

HOE MAAKBAAR IS DE LEZER?

Redactie

Dick Schram

STICHTING LEZEN REEKS

DEEL 25

Stichting Lezen Reeks

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

ISBN: 978-94-6301-009-2

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

Cover and basicdesign: Lijn 1, Haarlem

Foto omslag: Rufus de Vries

Lay-out: Textcetera, Den Haag

Tekstredactie: Editekst, Een

©Stichting Lezen 2015

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

INHOUD

DE DOORGAANDE LEESLIJN NU DICK SCHRAM	9
HOE WORDEN KINDEREN BETROKKEN EN COMPETENTE LEZERS? RESULTATEN VAN HET ONDERZOEK NAAR LEESSOCIALISATIE CHRISTINE GARBE	21
LITERATUUR: NUT EN NOODZAAK JOHAN VAN ISEGHEM	41
DE ONTWIKKELING VAN BEGRIJPEND LEZEN: OORZAKEN VAN SUCCES EN FALEN VANUIT EEN COGNITIEF PERSPECTIEF ANNE HELDER, ASTRID KRAAL EN PAUL VAN DEN BROEK	59
TEKSTCOMPLEXITEIT EN TEKSTSTRUCTUUR IN EEN DOORGAANDE LEESLIJN JACQUELINE EVERS-VERMEUL EN JOSÉ VAN DER HOEVEN	79
DANKZIJ DIGITALE HULPMIDDELEN MEER LEESBEGRIIP EN MEER LEESPLEZIER? ADRIANA G. BUS EN ZSOFIA K. TAKACS	97
VERHALEN MET TECHNOLOGIE ALS HULPMIDDEL OM NIEUWE WOORDEN TE LEREN: EEN META-ANALYSE ELISE SWART	109
LEESBEVORDERING VIA SOCIALE MEDIA VERKENNING VAN LEESBELEVING EN LEESPRAKTIJKEN VIA HET <i>IEDEREEN LEEST</i> INITIATIEF JAËL MULS	129
HYPERTEKSTFICTIE OP HERKANSING EEN EMPIRISCH ONDERZOEK NAAR HET EFFECT VAN MULTIMEDIA EN INTERACTIVITEIT OP DE LEESERVARING NIELS BAKKER	155

BELEZEN PABO-STUDENT? EEN ONDERZOEK NAAR DE LEESPROFIELEN VAN STUDENTEN VAN DE KATHOLIEKE PABO ZWOLLE WENCKJE JONGSTRA EN IETJE PAUW	185
DE TRANSFER VAN LITERAIRE COMPETENTIE NAAR DE VREEMDE TAAL EWOUT VAN DER KNAAP	209
ONBEKEND MAAKT ONBEMIND DE <i>GRAPHIC NOVEL</i> IN HET NEDERLANDSE LITERATUURONDERWIJS LEONIE HARDEMAN	229
TUSSEN HOOFD EN HART EEN KWANTITATIEF ONDERZOEK ONDER 550 NEDERLANDERS VAN ZESTIEN JAAR EN OUDER NAAR HET IMAGO VAN DE OPENBARE BIBLIOTHEEK CEDRIC STALPERS	249
DE VIER VOORWAARDEN VAN LEESBEVORDERING VOOR TIEN- TOT EN MET DERTIENJARIGEN EEN VERGELIJKING VAN DE CENTRALE VESTIGING VAN DE OPENBARE BIBLIOTHEEK AMSTERDAM (OBA) EN TIOTRETTON IN STOCKHOLM IRIS DE GRAAF	267

VOORWOORD

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

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

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

Gerlien van Dalen
Directeur Stichting Lezen



DE DOORGAANDE LEESLIJN NU

DICK SCHRAM

1 INLEIDING

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

2 DE BIJDRAGEN AAN DE BUNDEL

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

3 SLOTBESCHOUWING

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

LITERATUURLIJST

- Cornelissen, G. (ter perse). *Maar als je erover nadenkt ... Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool*.
- Dormolen, M. van, Montfoort, A. van, Nicolaas, M., & Raukema, A. (2005). *De doorgaande leeslijn 0-18 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Dumont, M. (2014). 'Tussen droom en daad ...'. Op weg naar een nieuwe doorlopende leerlijn Fictie en Literatuur. In A. Mottart en S. Vanhooren (Red.), *28^{ste} Conferentie Onderwijs Nederlands* (pp. 146-149). Gent: Academia Press.
- Koster, D., & Vrieswijk, J. (2013). Lezen voor de lijst op het vmbo en in de onderbouw van het havo/vwo. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van leerlingen op het vmbo en in de onderbouw van havo/vwo. In D. Schram (Red.), *De aarzelende lezer over de streek* (pp. 263-282). Stichting Lezen Reeks 22. Delft: Eburon.
- Pol, C. van der (2010). *Prentenboeken lezen als literatuur. Een structuralistische benadering van het concept 'literaire competentie' voor kleuters*. Stichting Lezen Reeks 16. Delft: Eburon.

- Witte, T. (2002). Een kaart voor literaire ontwikkeling. Differentiatie als grondslag voor het nieuwe curriculum van het literatuuronderwijs. In A. M. Raukema, D. Schram & C. Stalpers (Red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen* (pp. 39-57). Stichting Lezen Reeks 5. Delft: Eburon.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Stichting Lezen Reeks 12. Delft: Eburon.

OVER DE AUTEUR

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