determinant of argument-based persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, *41*(5), 847-855.

Petty, R. E., Ostrom, T. M., & Brock, T. C. (1981). *Cognitive responses in persuasion.* Hillsdale, NJ: L. Erlbaum Associates.

Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 54-67.

Schwartz, B. (2004). *The paradox of choice: Why more is less*. New York: HarperCollins.

Sonck, N., & Haan, J. de (2015). *Media: tijd in beeld. Dagelijkse tijdsbesteding aan media en communicatie.* Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Stokmans, M. J. W. (1992). Product characteristics used by the management in new-product development versus those used by the consumer in making a choice. In M. Baker (red.), *Perspectives on Marketing Management, Vol. 2* (pp. 277-290). Chichester: Wiley.

Stokmans, M. J. W. (2013). Lezen in onze steeds veranderende samenleving: Noodzaak en stimulering. In D. Schram (red.), *De aarzelende lezer over de streep* (pp. 295-332). Delft: Eburon.

Stokmans, M. J. W., & Wolters, R. (2019). *Lezen doe je samen: Hoe is leeshonger te stimuleren?* Delft: Eburon (te verschijnen).

Thaler, R. H. & Sunstein, C. R. (2008). *Nudge: Improving decisions about health, wealth and happiness.* Londen: Penguin.

Vygotsky, L. S. (1987). *Collected works, Volume 1*. New York: Plenum.

Wennekers, A., Huysmans, F., & Haan, J. de (2018). *Lees: Tijd: Lezen in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.

Wentzel, K. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, *90*(2), 202-209.
Zerubavel, E. (1997). *Social Mindscapes: An Invitation to Cognitive Sociology.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

OVER DE AUTEURS

Mia Stokmans studeerde Economische Psychologie aan de Universiteit van Tilburg en promoveerde in 1991 op een onderzoek naar consumentenkeuzegedrag aan de Technische Universiteit te Delft. Ze is momenteel Universitair Hoofddocent aan de Tilburg School of Humanities and Digital Sciences, Department of Culture Studies van de Universiteit van Tilburg. Haar onderzoeksinteresses gaan uit naar cultuurparticipatie, en het lezen in de vrije tijd in het bijzonder, waarbij een sociologische benadering gecombineerd wordt met inzichten uit de cognitieve en sociale psychologie.

Roos Wolters werkt bij Stichting Lezen als coördinator kennis- en beleidsontwikkeling.

NAAR MEER PROFIJT VAN VRIJ LEZEN: HULP BIJ HET KIEZEN VAN BOEKEN

LISA VAN DER SANDE, ILONA WILDEMAN, ROEL VAN STEENSEL & ADRIANA BUS

SAMENVATTING

In deze studie is onderzocht of hulp bij de boekenkeuze leidt tot een hogere leesmotivatie, frequenter lezen en beter leesbegrip. Leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs en in het vmbo hadden zes keer een gesprek met een leesconsulent of mediathecaris, waarbij nieuwe boeken werden geadviseerd, afgestemd op hun interesse en leesniveau. Voor leerlingen in het basisonderwijs was er een positief effect op leesmotivatie, met name voor degenen die vooraf al een hogere leesmotivatie hadden. Voor de beste lezers was er daarnaast een positief effect op leesbegrip. In het vmbo was er alleen een effect op leesmotivatie, dat beperkt bleef tot de beste lezers. Deze resultaten tonen aan dat het belangrijk is dat leerlingen begeleiding ontvangen bij het lezen, bijvoorbeeld in de vorm van hulp bij de boekenkeuze.

1 INLEIDING

Bij veel leerlingen daalt de leesmotivatie vanaf de bovenbouw van het basisonderwijs (Gottfried, Fleming, & Gottfried, 2001; Nielen & Bus, 2016). Deze daling valt samen met de fase waarin leerlingen minder begeleiding bij het lezen krijgen (Snow & Moje, 2010). In de eerste leerjaren van het basisonderwijs ligt de focus op 'leren om te lezen'. Leerlingen krijgen hulp bij het lezen van teksten, afgestemd op hun leesniveau. Vanaf de bovenbouw neemt deze begeleiding af en komt het accent te liggen op 'lezen om te leren'. Leerlingen lezen vooral teksten als middel

om nieuwe kennis op te doen. Deze teksten zijn moeilijker dan in de eerste jaren van het leesonderwijs, waardoor de kans toeneemt dat leerlingen negatieve leeservaringen opdoen (Chall & Jacobs, 2003).

We veronderstellen dat de dalende leesmotivatie deels wordt veroorzaakt door beperktere begeleiding (Chall & Jacobs, 2003; Snow & Moje, 2010). Tijdens vrij lezen mogen leerlingen bijvoorbeeld meestal zelf kiezen welke boeken ze willen lezen. We veronderstellen dat veel leerlingen over onvoldoende effectieve selectiestrategieën beschikken (Hopper, 2005; Merga & Roni, 2017). Ze kiezen dan bijvoorbeeld boeken die te moeilijk zijn, waardoor zij onvoldoende begrijpen wat ze lezen en weinig leesplezier beleven (Ross, 2000). Het herhaaldelijk opdoen van negatieve leeservaringen kan bijdragen aan negatieve emoties over lezen (Van Steensel, Oostdam, & Van Gelderen, 2013b) en het ontstaan van 'leesvrees' (Nielen, Mol, Sikkema-de Jong, & Bus, 2016).

Wellicht kan deze negatieve spiraal doorbroken worden door leerlingen te helpen bij het kiezen van nieuwe boeken. We verwachtten dat als boeken beter afgestemd zijn op het leesniveau (Margolis & McCabe, 2004; O'Connor et al., 2002) en de interesses van leerlingen (Donovan, Smolkin, & Lomax, 2000), dit de terugval in leesmotivatie kan verkleinen. Wellicht kan dit er op termijn toe leiden dat leerlingen meer lezen en hun leesvaardigheid verbetert. In deze studie is die hypothese getest door de effecten na te gaan van hulp bij de boekenkeuze op leesmotivatie, leesfrequentie en leesbegrip. Ook hebben we getest of de effectiviteit van de interventie afhangt van kenmerken van de leerlingen, zoals hun sekse en de aanvankelijke leesmotivatie, leesfrequentie en het leesbegrip. We hebben dit onderzoek uitgevoerd op basisscholen (groep 6 tot en met 8; Studie 1) en vmbo-scholen (klas 1 en 2; Studie 2) die deelnemen aan de Bibliotheek *op school* en/of een actief leesbevorderingsbeleid en een mediatheek in de school hadden. Met de Bibliotheek *op school* wordt een uitgebreide en aantrekkelijke boekencollectie aangeboden en geïnvesteerd in leesbevorderingsactiviteiten. Scholen worden hierbij ondersteund door leesconsulenten van de openbare bibliotheek.

2 STUDIE 1: ONDERZOEK IN HET BASISONDERWIJS

2.1 METHODE

2.1.1 Onderzoeksopzet

Op alle deelnemende basisscholen werd een gelijk aantal leerlingen (individueel) toegewezen aan een experimentele en een controlegroep (wel/geen hulp bij de

boekenkeuze). De toewijzing aan de condities was willekeurig, maar gestratificeerd voor leerjaar en sekse, waardoor in beide condities evenredige aantallen jongere en oudere leerlingen en meisjes en jongens zaten. Voor en na de interventie zijn een leesmotivatievragenlijst, een titelherkenningslijst en een leesbegripstoets afgenomen.

2.1.2 Participanten

In eerste instantie deden 112 leerlingen uit 27 klassen van negen scholen mee. Doordat één school is afgevallen, bestond de uiteindelijke steekproef uit 99 leerlingen (49 experimentele groep, 50 controlegroep). De leerlingen (49% meisjes) waren gemiddeld 10.42 jaar (*SD* = 0.85).

2.1.3 Interventie

De leerlingen hadden, verspreid over een periode van drie maanden, zes keer een gesprek met de leesconsulent over hun boekenkeuze. In de praktijk varieerde het aantal gesprekken van vier tot zes. Tijdens de gesprekken vulden de leesconsulent en de leerling samen een lijst in met vragen over het huidige boek dat de leerling las (zie Bijlage A). Op basis van deze informatie deed de leesconsulent suggesties voor nieuwe boeken.

2.1.4 Meetinstrumenten

2.1.4.1 Leesmotivatie

Leerlingen beoordeelden 24 plaatjes en 16 woorden op een zespuntsschaal (heel negatief tot heel positief; Nielen et al., 2018). De helft bestond uit plaatjes/woorden gerelateerd aan lezen en de andere helft uit neutrale plaatjes/woorden. De plaatjes waren gematcht op kleur en grootte van de afgebeelde objecten en op de aanwezigheid van dieren en mensen (zie Figuur 1). De woorden waren gematcht op woordlengte (bijvoorbeeld *deur-boek*). We berekenden het verschil tussen de gemiddelde beoordeling van de neutrale items (Cronbach's α voormeting = .81, nameting = .86) en de leesitems (Cronbach's α voormeting = .94, nameting = .96). Negatieve scores geven aan dat leerlingen een negatieve leesattitude hebben, terwijl positieve scores een positieve leesattitude aanduiden.

FIGUUR 1 | VOORBEELD VAN EEN LEESPLAATJE EN EEN GEMATCHT NEUTRAAL PLAATJE

2.1.4.2 Titelherkenning

Met een titelherkenningslijst is gemeten hoe bekend leerlingen met boeken zijn (Stanovich & West, 1989), als indicator voor hoe vaak leerlingen lezen en boekwinkels of bibliotheken bezoeken. Op een lijst met boektitels moesten leerlingen aangeven welke boeken zij kenden en welke niet. De lijst bevatte 34 bestaande titels, passend bij de leeftijd van de leerlingen, en 16 verzonnen titels, om gokken te ontmoedigen.[1] De score van leerlingen is berekend door het percentage aangekruiste verzonnen titels af te trekken van het percentage aangekruiste bestaande titels (Cronbach's α versie A: voormeting = .87, nameting = .84, Cronbach's α versie B: voormeting = .84, nameting = .81). Een hogere score duidt op meer boekenkennis en frequenter lezen.

2.1.4.3 Leesbegrip

Voor het meten van leesbegrip is gebruikgemaakt van de 'Schoolvaardigheidstoets Begrijpend Lezen' (De Vos, 2011). Deze test bestaat uit verschillende korte teksten met meerkeuzevragen. Voor ieder leerjaar is een andere toets gebruikt. De gemiddelde betrouwbaarheid van de verschillende versies was Cronbach's α voormeting = .69 (range: .53 - .86) en Cronbach's α nameting = .68 (range: .48 - .83).

2.1.5 Analyses

De data hebben een hiërarchische structuur: leerlingen zitten bij elkaar in klassen en deze klassen maken deel uit van scholen. Bovendien hebben alle leerlingen binnen één school gesprekken met dezelfde leesconsulent gehad. Om met deze

1] Om een leereffect te voorkomen zijn voor de titelherkenningslijsten en leestoetsen twee versies (A en B) ontwikkeld. De helft van de leerlingen maakte versie A op de voormeting en versie B op de nameting en de andere leerlingen andersom. We hebben getoetst of de verschillende versies vergelijkbaar waren qua moeilijkheid en indien nodig een transformatie toegepast. Hierbij werd het verschil in gemiddelden tussen de twee versies bij de scores op de versie met het laagste gemiddelde opgeteld. Er zijn transformaties toegepast voor de titelherkenningslijsten in het basisonderwijs (Versie B: + 6.91) en het vmbo (Versie A: + 4.36) en voor de leestoets in het vmbo (Versie A: + 15.40). Bij de leestoets in het basisonderwijs was er geen significant verschil tussen de versies.

afhankelijkheid in de data rekening te houden is gebruikgemaakt van Huber-White-correcties. Met behulp van een serie regressieanalyses hebben we getoetst in hoeverre hulp bij het kiezen van boeken de scores van leerlingen op de leesmotivatievragenlijst, de titelherkenningslijst en de leesbegripstoets voorspelde. Met het Complex Sample General Linear Model (CSGLM) zijn regressies op de nameting van leesmotivatie, titelherkenning en leesbegrip uitgevoerd. Deelname aan de interventie, scores op de voormeting, leesbegrip op de voormeting en sekse zijn toegevoegd als voorspellers. Om te bepalen of bepaalde leerlingen meer profiteerden van de interventies zijn ook de interacties voormeting*interventie, leesbegrip*interventie en sekse*interventie toegevoegd. Twintig leerlingen hadden een vragenlijst en/of leestoets niet gemaakt en zijn in de desbetreffende analyses buiten beschouwing gelaten.

2.2 RESULTATEN

In Tabel 1 worden de gemiddelde scores op leesmotivatie, titelherkenning en leesbegrip getoond. Leerlingen in de experimentele en controlegroep verschilden op de voormeting niet significant van elkaar in leesmotivatie, titelherkenning en leesbegrip, wat aangeeft dat de groepen goed vergelijkbaar waren.

TABEL 1 | GEMIDDELDEN EN STANDAARDDEVIATIES VAN DE EXPERIMENTELE GROEP (N = 48-49), DE CONTROLEGROEP (N = 45-49) EN DE TOTALE GROEP (N = 94-97)

	Experimentele groep ***M*** **(*SD*)**	**Controlegroep** ***M*** **(*SD*)**	***t*-toets**
Voormeting			
Leesmotivatie	0.55 (0.99)	0.44 (0.96)	$t(92) = -0.57$, $p = .57$
Titelherkenning	21.50 (15.76)	21.42 (15.85)	$t(92) = -0.03$, $p = .98$
Leesbegrip	66.71 (19.69)	65.97 (18.05)	$t(94) = -0.19$, $p = .85$
Nameting			
Leesmotivatie	0.51 (1.16)	0.25 (0.89)	$t(88) = -1.25$, $p = .21$
Leesfrequentie	24.91 (14.60)	25.12 (14.05)	$t(95) = 0.07$, $p = .94$
Leesbegrip	66.23 (21.02)	69.87 (15.78)	$t(87) = .96$, $p = .34$

2.2.1 Leesmotivatie

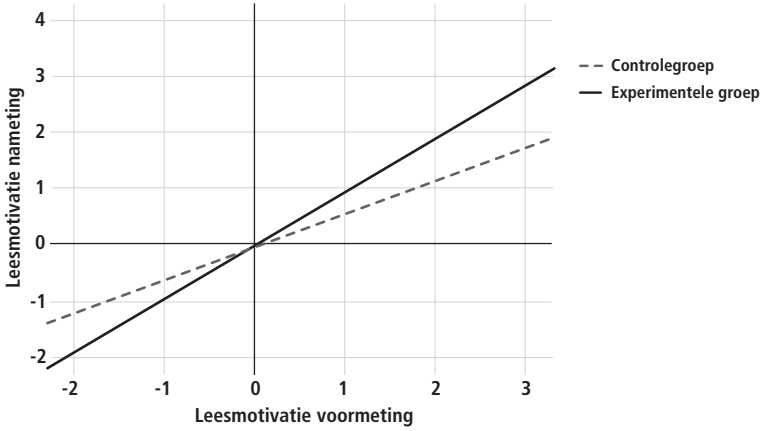
Leesmotivatie op de voormeting was een significante voorspeller van leesmotivatie op de nameting (zie Tabel 2). Daarnaast was er een effect van sekse: meisjes hadden een hogere leesmotivatie dan jongens. Het positieve effect van conditie betekent dat leerlingen in de experimentele groep (de groep met begeleiding bij de boekenkeuze) op de nameting een hogere leesmotivatie hadden dan leerlingen in de controlegroep. De interactie van leesmotivatie op de voormeting en conditie indiceert dat

leerlingen die al een hoge leesmotivatie hadden meer profiteerden van hulp bij de boekenkeuze dan leerlingen met een lage leesmotivatie (zie Figuur 2).

TABEL 2 | RESULTATEN VAN DE REGRESSIEANALYSES VOOR LEESMOTIVATIE, TITELHERKENNING EN LEESBEGRIP

Parameter	Leesmotivatie	Titelherkenning	Leesbegrip
Intercept	0.42 (0.14)	26.61 (2.61)	66.36 (2.13)
Voormeting	0.48 (0.07)***	0.35 (0.14)*	0.09 (0.11)
Leesbegrip	0.01 (0.01)	0.09 (0.08)	
Sekse (0 = jongen)	0.44 (0.13)*	-2.73 (4.25)	9.79 (1.87)***
Conditie (0 = controlegroep)	0.46 (0.19)*	-3.55 (2.16)	0.75 (2.34)
Voormeting*conditie	0.47 (0.15)*	0.11 (0.23)	0.58 (0.17)*
Leesbegrip*conditie	0.00 (0.01)	-0.05 (0.13)	
Sekse*conditie	-0.54 (0.32)	6.83 (4.95)	-11.94 (3.08)**

Noot. De standaard error staat tussen haakjes.
*$p < .05$. **$p < .01$. ***$p < .001$.



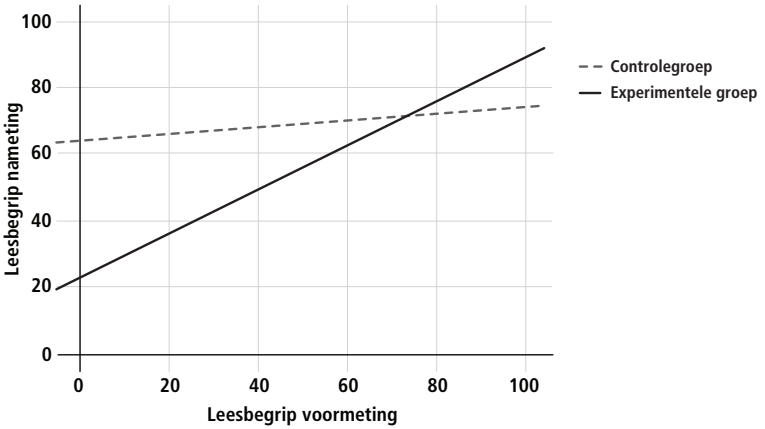
FIGUUR 2 | DE INTERACTIE TUSSEN DE VOORMETING VAN LEESMOTIVATIE EN CONDITIE OP DE NAMETING VAN LEESMOTIVATIE

2.2.2 Titelherkenning

Leerlingen die tijdens de voormeting hoog scoorden op de titelherkenningslijst behaalden over het algemeen ook bij de nameting een hoge score (zie Tabel 2). Er was geen significant effect van conditie: leerlingen die hadden deelgenomen aan de interventie met hulp bij de boekenkeuze kenden evenveel titels van kinderboeken als leerlingen die niet hadden deelgenomen. Ook de interacties van de covariaten met conditie waren niet significant.

2.2.3 Leesbegrip

Sekse was een significante voorspeller van leesbegrip: meisjes scoorden hoger dan jongens (zie Tabel 2). Er was geen effect van de interventie op leesbegrip voor de groep als geheel: de hulp bij de boekenkeuze heeft niet gezorgd voor meer leesbegrip bij de groep als geheel. Wel waren er enkele significante interactie-effecten, wat erop wijst dat er voor bepaalde groepen leerlingen een effect van de interventie was. Allereerst was er een positief interactie-effect van de leesbegripsscore op de voormeting en deelname aan de interventie. Leerlingen die vooraf relatief hoog scoorden op leesbegrip profiteerden van de interventie, maar leerlingen die laag scoorden niet (zie Figuur 3). Het negatieve interactie-effect van sekse en conditie indiceert een negatief effect van de interventie op leesbegrip voor meisjes. Er was geen effect voor jongens.



FIGUUR 3 | DE INTERACTIE TUSSEN DE VOORMETING VAN LEESBEGRIP EN CONDITIE OP DE NAMETING VAN LEESBEGRIP

3 STUDIE 2: ONDERZOEK IN HET VMBO

3.1 METHODE

3.1.1 Onderzoeksopzet

Op alle deelnemende vmbo-scholen werden leerlingen willekeurig toewezen aan een experimentele groep en een controlegroep. Voor en na de interventie vulden leerlingen een vragenlijst in (leesmotivatie en titelherkenning) en maakten ze een leesbegripstoets.

3.1.2 Participanten

Er hebben 136 leerlingen (57% meisjes) uit veertien klassen van zes scholen deelgenomen. Per school konden maximaal tien leerlingen deelnemen aan de boekenkeuze-interventie, waardoor het aantal leerlingen in de controlegroep (N = 83) hoger was dan in de experimentele groep (N = 53). De gemiddelde leeftijd was 13.42 jaar (SD = 0.82).

3.1.3 Interventie

De interventie was gelijk aan de interventie in het basisonderwijs (zie Studie 1). Gemiddeld hebben de leerlingen vijf keer een gesprek gehad, variërend van drie tot zes. Vier leerlingen in de experimentele conditie hebben geen enkel gesprek over hun boekenkeuze gehad, maar zijn wel meegenomen in de analyses.

3.1.4 Meetinstrumenten

3.1.4.1 Leesmotivatie

Voor leesmotivatie is de leesattitudeschaal van Aarnoutse (1990) afgenomen. De vragenlijst bevat 27 ja/nee-vragen, zoals 'Lees je veel als je vrij hebt?' en 'Vind je lezen vervelend?' Na hercodering van tien negatief geformuleerde items is een somscore berekend (Cronbach's α voormeting = .93, nameting = .94), waarbij een hoge score duidt op een hogere leesmotivatie.

3.1.4.2 Titelherkenning

Met een titelherkenningslijst is gemeten hoe frequent leerlingen lezen (Stanovich & West, 1989; zie Studie 1). In verband met de verschillende leesniveaus van leerlingen zijn zowel boeken geselecteerd voor leerlingen uit groep 8 (11-12 jaar) als boeken voor leerlingen ouder dan twaalf jaar. De titelherkenningslijsten bevatten 34 bestaande en 16 verzonnen titels. De betrouwbaarheid was goed (Cronbach's α versie A: voormeting = .83, nameting = .76, Cronbach's α versie B: voormeting = .88, nameting = .85).

3.1.4.3 Leesbegrip

Voor het meten van leesbegrip is gebruikgemaakt van de 'SALT-reading' (Van Steensel, Oostdam, & Van Gelderen, 2013a), een leestoets bestaande uit verschillende teksten met begripsvragen. De toets is opgesplitst in twee versies. Beide versies bevatten 37 vragen, voornamelijk meerkeuzevragen. De open vragen zijn door twee onafhankelijke beoordelaars gecodeerd. Twee items hadden een lage interbeoordelaarsbetrouwbaarheid en zijn weggelaten bij het berekenen van de

totaalscore (Cronbach's α versie A: voormeting = .80, nameting = .82, Cronbach's α versie B: voormeting = .83, nameting = .81).

3.1.5 Analyses

Voor de analyses gebruikten we dezelfde procedure als in Studie 1. Met een serie regressieanalyses hebben we getoetst in hoeverre deelname aan de interventie de scores van leerlingen op de nameting van leesmotivatie, titelherkenning en leesbegrip voorspelde. Voor 41 leerlingen waren de data incompleet, voornamelijk door missende scores op de leestoets. Deze leerlingen zijn in de desbetreffende analyses buiten beschouwing gelaten.

3.2 RESULTATEN

In Tabel 3 worden de gemiddelde scores op leesmotivatie, titelherkenning en leesbegrip gepresenteerd. Bij de voormeting was er geen significant verschil tussen de leerlingen in de experimentele en controlegroep wat betreft hun leesmotivatie, titelherkenning en leesbegrip, wat aangeeft dat de groepen goed vergelijkbaar waren.

TABEL 3 | GEMIDDELDEN EN STANDAARDDEVIATIES VAN DE EXPERIMENTELE GROEP (N = 40-53), DE CONTROLEGROEP (N = 64-82) EN DE TOTALE GROEP (N = 104-135)

	Experimentele groep ***M*** **(*SD*)**	**Controlegroep** ***M*** **(*SD*)**	***t*-toets**
Voormeting			
Leesmotivatie	10.97 (7.85)	11.85 (7.55)	$t(133) = .65$, $p = .52$
Titelherkenning	11.27 (13.63)	12.26 (9.91)	$t(87) = .46$, $p = .65$
Leesbegrip	63.07 (17.49)	64.91 (16.11)	$t(102) = .55$, $p = .59$
Nameting			
Leesmotivatie	11.16 (8.57)	11.30 (7.74)	$t(124) = .09$, $p = .93$
Titelherkenning	12.05 (14.02)	14.07 (9.71)	$t(70) = .87$, $p = .39$
Leesbegrip	62.33 (16.83)	69.13 (16.17)	$t(110) = 2.08$, $p = .04$

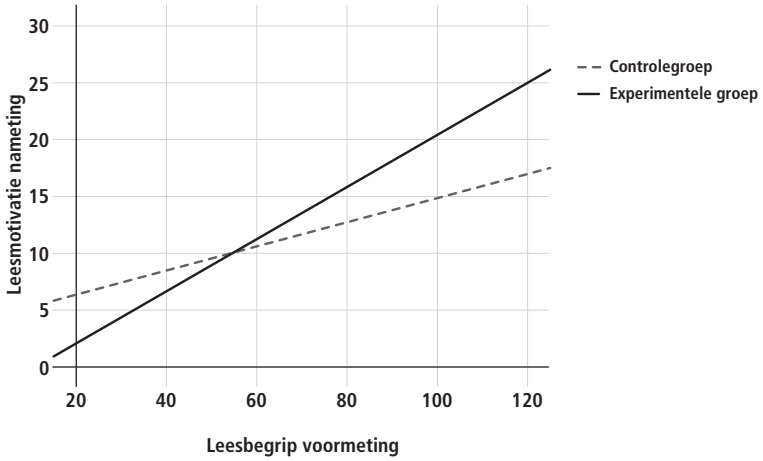
3.2.1 Leesmotivatie

De voormeting was een significante voorspeller van leesmotivatie op de nameting (zie Tabel 4). Er was geen effect van de interventie met hulp bij de boekenkeuze voor de groep als geheel. Wel was er een significant interactie-effect van leesbegrip en deelname aan de interventie. Alleen leerlingen met een relatief hoge score op leesbegrip (voormeting) profiteerden van de interventie (zie Figuur 4).

TABEL 4 | RESULTATEN VAN DE REGRESSIEANALYSES VOOR LEESMOTIVATIE, TITELHERKENNING EN LEESBEGRIP

Parameter	Leesmotivatie	Titelherkenning	Leesbegrip
Intercept	10.90 (0.94)	12.11 (2.44)	64.74 (2.82)
Voormeting	0.82 (0.09)***	0.30 (0.12)*	0.79 (0.12)***
Leesbegrip	-0.04 (0.05)	0.17 (0.08)	
Sekse (0 = jongen)	-0.71 (1.24)	4.58 (2.95)	6.02 (2.72)*
Conditie (0 = controlegroep)	-1.99 (1.85)	-1.51 (3.87)	-2.18 (3.23)
Voormeting*conditie	-0.18 (0.13)	0.07 (0.25)	-0.07 (0.15)
Leesbegrip*conditie	0.18 (0.06)**	0.07 (0.13)	
Sekse*conditie	4.65 (2.33)	-1.88 (4.91)	-6.99 (3.75)

Noot. De standaard error staat tussen haakjes.
*$p < .05$. **$p < .01$. ***$p < .001$.



FIGUUR 4 | DE INTERACTIE TUSSEN DE VOORMETING VAN LEESBEGRIP EN CONDITIE OP DE NAMETING VAN LEESMOTIVATIE

3.2.2 Titelherkenning

Score op de voormeting was een significante voorspelling van de nameting op de titelherkenningslijst (zie Tabel 4). Er was geen effect van de interventie: de hulp bij het kiezen van boeken heeft niet geleid tot het herkennen van meer titels. Ook de interacties van de score op de voormeting, leesniveau en sekse met de experimentele conditie waren niet significant.

3.2.3 Leesbegrip

Score op de voormeting en sekse waren significante voorspellers van leesbegrip op de nameting (zie Tabel 4). Leerlingen die tijdens de voormeting hoog scoorden op leesbegrip behaalden over het algemeen ook een hoge score op de nameting en meisjes scoorden hoger dan jongens. Het effect van de interventie en de interacties van de covariaten met de interventie waren niet significant.

4 CONCLUSIE

In deze studie is het effect onderzocht van hulp bij de boekenkeuze op leesmotivatie, leesfrequentie en leesbegrip. In het basisonderwijs hadden leerlingen die hulp hadden ontvangen bij het kiezen van nieuwe boeken na afloop een hogere leesmotivatie dan leerlingen die deze hulp niet hadden ontvangen. Dit effect was groter voor leerlingen die tijdens de voormeting al een hoge leesmotivatie hadden. Voor de beste lezers was er daarnaast een effect op leesbegrip. In het vmbo liet de interventie alleen een effect zien op leesmotivatie, dat beperkt bleef tot de beste lezers.

Deze resultaten ondersteunen de hypothese dat leesmotivatie terugloopt doordat leerlingen onvoldoende begeleiding ontvangen bij het lezen (Snow & Moje, 2010): als een aantal keren suggesties gedaan worden bij het kiezen van een nieuw boek beschermt dat tegen het afnemen van de leesmotivatie, waardoor de kans groter is dat leerlingen blijven lezen. Dat het effect grotendeels beperkt blijft tot de leesmotivatie van leerlingen komt mogelijk door de beperkte duur en intensiteit van de interventie. Vaak waren leerlingen bij een volgend gesprek nog niet toe aan een nieuw boek, waardoor de leesconsulenten geen gericht advies konden geven. Zij hebben dus beperkte invloed uitgeoefend op wat de leerlingen lazen.

In zowel het basisonderwijs als het vmbo vonden we met name effecten voor de goede, gemotiveerde lezers. Mogelijk doen zwakke lezers minder snel positieve leeservaringen op (Spichtig, Pascoe, Ferrara, & Vorstius, 2017), waardoor effecten voor deze leerlingen pas na een langdurige interventie optreden. We kunnen niet uitsluiten dat dit soort begeleiding vooral relevant is voor betere lezers. Mogelijk hebben zwakke lezers ook, of zelfs meer, baat bij andere vormen van ondersteuning bij het lezen, zoals voorlezen (Westbrook, Sutherland, Oakhill, & Sullivan, 2018) of instructie gericht op leesbegrip (Edmonds et al., 2009).

5 SLOTBESCHOUWING

Meer boeken op school en gelegenheid tot vrij lezen zijn belangrijke voorwaarden voor leesbevordering (Nielen & Bus, 2015), maar onvoldoende om alle leerlingen aan het lezen te krijgen (Hibbard & Franklin, 2015). Hulp bij de boekenkeuze kan een belangrijke toevoeging zijn. Wanneer boeken beter aansluiten bij de interesse en het leesniveau van de leerlingen lijkt dit positieve effecten te hebben op hun leesmotivatie. Wellicht kan dit er op termijn toe leiden dat leerlingen meer gaan lezen en hun leesvaardigheid verbetert.

Bij het helpen van leerlingen om passende boeken te vinden, is niet alleen een taak weggelegd voor leesconsulenten, maar ook voor leerkrachten. Aangezien leesconsulenten maar een paar uur per week op een school zijn, is het voor hen niet mogelijk om alle leerlingen te helpen bij het kiezen van boeken. Veel leerkrachten hebben echter beperkte kennis van de (actuele) jeugdliteratuur (Cremin, Bearne, Mottram, & Goodwin, 2008; Cunningham, Perry, Stanovich, & Stanovich, 2004). Daar ligt dus een opdracht voor de lerarenopleidingen. Daarnaast kunnen leesconsulenten leerkrachten ondersteunen met hun kennis van het titelaanbod.

LITERATUURLIJST

Aarnoutse, C. A. J. (1990). *Woordenschattest en leesattitudeschaal.* Lisse: Swets & Zeitlinger.

Chall, J. S., & Jacobs, V. A. (2003). The classic study on poor children's fourth-grade slump. *American Educator*, *27*(1), 14-15.

Cremin, T., Bearne, E., Mottram, M., & Goodwin, P. (2008). Primary teachers as readers. *English in Education*, *42*(1), 8-23.

Cunningham, A. E., Perry, K. E., Stanovich, K. E., & Stanovich, P. J. (2004). Disciplinary knowledge of K-3 teachers and their knowledge calibration in the domain of early literacy. *Annals of Dyslexia*, *54*(1), 139-167.

Donovan, C. A., Smolkin, L. B., & Lomax, R. G. (2000). Beyond the independent-level text: Considering the reader? Text match in first graders' self-selections during recreational reading. *Reading Psychology*, *21*(4), 309-333.

Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A, Tacket, K. K., & 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), 262-300.

Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, *93*(1), 3-13.

Hibbard, L., & Franklin, T. (2015). Libraries in online elementary schools: A mixed-methods study. *TechTrends*, *59*(3), 85-91.

Hopper, R. (2005). What are teenagers reading? Adolescent fiction reading habits and reading choices. *Literacy, 39*(3), 113-120.Margolis, H., & McCabe, P. P. (2004). Self-Efficacy: A key to improving the motivation of struggling learners. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, *77*(6), 241-249.

Merga, M. K., & Roni, S. M. (2017). Choosing strategies of children and the impact of age and gender on library use: Insights for librarians. *Journal of Library Administration*, *57*(6), 607-630.

Nielen, T. M. J., & Bus, A. G. (2015). Enriched school libraries: A boost to academic achievement. *AERA Open*, *1*, 1-11.

Nielen, T. M. J., & Bus, A. G. (2016). *Onwillige lezers: Onderzoek naar redenen en oplossingen.* Amsterdam: Stichting Lezen.

Nielen, T. M. J., Mol, S. E., Sikkema-de Jong, M. T., & Bus, A. G. (2016). Attentional bias toward reading in reluctant readers. *Contemporary Educational Psychology*, *46*, 263-271.

Nielen, T. M. J., Smith, G. G., Sikkema-de Jong, M. T., Drobisz, J., Horne, B. van, & Bus, A. G. (2018). Digital guidance for susceptible readers: Effects on fifth graders' reading motivation and incidental vocabulary learning. *Journal of Educational Computing Research*, *56*(1), 48-73.

O'Connor, R. E., Bell, K. M., Harty, K. R., Larkin, L. K., Sackor, S. M., & Zigmond, N. (2002). Teaching reading to poor readers in the intermediate grades: A comparison of text difficulty. *Journal of Educational Psychology*, *94*(3), 474-485.

Ross, C. S. (2000). Making choices: What readers say about choosing books to read for pleasure. *The Acquisitions Librarian*, *13*(25), 5-21.

Snow, C., & Moje, E. (2010). Why is everyone talking about adolescent literacy? *Phi Delta Kappan*, *91*(6), 66-69.

Spichtig, A., Pascoe, J., Ferrara, J., & Vorstius, C. (2017). A comparison of eye movement measures across reading efficiency quartile groups in elementary, middle, and high school students in the US. *Journal of Eye Movement Research*, *10*(4), 1-17.

Stanovich, K. E., & West, R. F. (1989). Exposure to print and orthographic processing. *Reading Research Quarterly*, *24*(4), 402-433.

Steensel, R. van, Oostdam, R., & Gelderen, A. van (2013a). Assessing reading comprehension in adolescent low achievers: subskills identification and task specificity. *Language Testing*, *30*(1), 3-21.

Steensel, R. van, Oostdam, R., & Gelderen, A. van (2013b). Vermijding en frustratie: Het belang van negatieve motivaties voor de leesvaardigheid van vmbo'ers. In D. Schram (red.), *De aarzelende lezer over de streep. Recente wetenschappelijke inzichten* (pp. 105-122). Amsterdam: Stichting Lezen.

Westbrook. J., Sutherland, J., Oakhill, J., & Sullivan, S. (2018). 'Just reading': The impact of a faster pace of reading narratives on the comprehension of poorer adolescent readers in English classrooms. *Literacy, 53*(2), 60-68.

OVER DE AUTEURS

Lisa van der Sande doet promotieonderzoek bij de afdeling Taal, Literatuur en Communicatie aan de Faculteit Geesteswetenschappen van de Vrije Universiteit Amsterdam. Zij doet onderzoek naar de Bibliotheek *op school* en het bevorderen van de leesmotivatie.

Ilona Wildeman werkte van april 2017 tot september 2018 bij de Vrije Universiteit Amsterdam als junior onderzoeker. Zij deed onderzoek naar de effectiviteit van de Bibliotheek *op school* in het vmbo en de werkzaamheid van twee leesbevorderende interventies. Momenteel werkt zij als onderzoeker bij TNO binnen het expertisegebied child health.

Roel van Steensel is namens Stichting Lezen bijzonder hoogleraar Leesgedrag aan de Vrije Universiteit en universitair docent Onderwijswetenschappen aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Hij doet onderzoek naar leesontwikkeling, leesmotivatie en de rol van onderwijs en gezin daarbij. Zijn onderzoek heeft betrekking op jonge kinderen (ontluikende geletterdheid) en kinderen in basis- en voortgezet onderwijs. Hij focust op leerlingen in achterstandssituaties.

Adriana Bus is emeritus hoogleraar Orthopedagogiek.

BIJLAGE A | LIJST MET VRAGEN VOOR GESPREKKEN ONDERSTEUNING VAN DE BOEKENKEUZE

Datum van het gesprek:……

Welk boek heb je als laatste gelezen of welk boek ben je op dit moment aan het lezen?

Heb je dit boek helemaal uitgelezen?
- o Ja
- o Nee

Waarom wel/niet?

Als de leerling nog bezig is met het boek: ben je van plan om het helemaal uit te lezen?
- o Ja, ik ga het boek uitlezen.
- o Ik weet nog niet zeker of ik het boek ga uitlezen.
- o Nee, ik ga het boek niet uitlezen.

Waarom wel/niet/weet je het nog niet?

Wat vond/vind je van het boek?
- o Heel erg leuk
- o Leuk
- o Gaat wel
- o Niet leuk
- o Helemaal niet leuk

Waarom vond/vind je dit?

Hoe moeilijk of makkelijk vond/vind je het boek?

o Te moeilijk
o Best moeilijk
o Precies goed
o Best makkelijk
o Te makkelijk

Waarom vond/vind je dit?

Weet je al welk boek je nu wilt gaan lezen?

o Ja *
o Nee → kies samen met de leerling een nieuw boek.

* Als het boek komt uit een serie/genre waar de leerling vaak uit leest, kunt u een suggestie geven voor een andersoortig boek dat ook zou kunnen aansluiten bij de interesses en het leesniveau van de leerling.

Welk boek heb je gekozen en waarom?

Eventuele opmerkingen / opvallendheden

KWISPELLEZEN. WAT EEN HOND KAN BETEKENEN VOOR LEESMOTIVATIE

COOSJE VAN DER POL & JESSICA VAN DEN HURK

SAMENVATTING

Voor sommige kinderen is lezen moeilijk, frustrerend of zelfs ronduit ongemakkelijk, zeker wanneer ze hardop moeten lezen in de klas. Onzekerheid over wat de leerkracht ervan vindt, opmerkingen van klasgenoten, leerlingen die gniffelen, dit helpt allemaal niet wanneer leren lezen moeite kost. Een voorleeshond zegt niets en is een en al oor. Voorlezen aan een lieve, geduldige en aandachtig luisterende hond kan bijzonder motiverend werken voor kinderen die achterblijven in de leesontwikkeling, faalangstig zijn bij het voorlezen in de klas, of moeite hebben zich op de leestaak te focussen. Door contact met een hond ervaren kinderen minder stress. Een hond luistert immers zonder oordeel en geeft een kind nooit het gevoel dat het faalt. De Bibliotheek Midden-Brabant en Stichting Hulphond Nederland ontwikkelden 'Kwispellezen. Beestachtig goed lezen met een hond'. Deelnemende kinderen ervaren een toename in zelfvertrouwen en in leesmotivatie, twee belangrijke voorwaarden voor de ontwikkeling van leesvaardigheid.

1 INLEIDING

Een omgeving waarin je je vrij voelt om te proberen, geen kritiek klinkt en je gezien wordt als een competente en zelfstandige lezer biedt beginnende lezers kansen om zich verder te ontwikkelen. We hoeven maar terug te denken aan onze eigen kindertijd waarin we voorlazen aan een knuffel of een pop. Dat deden we uit onszelf

en het leek volkomen vanzelfsprekend. Nu zouden we dat een authentieke leestaak noemen. Het voorlezen aan een hond werkt op vergelijkbare wijze. Net als een knuffeldier of pop zegt hij niets. De hond luistert en geniet van de aandacht en het gezelschap. Maar anders dan een knuffel zal de hond dat ook laten merken. Zijn aanwezigheid vormt een positieve stimulans waardoor het zelfvertrouwen van kinderen kan groeien. Samen met het plezier dat een kind beleeft aan het voorlezen en de extra tijd dat het lezend doorbrengt, zijn dat belangrijke voorwaarden voor de ontwikkeling van leesvaardigheid. Voorlezen aan honden is dus een vorm van mens-dierinteractie waarvan kinderen kunnen profiteren.

Vanuit dit idee ontwikkelden de Bibliotheek Midden-Brabant en Stichting Hulphond Nederland 'Kwispellezen', waarbij kinderen uit groep 3 en 4 die door de school worden aangemerkt als 'zwakke lezers', faalangstig zijn, of moeite hebben zich op de leestaak te concentreren voorlezen aan een getrainde therapiehond.

2 ACHTERGROND

De rol van de hond in Kwispellezen is essentieel: de hond is belangstellend, maar oordeelt niet en dat is belangrijk voor kinderen die onzeker zijn over hun leesvaardigheid. Kinderen ervaren een onvoorwaardelijke acceptatie door de hond (Friesen, 2010). Door de aanwezigheid van een speciaal getrainde hond blijken deelnemers aan therapieprogramma's, bijvoorbeeld gericht op gedragsproblematiek, meer betrokken bij het programma en staan ze er meer voor open (Borgi & Cirulli, 2016). Bovendien kan een hond de stemming en de energie in een ruimte doen veranderen (Jalongo, Astorino, & Bomboy, 2004). Een vriendelijke, goed opgevoede hond werkt als een sociaal bindmiddel: hij zorgt voor gesprekssstof, laat ons lachen en appelleert aan onze zorgzaamheid.

De laatste twintig jaar ontstonden er wereldwijd initiatieven rond voorleeshonden. Een evaluatie van het Amerikaanse R.E.A.D.-programma (Reading Education Assistance Dogs, in 1999 gestart als eerste in zijn soort) toont dat alle betrokken partijen voordelen ervaren: kinderen voelen zich meer op hun gemak en zelfverzekerder tijdens het lezen, leerkrachten beschikken over een aantrekkelijke manier om leerlingen die moeite hebben met lezen te helpen, ouders merken dat hun kind gemotiveerder raakt en de begeleiders van de honden zien hoe kinderen zich sessie na sessie ontwikkelen (Lane, 2013).

Voorlezen aan een hond vinden de meeste kinderen leuk en spannend. Wanneer ze mogen kiezen, nemen ze liever deel aan een leesactiviteit met dier dan zonder (Siegel, 2004). Kinderen die meedoen aan een leesprogramma met een hond zijn benijdenswaardig in de ogen van andere kinderen. Anders dan de meeste kinderen

vinden volwassenen het vaak vreemd dat een hond kan helpen om een betere lezer te worden. Voor wie er niet mee bekend is, staat voorlezen aan een hond mijlenver af van gangbare verwachtingen en normen met betrekking tot leren (Rogoff, 2003). Een onconventionele benadering biedt echter nieuwe mogelijkheden en kansen. Een leesgroepje met een hond is wezenlijk anders dan een zonder hond: er gelden andere gebruiken (zoals een stevige knuffel als begroeting) en verwachtingen (zoals een niet-schoolse benadering van lezen). Kinderen kunnen daardoor uit hun rol van 'zwakke lezer' stappen en zichzelf anders gaan zien: niet als iemand met een leesprobleem, maar als gewaardeerd lid van een uniek team. Lezen met een hond biedt dus andere gedragsmogelijkheden, ruimte voor spontaniteit en daardoor totaal nieuwe interactiepatronen (Ehriander, 2016).

3 RESULTATEN VAN LEESPROGRAMMA'S MET HONDEN

Hall, Gee en Mills (2016) zetten de resultaten van 48 wetenschappelijke onderzoeken naar het voorlezen aan honden op een rij en concludeerden dat er bewijs is dat leesprogramma's met honden effectief zijn om leesprestaties te bevorderen.[1] Twee studies vallen op vanwege respectievelijk het gebruik van een controlegroep en een vergelijking tussen hond en knuffeldier. Een onderzoek met ruim honderd deelnemers op een school in Zuid-Afrika (Le Roux, Swartz, & Swart, 2014) onder zevenjarigen met een zwakke leesvaardigheid kent drie interventiegroepen die respectievelijk voorlazen aan een hond, een volwassene en een teddybeer. De controlegroep volgde het reguliere onderwijs. De kinderen die voorlazen aan de hond scoorden significant hoger op begrijpend lezen dan kinderen in de andere groepen.[2] Dit voordeel hadden de kinderen die voorlazen aan de hond ook nog acht weken na de interventie. In de tweede studie keken Duitse onderzoekers eveneens naar zwakke zevenjarige lezers vanuit de vraag of er verschil is tussen voorlezen aan een therapiehond en aan een levensgrote pluchen lookalike van deze hond (Heyer & Beetz, 2014). De leerlingen die voorlazen aan de echte hond haalden significant hogere scores voor begrijpend lezen dan de leerlingen die voorlazen aan de pluchen hond. Bovendien bleef hun begrijpend lezen vooruitgaan tijdens de zomervakantie,

1] Wetenschappelijk onderzoek naar het voorlezen aan honden staat nog in de kinderschoenen, zoals blijkt uit de doorgaans beperkte methodologische kwaliteit van de studies die Hall et al. (2016) analyseerden. De auteurs merken dan ook op dat, hoewel er aanwijzingen zijn dat het voorlezen aan honden leidt grotere leesvaardigheid, de empirische basis daarvoor nog niet zo sterk is.

2] Lamkin (2017) merkt in haar overzichtsstudie op dat onderzoek naar vloeiend lezen met een therapiehond vergelijkbare resultaten heeft gegeven. Voorlezen aan een therapiehond kan, indien dit plaatsvindt naast het gangbare geletterdheidsonderwijs, betere resultaten geven op het vlak van vlotheid dan voorlezen zonder therapiehond.

doorgaans een periode waarin de leesvaardigheid zich niet verder ontwikkelt of zelfs achteruitgaat.

Onze ervaringen met Kwispellezen, gebaseerd op metingen voorafgaand aan en na afloop van de leesinterventie met de hond, bevestigen dat het voorlezen aan een therapiehond positieve effecten heeft op het lezen. Kinderen, ouders, leerkrachten en de voorleesbegeleider rapporteerden op een vijfpuntschaal dat kinderen meer en beter zijn gaan lezen en dat hun houding ten opzichte van lezen (thuis en op school) positiever is geworden. Dit concluderen we ook uit de logboekjes die kinderen en hun ouders bijhouden gedurende de acht weken waarin ze deelnemen aan Kwispellezen. We mogen er dus van uitgaan dat programma's met een voorleeshond, mits ze zijn opgezet zoals in de literatuur beschreven, een aantoonbaar positief effect kunnen hebben op de leesvaardigheid van kinderen.

4 MOTIVERENDE MECHANISMEN VAN EEN VOORLEESPROGRAMMA MET EEN HOND

Voordat we ingaan op wat de hond precies doet voor de ontwikkeling van leesvaardigheid is het goed nogmaals te benadrukken wat hij níet doet: hij zegt niets, en hij lacht niet uit, wat in een klas vrijwel niet te voorkomen is.

Goed opgevoede honden hebben een kalmerend effect op mensen. In de aanwezigheid van een vriendelijke hond gaat de hartslag omlaag, neemt de bloeddruk af en daalt het fysieke stressniveau (Friedmann, Katcher, Thomas, Lynch, & Messent, 1983; Friedmann, 2000). Friedmann vergeleek het fysieke stressniveau van kinderen die hardop voorlazen aan een hond met dat van kinderen die hetzelfde deden zonder hond. De kinderen die voorlazen aan de hond waren daarbij duidelijk in het voordeel en kenden minder spanning bij het uitvoeren van de taak. Door fysieke spanning en stress voelt een persoon zich niet alleen oncomfortabel, maar ook incompetent. Dit leidt tot een negatiever zelfbeeld en minder zelfvertrouwen. Spanning en stress staan leren in de weg, terwijl een hond geruststelt en motiveert. In de aanwezigheid van een hond maken mensen het hormoon oxytocine aan, dat een gerust gevoel geeft (Grajfoner, Harte, Potter, & McGuigan, 2017; Odendaal & Meintjes, 2003). Programma's met een therapiehond kunnen dus het welzijn en de stemming van de deelnemer verbeteren (Grajfoner et al., 2017). Daar komt nog bij dat een therapiehond is getraind om langdurig stabiel gedrag te vertonen, zodat kinderen elke sessie opnieuw profiteren van deze effecten.

Kinderen ervaren dat de hond er onvoorwaardelijk voor hen is en emotionele steun biedt. Samen met de positieve fysieke effecten die het dier op het kind heeft, zorgt deze emotionele steun voor een geschikte context om te oefenen en te leren.

Het dier bezorgt het kind een positief gevoel zodat het meer openstaat voor leren en zich langer kan concentreren.

Interesse is essentieel voor motivatie. Wanneer een kind geen individuele interesse heeft voor een taak kan situationele interesse worden gecreëerd (Flowerday, Schraw, & Stephens, 2004). Dit kan door iets waarvoor een kind belangstelling heeft, zoals een hond, te verbinden met een minder aantrekkelijke taak. Effectieve leesbevorderingsprogramma's maken gebruik van deze situationele belangstelling (Ritter, Barnett, Denny, & Albin, 2009). Aanvankelijk zorgt de hond voor interesse om te lezen: dankzij hem is het leesmoment iets om naar uit te kijken. De hond geeft kinderen een gevoel dat ze 'het kunnen' en dat is goed voor hun zelfvertrouwen. In veel gevallen leidt deze interesse tot motivatie (Hall, Gee, & Mills, 2016; Lamkin, 2017). Het kind is zichzelf gaan zien als een lezer en heeft de hond daarbij niet meer nodig.

Wanneer iemand veel vertrouwen heeft in de eigen effectiviteit is die persoon gemotiveerder om een taak uit te voeren en heeft hij een grotere kans op slagen (Schunk & Pajares, 1997; Henk & Melnick, 1995). Het beeld dat een kind van zichzelf heeft als lezer bepaalt of het het lezen opzoekt of juist ontwijkt. Vanaf het moment dat kinderen succes ervaren bij het lezen en het zien als een positieve onderneming groeit het gevoel van competentie en de motivatie om te lezen.

5 DE POSITIE VAN DE HOND IN DE SOCIALE LEEROMGEVING

Het voorlezen aan een hond kunnen we bekijken als een speciaal soort sociaal constructivisme (Lamkin, 2017). In zijn leertheorie legt Vygotsky (1978) de nadruk op sociale interactie en uitdagende leersituaties. Het is interessant om te zien wat er gebeurt wanneer we, hypothetisch, een hond toevoegen aan Vygotsky's sociale leeromgeving. Levinson (1972) stelde immers vast dat kinderen andere mensen, zelfs een vriend, zien als een oordelende partij. Een hond is dat nooit, hij zorgt bij een moeilijke taak enkel voor steun en comfort. Kinderen zien de hond volgens Levinson als een maatje. Ze weten dat de hond hen niet letterlijk begrijpt, maar hij biedt wel non-verbale steun en het gevoel gehoord en begrepen te worden. In een sociale leeromgeving met een hond neemt een kind de positie in van wat Vygotsky de 'meer ervaren ander' noemt (Lamkin, 2017). Dat is een prikkelend idee, want doorgaans bevindt het lerende kind zich in een positie ondergeschikt aan een 'meer ervaren ander' (een volwassene of een ouder kind). Maar wanneer het over lezen gaat is het kind meer ervaren dan de hond die niet kan lezen en dat ook nooit zal leren. Van ouders van Kwispellezen-deelnemers hoorden we dat hun kind thuis voor het eerst ging voorlezen aan een broertje, zusje of huisdier. Dit is een duidelijke

aanwijzing dat de situationele interesse die is ontstaan dankzij de hond is veranderd in intrinsieke motivatie: kinderen gaan meer uit zichzelf lezen, beginnen zichzelf te zien als 'meer ervaren ander', waardoor het zelfvertrouwen (*self-efficacy*) en de motivatie groeien. Dit is ook een essentieel onderdeel van de sociaal-cognitieve theorie van Bandura (1986). Kinderen zien zichzelf in de positie van 'leerkracht van de hond'. Ze imiteren de leerkrachtrol en ervaren dat hen dat de aandacht van de hond oplevert. De leesomgeving met de hond motiveert tot lezen en vormt een stimulans om dat gedrag vol te houden en steeds verder te ontwikkelen.

Ook blijkt dat kinderen de aandachtige luisterhouding van de hond overnemen wanneer ze zelf worden voorgelezen of dat ze dat verwachten van hun toehoorders. We hoorden van de vader van een Kwispellezen-deelnemer dat hij thuis de rol van voorleeshond moest spelen: stilzitten, zwijgen, goed luisteren en niet weglopen.

De interactie tussen kind en hond bevat zowel kenmerken van de gelijkwaardige omgang tussen leeftijdsgenoten als van de hiërarchische relatie tussen volwassene en kind. Het kind is de gelijke van de hond (maatjes), maar op hetzelfde moment ook zijn meerdere (Melson, 2005). Bij Kwispellezen zien we het kind in de leidende rol stappen wanneer het de hond aan de lijn naar de voorleesruimte voert en zegt dat hij mag gaan zitten. De wandeling met de hond naar de voorleesruimte geeft het kind controle over de gebeurtenissen en biedt gelegenheid zich te concentreren op wat er gaat komen. Eenmaal gesetteld met de hond als toehoorder steekt zelfs de zwakste lezer met kop en schouders boven het ongeletterde dier uit. Dit geeft het kind het gevoel dat het competent is, waardoor het positiever over zichzelf denkt. Dit gevoel van *empowerment* (Serra Smith, 2009) illustreert ook Noble (2016) met een citaat van een kind over schoolhond Rover: 'Ik ben groter dan hij, ook al ben ik nog maar vier'. Nog een voorbeeld van hoe de positie van 'meer ervaren ander' een kind kan doen groeien, is dat van een jongen die worstelde met begrijpend lezen omdat hij zijn aandacht er niet bij kon houden. De voorleesbegeleider vertelde hem dat de hond moeite had met stilzitten en luisteren en vroeg het kind de hond daarbij te helpen door langzaam tot drie te tellen voor hij begon met lezen. Het kind complimenteerde de hond wanneer die stil zat. Door het kind nadrukkelijk in de positie van de 'meer ervaren ander' te plaatsen, leerde de jongen iets over zijn eigen gedrag (Friesen & Delisle, 2012).

In een leeromgeving waarin de rollen zijn omgedraaid en een zwakke lezer de positie van de meest ervarene inneemt, voelen kinderen zich vrij om te proberen. Kinderen die aan een hond voorlazen hebben een positiever beeld van zichzelf als lezer (Heyer & Beetz, 2014), schatten hun eigen kunnen hoger in, hebben het idee dat hun leesvaardigheid toeneemt en kijken uit naar het lezen van moeilijkere boeken (Treat, 2013).

6 KAN IEDERE HOND DAT?

Dat kinderen kunnen lezen en honden niet is vanzelfsprekend. Maar daarbij gaan we voorbij aan het feit dat een therapiehond dankzij zijn genetische kenmerken én een uitgebreide opleiding wel degelijk over een specifieke vorm van leesvaardigheid beschikt. Hij is in staat het kind en zijn behoeften 'te lezen'. De hond bekijkt het kind aandachtig en probeert te lezen wat het wil of nodig heeft (Albuquerque, Guo, Wilkinson, Savalli, Otta, & Mills, 2016; Horowitz, 2015).

Al lijkt het gemakkelijk, op een kussen liggen luisteren, de hond is wel degelijk aan het werk. Noble (2016) merkt op dat leeshond Rover aan de kinderen werd voorgesteld als een nieuwe *medewerker* van de school. Het schoolteam wilde dat de kinderen begrepen dat de hond op hun school is om een taak te vervullen. Om na te gaan of therapiehonden geschikt zijn voor hun taak worden ze onder meer getest op het verdragen van fysiek contact. Ook heeft een therapiehond bewezen dat hij goed visuele en auditieve prikkels kan verwerken. Dit wordt tijdens de opleiding getraind door bijvoorbeeld een winkelcentrum, markt of sportkantine te bezoeken. Bovendien beschikt een therapiehond over een optimaal herstelvermogen, de tijd die nodig is om te herstellen van alle verleidingen en prikkels die hij tegenkomt. Bij Kwispellezen is dit van groot belang, omdat er rond het voorlezen veel activiteit is: van gezinsleden en vriendjes die meekomen tot nieuwsgierige bibliotheekmedewerkers en -bezoekers, die die leuke hond ook wel eens willen zien en knuffelen. Door zijn training blijft de hond altijd bereikbaar voor zijn begeleider, die hem steeds duidelijk kan maken wat er van hem verwacht wordt. Een therapiehond vertoont het gewenste gedrag bovendien bij alle betrokkenen en gedurende alle voorleessessies.

Veiligheid en hygiëne zijn gewaarborgd doordat de honden zodanig geselecteerd, getraind en getest zijn dat ze passen bij de activiteit. Hierbij speelt ook de aanleg van het ras een rol: drukke rassen zijn voor het voorlezen minder geschikt en zouden kinderen zelfs kunnen afleiden. Daarnaast selecteert Stichting Hulphond haar voorleeshonden op basis van hun talenten en karakters, waardoor de dieren zoveel mogelijk natuurlijk gedrag kunnen vertonen tijdens de activiteit. Een 'passende baan' is immers belangrijk voor het welzijn van de hond. Is de hond niet geschikt voor zijn werk, dan krijgt hij van Hulphond een andere baan of gaat hij helemaal niet aan de slag. De geschiktheid van de hond voor een bepaalde taak wordt tijdens twee intensieve opleidingsjaren bepaald en niet al op puppyleeftijd, zoals doorgaans het geval is bij particuliere hondeneigenaars die hun hond willen laten opleiden. Zij schaffen een puppy aan voor therapiedoeleinden en kunnen het zich meestal niet permitteren de hond niet in te zetten als die later ongeschikt blijkt

voor zijn werk. Ook krijgen de therapiehonden van Hulphond regelmatig gezondheidschecks. Wanneer een hond ziek is, regelt Hulphond een (tijdelijke) vervanger.

7 DE ROL VAN DE BEGELEIDER VOOR MOTIVATIE

De voorleesbegeleider staat in voor de positieve interactie tussen kind en hond. Uit de relatie tussen hond en begeleider kan een kind afleiden dat het contact met de hond veilig is (Olmert, Nordstrom, Peters, St. Laurent, & Yount, 2015). De begeleider heeft een aanmoedigende rol en is in staat op de achtergrond te blijven (Francis, 2009). Pedagogisch inzicht en enige kennis van geletterdheidsontwikkeling zijn nodig, net zoals een opleiding in het omgaan met de hond. Kwispellezen-begeleiders (allemaal vrijwilligers) krijgen een training van Hulphond. Tijdens de voorleessessies van Kwispellezen corrigeert de begeleider het kind niet en interfereert zo weinig mogelijk. Doordat hij niet wordt onderbroken heeft het kind de kans om langere tijd achter elkaar te kunnen lezen. Hierdoor ervaart het kind dat het zelfstandig kan lezen, wat goed is voor het zelfvertrouwen (Cunningham, Perry, Stanovich, & Share, 2002).

8 BETROKKENHEID SCHOOL EN THUISOMGEVING

Ouders van deelnemers moedigen het initiatief aan. Door het ouderbetrokkenheidsprogramma van Kwispellezen doen zij inzichten op over hoe ze hun kind thuis tot lezen kunnen motiveren. Betrokken en enthousiaste ouders hebben een grote invloed op de motivatie van de deelnemers. Broertjes of zusjes zeggen dat ze ook willen Kwispellezen en deelnemers zijn op school op een positieve manier bijzonder. Leerkrachten vertelden dat kinderen die meedoen aan Kwispellezen nu wél zelf een boek willen kiezen op school, aangeven dat ze willen voorlezen in de klas en volop vertellen over hun ervaringen met de hond. Positieve ervaringen met de hond moedigen kinderen dus aan om ook in de klas mee te doen met lezen (Pillow-Price, Yonts, & Stinson, 2014).

9 CONCLUSIE

Een leesbevorderingsprogramma met een speciaal opgeleide therapiehond kan kinderen leesvaardigheidsondersteuning bieden. Een hond voedt de belangstelling voor lezen op een unieke manier en voornamelijk doordat hij geen mens is. Hij brengt leven in voorleessessies die anders meer op oefensessies zouden lijken. Een hond reageert op de voorlezer en die doet extra zijn best om levendig te lezen, foutjes te

corrigeren, het stemvolume aan te passen en het verhaal voor de hond zo begrijpelijk mogelijk te lezen. Voor het kind in zijn rol van 'meer ervaren ander' is het belangrijk de hond niet teleur te stellen. Kinderen durven meer 'risico's' te nemen doordat de hond niet afkeurend zal reageren wanneer iets niet lukt. Begeleider en hond vormen een team dat het kind aanmoedigt om te proberen. Doordat het kind meer vertrouwen in zichzelf heeft en een groter competentiegevoel ervaart, gaat het daadwerkelijk beter lezen.

Door de hond verandert de manier waarop kinderen naar lezen kijken: het is niet langer 'iets dat moet van school', maar een spannende activiteit met totaal nieuwe en betekenisvolle interacties. De hond is een onconventioneel leesmaatje en maakt van lezen een activiteit waaraan je plezier beleeft en waarin je bovendien beter blijkt te zijn dan gedacht. Door de hond verandert de sfeer in de leesomgeving en we zien kinderen die niet graag lazen overlopen van enthousiasme om met de hond te gaan lezen. De hond bezorgt kinderen een succeservaring, zorgt ervoor dat ze zichzelf, voor het eerst, zien als een lezer en uiteindelijk leidt dat ertoe dat ze intrinsiek gemotiveerd raken. Dit is de start van een duurzame verandering (Beetz, 2015; Griess, 2010; Treat, 2013).

Enkel de aanwezigheid van een hond leidt nog niet tot resultaten. Daarvoor is ook een onderbouwd programma met een getrainde therapiehond en begeleider nodig dat aansluit bij de behoeften van individuele kinderen, in afstemming met de school wordt aangeboden en aandacht heeft voor ouderbetrokkenheid. Daarnaast is het belangrijk dat kinderen zich veilig voelen, niet alleen in fysiek opzicht, maar ook psychologisch. Kinderen ontwikkelen zich immers beter in een omgeving die positief bijdraagt aan hun zelfbeeld, die hen op hun gemak stelt en waarin ze kunnen meedoen zonder spanning te ervaren. Zo'n omgeving maakt lezen plezierig, betekenisvol, rijk aan sociale interacties en voedt de leesmotivatie.

LITERATUURLIJST

Albuquerque, N., Guo K., Wilkinson, A., Savalli, C., Otta, E., & Mills, D. (2016). Dogs recognize dog and human emotions. *Biology Letters, 12*(1), 1-5.

Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Beetz, A. (2015). *How animals in schools can support learning*. Geraadpleegd van http://www.animalimpact.org/wp-content/uploads/2015/11/Keynote-Beetz.pdf.

Borgi, M., & Cirulli, F. (2016). Pet face: Mechanisms underlying human-animal relationships. *Frontiers in Psychology, 7*, 298.

Cunningham, A., Perry, E., Stanovich, K., & Share, D. (2002). Orthographic learning during reading: Examining the role of self-teaching. *Journal of Experimental Child Psychology, 82*(3), 185-199.

Ehriander, H. (2016). Book dog and Astrid Lindgren: A project to promote reading children's literature. *Bookbird: A Journal of International Children's Literature, 54*(1), 61-65.

Flowerday, T., Schraw, G., & Stephens, J. (2004). The role of choice and interest in reader engagement. *The Journal of Experimental Education, 72*(2), 93-114.

Francis, A. (2009). Thursdays with MacGyver: The benefits of a library therapy dog. *Children & Libraries. The Journal of the Association for Library Service to Children, 7*(2), 50-52.

Friedmann, E. (2000). The animal-human bond: Health and wellness. In A. H. Fine (red.), *Handbook on animal-assisted Therapy* (pp. 41–58). San Diego, CA: Academic Press.

Friedmann, E., Katcher, A., Thomas, S., Lynch, J., & Messent, P. (1983). Social interaction and blood pressure: Influence of animal companions. *Journal of Nervous and Mental Disease, 171*, 461-465.

Friesen, L. (2010). Literacy to learning goes to the dogs: Animal-assisted literacy proves positive. *ATA Magazine, 91*(2), 14-16.

Friesen, L., & Delisle, E. (2012). Animal-assisted literacy: A supportive environment for constrained and unconstrained learning. *Childhood Education, 88*(2), 102-107.

Grajfoner, D., Harte, E., Potter, L., & McGuigan, N. (2017). The effect of dog-assisted intervention on student well-being, mood and anxiety. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 14*(5), 483.

Griess, J. (2010). *A canine audience: The effect of animal-assisted therapy on reading progress among students identified with learning disabilities* (proefschrift, University of South Florida). Geraadpleegd van https://dissexpress.proquest.com/dxweb/results.html?QryTxt=&By=griess&Title=canine+audience&pubnum=3425685

Hall, S., Gee, N., & Mills, D. (2016). Children reading to dogs: A systematic review of the literature. *PLoS ONE, 11*(2).

Henk, W., & Melnick, 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), 470-482.

Heyer, M., & Beetz, A. (2014). Grundlagen und Effekte einer hundegestützten Leseförderung. *Empirische Sonderpädagogik, 2*, 172-187.

Horowitz, A. (2015). Reading dogs reading us. *Proceedings of the American Philosophical Society, 159*(2), 141-155.

Jalongo, M., Astorino, T., & Bomboy, N. (2004). Canine visitors: The influence of therapy dogs on young children's learning and well-being in classrooms and hospitals. *Early Childhood Education Journal 32*(1), 9-16.

Lamkin, D. (2017). *Fostering literacy learning with three middle school special-education students using therapy dogs as reading partners* (proefschrift, Albany State University). Geraadpleegd van https://pqdtopen.proquest.com/doc/1980385033.html?FMT=ABS

Lane, H., & Zavada, S. (2013). When reading gets ruff: Canine-assisted reading programs. *The Reading Teacher, 67*(2), 87-95.

Le Roux, M., Swartz, L., & Swart, E. (2014). The effect of an animal-assisted reading program on the reading rate, accuracy and comprehension of grade 3 students: A randomized control study. *Child Youth Care Forum, 43*, 655-673.

Levinson, B. (1972). *Pets and human development*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.

Melson, G. (2005). *Why the wild things are: Animals in the lives of children*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Noble, O., & Holt, N. (2016). A study into the impact of the Reading Education Assistance Dogs scheme on reading engagement and motivation to read among Early Years Foundation-Stage children. *Education 3-13, 46*(3), 277-290.

Odendaal, J. en Meintjes, R. (2003). Neurophysiological correlates of affiliative behavior between humans and dogs. *The Veterinary Journal, 165*(3), 296-301.

Olmert, M., Nordstrom, M., Peters, M., St Laurent, M., & Yount, R. (2015). Canine connection therapy: Finding purpose and healing through the training of service dogs. In E. C. Ritchie (red.), *Posttraumatic Stress Disorder and Related Disease in Combat Veterans*, (pp. 197-209). Cham: Springer.

Pillow-Price, K., Yonts, N., & Stinson, L. (2014). Sit, stay, read: Improving literacy skills using dogs! *Dimensions of Early Childhood, 42*(1), 5-9.

Ritter, G., Barnett, J., Denny, G., & Albin, G. (2009). The effectiveness of volunteer tutoring programs for elementary and middle school students: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 79*(1), 3-38.

Rogoff, B. (2003). *The ultural nature of human development*. New York, NY: Oxford University Press.

Serra Smith, C. (2009). *An Analysis and Evaluation of Sit Stay Read: Is the Program Effective in Improving Student Engagement and Reading Outcomes?* (proefschrift, National-Louis University). Geraadpleegd van https://digitalcommons.nl.edu/do/search/?q=serra-smith&start=0&context=892614&facet=

Schunk, D., & Pajares, F. (1997). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (red.), *Development of Achievement Motivation* (pp. 15-30). San Diego, CA: Academic Press.

Siegel, W. (2004). The role of animals in education. *ReVision*, 27(2), 17-26.

Treat, W. (2013). *Animal-assisted literacy instruction for students with identified learning disabilities: Examining the effects of incorporating a therapy dog into guided oral reading sessions* (proefschrift, University of California Santa Cruz). Geraadpleegd van https://escholarship.org/uc/item/6552t4mx

Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in ociety: The development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

OVER DE AUTEURS

Coosje van der Pol studeerde Algemene Cultuurwetenschapen en promoveerde in 2010 aan Tilburg University op een onderzoek naar hoe prentenboeken kunnen bijdragen aan de literaire ontwikkeling van jonge kinderen. Nadien was zij docent aan de masteropleiding Jeugdliteratuur in Tilburg. Sinds 2015 is zij Programmamaker Lezen en Literatuur bij De Bibliotheek Midden-Brabant.

Jessica van den Hurk-Van Schadewijk studeerde Internationale Bedrijfscommunicatie aan de Radboud Universiteit Nijmegen. Sinds 2009 werkt zij bij Stichting Hulphond waar zij vanaf 2015 actief is als Manager Research & Development binnen het Expertisecentrum. Het Expertisecentrum richt zich onder meer op wetenschappelijk onderzoek op het gebied van Animal Assisted Interventions.

‘ALS JE KAN… PAK ME DAN!’ ONDERZOEK NAAR LEESMOTIVATIE EN LEESPLEZIER BIJ LEERLINGEN MET EEN AUTISMESPECTRUMSTOORNIS

MARJOLEIN DERKS-JANSSEN

SAMENVATTING

Dit praktijkgericht onderzoek richtte zich op de doelgroep leerlingen met een autismespectrumstoornis (ASS) en had de volgende onderzoeksvraag: Welke passende interventies kunnen leerkrachten inzetten bij leerlingen met een ASS in de groepen 4/5, 5, 6 en de praktijkgroep van een school voor speciaal onderwijs om de leesmotivatie en leesinteresse te bevorderen?

Aan het onderzoek namen 36 leerlingen van een school voor speciaal onderwijs deel, allen met een diagnose ASS. Als leerkracht nam ik deel aan het onderzoek als participerend onderzoeker. Tijdens het onderzoek kwam, op basis van data-analyse, literatuuronderzoek en interviews met experts, het leesgesprek naar voren als passende interventie. Uit topicobservaties, geluidsopnamen en een focusgroep-interview kwam naar voren dat leerlingen positieve leeservaringen opdeden tijdens leesgesprekken, wanneer zij voorafgaand aan een voorleesverhaal een vragenkaartje kregen waardoor het luisterdoel verduidelijkt werd.

1 INLEIDING

Aangename ervaringen tijdens het lezen leiden tot een positieve leesattitude. Tellegen en Frankhuisen (2002) delen positieve ervaringen tijdens het lezen op in vijf categorieën: geboeide aandacht, stemmingsregulatie, emotiebeleving, verbeelding en terugdenken. Daarentegen zal de leesattitude negatiever worden wanneer leeservaringen minder aangenaam zijn (Stalpers, 2007; Stokmans, 2009). Leerlingen met een autismespectrumstoornis (ASS) ervaren vaak problemen op het gebied van sociale interactie, communicatie en (sociale) verbeelding (Wing, 2001), wat het opdoen van positieve leeservaringen kan belemmeren. Het praktijkgericht onderzoek "Als je kan… Pak me dan!" richtte zich op de vraag welke interventies binnen het leesonderwijs geschikt zijn om leerlingen met een ASS in staat te stellen positieve leeservaringen op te doen.

1.1 THEORIE ROND LEESMOTIVATIE EN LEESPLEZIER IN RELATIE TOT AUTISME

Een recente meta-analyse van Van Steensel, Van de Sande, Bramer en Arends (2016) naar de invloed van leesmotivatie-interventies bij kinderen en jongeren toont aan dat actieve interventies op motivatie zowel de leesmotivatie als de leesvaardigheid van leerlingen stimuleren. Deze bevindingen komen overeen met aanbevelingen voor leesinterventies bij leerlingen met een ASS. Onderzoeken van Kluth en Chandler-Olcott (2008) en Hermans-Franssen (2005) naar leesonderwijs bij leerlingen met autisme benadrukken het belang van interactie en begeleiding met betrekking tot het leesproces. Kenmerkend voor deze leerlingen is dat zij vaak beschikken over een goede technische leesvaardigheid, maar problemen ondervinden op het gebied van het begrijpen en beleven van teksten (Floyd, 2009). *Theory of mind*, het je kunnen verplaatsen in een ander, speelt een rol in het wel of niet kunnen begrijpen van sociale verbanden (Baron-Cohen, 1989; Roeyers, 2008). Problemen met theory of mind kunnen invloed hebben op het kunnen begrijpen en doorgronden van een verhaallijn en de relaties tussen personages. Moeite met tekstbegrip en interpretatie van de verhaallijn kan een negatieve invloed hebben op de leeservaring en daarmee op het leesplezier en de leesmotivatie.

Onderzoek van Tellegen en Frankhuisen (2002) en Mar en Oatley (2008) toont aan dat het (voor)lezen van verhalen de ontwikkeling van het gevoelsleven positief kan beïnvloeden. Betrokkenheid bij emotionele en sociale ervaringen van anderen in verhalen kan leiden tot een beter begrip van sociale situaties en kan bijdragen aan de ontwikkeling van het empathisch vermogen. Dit positieve effect van (voor)lezen wordt ook door Kluth en Chandler-Olcott (2008) benadrukt in relatie tot leerlingen met een ASS; voorlezen en begeleide interactie over een verhaal ondersteunt bij het begrijpen van de wereld en het leren denken over die wereld.

Cornelissen (2016) en Chambers (2012) richten zich in hun onderzoek naar leesgesprekken niet op leerlingen met een ASS, maar zij benadrukken wel het belang van begeleiding door de volwassene bij het leren nadenken over een verhaal en het leren doorzien van verhaallijnen. Zij stellen dat leerlingen, door met elkaar in gesprek te gaan over teksten en hun ervaringen leren delen, hun begrip van de wereld vergroten. Chambers (2002) heeft een leesvragenspel ontwikkeld, dat leerlingen uitnodigt met elkaar in gesprek te gaan en na te denken over een verhaal aan de hand van vragenkaartjes.

Leren vanuit sociale interactie verloopt voor leerlingen met een ASS niet vanzelf (Bolhuis, 2004). Zij hebben begeleiding nodig bij het proces van luisteren naar elkaar en afstemmen op de ander. Hermans-Franssen en Zuylen (2007) onderstrepen dat structuur in de leeromgeving belangrijk is om leerlingen met een ASS te stimuleren om te leren. Hierbij is het belangrijk om rekening te houden met de problemen die leerlingen met een ASS in hun dagelijks functioneren kunnen tegenkomen.

Door problemen met executieve functies hebben leerlingen met een ASS moeite met aandacht wisselen, cognitieve flexibiliteit en inhibitie (Ozonoff, 1997; Huizinga, Burack, & Van der Molen, 2010). Zij hebben moeite om informatie uit tekst op te nemen. Informatie van sociale of symbolische aard ontgaat hen vaak. Hierdoor verloopt informatieverwerking op het gebied van tekstbegrip vertraagd (Happé & Frith, 2006; Bogdashina, 2004). Executieve functies als het vasthouden van auditieve aandacht, aandacht richten en concentratie spelen eveneens een rol bij voorlezen (De Clercq, 2005; Bogdashina, 2004).

Moeite met centrale coherentie (Frith, 2003) heeft invloed op het herkennen en vasthouden van de verhaallijn. Leerlingen neigen af te dwalen van de verhaallijn en associëren buiten de context van het verhaal, waardoor terugkeren naar de tekst moeizaam verloopt (Hermans-Franssen, 2005). Kluth en Chandler-Olcott (2008) benadrukken het belang van betekenisverlening en doelmatigheid van een taak om de intrinsieke motivatie van leerlingen met een ASS te vergroten: maak het doel en de betekenis van de activiteit helder.

1.2 PROBLEEMANALYSE EN CONTEXT ONDERZOEK

Het praktijkgericht onderzoek heeft plaatsgevonden op een school voor speciaal onderwijs voor leerlingen met ernstige gedragsstoornissen en/of psychiatrische problematiek (hierna: onderzoeksschool). Deze school heeft een afdeling voor leerlingen met een ASS, alwaar dit onderzoek is uitgevoerd. Ik ben als leerkracht werkzaam op deze afdeling in combinatiegroep 4/5 en participeer als onderzoeker in het onderzoek.

In het kader van mijn opleiding Master Educational Needs heb ik aan de hand van de checklist voor leesbevordering van Kwaliteitskaart Leesbevordering (School aan Zet, 2012) een kwaliteitsanalyse gemaakt van het leesonderwijs op de onderzoeksschool. Uit deze analyse kwam naar voren dat er weinig tot geen aandacht was voor het ontwikkelen van een positieve leesattitude. Het leesonderwijs beperkte zich tot technisch lezen en begrijpend lezen volgens de lesmethode van respectievelijk Estafette en Tekstverwerken. Binnen de leeslessen was er nauwelijks aandacht voor interactievormen rondom lezen, zoals voorlezen, leesgesprekken of boekpresentaties.

Gebaseerd op de theorie over het belang van het ontwikkelen van een positieve leesattitude (Tellegen & Frankhuisen, 2002; Stalpers, 2007; Stokmans, 2009) en de problemen die leerlingen met een ASS kunnen ervaren bij het begrijpen, beleven en interpreteren van teksten, lag de focus in dit praktijkgericht onderzoek op interventies die passend zijn voor leerlingen met een ASS en kunnen bijdragen aan het opdoen van positieve leeservaringen.

Het onderzoek is uitgevoerd in de middenbouwgroepen en aangevuld met leerlingen uit de praktijkgroep. De populatie van de praktijkgroep bestond uit acht leerlingen van tien tot twaalf jaar met een grote technische leesachterstand en een ontwijkende leeshouding, overeenkomend met het beeld dat Tellegen en Frankhuisen (2002) en Nielen en Bus (2016) schetsen van minder leesvaardige leerlingen die minder leesplezier hebben en lezen vermijden.

De volgende onderzoeksvraag werd geformuleerd: Welke passende interventies kunnen leerkrachten inzetten bij leerlingen met een autismespectrumstoornis in de groepen 4, 5, 6 en de praktijkgroep van een school voor speciaal onderwijs om de leesmotivatie en leesinteresse te bevorderen?

2 ONDERZOEKSMETHODE

De onderzoeksvraag is gericht op innovatie binnen de beroepspraktijk van de onderzoeksschool en leidde tot de opzet van een actieonderzoek volgens de herhaalde cyclus van Schuman (2009). Elke cyclus verloopt volgens de volgende stappen:

1. Formuleren van probleem
2. Data verzamelen
3. Data analyseren
4. Beoordelen van de data
5. Actieplan opstellen
6. Verbeteracties
7. Evaluatie resultaat en herdefiniëring probleem (terug naar stap 1, cyclus begint opnieuw)

Aangezien ik ten tijde van het onderzoek werkzaam was als leerkracht van een deelnemende groep in het onderzoekstraject betrof het een participatief praktijkgericht actieonderzoek (De Lange, Schuman, & Montesano Montessori, 2011). Er is gebruikgemaakt van verschillende invalshoeken door de inzet van verschillende dataverzamelingsmethoden. Deze bestonden uit vragenlijsten, literatuuronderzoek, interviews met experts, geluidsopnamen van leesgesprekken tussen leerlingen en leerkracht, observaties aan de hand van een checklist en een focusgroepinterview.

2.1 PARTICIPANTEN

Aan het onderzoek namen 4 leerkrachten van de groepen 4/5, groep 5, groep 6 en de praktijkgroep (niveau 4/5) deel, hierna onderzoeksgroep. Het aantal participerende leerlingen, allen met een diagnose binnen het autismespectrum, was bij het begin van het onderzoek 33, maar werd in november 2017 uitgebreid naar 36 leerlingen in verband met tussentijdse instroom. De leeftijd van de leerlingen lag tussen de 8 en 12 jaar.

2.2 ONDERZOEKSCYCLUS

Gedurende de onderzoeksperiode zijn twee cycli volledig doorlopen om te komen tot een antwoord op de onderzoeksvraag. De derde cyclus kon wegens tijdgebrek niet volledig worden doorlopen. Het verloop van de cycli wordt in het volgende nader uitgewerkt.

2.2.1 Eerste cyclus

De eerste cyclus start met de deelvraag: Hoe ziet de leesmotivatie en leesinteresse van de leerlingen die participeren in het onderzoek uit? Afname van de *Leesinteresselijst* en het *Leesprofiel* van Van de Mortel en Förrer (2013) gaf hier inzicht in. De verkregen data werden geanalyseerd en beoordeeld. Data-analyse van de ingevulde Leesinteresselijst (Van de Mortel & Förrer, 2013) toonde dat leesmotivatie in de middenbouw vooral extrinsiek was: minder dan tien procent van de leerlingen was intrinsiek gemotiveerd voor lezen (bijlage A). Uit analyse van de vragenlijst Leesprofiel (Van de Mortel & Förrer, 2013) bleek dat meer dan vijftig procent van de leerlingen niet of nauwelijks gewend was met een ander in gesprek te gaan over wat hij of zij gelezen heeft (bijlage B).

Het ontbreken van interactievormen rondom lezen werd in de kwaliteitsanalyse voorafgaand aan het onderzoek ook gesignaleerd, terwijl vanuit de theorie juist het belang van een goede begeleiding en ondersteuning van leerlingen met een ASS ten aanzien van leesbegrip en leesbeleving wordt benadrukt. Er werd daarom een

actieplan opgesteld om nader theoretisch onderzoek te doen naar interventievormen om de interactie ten aanzien van lezen te bevorderen. De gevonden informatie werd vervolgens gedeeld binnen de onderzoeksgroep.

Uit theorieën van onder andere Chambers (2002, 2012), Kluth en Chandler-Olcott (2008), Cornelissen (2016), Hermans-Franssen en Zuijlen (2007) en Bolhuis (2004) kwamen een aantal onderwerpen naar voren die essentieel zijn in de begeleiding van leerlingen met een ASS om verhalen te leren begrijpen en waarderen: interactie, betekenisverlening, begeleiding en verduidelijking. De werkvorm leesgesprekken biedt mogelijkheden voor interactie tussen leerkracht en leerlingen, waarbij de leerling begeleid en betrokken kan worden bij het begrijpen en interpreteren van teksten en verhalen. Het invoeren van de werkvorm leesgesprek in het leesonderwijs op de onderzoeksschool werd daarom gekozen als verbeterpunt.

Er is voor gekozen om de werkvorm leesgesprek te introduceren als een groepsleesgesprek naar aanleiding van een voorgelezen tekst. Om structuur aan te brengen in de gespreksvorm werd daarnaast besloten om gebruik te maken van leesvragenkaartjes, gebaseerd op het leesvragenspel van Chambers (2012). Om leerlingen te stimuleren in een zin te antwoorden, werden de oorspronkelijke leesvragen van Chambers open geformuleerd met een vraagwoord. Leerlingen kregen voorafgaand aan het voorlezen een vragenkaartje, waardoor zij wisten wat er van hen verwacht werd tijdens en na het luisteren.

Geluidsopnamen van de leesgesprekken werden getranscribeerd en geanalyseerd aan de hand van observatietopics. De resultaten werden besproken in de onderzoeksgroep. Opvallend was dat de betrokkenheid en actieve deelname bij 75% van de leerlingen hoog was. Deze leerlingen waren in staat antwoord te geven op hun vraag en om op elkaar te reageren. Zij hadden niet enkel de informatie op hun eigen vraag uit het verhaal opgenomen, maar ook informatie die niet gerelateerd was aan hun eigen vraag.

2.2.2 Tweede cyclus

Naar aanleiding van de analyse van de groepsleesgesprekken kwam de vraag naar voren hoe wij leerlingen die moeite hadden met aandacht richten en gericht luisteren beter konden ondersteunen tijdens de activiteit. Om ervaringsdeskundigen te horen werd een interview met twee experts op het gebied van leesgesprekken afgenomen.

De interviews werden opgenomen, getranscribeerd en geanalyseerd. Beide experts benoemden de meerwaarde van leesgesprekken tussen leerlingen onderling: leerlingen leren nadenken over wat zij gelezen hebben, hoe de ander dit begrepen heeft en worden gestimuleerd hun mening te geven. De leerkracht is in dit proces

vooral een begeleider die een goede luisterhouding aanneemt, vertrouwen uitstraalt en aansluit bij de sterke kanten van leerlingen.

De zienswijze van de experts werd naast de eigen ervaringen van de onderzoeksgroep gelegd.

Tijdens de eerste cyclus was de rol van de leerkracht tijdens de groepsleesgesprekken vrij sturend. De leerkracht had hierbij theorie over het belang van goede begeleiding van leerlingen met een ASS bij het begrijpen en doorgronden van verhalen in het achterhoofd. Als verbeterpunt werd besloten de gespreksvorm aan te passen aan de mogelijkheden van de groep. Indien mogelijk voerden leerlingen in tweetallen zelfstandig een gesprek aan de hand van een vragenkaartje, waarbij van leerlingen meer betrokkenheid en actieve deelname werd gevraagd. Leerlingen die in de eerste cyclus moeite hadden met de werkvorm, voerden in een kleine groep met de leerkracht het leesgesprek. De leerkracht kreeg meer de rol van begeleider op de achtergrond. Om de vraagstelling te verduidelijken, werden de vragenkaartjes voorzien van visualisatie. Leerlingen met aandachtproblemen bij het luisteren kregen kaartjes met opeenvolgende afbeeldingen uit de verhaallijn.

De leesgesprekken werden geobserveerd, opgenomen en geanalyseerd. De luisterhouding bij het verhaal werd positief beïnvloed door de visualisatie. Leerlingen die in de eerste cyclus moeite hadden met aandacht richten, waren nu in staat het verhaal te volgen. In alle groepen viel op dat de meeste leerlingen zonder duidelijke begeleiding van de leerkracht moeilijker tot betekenisvolle gesprekken kwamen. Wel waren leerlingen in staat aan de hand van een gerichte vraag en met begeleiding hun gevoel of ervaring te delen.

2.2.3 Derde cyclus

Om te beoordelen of de werkvorm leesgesprekken heeft bijgedragen aan leesplezier van de leerlingen van de onderzoeksgroep is opnieuw de vragenlijst Leesprofiel afgenomen. Ten aanzien van 'waardering van lezen' en 'zelfbeeld van de lezer' werd een minimale stijging waargenomen.

Met de leerlingen van de praktijkgroep is een focusgroepinterview gehouden. Hieruit kwam naar voren dat deze leerlingen verschillende activiteiten op het gebied van lezen als plezierig hebben ervaren. Voorlezen werd door acht van de negen leerlingen als leuk gewaardeerd. De leesgesprekken naar aanleiding van een verhaal werden in deze groep door vijf van de negen leerlingen positief beoordeeld. Dit biedt perspectief voor het opdoen van positieve ervaringen met verhalen en lezen.

2.3 RESULTATEN

Uit de topicobservaties bij leesgesprekken bleek dat gericht luisteren, de betrokkenheid bij de activiteit en de focus op het verhaal hoog waren en positief beïnvloed werden door een heldere opdracht vooraf. Tijdens het leesgesprek na afloop was de meerderheid van de leerlingen van groep 4/5, 5 en 6 in staat te antwoorden op de eigen vraag en bleken zij daarnaast ook informatie te hebben opgenomen die niet gerelateerd was aan hun eigen vraag. De leerlingen van de praktijkgroep hadden veel ondersteuning en stimulering van de leerkracht nodig en kwamen nauwelijks tot een eigen antwoord.

Opvallend was dat een kwart van de leerlingen in staat bleek verband te leggen tussen persoonlijk gevoel en het verhaal. Leerkrachten gaven aan dat de leesgesprekken hen inzicht gaven in hoe leerlingen dachten en redeneerden. Leerlingen gaven bij de leerkrachten aan de werkvorm als plezierig te hebben ervaren.

3 DISCUSSIE

3.1 RESULTATEN IN HET LICHT VAN DE LITERATUUR

Dit onderzoek maakt duidelijk dat leerlingen met een ASS kunnen groeien in het proces van luisteren naar elkaar en afstemmen op de ander, mits zij hierin goed begeleid worden door de leerkracht en de werkvorm voldoende structuur en duidelijkheid biedt. Zoals Bolhuis (2004) benadrukt verloopt voor leerlingen met een ASS het leren door sociale interactie niet vanzelf. Zij hebben hierbij begeleiding nodig. Ook Hermans-Franssen (2005) en Hermans-Franssen en Zuijlen (2007) benadrukken op basis van onderzoek het belang van een goede begeleiding en ondersteuning van de leerling met een ASS bij het leren denken over en begrijpen van verhalen. De leerkracht biedt ondersteuning door duiden, verbanden leggen, samenvatten en betekenisgeven.

Uit het focusgroepinterview blijkt dat leerlingen positieve waardering uitspreken voor voorlezen en leesgesprekken. Zoals Tellegen en Frankhuisen (2002) aangeven zijn positieve leeservaringen van invloed op de houding van een leerling ten aanzien van lezen. Voor leerlingen die moeite hebben met lezen, kunnen voorlezen en leesgesprekken een positieve ervaring met teksten betekenen.

3.2 BEPERKINGEN VAN DE STUDIE

De gegevens uit dit onderzoek hebben door de aard van het onderzoek geen externe validiteit en de gevonden resultaten kunnen niet gegeneraliseerd worden. Daarvoor is het onderzoek gedurende te korte tijd binnen een te beperkte doelgroep

uitgevoerd. Door triangulatie (De Lange et al., 2011; Migchelbrink, 2016), de keuze voor diverse invalshoeken ten aanzien van het beantwoorden van de onderzoeksvraag en de deelvragen, is geprobeerd de inzichten die opgedaan werden in dit onderzoek voldoende betrouwbaar te maken.

3.3 PRAKTISCHE IMPLICATIES

Voor leerlingen met een ASS is het van groot belang dat de opdracht helder en duidelijk is omschreven. Een duidelijke opdracht vooraf stelt hen in staat zich te concentreren op de inhoud en vervolgens naar elkaar te luisteren en inhoudelijk op elkaar te reageren. Kleine aanpassingen in een werkvorm kunnen een groot verschil maken voor de beleving van de leerlingen. De leerkracht is belangrijk bij de begeleiding van leesgesprekken om de focus in het gesprek vast te houden, samen te vatten en door te vragen en zodoende tot betekenisvolle interactie te komen. Interactie waarbij leren van en met elkaar een plek krijgt: leerlingen van leerlingen, leerlingen van leerkracht en leerkracht van leerlingen.

3.4 CONCLUSIE

Leesgesprekken aan de hand van een voorgelezen verhaal vormden voor de leerlingen van de onderzoeksschool een positieve ervaring met een leesactiviteit. Positieve ervaringen dragen bij aan een positieve leesattitude en in die zin is de interactievorm 'leesgesprek' waardevol gebleken. Door een duidelijke vraagstelling bij de taak zijn leerlingen in staat te focussen op betekenisvolle informatie. Binnen het onderzoek hebben leerlingen geen leesgesprekken met elkaar gevoerd naar aanleiding van teksten of boeken die ze zelf hebben gelezen. Hierdoor kan niet zonder meer geconcludeerd worden dat leesgesprekken een geschikte interventievorm zijn voor leerlingen met een ASS. Er is tijd nodig om leesgesprekken naar aanleiding van zelfgelezen verhalen te implementeren en vorm te geven zoals Cornelissen (2016) voorstaat.

LITERATUURLIJST

Baron-Cohen, S. (1989). The autistic child's theory of mind: A case of specific developmental delay. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 30*(2), 285-297.

Bogdashina, O. (2004). *Waarneming en zintuiglijke ervaringen bij mensen met Autisme en Aspergersyndroom.* Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Bolhuis, S. (2004). *Leerstrategieën, leren en verantwoordelijkheid.* Studiehuisreeks 60, Tilburg: MesoConsult. Geraadpleegd op 12 februari 2018 van http://www.mesoconsult.nl/wp-content/uploads/2011/02/SH-60-digi.pdf

Chambers, A. (2002). *De leesomgeving. Hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten.* Den Haag: Biblion.

Chambers, A. (2012). *Leespraat.* Zoetermeer: NBD/Biblion.

Clercq, H. De (2005). *Autisme van binnenuit. Een praktische gids.* Antwerpen: Houtekiet.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research Methods in Education* (7e editie). New York: Routledge.

Cornelissen, G. (2016). *Maar als je erover nadenkt... Een jaar literatuuronderwijs in de groepen 7 en 8 van de basisschool.* Stichting Lezen Reeks 27. Delft: Eburon.

Floyd, J. (2009). *Asperger syndrome: Literature review.* Geraadpleegd op 9 november 2017 van https://www.lynchburg.edu/wp-content/uploads/volume-5-2010-11/FloydJ-Asperger-Syndrome.pdf

Frith, U. (2003). *Autism: Explaining the enigma.* Hoboken, NJ: John Wiley and Sons.

Happé, F., & Frith, U. (2006). The weak coherence account: Detail-focused cognitive style in autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36*(1), 5-25.

Hermans-Franssen, A. (2005). *Lezen wat er (niet) staat. Autisme en onderwijs in leesbegrip* (Proefschrift). Leiden: Universiteit Leiden.

Hermans-Franssen, A., & Zuylen, J. (2007). *Omgaan met autisme in de klas.* Geraadpleegd op 2 januari 2018 van http://www.mesoconsult.nl/wp-content/uploads/2011/02/76-Omgaan-met-autisme-in-de-klas.pdf

Huizinga, M., Burack, J., & Molen, M. van der (2010). Age-related change in shifting attention between global and local levels of hierarchical stimuli. *Journal of Cognition and Development, 11*(4), 408-436.

Kluth, P., & Chandler-Olcott, K. (2008). *A land we can share: Teaching Literacy to students with autism.* Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Lange, R. de, Schuman, H., & Montesano Montessori, N. (2011). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals.* Antwerpen/Apeldoorn: Garant.

Mar, R., & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science, 3*(3), 173-192.

Migchelbrink, F. (2016). *Handboek praktijkgericht onderzoek. Zorg, welzijn, wonen en werken.* Amsterdam: SWP.

Mortel, K. van de, & Förrer, M. (2013). *Grip op leesbegrip.* Amersfoort: CPS.

Ozonoff, S. (1997). Components of executive function in autism and other disorders. In J. Russell (red.), *Autism as an executive disorder* (pp.179-214). Oxford, UK: Oxford University Press.

Roeyers, H. (2008). *Autisme. Alles op een rijtje.* Leuven: Acco.

Schuman, H. (2009). *The transition to adulthood – A shared responsibility. The education of visually impaired teenagers with learning difficulties* (Proefschrift). Londen: Roehampton University.

Stalpers, C. (2007). *Het verhaal achter de lezer. Een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren.* Stichting Lezen Reeks 9. Delft: Eburon.

Steensel, R. van, Sande, L. van de, Bramer, W., & Arends, L. (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies. Uitkomsten van een meta-analyse.* Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam/NRO. Geraadpleegd op 3 januari 2018 van https://www.nro.nl/wp-content/uploads/2015/09/Roel-van-Steensel-Reviewstudie_Effecten-van-leesmotivatie-interventies.pdf

Stokmans, M. (2009). De invloed van literatuuronderwijs op de leesattitude. *Levende Talen Tijdschrift, 10*(2), 34-43. Geraadpleegd op 15 juli 2019 van http://www.lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/172/167

Tellegen, S., & Frankhuisen, J. (2002). *Waarom is lezen plezierig?* Stichting Lezen Reeks 2. Delft: Eburon.

Wing, L. (2001). *Leven met uw autistische kind. Een gids voor ouders en begeleiders.* Amsterdam: Pearson.

OVER DE AUTEUR

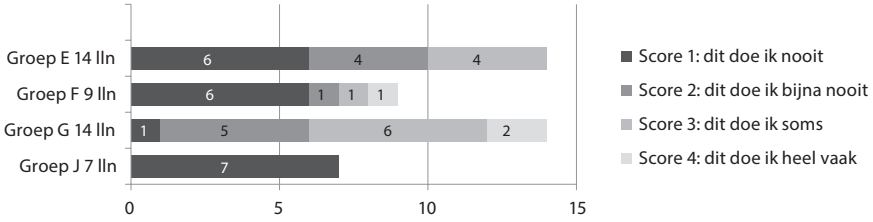
Marjolein Derks-Janssen is bijna vijfentwintig jaar werkzaam als leerkracht in het speciaal onderwijs aan leerlingen met ernstige gedrags- en ontwikkelingsmoeilijkheden. Marjolein heeft na haar studie aan de Pabo Hogeschool Zuyd in Heerlen verschillende post-hbo-opleidingen gedaan, waaronder remedial teaching, interne begeleiding, speciaal onderwijs en ambulante begeleiding. De afgelopen twaalf jaar heeft Marjolein ervaring opgedaan met de doelgroep leerlingen met een autismespectrumstoornis (ASS). Naast het volgen van cursussen en nascholing op het gebied van autisme wilde Marjolein zich verder verdiepen in de relatie tussen autisme en 'anders leren'. Zij is in september 2016 gestart met de studie Master Educational Needs en heeft deze in juli 2018 succesvol afgerond. Zij heeft tijdens deze studie voortdurend gezocht naar het verband tussen de specifieke cognitieve stijl van leerlingen met een ASS en problemen waar zij tegenaan lopen op het gebied van taal en lezen. Marjolein zoekt naar aansluiting bij de mogelijkheden van haar leerlingen om van daaruit ontwikkeling te stimuleren en leerlingen in hun kracht te zetten. Haar studie heeft Marjolein afgerond met het praktijkgerichte onderzoek: 'Als je kan… Pak me dan!' naar leesmotivatie en leesplezier bij leerlingen met een autismespectrumstoornis.

BIJLAGE A | OVERZICHT LEESMOTIVATIE IN PERCENTAGES

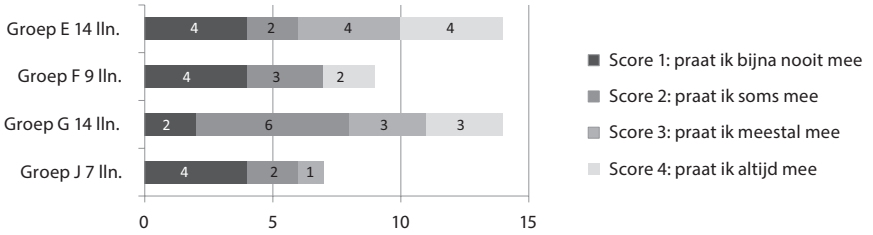
Vraag	Groep E	Groep F	Groep G	Groep J
Ik wil graag mijn leesniveau verbeteren	78%	78%	79%	83%
Ik wil de leestoetsen graag goed doen	86%	100%	71%	50%
Ik krijg graag complimentjes over mijn lezen	93%	100%	79%	33%
Ik lees omdat het moet van school	78%	56%	43%	67%
Ik hou van lezen, ik lees omdat ik dat wil	42%	66%	78%	0%

BIJLAGE B | OPVALLEN TOPICS UIT DE LIJST 'LEESPROFIEL'

Vraag 6: Ik vertel mijn vrienden over goede boeken die ik lees



Vraag 17: Wanneer we in de klas praten over lezen



BLIKSEM! EEN EXPERIMENT MET DIGITALE VERTELTECHNIEKEN

ROSALIE ANSTADT & ADRIANA BUS

SAMENVATTING

Op zoek naar technologie die helpt om verhalen toegankelijk te maken, heeft Christiaan Coenraads van digitaal bureau Het Woeste Woud de app *Bliksem!* ontwikkeld: een prototype van een digitaal prentenboek. Dit artikel doet verslag van een onderzoek naar de effecten van de in dit prentenboek ingebouwde technologie. Naast illustraties die geanimeerd zijn met het doel begrip van het verhaal te versterken, biedt het boek de mogelijkheid het tempo te controleren waarin nieuwe informatie beschikbaar komt. Zevenenzeventig kinderen van twee Amsterdamse basisscholen zijn getest voor en nadat ze een versie van *Bliksem!* twee keer 'gelezen' hadden. De experimentele bevindingen bevestigen dat beide digitale verteltechnieken helpen om het verhaal beter te begrijpen en nieuwe woorden te leren. Controle over het tempo draagt er ook aan bij dat kinderen aandachtiger zijn tijdens het lezen en vaker spontaan verbaal reageren.

1 INLEIDING

Al dertig jaar worden prentenboeken in digitaal formaat uitgebracht. De meeste digitale prentenboeken bieden naast gedrukte tekst en illustraties, zoals in papieren prentenboeken, de gesproken tekst en speelse interactieve functies. Uit het onderzoek tot nu toe blijkt dat de interactieve functies eerder afleiden van het verhaal dan dat ze verhaalbeleving en het verhaalbegrip versterken (Yokota & Teale, 2014). Met

steun van het Nederlands Letterenfonds is daarom de app *Bliksem!* ontwikkeld: een prototype van een digitaal prentenboek over een jongen die tijdens het middagdutje van zijn vader, de weerman, stiekem de weermachine van zijn vader pakt omdat hij zo graag bliksem wil maken. In dit digitale prentenboek is met technologie geëxperimenteerd om te stimuleren dat kinderen meer nuances opmerken in de vertelling en de illustraties en zo meer bij de gebeurtenissen in het verhaal betrokken raken. In dit hoofdstuk rapporteren we over een experiment waarin we de effecten van de digitale verteltechnieken op verhaalbegrip, woordenschat en aandacht hebben getest.

1.1 GEANIMEERDE ILLUSTRATIES MET HET DOEL AANDACHT TE RICHTEN OP NUANCES IN VERTELLING EN ILLUSTRATIES

In *Bliksem!* is technologie toegepast om de illustraties te animeren. Met een virtuele camera wordt de visuele aandacht tijdens het bekijken van de illustratie gestuurd. Anders dan in een papieren boek, waar de gebruiker zelf bepaalt waar hij/zij achtereenvolgens kijkt in de illustratie en hoe lang, bepaalt de animator wat de gebruiker achtereenvolgens ziet. Dit kan de gebruiker helpen om voor het verhaalbegrip belangrijke elementen op te merken. De camera zoomt bijvoorbeeld in op bordjes die aan de weermachine hangen waarop expliciet vermeld staat dat de hoofdpersoon er niet aan mag komen. Tegelijkertijd wordt verteld dat zijn vader het wel goed vindt als hij de weermachine 'leent', want hij is zo handig. Een belangrijke toevoeging in *Bliksem!* is dus dat, meer dan in een papieren boek met alleen statische illustraties, vertelling en illustraties gesynchroniseerd zijn, waardoor de gebruiker zowel overeenkomsten als verschillen tussen vertelling en illustraties eerder zal opmerken. Mayer (2009) introduceerde het principe van *temporal contiguity*: het synchroniseren van illustraties met uitleg/vertelling helpt om overeenkomsten en verschillen tussen beide bronnen van informatie op te merken, waardoor nuances belicht worden en de vertelling beter begrepen wordt.

Behalve een virtuele camera is ook beweging aan *Bliksem!* toegevoegd. Deze toevoeging kan helpen om gebeurtenissen te verhelderen (zie bijvoorbeeld Figuur 1). In de prentenboekversie is alleen de laatste toestand zichtbaar: de vader zit rechtop, gealarmeerd door de hulpkreten van zijn zoon. De reeks screendumps ontleend aan de geanimeerde versie laat zien hoe de vader wakker schrikt door deze hulpkreten en hoe hij van slapend en ontspannen – een plaatje dat we al eerder in het verhaal te zien kregen – verandert in alert en ongerust. Door deze toevoeging is het wellicht gemakkelijker voor kinderen zich in de personages te verplaatsen en hun reacties en emoties te begrijpen.

Eerdere studies hebben positieve effecten aangetoond van illustraties die geanimeerd zijn door een virtuele camera en/of door beweging toe te voegen. Experimenten hebben zowel effect op woordenschat (Verhallen & Bus, 2010) als op verhaalbegrip aangetoond (bv. Sarı, Asûde Başal, Takacs, & Bus, 2019).

FIGUUR 1 | SCREENDUMPS VAN EEN GEANIMEERDE SCENE IN BLIKSEM!

1.2 TECHNOLOGIE DIE HET VERHAAL INTERACTIEF MAAKT

Experimenteel onderzoek bevestigt dat de mogelijkheid te interacteren met het verhaal kinderen meer engageert dan een boek zonder deze mogelijkheid, maar dat ze daardoor niet noodzakelijk meer van het verhaal begrijpen en leren (zie bv. Richter & Courage, 2017). Integendeel, de interactieve functies in veel digitale boeken lijken juist af te leiden van de verhaallijn. Neem bijvoorbeeld *Woeste grijze muis* van Chantal Bourgonje. Na aanraking maken de dieren geluiden of vliegen ze weg – effecten die kinderen appreciëren en daarom steeds opnieuw willen uitlokken, ten koste van hun aandacht voor het verhaal (Paciga, 2014).

In *Bliksem!* is interactie toegevoegd die anders dan in *Woeste Grijze Muis* nauw verweven is met de verhaallijn (Yokota & Teale, 2014): telkens als nieuwe informatie beschikbaar komt, stopt *Bliksem!* – in totaal wel vijftig keer gespreid over ongeveer acht minuten – en moeten kinderen actie ondernemen om het verhaal verder te laten gaan. Kinderen hebben zo controle over de snelheid waarmee het verhaal zich ontrolt. Dit verkleint de kans op cognitieve overbelasting doordat onderdelen van het verhaal onvoldoende begrepen zijn vóór nieuwe informatie binnenkomt (vgl. Mayer & Chandler, 2001).

Waar mogelijk zijn de acties van de gebruiker om het verhaal verder te laten gaan gelijk aan de acties van de personages in het verhaal. Het verhaal stopt bijvoorbeeld als het hoofdpersonage voor het dashboard van de weermachine zit en op het punt staat om een van de knoppen, overduidelijk de verkeerde, in te drukken. Het verhaal gaat pas verder als de gebruiker op dezelfde knop heeft gedrukt (deze knop licht op). Een mogelijk effect hiervan is dat de gebruiker zich beter kan inleven in wat de hoofdpersoon meemaakt en daardoor meer reflecteert op de gebeurtenissen (Sargeant, 2017).

1.3 OPZET VAN HET ONDERZOEK

In het experiment met *Bliksem!* zijn naast een controleconditie (geen verhaal, alleen voor- en natesten) drie versies van het verhaal gebruikt. In alle versies wordt het verhaal voorgelezen met dezelfde stem, maar de versies verschillen in het gebruik van technologie.

In de *statische versie* ontbreken digitale verteltechnieken: net als in een gewoon papieren prentenboek zijn statische illustraties op het scherm zichtbaar tijdens het voorlezen van de tekst. De beelden verspringen automatisch nadat de tekst bij een illustratie is voorgelezen, waardoor de duur van de sessie voor iedereen gelijk is.

In de *geanimeerde versie* van het verhaal zijn aan de illustraties een virtuele camera en beweging toegevoegd. Net als bij de statische versie verspringen beelden automatisch tijdens het voorlezen van de tekst. Het resultaat is een filmachtige presentatie van gelijke duur als de statische versie.

In de *interactieve versie* bepaalt de gebruiker zelf het tempo van de geanimeerde versie door na elke stop op een knop te klikken en zo aan te duiden verder te willen met het verhaal. De acties om het verhaal verder te laten gaan zijn soms gelijk aan de acties van het hoofdpersonage (bijvoorbeeld op dezelfde knop drukken). De duur van de sessie varieert afhankelijk van de gebruiker.

We testten of beide vormen van technologie – animaties en interactie – de effecten van het boek op verhaalbegrip, aandacht en woordenschat versterken.

2 METHODE

2.1 DEELNEMERS

Aan dit onderzoek deden 84 kleuters tussen de vier en zes jaar mee (36% meisjes), met een gemiddelde leeftijd van 60.43 maanden (range: 49-72 maanden). De kleuters zijn geworven op twee Amsterdamse basisscholen met een gevarieerde populatie: zowel hoog- als laagopgeleide ouders als ouders met en zonder migratieachtergrond. Alle deelnemers hadden schriftelijke toestemming van een ouder. Kinderen met een andere eerste taal konden meedoen mits ze voldoende kennis van het Nederlands hadden om een eenvoudig gesprek te voeren. Geen van de deelnemers scoorde meer dan twee standaarddeviaties onder het gemiddelde op de algemene taaltesten. Vijf kinderen waren afwezig bij een van de twee of beide leessessies. Twee kinderen weigerden deelname. Hierdoor zijn de uiteindelijke resultaten gebaseerd op gegevens over 77 kinderen.

2.2 DESIGN

De kleuters zijn willekeurig toegewezen aan de vier condities: statisch, geanimeerd, interactief en controle (alleen voor- en natests). We slaagden erin uit elk van de negen deelnemende klassen een ongeveer gelijk aantal kinderen aan elk van de vier condities toe te wijzen. In de drie experimentele condities werd het verhaal twee keer voorgelezen.

2.3 MEETINSTRUMENTARIUM

Algemeen taalniveau (voor de interventie)

Om vooraf het taalniveau te bepalen zijn de volgende testen afgenomen: Cito begrijpend luisteren voor kleuters, groep 1 en Cito woordenschat voor kleuters, groep 1 (Lansink & Hemker, 2012). Uit beide subtesten zijn willekeurig twaalf vragen geselecteerd. Begrijpend luisteren bestaat uit korte verhaaltjes die de onderzoeker voorleest, waarna het kind het bijbehorende plaatje uit drie of vier plaatjes kiest. De woordenschattest is receptief: de onderzoeker zegt een woord, waarna het kind uit drie of vier plaatjes moet kiezen. De betrouwbaarheden waren goed.

Boekgebonden, receptieve woordenschattest (voor en na de interventie)

De volgende woorden/uitdrukkingen uit de verhalende tekst zijn getest: *bliksem; regendruppel; weerman; in brand vliegen; handig; lenen; vertrouwen; vervelen; machine; opvrolijken; indrukken; behalve; in de hand houden; opletten; wind; voeten; natte haren; knop*. Vijftien van de achttien woorden komen *niet* voor in de *Basis woordenlijst Amsterdamse Kleuters* (ITTA, Kennisinstituut voor Taalontwikkeling, 2009) en zijn dus waarschijnlijk onbekend bij de deelnemers. Kinderen moesten telkens het best passende plaatje uit vier mogelijkheden kiezen: de juiste afbeelding (regendruppel), een fonologische afleider (huppel), een semantische afleider (een druppel uit de kraan) en een random afbeelding (een stuk kaas).

Boekgebonden, expressieve woordenschattest (na interventie)

De onderzoeker toonde een afbeelding en las een zin voor die het kind moest afmaken. Bij de afbeelding van een wolk waaruit een regendruppel valt: 'uit de wolk komt een…' (regendruppel). De testwoorden waren gelijk aan die in de receptieve woordenschattest. De antwoorden werden zo letterlijk mogelijk genoteerd. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid was goed.

Verhaalbegrip (na interventie)

Dit is getest met vragen over de aanleiding voor alle gebeurtenissen; het probleem; de acties om het probleem op te lossen; gevoelens; gevolgtrekking; dialoog; voorspelling en thema. Bij deze keuzes volgden we de *prompted retelling approach* (Paris & Paris, 2003). De antwoorden werden zo letterlijk mogelijk genoteerd. Aan elk antwoord werd 0, 1 of 2 punten toegekend, afhankelijk van de juistheid en volledigheid ervan. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van deze scores was goed.

Spontane reacties op het verhaal

Gedurende het hele verhaal heeft de onderzoeker alle verbale en non-verbale reacties (lachen, wijzen, zuchten, wegkijken) geregistreerd en geprotocolleerd. Op basis hiervan is gecodeerd hoe vaak kinderen wegkeken van het scherm en hoe vaak ze spontaan verbaal commentaar gaven. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van de scores was goed.

Aandacht

Tijdens de eerste leessessie heeft de onderzoeker twee afleiders geïntroduceerd en geregistreerd of het kind hierop reageerde door weg te kijken van het scherm met het verhaal. Op 01:44 na de start van het boek liet de onderzoeker een pen vallen, op 02:02 liet de onderzoeker een geluid op haar telefoon horen. Tijdens een deel van de sessies waren twee onderzoekers aanwezig. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid was goed.

Duur van de interactieve voorleessessie

Tijdens de interactieve conditie is de duur van de sessie geregistreerd. Tijdens een deel van de sessies waren twee onderzoekers aanwezig. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid was goed.

2.4 PROCEDURE

Elke deelnemer heeft in de eerste testweek drie voortesten gemaakt en tijdens dezelfde sessie het digitale prentenboek voor het eerst 'gelezen'. Precies een week later vond de tweede sessie plaats waarin eerst dezelfde versie van het digitale prentenboek nogmaals 'gelezen' werd en daarna drie natesten zijn afgenomen. In de controlegroep, de statische groep, de geanimeerde groep en de interactieve groep duurden de sessies respectievelijk ongeveer een kwartier, 25 minuten, 25 minuten en 35 minuten.

TABEL 1 | SCHEMATISCH OVERZICHT VAN DE VIER CONDITIES EN DE VOOR- EN NATESTEN IN DE EERSTE (SESSIE 1) EN DE TWEEDE WEEK (SESSIE 2) VAN HET EXPERIMENT

	Controle	Statisch	Geanimeerd	Interactief
Sessie 1	Testen: – Begrijpend luisteren – Algemene woordenschat en luisterbegrip (Cito) – Boekgebonden receptieve test met plaatjes	Testen: – Begrijpend luisteren – Algemene woordenschat en luisterbegrip (Cito) – Boekgebonden receptieve test met plaatjes 1X *Bliksem!* Aandacht tijdens het lezen	Testen: – Begrijpend luisteren – Algemene woordenschat en luisterbegrip (Cito) – Boekgebonden receptieve test met plaatjes 1X *Bliksem!* Aandacht tijdens het lezen	Testen: – Begrijpend luisteren – Algemene woordenschat en luisterbegrip (Cito) – Boekgebonden receptieve test met plaatjes 1X *Bliksem!* Aandacht tijdens het lezen
Sessie 2	Testen: – Boekgebonden receptieve woordenschat – Boekgebonden expressieve woordenschat	1X *Bliksem!* Testen: – Boekgebonden receptieve woordenschat – Boekgebonden expressieve woordenschat – Verhaalbegrip	1X *Bliksem!* Testen: – Boekgebonden receptieve woordenschat – Boekgebonden expressieve woordenschat – Verhaalbegrip	1X *Bliksem!* Testen: – Boekgebonden receptieve woordenschat – Boekgebonden expressieve woordenschat – Verhaalbegrip

3 RESULTATEN

De vier groepen verschilden niet in leeftijd en sekse (zie tabel 2). Evenmin waren er verschillen op de drie voortesten: Cito woordenschat, Cito begrijpend luisteren en de boekgebonden receptieve woordenschattest. Omdat de drie taaltesten hoog correleerden en hoog laadden op dezelfde factor, zijn ze samengevoegd tot één variabele die als indicator voor taalniveau is meegenomen in de verdere analyses. We testten effecten van de interactie tussen het taalniveau en de condities om te bepalen of vooral kinderen die relatief zwak of goed in taal zijn van de interventie profiteren.

TABEL 2 | KENMERKEN VAN DE PROEFPERSONEN IN DE VIER CONDITIES

	Controle *N*=21	**Statisch** *N*=19	**Geanimeerd** *N*=20	**Interactief** *N*=17	**Totaal** *N*=77
Leeftijd in maanden	60.67(6.18)	58.72(7.27)	61.35(5.18)	60.93(6.25)	60.43 (6.19)
Sekse (M/J)	7/14	8/11	9/11	4/13	28/49
Cito begrijpend luisteren (max = 12)	8.67(2.50)	6.74(3.51)	8.30(2.20)	8.82(2.13)	8.13(2.72)
Cito woordenschat (max = 12)	8.81(1.91)	8.26(3.16)	8.65(1.50)	9.65(2.23)	8.82(2.28)
Boekgebonden/receptief (max = 18)	13.19(2.84)	11.89(3.26)	13.35(2.54)	13.88(1.80)	13.06(2.73)

Gemiddeld duurden de sessies met de interactieve versie aanzienlijk langer dan de sessies met de geanimeerde en statische versies waarvan de duur vastlag (464 seconden). Interactieve sessie 1 duurde 23% langer en sessie 2 8%. Interactieve sessie 1 (613 seconden, *SD* = 102) duurde aanzienlijk langer dan interactieve sessie 2 (499 seconden, *SD* = 63).

TABEL 3 | GEMIDDELDE SCORES (EN STANDAARDDEVIATIES) PER CONDITIE OP VERHAALBEGRIP (MAXIMUM SCORE = 24), RECEPTIEVE WOORDENSCHAT EN EXPRESSIEVE WOORDENSCHAT (MAXIMUM SCORE = 18)

	Controle *N*=21	**Statisch** *N*=19	**Geanimeerd** *N*=20	**Interactief** *N*=17
Verhaalbegrip	--	9.58(6.70)	12.95(6.03)	15.29(4.46)
Woordenschat/receptief	13.43(2.99)	12.84(3.24)	13.85(2.60)	14.71(2.02)
Woordenschat/expressief	5.76(2.05)	6.16(4.51)	7.40(3.55)	9.12(2.47)

Vervolgens is getest of de boekversies invloed hadden op verhaalbegrip en woordenschat (receptief en expressief) nadat het verhaal twee keer was gelezen. We gebruikten multilevel analyses om te corrigeren voor de verschillen tussen de klassen waaruit de kinderen afkomstig waren.

Uit de regressie van *verhaalbegrip* op de experimentele condities bleek dat de groep die de geanimeerde versie kreeg hoger scoorde dan de groep met de statische versie (d = .32) en dat de groep met de interactieve versie op zijn beurt hoger scoorde dan de groep met de geanimeerde versie (d = .42).

Voor *expressieve woordenschat* vonden we vergelijkbare resultaten. Als aan het verhaal animaties waren toegevoegd, versterkte dat de effecten ten opzichte van de statische versie (d = .38) en als het boek interactief was versterkte dat de effecten ten opzichte van de geanimeerde versie (d = .36).

Op *receptieve woordenschat* vonden we voor de groep als geheel geen effecten van animatie en interactie. Wel bleek uit de interacties tussen het taalniveau en de condities dat kinderen die relatief laag scoorden op taal vóór de interventie meer profijt hadden van beide digitale verteltechnieken: in een relatief laag scorende groep scoorde de statische versie lager dan de geanimeerde, die weer lager scoorde dan de interactieve versie.

Ten slotte zijn de resultaten van de gedragsobservaties geanalyseerd. Wegkijken van het scherm (zie tabel 4) gebeurde niet vaker bij de statische versie dan bij de geanimeerde versie, maar het gebeurde wel vaker bij de geanimeerde versie (37%) dan bij de interactieve versie (6%) – een statistisch significant verschil. We zagen ook dat kinderen die de statische versie kregen vaker reageerden op de afleiders (vallende pen, geluid van telefoon) door van het scherm weg te kijken op zoek naar de bron van het geluid (56%) in vergelijking met de kinderen die de geanimeerde (35%) of de interactieve versie kregen (35%), maar geen van deze contrasten was statistisch significant.

TABEL 4 | AANDACHT TIJDENS DE EERSTE SESSIE, PER CONDITIE

	Statisch	Geanimeerd	Interactief
Wegkijken van scherm	52.6%	36.8%	5.9%
Reageren op afleiders	55.6%	35.0%	35.3%

Zowel in sessie 1 als 2 gaf een hoger percentage kinderen *spontaan verbaal commentaar* tijdens de interactieve sessie dan tijdens de geanimeerde (zie tabel 5). Alleen in sessie 2 was het verschil statistisch significant. Kennelijk lokte de interactieve versie meer spontane verbale reacties op het verhaal uit dan de geanimeerde versie. Het contrast tussen statisch en geanimeerd was zowel in sessie 1 als in sessie 2 niet significant. Geanimeerde illustraties lokten dus niet meer spontane verbale reacties uit dan de statische versie.

TABEL 5 | PERCENTAGES KINDEREN DIE SPONTAAN OP HET VERHAAL REAGEERDEN TIJDENS VOORLEZEN, PER CONDITIE

	Statisch	Geanimeerd	Interactief
Sessie 1	21%	37%	59%
Sessie 2	21%	21%	59%

4 DISCUSSIE

4.1 BELANGRIJKSTE BEVINDINGEN

Beide digitale toevoegingen – animatie en interactie – versterken de effecten van *Bliksem!* op verhaalbegrip en woordenschat. In vergelijking tot de conditie met alleen statische illustraties veroorzaken deze digitale extra's samen effecten van bijna één standaarddeviatie op verhaalbegrip en expressieve woordenschat – effectgroottes groter dan 0,8 worden veelal als groot gezien. We hebben dus te maken met effectieve digitale verteltechnieken.

Wat betreft de receptieve woordenschat vinden we alleen effecten in de groep die relatief laag scoort op taal. In de groep als geheel vinden we geen effect van digitale verteltechnieken op receptieve woordenschat, waarschijnlijk omdat de scores al op de voormeting relatief hoog zijn (kinderen kennen gemiddeld dertien van de achttien woorden) en kunnen daardoor maar weinig vooruit gaan.

Met name van de interactieve versie vinden we effecten op hoe geëngageerd kinderen zijn: interactie veroorzaakt lagere scores op wegkijken van het scherm en hogere op spontaan commentaar. De lagere scores op wegkijken suggereren dat interactie een stimulans is voor de gebruiker om zich meer op het verhaal te concentreren. De hogere scores op spontaan commentaar wijzen erop dat de interactieve versie meer reflectie op de gebeurtenissen in het verhaal oproept.

4.2 THEORETISCHE IMPLICATIES

De effecten van de animaties in *Bliksem!* zijn vergelijkbaar met onze eerdere bevindingen met digitale boeken met een filmachtige vormgeving (zie Sari et al., 2019). Dit effect sluit nauw aan bij het multimedialeerprincipe *temporal contiguity*: synchronisatie van vertelling en illustratie versterkt (verhaal)begrip (Mayer, 2009). Dit onderzoek bevestigt opnieuw hoe belangrijk het is om de visuele aandacht van kinderen te sturen en kinderen zo bewust te maken van overeenkomsten en verschillen in vertelling en illustraties.

Ook het feit dat vaker getoond wordt hoe de ene toestand in de andere overgaat (zie bijvoorbeeld de vader die wakker schrikt in Figuur 1), draagt wellicht bij aan een beter verhaalbegrip. Omdat er daardoor minder ontbrekende schakels zijn in de vertelling en de lezer minder gevolgtrekkingen hoeft te maken, wordt het geheugen minder zwaar belast (Fisch, 2000; Kahneman, 1973).

Uit de bevindingen valt te verklaren hoe met name interactie verhaalbegrip versterkt. Kinderen lijken de onderbrekingen in de interactieve versie aan te grijpen om langer stil te staan bij gebeurtenissen in het verhaal – ze gebruiken de eerste keer dat ze de interactieve versie lezen gemiddeld 23% meer tijd vergeleken met de versies

waarin het verhaal automatisch doorloopt. De veel hogere score op spontaan commentaar als er controle is op tempo suggereert dat kinderen deze extra tijd benutten om over gebeurtenissen in het verhaal na te denken. Uit hun commentaar blijkt dat ze deze extra tijd gebruiken om hun mening te vormen ('dat mag toch niet') en te speculeren over wat er gaat gebeuren ('zijn vader is vast heel boos'). Wellicht is er ook minder vaak sprake van cognitieve overbelasting, doordat kinderen onderdelen van het verhaal onvoldoende begrijpen als de nieuwe informatie alweer beschikbaar komt (Mayer & Chandler, 2001). Dit effect van meer controle over het tempo is nog niet eerder aangetoond voor digitale prentenboeken.

Technologie heeft zowel effect op verhaalbegrip als op de woordenschat. We nemen vooralsnog aan dat de hier onderzochte digitale verteltechnieken primair effect hebben op verhaalbegrip en dat de effecten van de technologie op woordenschat voortvloeien uit een beter begrip van de verhalende tekst. Doordat kinderen het verhaal beter begrijpen, slagen ze er beter in de betekenis van onbekende woorden uit de verhalende context af te leiden.

4.3 BEPERKINGEN EN TOEKOMSTIG ONDERZOEK

De technologie in *Bliksem!* – het synchroniseren van illustraties en vertelling; tonen hoe nieuwe toestanden ontstaan; onderbrekingen in het verhaal, telkens als er iets nieuws gebeurt; en kinderen medeplichtig maken door hen soortgelijke acties als de hoofdpersoon te laten uitvoeren – lijkt effectief. Doordat niet alle variaties geïsoleerd zijn in verschillende versies van *Bliksem!* is niet getest welke technologie het meeste gewicht in de schaal legt. Effecten van animaties kunnen bijvoorbeeld zijn ontstaan doordat de visuele aandacht gesynchroniseerd is met de tekst, maar andere verklaringen, waaronder het feit dat animaties soms ook sequenties van gebeurtenissen tonen, kunnen de effecten eveneens veroorzaken. Interactie heeft niet alleen invloed op de tijd die aan het verhaal besteed wordt, maar zet een kind ook aan het denken over oorzaak en gevolg bij specifieke gebeurtenissen in het verhaal. Ook deze functies zijn niet losgekoppeld en we kunnen daardoor niet kiezen tussen beide verklaringen. Tenslotte moet nog worden genoemd dat de technieken getest zijn voor één verhaal in plaats van een serie verhalen. Het is voorstelbaar dat dit verhaal zich beter dan andere verhalen leent voor de geteste digitale verteltechnieken en de bevindingen geen generieke conclusies toelaten met betrekking tot de technieken. Het is met andere woorden onduidelijk in hoeverre de hier onderzochte digitale verteltechnieken universeel zijn en in elk verhaal kunnen worden toegepast.

4.4 PRAKTISCHE IMPLICATIES

In vergelijking tot de digitale boeken waarmee we eerder experimenteerden (zie bv. Sari et al., 2019), oogt *Bliksem!* schutterig: de vloeiende filmachtige presentatie is vervangen door een minder vloeiend verspringen van beelden. Kinderen kunnen niet achterover leunen en kijken, maar moeten voortdurend actief zijn, net als bij boeken. Deze interactieve vormgeving stimuleert dat kinderen meer geïnteresseerd raken in het verhaal en mede daardoor meer van digitale verhalen leren dan van boeken zonder interactie. We raden ontwerpers van digitale boeken aan *Bliksem!* als prototype te gebruiken en de hier geteste, volgens de ontwikkelaar relatief goedkope technieken in te bouwen in nieuwe digitale boeken. Gebruikers – ouders, pedagogisch medewerkers en leraren – moeten op zoek naar boeken met soortgelijke kwaliteiten als in *Bliksem!*.

LITERATUURLIJST

Fisch, S. M. (2000). A capacity model of children's comprehension of educational content on television. *Media Psychology, 2*(1), 63-91.

ITTA, Kennisinstituut voor Taalontwikkeling (2009). Basis woordenlijst Amsterdamse kleuters (BAK), geraadpleegd van https://www.itta.uva.nl/projecten/iedereen-aan-de-bak-17

Kahneman, D. (1973). *Attention and effort*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Lansink, N., & Hemker, B. (2012). *Wetenschappelijke verantwoording van de toetsen Taal voor Kleuters voor groep 1 en 2 uit het Cito volgsysteem primair onderwijs*. Arnhem: Cito.

Mayer, R. E. (2009). *Multimedia learning (2nd ed.)*. New York: Cambridge University Press.

Mayer, R. E., & Chandler, P. (2001). When learning is just a click away: does simple user interaction foster deeper understanding of multimedia messages? *Journal of Educational Psychology, 93*(2), 390-397.

Paciga, K. A. (2014). Their teachers can't be an app: Preschoolers' listening comprehension of digital storybooks. *Journal of Early Childhood Literacy, 15*(4), 473-509.

Paris, A. H., & Paris, S. G. (2003). Assessing narrative comprehension in young children. *Reading Research Quarterly, 38*(1), 36-76.

Richter, A., & Courage, M. L. (2017). Comparing electronic and paper storybooks for preschoolers: Attention, engagement, and recall. *Journal of Applied Developmental Psychology, 48*, 92-102.

Sargeant, B. (2015). What is in an ebook? What is a book app? And why should we care? An analysis of contemporary digital picture books. *Children's Literature in Education, 46*(4), 454-466.

Sarı, B., Asûde Başal, H., Takacs, Z. K., & Bus, A. G. (2019). A randomized controlled trial to test efficacy of digital enhancements of storybooks in support of narrative comprehension and word learning. *Journal of Experimental Child Psychology, 179*, 212-226.

Verhallen, M. J. A. J., & Bus, A. G. (2010). Low-income immigrant pupils learning vocabulary through digital picture storybooks. *Journal of Educational Psychology, 102*(1), 54-61.

Yokota, J., & Teale, W. H. (2014). Picture books and the digital world. Educators make choices. *The Reading Teacher, 67*(8), 577-585.

DIGITALE BOEKEN

Bourgonje, C. van (2011). *Woeste grijze muis*. Amsterdam: Tizio B.V.

Coenraads, C., & Wijs, L. de (2017). *Bliksem!* Groningen: Het Woeste Woud.

OVER DE AUTEURS

Rosalie Anstadt is afgestudeerd als historica en was enige jaren werkzaam als leraar in het Montessorionderwijs.

Adriana Bus is emeritus hoogleraar Orthopedagogiek.

LEREN LEZEN MET JE LICHAAM

MENNO VAN DER SCHOOT & BJÖRN DE KONING

SAMENVATTING

Op internationale ranglijstjes bungelt Nederland onderaan wat betreft de leesmotivatie van basisschoolleerlingen. Om het begrijpend leesonderwijs te vernieuwen en motiverender te maken, is het project 'Leren Lezen met je Lichaam' opgestart. De onderzoeksvraag is of leesstrategieën die helpen om teksten te begrijpen effectiever in het brein kunnen worden verankerd door deze tijdens het aanleren ervan in (betekenisvolle) bewegingen uit te drukken. Hiermee sluiten we aan bij de groeiende belangstelling voor methoden waarbij het lichaam wordt ingezet om tot leerresultaten te komen (belichaamd leren, hands-on leren, etc.). Om lichamelijke interacties tussen tekst en lezer mogelijk te maken, hebben wij in samenwerking met Stichting Lezen een Swipend Lezen-app ontwikkeld. Ter illustratie: voor de leesstrategie 'samenvatten' swipen leerlingen belangrijke woorden naar zich toe en onbelangrijke woorden van zich af. In dit onderzoek wordt de effectiviteit van Swipend Lezen geëvalueerd. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen de ervaringsgerelateerde aspecten van begrijpend lezen (leesplezier/-motivatie/-betrokkenheid) en de cognitieve aspecten (leesstrategiegebruik, tekstbegrip). De resultaten zullen te zijner tijd via de website van Stichting Lezen bekend worden gemaakt.

1 STAAT VAN HET BEGRIJPEND LEESONDERWIJS

Er is de laatste jaren veel discussie over de staat van zowel het Nederlandse begrijpend leesonderwijs (dat door leerlingen vaak als saai en lastig wordt ervaren) als het vrijetijdslezen (dat in de verdrukking is geraakt door de onstuitbare opkomst van

sociale media; Spot, 2012). Recent internationaal onderzoek (PIRLS, OESO, IEA) laat zien dat Nederland prima scoort op technisch lezen, maar onderaan bungelt als het gaat om leesplezier/leesmotivatie. Terecht luidde de Raad voor Cultuur (2018) dan ook de noodklok over het geringe leesplezier onder jongeren, en de hiermee samenhangende ontlezing. Tel daarbij op dat slechts de helft van de leerlingen bij het verlaten van de basisschool een voldoende scoort op het kunnen interpreteren van geschreven teksten (Kuhlemeier et al., 2014), en je begrijpt de veelgehoorde roep om vernieuwing van het begrijpend leesonderwijs. Een roep die bovendien steeds urgenter wordt met de alsmaar toenemende complexiteit en Googlisering van onze (digitale) kennissamenleving. De vraag is dus: hoe vernieuwen we het begrijpend leesonderwijs? Wij betogen in dit artikel dat belichaamde cognitie uitkomst kan bieden.

2 BELICHAAMDE COGNITIE

Dat leren niet alleen tot stand komt via luisteren en lezen is een besef waarvan veel onderwijsprofessionals en -wetenschappers inmiddels wel zijn doordrongen. Dankzij belichaamde cognitie (*embodied cognition*) is bekend dat leren een zaak is van het hele lichaam. Volgens deze stroming binnen de psychologie is het denken geworteld in onze concrete, fysieke ervaringen, en daarmee in de informatiesporen die tijdens deze ervaringen zijn gevormd en opgeslagen in de perceptuele, motorische en emotionele gebieden van ons brein (Barsalou, 2008). Deze hersensporen kunnen later worden gereactiveerd en gemanipuleerd als een 'simulatie' van het concept waar je aan denkt. Zo activeert de gedachte aan je laatste voetbaldoelpunt de motorische hersengebieden die de benen aansturen (trapbeweging), de sensorische hersengebieden die betrokken zijn bij het waarnemen van beweging (bal) en geluid (gejuich), en de emotionele hersengebieden die een rol spelen bij het ervaren van blijdschap.

De belichaamde cognitie-benadering onderscheidt zich van de traditionele visie op cognitie, waarin mentale functies worden beschouwd in termen van een computermetafoor. Het belangrijkste verschil zit hem in waar de bouwstenen van ons denken uit bestaan. Volgens de traditionele visie voert het brein zijn berekeningen uit op abstracte codes (hersentoestanden), precies zoals een computer dat ook doet. Waarneming en beweging hebben geen directe relevantie voor het denken, zij verzorgen slechts de input (waarneming) en output (beweging) van de cognitieve systemen. Volgens belichaamde cognitie worden de door ervaringen gevormde informatiesporen in het brein echter opgeslagen en bewerkt in een (niet-abstract) zintuiglijk, motorisch en emotioneel 'format'. Het doet er daarom toe dat onze 'computer' in een lichaam zit waarmee wij die ervaringen actief opdoen. Wat

iemand met zijn arm of been doet, of wat en hoe hij waarneemt, is mede bepalend voor de manier waarop hij denkt, onthoudt en begrijpt.

Belichaamde cognitie biedt een bruikbaar kader voor allerlei leermethoden waarbij het lichaam wordt ingezet om tot resultaten te komen: belichaamd leren, handelend leren, ervaringsgericht onderwijs, hands-on leren, etc. Hoewel verschillend van naam verwijzen deze vormen van 'leren met je lichaam' in essentie naar hetzelfde: lichaam en beweging worden gebruikt als 'interface' voor het leren, als intermediair tussen de leerstof en het brein. De uitdaging daarbij zit steeds in het fysiek ervaarbaar maken van de leerstof met als doel om het leren te ondersteunen.

Hoewel belichaamd leren nog in de kinderschoenen staat, worden er in een toenemende hoeveelheid wetenschappelijke studies – vooral naar rekenonderwijs – positieve effecten gevonden op begrijpen en leren (vgl. Alibali & Nathan, 2011; Tran, Smith, & Buschkuehl, 2017). Zo wordt in rekenonderwijs de leerstof niet langer uitgelegd aan de hand van alleen visueel of auditief lesmateriaal, maar wordt er ook een motorische component aan leerprocessen gekoppeld. Kinderen leren rekenconcepten (en relaties daartussen) bijvoorbeeld te doorgronden door middel van het tellen met kralen/fiches, stapelen van blokken, werken met rekenstokken en telramen, en springen over fysieke getallenlijnen. De kracht van dergelijke 'fysieke' leerervaringen schuilt in een belangrijk principe uit de geheugenpsychologie dat zijn oorsprong vindt in de belichaamde cognitie-theorie: leerstof beklijft beter als deze vervat zit in een rijk geïntegreerde, sensomotorische geheugenrepresentatie.

3 BELICHAAMD LEZEN

Volgens de belichaamde cognitie-theorie komt het begrijpen van een tekst neer op het mentaal 'herbeleven' van de ervaringen die de lezer heeft opgedaan in situaties die geheel of gedeeltelijk overeenkomen met de beschreven situaties. Door 'na te spelen' wat er in een tekst gebeurt, krijgt het brein vat op wat het betekent om een 'vaas om te stoten', en wat het verschil is met het 'omgooien van een vaas'. Dit zou een belangrijke verandering in het onderwijs in begrijpend lezen impliceren, waarbij gezorgd moet worden dat de belangrijkste concepten in een tekst geworteld raken in concrete ervaringen. Er zijn verschillende manieren denkbaar om (woorden of zinnen in) teksten aan sensomotorische ervaringen te koppelen. Lezers kunnen de beschreven situaties en gebeurtenissen tijdens of na het lezen naspelen door het fysiek manipuleren (bewegen) van speelgoedfiguren en -objecten. Ook kunnen zij de betekenis van de beschreven (relaties tussen) concepten gebaren. In beide gevallen worden tekstinhouden 'gegrond' in de geheugensporen die tijdens deze ervaringen worden gevormd in de perceptuele en motorische gebieden van het brein.

Volgens de belichaamde cognitie-theorie kunnen deze sporen later opnieuw worden geactiveerd, als een soort 'simulatie' van wat er in de tekst gebeurde. Van zowel de naspeelmethode (Glenberg, 2011) als de gebaarmethode (Cutica, Iani, & Bucciarelli, 2014; Macedonia, Muller, & Friederici, 2011) is in wetenschappelijk onderzoek aangetoond dat ze een positief effect hebben op het begrijpen en onthouden van woorden, zinnen en teksten. Een effect dat kan worden toegeschreven aan de verrijkte verankering van de tekstinhouden in het geheugen.

Opvallend is echter dat (onderzoek naar) het belichamen van het begrijpend leesonderwijs tot dusver beperkt is gebleven tot het gebaren of naspelen van concrete objecten en scènes die in een specifieke tekst worden beschreven. De kennisbehoefte van onze praktijkpartners uit het primair onderwijs blijkt daarentegen op een ander vlak te liggen. De vraag waarmee leerkrachten zich in toenemende mate geconfronteerd zien heeft niet zozeer betrekking op het belichamen van de tekst*inhouden* zélf, maar meer met het belichamen van de begrips*processen* waarmee lezers die tekstinhouden te lijf gaan. Wat zij missen, zo blijkt uit een inventarisatie die wij onder een aantal basisscholen hebben uitgevoerd, zijn handvatten die helpen bij het 'met je lichaam tot leven brengen' van leesstrategieën. Kun je beter begrip krijgen van een tekst door niet de tekst zélf maar de voor begrip benodigde leesstrategieën uit te beelden? Anders gezegd: kan (het begrip van) een begrijpend leesstrategie effectiever worden verankerd in het brein door deze in bewegingen/gebaren uit te drukken? Deze vraag is in eerder onderzoek nog niet beantwoord en staat daarom centraal in het project 'Leren Lezen met je Lichaam', dat in samenwerking met Stichting Lezen is opgestart.

4 HOE BELICHAAM JE (ABSTRACTE) LEESSTRATEGIEËN?

Het antwoord op bovengestelde vraag houdt verband met misschien wel de grootste uitdaging waar de belichaamde cognitie-theorie als geheel voor staat: hoe belichaam je *abstracte* concepten, ideeën of strategieën die geen duidelijke zintuiglijke of motorische associaties hebben en dus ook geen basis bieden voor het vormen van een sensomotorische ervaring? Hoe belichaam je een concept als communicatie? Of democratie? Of, om het nadrukkelijker in het kader van ons onderzoeksproject te plaatsen: hoe belichaam je leesstrategieën als samenvatten, verbanden leggen of gebruik maken van voorkennis?

Een mogelijke oplossing wordt geboden door de *conceptual metaphor*-theorie (Gibbs, 2011), die stelt dat een abstract concept wel degelijk kan worden verankerd in zintuiglijke en motorische ervaringen (en daarmee in de corresponderende hersengebieden), namelijk door deze te koppelen aan concrete concepten waar het

abstracte concept naar verwijst (referenten). Vaak wordt tijdens dit proces de hulp ingeroepen van metaforen. Ruimtelijke metaforen blijken daarbij favoriet. Zo begrijpen mensen woorden die betrekking hebben op het abstracte concept 'tijd' vanuit hun eigen concrete ervaringen in de ruimte, waarbij het verleden wordt geassocieerd met 'achter' en de toekomst met 'voor' (Kranjec & McDonough, 2011). Denk hierbij aan uitdrukkingen als 'de dag die achter/voor je ligt', 'de tijd vooruitspoelen' of 'de tijd raast voort'. Ook de betekenis van getallen begrijpen we via het mechanisme van ruimtelijke belichaming, waarbij de 'getallenruimte' in ons brein niet alleen horizontaal, maar ook verticaal lijkt te zijn georganiseerd (weinig/minder = naar links en naar onder, veel/meer = naar rechts en naar boven; Wiemers, Bekkering, & Lindemann, 2014).

Dit alles roept de vraag op of ook denkstrategieën die leiden tot beter tekstbegrip kunnen worden belichaamd door ze te koppelen aan (betekenisvolle) ruimtelijke gebaren en/of bewegingen. De relevantie en urgentie van deze vraag worden versterkt door eerder onderzoek naar leren rekenen, het leerdomein waarbinnen de implicaties van belichaamde cognitie voor het onderwijzen van denkstrategieën wél zijn verkend. Met name de onderzoeksgroep van de beroemde Amerikaanse wetenschapper Susan Goldin-Meadow staat bekend om haar onderzoek naar de invloed van gebaren/bewegingen op ons lerende rekenbrein. In één van die onderzoeken vroegen zij basisschoolleerlingen om gebaren te maken tijdens het leren van vergelijkingsopgaven van het type '6 + 3 + 4 = __ + 4' (Goldin-Meadow, Cook, & Mitchell, 2009). De gebaren waren zo gekozen dat zij de belangrijkste oplosstrategieën weerspiegelden. Zo moesten proefpersonen tijdens het oplossen van de opgave hun hand van links naar rechts (over het =-teken) bewegen, eindigend met een aanwijsgebaar naar de in te vullen open plek. De conclusies van deze studie waren opzienbarend: *'The findings suggest that body movements are involved not only in processing old ideas, but also in creating new ones. We may be able to lay foundations for new knowledge simply by telling learners how to move their hands'* (Goldin-Meadow, Cook, & Mitchell, 2009, p. 267). Oftewel: handgebaren *weerspiegelden* niet alleen de rekenstrategieën, zij faciliteerden ook de *acquisitie* ervan. Alsof het de hándbeweging van de leerlingen was (en niet hun hersenen) die het besef liet doordringen dat een vergelijking twee kanten heeft (de linker- en rechterkant kant van het =-teken).

Het doel van het onderzoeksprogramma 'Leren Lezen met je Lichaam' is om deze en andere belichaamde cognitie-resultaten die zijn geboekt op het terrein van het rekenen te transponeren naar het nog onontgonnen terrein van het begrijpend lezen. Maar hoe kun je leerlingen dan laten 'denken met hun handen' tijdens het aanleren van leesstrategieën?

5 SWIPEND LEZEN

Om lichamelijke interacties tussen tekst en lezer mogelijk te maken, hebben wij in het kader van het project een Swipend Lezen-app (voor de iPad) ontwikkeld voor de groepen 5 tot en met 8 van het primair onderwijs. Hiermee kunnen leerlingen leesstrategieën oefenen door deze aan betekenisvolle bewegingen te koppelen (zonder concessies aan wat kinderen aan begripsvaardigheden moeten leren). De strategie 'hoofd- van bijzaken onderscheiden' (samenvatten) bleek de meest geschikte kandidaat om als eerste ruimtelijk te worden belichaamd. Het is immers aannemelijk te veronderstellen dat, vergelijkbaar met de neiging om negatief getinte informatie van jezelf vandaan te duwen en positief getinte informatie dichter naar je toe te brengen (Lavender & Hommel, 2007), het identificeren van een hoofdzaak geassocieerd is met 'iets naar het lichaam toe bewegen' (naar je toe swipen) en het identificeren van een bijzaak met 'iets van het lichaam af bewegen' (van je af swipen). Ook andere leesstrategieën lenen zich goed om betekenisvol te worden uitgedrukt in termen van swipebewegingen. Zo kun je bij het aanleren van de leesstrategie 'het maken van overbruggende inferenties' (verwijswoorden) leerlingen instrueren een refererende expressie ('hij') te selecteren en op het scherm een verbindingslijn te trekken naar de referent ('de man'), om beide vervolgens met duim en wijsvinger te 'pinchen' (zie Figuur 1). En wat te denken van 'gebruik maken van voorkennis'? Het idee dat het leesproces niet alleen bottom-up (van de tekst naar de lezer) maar ook top-down (van de lezer naar de tekst) verloopt kan door leerlingen lichamelijk worden uitgebeeld door voorkennis, afgebeeld als 'aha'-lampje, vanuit (een icoontje van) hun hoofd naar beneden te swipen, naar het woord of zinsdeel dat deze voorkennis nodig heeft om (beter) te kunnen worden begrepen/geïnterpreteerd.

De Swipend Lezen-app kan gebruikt worden ter ondersteuning van de begrijpend leeslessen. De effectiviteit van deze vorm van belichaamd lezen wordt in het project 'Leren Lezen met je Lichaam' beproefd in gerandomiseerd gecontroleerd wetenschappelijk onderzoek waaraan verschillende basisscholen participeren. Hierbij wordt onderscheid gemaakt tussen de cognitieve aspecten van begrijpend lezen (leesstrategiegebruik, geheugen voor tekst, tekstbegrip) en de ervaringsgerelateerde aspecten (leesplezier/-motivatie/-betrokkenheid). Wat betreft de cognitieve dimensie verwachten we vanuit de belichaamde cognitie-theorie dat het *lichamelijk gronden* van een leesstrategie gepaard zal gaan met het dieper *verstandelijk doorgronden* ervan. Hierdoor zullen belichaamde strategieën effectiever worden toegepast met als uiteindelijk gevolg een beter tekstbegrip. De verwachtingen omtrent de ervaringsgerelateerde aspecten van begrijpend lezen worden hieronder besproken.

FIGUUR 1 | BELICHAMING VAN DE LEESSTRATEGIE 'VERWIJSWOORDEN'

6 LEESPLEZIER, -MOTIVATIE EN -BETROKKENHEID

Zoals eerder aangegeven moet het belang van swipend lezen dus (ook) in het licht worden gezien van de gewenste modernisering van het begrijpend leesonderwijs. Door technologie (iPad-gebruik) structureel te integreren in de begrijpend leeslessen wordt immers beter aangesloten bij de digitale belevingswereld van de huidige generatie leerlingen. Alhoewel je moet oppassen met het inzetten van technologie om de technologie. Dat is misschien even leuk, maar uiteindelijk is het onderwijs alleen gebaat bij methoden en aanpakken die bewezen effectief zijn. De belangrijkste veronderstelde motivationele meerwaarde van swipend lezen zit daarom niet zozeer in het eigentijdser maken van het onderwijs, maar eerder in het swipend lezen zélf. Door teksten te swipen wordt lezen voor leerlingen niet langer een zaak van alleen hun ogen, maar ook van hun armen en handen. Uit onderzoek onder basisschoolleerlingen weten we inmiddels dat hands-on activiteiten een positief effect hebben op hun intrinsieke motivatie voor begrijpend lezen. Zo vinden zij de begrijpend leeslessen leuker wanneer aan hen gevraagd wordt teksten niet alleen 'met hun hoofd', maar ook 'met hun handen' te begrijpen. Denk bij dit laatste aan het maken van armbewegingen gerelateerd aan de tekstinhoud (De Koning, Bos, Wassenburg, & Van der Schoot, 2017) of het inspecteren van tekstrelevante voorwerpen (vgl. Bråten, Johansen, & Strømsø, 2017). Dit sterkt ons in het idee dat het lichamelijk uitbeelden van denkstrategieën tijdens het lezen gepaard zal gaan met meer plezier in en motivatie voor lezen.

Er is nog een reden tot optimisme. Het is namelijk goed voorstelbaar dat leerlingen door te 'lezen met hun lichaam' ook meer betrokken raken bij de tekst. Deze betrokkenheid kan het directe gevolg zijn van de noodzaak om lichamelijk

met de tekst in interactie te gaan, maar kan ook een voortvloeisel zijn van een ander stimulerend element dat door swipend lezen aan een begrijpend leesles wordt toegevoegd. De app houdt namelijk bij welke swipehandelingen tijdens het lezen worden verricht. Deze kunnen vervolgens worden teruggekoppeld naar de leerling en/of leerkracht door de verschillende soorten uitgevoerde swipes te (1) visualiseren (functioneel gebruik van woordkleur), (2) kwantificeren (frequentie, onset en duur van de swipes) en (3) kwalificeren (juistheid van de swipes). Met het registreren en in kaart brengen van het swipegedrag wordt een inkijk verschaft in de 'black box' van de leerling *terwijl* hij begrip van een tekst opbouwt. Voordeel hiervan is allereerst dat inzicht kan worden verkregen in het 'online' leesstrategiegebruik van de leerling (door de leerkracht en de leerling zélf). Daarnaast is er een mogelijk bijkomend motivationeel effect. Met het zichtbaar (en dus meetbaar) maken van wat voorheen onzichtbaar was, wordt voor leerlingen een stimulans gecreëerd om ook te 'scoren' op leesstrategiegebruik. Dat wil zeggen, als je weet dat het denkwerk dat je verricht om een tekst te begrijpen zich 'verraadt' in je (patronen van) swipebewegingen, ga je misschien toch net iets beter je best doen dan wanneer je weet dat je mentale tekstaanpak onzichtbaar blijft.

7 SLOTBESCHOUWING

De definitieve resultaten van de effectstudie naar swipend lezen worden in het najaar van 2019 verwacht en zullen een eerste indicatie geven of 'Leren Lezen met je Lichaam' leidt tot beter leesbegrip en/of een hogere leesmotivatie. Worden leesstrategieën die lichamelijk zijn gegrond (in de swipend lezen-groep) effectiever toegepast dan strategieën die op reguliere wijze zijn aangeleerd (in de controlegroep)? Wordt het leesplezier door het lichamelijk beleven van teksten verhoogd, en worden leerlingen gemotiveerder voor zowel het lezen op school als thuis? De resultaten van deze en vervolgstudies zullen het uitwijzen. De eerste voorlopige resultaten lijken in ieder geval veelbelovend: de vooruitgang tussen de voormeting van leesstrategiegebruik (Strategietoets van Nieuwsbegrip afgenomen voor aanvang van de interventie) en de nameting (Strategietoets afgenomen na afloop van de interventie) was groter voor de swipend lezen-groep dan de controlegroep.

De komende jaren zal blijken of het project 'Leren Lezen met je Lichaam' de gewenste opbrengsten zal opleveren voor leerlingen en docenten. Mochten één of meerdere van de drie geëvalueerde leesstrategieën effectief blijken, dan kan de volgende stap worden gezet richting de ontwikkeling van een digitale 'gebarentoolbox' met daarin álle belichaamde leesstrategieën. De Swipend Lezen-app kan

grootschaliger ingezet worden, zodat leerkrachten uit de geboden 'gereedschapskist' voor elke leesstrategie de bijbehorende evidence-based bewegingen/gebaren kunnen opzoeken en gebruiken in hun begrijpend leesonderwijs. De resultaten zouden mogelijk ook een overstijgende schoolmaatschappelijke relevantie kunnen hebben indien zij (een begin van) een antwoord geven op de vraag in hoeverre een brug kan worden geslagen tussen twee ontwikkelingen in het onderwijs: de opkomst van belichaamd leren en de toenemende digitalisering. Wanneer deze twee trends in het onderwijs elkaar zouden kunnen versterken, slaan we twee vliegen in een klap.

LITERATUURLIJST

Alibali, M. W., & Nathan, M. J. (2011). Embodiment in mathematics teaching and learning: Evidence from learners' and teachers' gestures. *Journal of the Learning Sciences, 21*(2), 247-286.

Barsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology, 59*, 617-645.

Bråten, I., Johansen, R. P., & Strømsø, H. I. (2017). Effects of different ways of introducing a reading task on intrinsic motivation and comprehension. *Journal of Research in Reading, 40*(1), 17-36.

Cutica, I., Ianì, F., & Bucciarelli, M. (2014). Learning from text benefits from enactment. *Memory & Cognition, 42*(7), 1026-1037.

Gibbs, R. (2011). Evaluating conceptual metaphor theory. *Discourse Processes, 48*(8), 529-562.

Glenberg, A. M. (2011). How reading comprehension is embodied and why that matters. *International Electronic Journal of Elementary Education, 4*(1), 5-18.

Goldin-Meadow, S., Cook, S. W., & Mitchell Z. A. (2009). Gesturing gives children new ideas about math. *Psychological Science 20*(3), 267–272.

Koning, B. B. de, Bos, L. T., Wassenburg, S. I., & Schoot, M. van der (2017). The effects of a reading strategy training aimed at improving mental simulation in primary school children. *Educational Psychology Review, 29*(4), 869-889.

Kranjec, A., & McDonough, L. (2011). The implicit and explicit embodiment of time. *Journal of Pragmatics, 43*(3), 735-48.

Kuhlemeier, H., Jolink, A., Krämer, I., Hemker, B., Jongen, I., Berkel, S. van, & Bechger, T. (2014). *Balans van de leesvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2*. PPON-reeks 54. Arnhem: Cito.

Lavender, T., & Hommel, B. (2007). Affect and action: Towards an event-coding account. *Cognition and Emotion, 21*(6), 1270-1296.

Macedonia, M., Muller, K., & Friederici, A. D. (2011). The impact of iconic gestures on foreign language word learning and its neural substrate. *Human Brain Mapping, 32*(6), 982-998.

Raad voor Cultuur (2018). *De daad bij het woord*. Den Haag: Raad voor Cultuur.

Spot (2012). *Tijdbestedingsonderzoek 2012, de finale*. Amstelveen: Spot.

Tran, C., Smith, B., & Buschkuehl, M. (2017). Support of mathematical thinking through embodied cognition: Nondigital and digital approaches. *Cognitive Research: Principles and Implications, 2*(1), 16.

Wiemers, M., Bekkering, H., & Lindemann, O. (2014). Spatial interferences in mental arithmetic: evidence from the motion-arithmetic compatibility effect. *Journal of Experimental Psychology 67*(8), 1557–1570.

OVER DE AUTEURS

Menno van der Schoot is als universitair hoofddocent verbonden aan de afdeling Pedagogische- en Onderwijswetenschappen aan de Faculteit der Gedrags- en Bewegingswetenschappen van de Vrije Universiteit Amsterdam. Zijn onderzoek is zowel fundamenteel als toegepast van aard en richt zich op de rol van hogere orde cognitieve processen en strategieën bij begrijpend lezen en rekenen.

Björn de Koning is universitair docent bij Department of Psychology, Education, and Child Studies aan de Erasmus School of Social and Behavioural Sciences van de Erasmus Universiteit Rotterdam. Zijn onderzoek richt zich op het in kaart brengen en bevorderen van leer- en begripsprocessen in uiteenlopende domeinen, waaronder begrijpend lezen, rekenen, probleem oplossen en multimedia leren.

Leesbevordering staat of valt bij leesmotivatie. Een kind dat graag leest, leest meer en beter en grijpt daardoor ook in de toekomst sneller naar een boek. Motivatie is dus een belangrijke sleutel. Maar is die motivatie wel beïnvloedbaar? En hoe dan? Welke mogelijkheden zijn er om van een ongemotiveerde een gemotiveerde lezer maken?

Deze bundel biedt inspiratie om kinderen en jongeren aan het lezen te krijgen en te houden. Aan de hand van de resultaten uit wetenschappelijk onderzoek geven verschillende auteurs een inkijkje in hoe leesmotivatie het beste kan worden gestimuleerd.

Lekker lezen: het belang van leesmotivatie is het resultaat van het wetenschappelijk congres dat Stichting Lezen eind 2018 organiseerde. In achttien artikelen wordt het begrip leesmotivatie onder de loep genomen. Wat is leesmotivatie precies? Hoe ziet de leesmotivatie van de huidige generatie kinderen en jongeren eruit? Welke redenen hebben jongeren om wel of niet te lezen? En aan welke kenmerken voldoet motiverend literatuuronderwijs?

De bijdragen bieden zowel theoretische als praktische inzichten. Deze bundel is bedoeld voor iedereen die gericht en onderbouwd aan de slag wil gaan met leesmotivatie en leesplezier.

ISBN 978-94-6301-270-6

9 789463 012706

Lezen
STICHTING LEZEN

Eburon