

LEZEN DOE JE SAMEN

HOE KAN LEESHONGER GESTIMULEERD WORDEN?

MIA STOKMANS & ROOS WOLTERS



LEZEN DOE JE SAMEN

LEZEN DOE JE SAMEN

Hoe kan leeshonger gestimuleerd worden?

Mia Stokmans
Roos Wolters

STICHTING LEZEN REEKSEN
DEEL 32



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
- 30 Lekker Lezen: Over het belang van leesmotivatie – redactie Eliane Segers en Roel van Steensel
- 31 Lezen stimuleren via vrij lezen, boekgesprekken en appberichten – Lisa van der Sande e.a.

ISBN: 978-94-6301-283-6

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
1 WAAROM LOONT EEN INVESTERING IN HET SAMEN LEZEN VAN VERHALEN?	9
1.1 Voordelen van het samen lezen van verhalen in de vrije tijd	11
1.2 Mogelijke competentiedoelen voor leesbevordering	20
1.3 Afbakening van de studie	22
1.4 Tot slot	23
2 LEESGEDRAG VAN NEDERLANDERS IN KAART	25
2.1 Onderzoek naar leesgedrag	26
2.2 Leesvaardigheid	29
2.3 Accenten in leesbevordering tot nu toe	32
3 FACTOREN DIE LEESGEDRAG BEPALEN	35
3.1 De cultuurdeelnametheorie van Ganzeboom	36
3.2 Theorie van Gepland Gedrag (TPB-model)	41
3.3 Het RAND-model voor publieksuitbreiding	46
3.4 Leesmotivatie	54
3.5 Het leeshongermodel: synthese van voorgaande modellen	56
4 LEESSOCIALISATIE: INVLOEDEN VAN ANDEREN	59
4.1 Wat is leessocialisatie?	59
4.2 Leessocialisatie in een een-op-een relatie	64
4.3 Leessocialisatie in een groepsproces	74
4.4 Leessocialisatie in een maatschappelijk proces	81
4.5 Smaak- en interesseontwikkelingen van een lezer	82
5 DE LEESCIRKEL	89
5.1 Het kiezen van een aansprekend boek	90
5.2 Het omzetten van een leesintentie	102
5.3 Praten	106
5.4 Praktische tips en aanwijzingen voor het kiezen en praten	114

6 LEZEN ALS EEN RECURSIEF SCHAPPINGSWERKSPROCES	119
6.1 Uitgangspunten bij het leesproces	120
6.2 Verschillende lezers, verschillende interpretaties	125
6.3 De inhoudelijke representatie van het verhaal	142
6.4 Gevoelens bij het lezen van een verhaal	143
7 LEESHONGER	149
7.1 Motivatie in het leeshongermodel	149
7.2 Wat is leeshonger?	152
7.3 Leesattitude volgens het leeshongermodel	157
7.4 Eigen effectiviteit volgens het leeshongermodel	164
7.5 Het toegeven aan de invloed van anderen	167
7.6 De kern van leeshonger	173
8 LEZEN DOE JE NIET ALLEEN	175
8.1 De sociale verankering van lezen als talig proces	176
8.2 De coachende en stimulerende rol van de ander bij een leescirkel	178
8.3 De veranderende rol van anderen	181
8.4 Besluit	190
LITERATUURLIJST	193
BIJLAGEN	223
BIJLAGE A KORTE BESCHRIJVINGEN VAN DE ZEVEN VAARDIGHEIDSNIVEAUS BIJ LEESVAARDIGHEID	225
BIJLAGE B LEESNIVEAUS VAN WITTE (2008)	226

VOORWOORD

'Als je leest, ben je nooit alleen.' Dat was jarenlang de slogan van de CPNB om het lezen van boeken te promoten. Lezend ben je immers altijd in interactie met de hoofdpersonen. Leesonderzoeker Mia Stokmans (Universiteit van Tilburg) voegt daar in dit boek een prachtige dimensie aan toe: lezen doe je nooit alleen, maar juist samen.

De lezer en de ander. Dat is de kern van het leeshongermodel dat de auteur heeft ontwikkeld. Alles wat we inmiddels weten over leesdoelen, leesmotivatie en succesvolle leesbevordering is vervat in dit model. Het beschrijft hoe anderen lezers kunnen maken en hoeden.

Anderen, dat zijn bijvoorbeeld ouders die hun kind voorlezen en thuis boeken rond laten slingeren. Het zijn leraren en bibliothekmedewerkers die jongeren een aansprekend boek in handen duwen. Of leeftijdgenoten die met rooie oortjes in een boek verdiept zijn. Deze anderen zijn nodig om de leeshonger op te wekken en te zorgen dat niet-lezers geïnteresseerd raken in boeken. Ze helpen hen niet alleen bij het kiezen van een boek, maar stimuleren ook om dat daadwerkelijk te gaan lezen en vragen naar leeservaringen. Positieve leeservaringen zwengelen telkens een nieuwe leescirkel (een boek kiezen, lezen en erover praten) aan.

Het mooie aan dit model vind ik dat het laat zien dat die rol van de ander nooit stopt. Natuurlijk, schuchtere of weerspannige lezers moet je verleiden, motiveren en begeleiden bij het doorlopen van een leescirkel. Die coachende rol slinkt naarmate mensen beter weten wat lezen hen kan brengen. Maar ook de fervente lezer zoekt anderen op. Ze praten samen over hun leesbelevingen, wisselen boektitels uit en krijgen al pratende alweer zin in het volgende leesavontuur.

Kortom, lezen is een sociale activiteit. Dat is een beeld dat we als Stichting Lezen van harte onderschrijven en graag willen uitdragen. Wat ons betrreft wordt het de slogan voor alle leesbevorderingsprogramma's: Lezen doe je niet alleen, maar samen.

Gerlien van Dalen
Directeur-bestuurder Stichting Lezen

1 WAAROM LOONT EEN INVESTERING IN HET SAMEN LEZEN VAN VERHALEN?

Dit boek is een pleidooi voor het samen lezen van verhalen om zo lezen als vrijetijdsactiviteit te stimuleren. Dit is nodig, omdat lezen de laatste decennia onder druk is komen te staan door een groeiend aanbod aan andere vrijetijdsbesteding (zie ook Raukema et al., 2002; De Haan & Sonck, 2013; Sonck & De Haan, 2015; Wennekers et al., 2018). Toch blijven een goede leesvaardigheid en brede maatschappelijke kennis, opbrengsten van frequent (samen) lezen, zeer belangrijk in de huidige pluriforme informatiemaatschappij.

In dit boek vatten we het lezen van verhalen niet op als een individuele activiteit waarbij iemand de betekenis van een verhaal bepaalt en daar plezier aan beleeft, maar benaderen we lezen vanuit de sociologische receptietheorie. Vanuit die invalshoek hebben lezers een ‘sociaal brein’ (Zerubavel, 1997) waarmee zij niet alleen betekenis aan een tekst toekennen vanuit de eigen ervaringen, maar ook of juist door er met anderen over te praten (Jauss, 1984). Zo bezien is een boek niet zomaar een verhaal, maar heeft het een sociale betekenis: een lezer kan samen met anderen over de individuele, sociale en maatschappelijke betekenis van het verhaal praten om zo tot een diepere (individuele en gedeelde) betekenis van het verhaal te komen.

Bovendien stimuleert het samen praten over verhalen de leesmotivatie. Volgens de leescirkel van Chambers (2012) kunnen anderen iemand stimuleren bij het vinden van een aansprekend boek, het lezen van dat boek en het praten over de (individuele en gedeelde) betekenis van het verhaal. We werken in dit boek uit hoe die stimulerende werking van anderen tot stand komt en hoe je die in leesbevorderingsprojecten kunt benutten.

En leesbevordering is nodig, want al jaren is er sprake van ‘ontlezing’ oftewel een gestaag dalende trend in het lezen van boeken, kranten en tijdschriften (Knulst & Kraaykamp, 1996; Breedveld et al., 2006; Van den Broek et al., 2005; 2009;

Huysmans & De Haan, 2010; Sonck & De Haan 2015; Wennekers et al., 2018). Het percentage Nederlanders dat minimaal tien minuten per week leest, daalde van 90% in 2006 naar 79% in 2011 en naar 72% in 2016. Toch bleef onder de lezers de aan lezen bestede tijd redelijk stabiel: 5,2 uur in 2006, 4,9 uur in 2011 en 4,8 uur in 2016 (Wennekers et al., 2018). In hoofdstuk 2 staan we uitgebreid stil bij het leesgedrag van Nederlanders. Maar deze eerste indruk maakt duidelijk dat het slinkende aantal lezers een bedreiging is voor leessocialisatie en het samen lezen.

Het aantal lezers mag dan dalen, lezen heeft als vaardigheid niet aan belang ingeboet (Wennekers et al., 2018). De huidige maatschappij is overladen met informatie, van traditionele media zoals boeken, kranten en tijdschriften tot en met digitale media zoals e-books, online kranten, blogs, fora, enzovoort (Sonck & De Haan, 2015; Wennekers et al., 2018). Deze enorme hoeveelheid informatie kent een veelheid aan standpunten en meningen, maar is vaak niet geverifieerd. Het stelt zeer hoge eisen aan de leesvaardigheid om uit deze brij aan informatie tot een betekenisvol standpunt te komen (SCONUL, 2011; Goldstein, 2015). Goede leesvaardigheid is onontbeerlijk om volledig te kunnen participeren in de maatschappij (Buisman et al., 2013).

Goed kunnen lezen is niet alleen belangrijk om informatie te kunnen vergaren, maar biedt meer. Verhalen geven lezers een venster op de wereld en laten hen kennismaken met andere mensen en (sub)culturen. Daarnaast geven lezers zich vaak over aan een verhaal dat hen raakt. Ze zijn geboeid, gefascineerd en beleven het verhaal op een eigen manier (Tellegen & Van der Bolt, 1994; Van der Bolt, 2000; Tellegen & Lampe, 2000; Tellegen 2002; Stichting Lezen, 2017a). Onderzoek wijst uit dat juist deze positieve gevoelens een belangrijke drijfveer zijn om vaak en langdurig te lezen (Mathewson, 1994; Wang & Guthrie, 2004; Wigfield & Guthrie, 1997; Tellegen & Frankhuizen, 2002; Stokmans, 2007a). Verder moet leesvaardigheid levenslang onderhouden worden om op peil te blijven (Willms & Murray, 2007; Vernooy, 2009).

Om al deze redenen is het ontwikkelen en onderhouden van een leesgewoonte erg belangrijk. Het samen lezen van verhalen in de vrije tijd kan daarbij helpen. Samen verhalen lezen en erover praten verschafft plezier, versterkt de leesvaardigheid en stimuleert lezers om dieper na te denken over hedendaagse thema's. Bovendien kunnen lezers elkaar leestips geven en elkaar stimuleren om aanbevolen boeken ook daadwerkelijk te lezen.

Dit ontwikkelen en onderhouden van een leesgewoonte (van mensen die al technisch kunnen lezen) is het onderwerp van dit boek, waarbij de stimulerende rol van de ander centraal staat. In dit hoofdstuk gaan we nader in op de voordelen die het samen lezen van verhalen biedt en de hieruit voortvloeiende competenties.

1.1 VOORDELEN VAN HET SAMEN LEZEN VAN VERHALEN IN DE VRIJE TIJD

Voorstanders van veel lezen roemen de voordelen van lezen in de vrije tijd, maar verzuimen vaak deze explicet te noemen of te onderbouwen. Uit de literatuur blijkt dat het lezen van verhalen (fictie) een grote toegevoegde waarde heeft voor iemands persoonlijke ontwikkeling en integratieprocessen in de maatschappij (Van der Bolt, 2002; Mullis et al., 2006; Gille et al., 2010; Buisman et al., 2013; Stichting Lezen, 2017a). Het empirische causale bewijs hiervoor is mogelijk aanvechtbaar, omdat het veelal vragenlijsonderzoek betreft, waarin lezers zelf rapporteren over de voordelen. Desondanks geeft de vakliteratuur voldoende aanknopingspunten voor de stelling dat het frequent lezen (en over de inhoud praten) een groot aantal voordelen kent.

McCarthy en collega's (2004; Stokmans, 2013) onderscheiden in de voordelen van lezen twee dimensies:

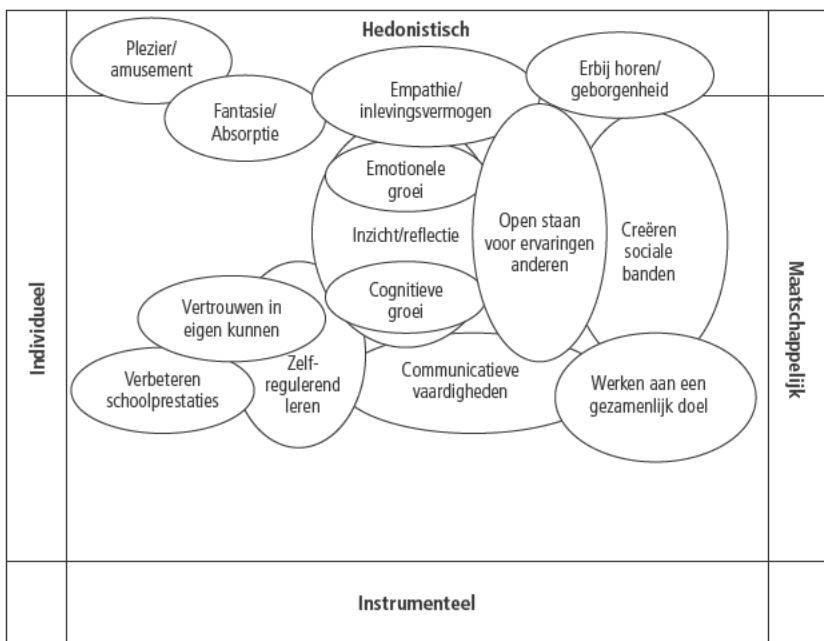
1. Het soort voordelen: instrumentele versus hedonistische voordelen oftewel lezen als middel of als doel op zich
2. Voor wie gelden de voordelen: individuele versus maatschappelijke voordelen

Op basis van deze dimensies hebben we de voordelen geordend (zie Figuur 1.1). Links boven staan de hedonistische individuele voordelen (plezier, absorptie, empathie). Deze zijn te typeren als de intrinsieke opbrengsten van lezen (Stichting Lezen, 2017a). De instrumentele individuele voordelen (links onder in de figuur) hebben sterk te maken met schoolsucces. De maatschappelijke voordelen (instrumenteel en hedonistisch) hebben te maken met burgerschap (Instituut voor Publieke Waarden, 2018). Inzicht door reflectie is in het centrum van de figuur geplaatst, omdat dit zowel hedonistisch als instrumenteel kan zijn en vaak toegepast wordt in sociale situaties. We zullen de drie clusters van voordelen nader toelichten.

1.1.1 INTRINSIEKE OPBRENGSTEN

Het gaat hier om individuele, hedonistische voordelen. Tellegen (1986; 2002) onderscheidt in dit verband intrinsieke leesmotivatie (vooraf) en (secundair) leesplezier, waarbij dit laatste tijdens het leesproces toevallig optreedt. Voor ons betoog is dat onderscheid niet relevant, omdat beide leeshonger, de wil om te lezen, stimuleren (zie hoofdstuk 7).

Onder intrinsieke opbrengsten scharen we ten eerste plezier, absorptie (opgaan in een boek) en inleving/empathie. Deze positieve emoties zorgen ervoor dat een lezer doorleest en vaker een verhaal wil lezen. Ten tweede valt ook inzicht/reflectie onder de intrinsieke opbrengsten, maar dit voordeel past binnen elk van de drie clusters.



FIGUUR 1.1 | SCHEMATISCH OVERZIET VAN DE VOORDELEN VAN LEZEN.

Plezier en amusement

Het meest genoemde voordeel van lezen is dat het leuk en plezierig is (Van der Bolt, 2000). Het is aangenaam tijdverdrijf dat afleidt van dagelijkse beslommeringen.

Dit bereikt een lezer al door de (letterlijke) inhoud te bepalen en het verhaal als toeschouwer te registreren. Dit voordeel lijkt op wat Tellegen (2002) het stemming-reguleringsmotief noemt.

Als louter plezier en amusement het hoofdmotief is om te lezen, zal lezen waarschijnlijk het onderspit delven in de concurrentie met andere media. Lezen vergt immers meer cognitieve inspanning dan bijvoorbeeld het gebruik van sociale media.

Absorptie en fantasie

Een goed verhaal raakt een lezer. Hij of zij vergeet alles om zich heen en gaat geheel op in het verhaal. Een lezer is nu geen toeschouwer zoals bij plezier/amusement, maar beleeft het verhaal zelf en maakt er deel van uit. Dit gevoel wordt vaak absorptie of een *flow*-ervaring genoemd (Csikszentmihalyi & Csikszentmihalyi, 1988; Csikszentmihalyi, 1997) en vertoont volgens Muth (1996) veel overeenkomsten met geboeide aandacht tijdens het lezen.

Absorptie heeft een aantal voordelen (Muth, 1996; Van der Bolt, 2000). Ten eerste is een lezer even weg van de dagelijkse beslommeringen en wordt hij of zij ondergedompeld in een imaginaire verhaalwereld. Een lezer leeft zich in in de hoofdpersoon, beleeft een avontuur en betrekt het verhaal op zichzelf, wat sterke emotionele reacties oproept: het verhaal raakt de lezer en heeft voor hem of haar een persoonlijke relevantie (zie ook Van der Bolt, 2000). Door het verhaal op zichzelf te betrekken vergaart een lezer bovendien kennis en (indirecte) ervaringen (Green & Brock, 2000; Appel & Richter, 2010). Ten derde biedt absorptie de mogelijkheid om hogere, moeilijke leesprocessen (zoals het betrekken van buitentekstuele informatie in de interpretatie) te oefenen. Een lezer koppelt immers de verhaalinhoudbaan alledaagse kennis en persoonlijke ervaringen.

Een aangrijpend verhaal bevordert absorptie. De grote emotionele impact van het verhaal maakt een lezer extra gemotiveerd en zorgt voor intensiever lezen, waarbij de lezer complexere leesprocessen toepast. Bovendien is een aangrijpend verhaal aansprekend en relevant voor een lezer (Van der Bolt, 2002). Een lezer benut eigen ervaringen en opinies om het verhaal een diepgaande betekenis te geven (zie ook hoofdstuk 6 over leesvaardigheid). Juist het inzetten van persoonlijke buitentekstuele informatie zorgt voor een alles absorberende leeservaring. Bij absorptie stuurt het verhaal de gedachten van een lezer en kleurt de lezer het verhaal met eigen ervaringen en fantaseert hij of zij hoe het zou zijn om zelf deze gebeurtenis te beleven. De gedachten blijven wel dicht bij het scenario van het verhaal.

Empathie, uitbreiden van het inlevingsvermogen

Als lezers vaker gegrepen wordt door een verhaal en er een eigen emotionele kleuring aan geven, oefenen zij het inlevingsvermogen. Een lezer kan zich daarbij realiseren dat anderen anders zijn en vervolgens leren om daarmee om te gaan (Van der Bolt, 2000). Een (frequente) lezer kan zo leren om een situatie vanuit het perspectief van een ander te bekijken (Koopman, 2015).

Verhalen bieden vele mogelijkheden om dit inlevingsvermogen te ontwikkelen. Door verhalen komt een lezer in aanraking met andere gebruiken en gewoonten en bij vertrouwde tradities worden mogelijk vraagtekens geplaatst (verhalen als moreel laboratorium, Hakemulder, 2000). Een lezer kan de reacties van de hoofdpersoon beleven en vergelijken met de eigen reacties (rolinvulling en rolinvoeling, zie hoofdstuk 4). Een lezer leert dat andere mensen anders kunnen reageren en hierdoor worden ‘anders reageren’ en andere tradities niet meer als abnormaal en bedreigend bestempeld (Hakemulder, 2008; Johnson, 2013; Vezzali et al., 2015). Deze openheid voor andere tradities en gebruiken (Houtman, 2000) is een eerste stap naar meer tolerantie in een multiculturele samenleving.

Inzicht/reflectie

Bij reflectie gaat een lezer een stap verder weg van het verhaal. Reflectie vereist een bepaalde afstandelijkheid en creativiteit (OECD, 2005) om als buitenstaander de gebeurtenissen en implicaties te kunnen overdenken. Inleving bemoeilijkt reflectie, omdat een lezer dan te dicht op het verhaal zit.

Reflectie gaat verder dan de inhoud van het verhaal en vereist een relatief complex metacognitief proces. Iemand overdenkt wat er in het verhaal volgens verwachting verliep en wat niet, wat hiervan mogelijke oorzaken zijn en hoe de uitkomsten verbeterd hadden kunnen worden. Een stap verder is dat een lezer de verkregen inzichten ook toepast op nieuwe situaties (zie hoofdstuk 6 voor reflectieve vaardigheden binnen het lezen). De centrale vraag bij reflectie is dus: wat kan de lezer hiervan leren en toepassen in andere situaties? Hij of zij analyseert het verhaal met dit doel en kan daardoor nieuwe, niet per se in het verhaal uiteengezette inzichten verwerven.

Net als bij absorptie en empathie spelen ook bij reflectie eigen ervaringen een rol, doordat een lezer het verhaal spiegelt aan de eigen ervaringen en zich afvraagt welke implicaties dit heeft voor zijn of haar eigen leven. Maar een lezer kan ook minder persoonlijke informatie inzetten, zoals maatschappelijke, cultuurhistorische of literaire kennis. Reflectie kan dan bijvoorbeeld gaan over parallelle heden en verleden of het effect van stijlkenmerken op de leesbaarheid of beleving van het verhaal.

1.1.2 SCHOOLSUCCES

Bij de individuele, instrumentele voordelen gaat het zoals gezegd vooral om schoolsucces. Ze lijken op wat Tellegen (1986, 2002) extrinsieke leesvoldoening noemt. Door het lezen van verhalen kun je je kennis en competenties vergroten, wat resulteert in betere schoolprestaties, meer vertrouwen in eigen competenties en zelfregulerend leren.

BETERE SCHOOLPRESTATIES

Een van de meest genoemde voordelen van lezen in de vrije tijd is betere schoolprestaties (Mol & Bus, 2011; Kortlever & Lemmens, 2012). Scholieren die regelmatig boeken lezen die ze moeilijk of uitdagend vinden, behalen hogere scores op leestesten en algemene kennistesten (Mucherah & Yoder, 2008). Dit effect hangt samen met vaardigheden, kennis en attitude.

Vaardigheden

Leren op school gebeurt doorgaans via geschreven teksten. Een goede leesvaardigheid is dus een voorwaarde voor leren (Jansen-Guldemond, 1999). Hoe meer oef-

ning in lezen, hoe beter en daarom is lezen in de vrije tijd zo belangrijk (zie ook hoofdstuk 6). Door deze extra oefening groeit de woordenschat en verbetert het begrijpend lezen, de spelling en grammatica (Krashen, 2004; Mol, 2010; Broekhof, 2011). Als een lezer bovendien af en toe kiest voor een moeilijk, uitdagend boek, en daarmee diverser en rijker taalaanbod krijgt, verbeteren de lees- en taalvaardigheid nog meer (Mol & Bus, 2011).

Hoe beter de leesvaardigheid, hoe beter iemand het gelezen kan verbinden aan buitentekstuele informatie (Mullis et al., 2006; Gille et al., 2010). Deze vaardigheid helpt om lesstof, vaak geschreven in abstractere taal (schooltaal; Schleppegrell, 2004; Aarts et al., 2011), te begrijpen en te onthouden. Om causale relaties en sluitende redeneerlijnen te begrijpen en zelf te construeren, is taalgevoel onontbeerlijk. Dit taalgevoel en de inzet van buitentekstuele informatie is te oefenen door veel te lezen en daarbij na te denken over de inhoud (absorptie, implicaties en reflectie).

Kennis

Naast betere lees- en leervaardigheden vergroot het lezen van fictie de kennis van de wereld (Stanovich & Cunningham 1993; Cunningham & Stanovich 2001; Appel & Richter, 2007) en de herkenning van de emotionele impact van bepaalde gebeurtenissen (Van der Bolt, 2000). Hierdoor verwerft een leerling een kader waarbinnen nieuwe lesstof een plaats kan krijgen en daarmee makkelijker te begrijpen en te onthouden is.

Dit kader kan een lezer ook gebruiken om op een veilige manier te experimenteren met nieuwe situaties (Hakemulder, 2000). Het verhaal geeft een leidraad hoe je je zou kunnen gedragen in bepaalde situaties (leren door indirekte ervaringen) en fungeert als gedachte-experiment om na te gaan of dat in de eigen situatie ook zal werken.

Attitude: open houding

Door alle (indirecte) ervaringen die een lezer in verhalen opdoet, zijn minder situaties echt vreemd en kan hij of zij een nieuwe situatie en andere mensen met een open houding tegemoet treden. Die open houding en dat inlevingsvermogen zijn belangrijk voor samenwerken in een multicultureel of sociaal-economisch diverse klas. Ze leiden tot een aangename, tolerante leeromgeving waarin leerlingen zich niet buitengesloten voelen doordat ze anders zijn. Iedere ervaring, iedere mening mag geuit worden, omdat die bij kan dragen aan inzicht in de lesstof. Deze positieve sfeer draagt bij aan de motivatie om naar school te gaan en samen met andere leerlingen iets nieuws te leren (Marzano, 2011).

VERTROUWEN IN EIGEN COMPETENTIES

Door het lezen van verhalen verwerft iemand zoals gezegd kennis van de wereld en kennis over hoe te handelen in bepaalde situaties. Dat kan resulteren in minder onzekerheid en meer vertrouwen in het eigen kunnen. Dit vertrouwen in de eigen competenties bevordert het leren van nieuwe dingen (Bandura, 1971, 1986; Marzano, 2011). Een eerste tegenslag in het leerproces beschouwt de leerder dan niet als een blijk van onvermogen, maar als een signaal dat hij of zij nog meer moet oefenen. Geloof in eigen kunnen leidt zo tot betere prestaties, waardoor de eigen-effectiviteit weer stijgt (Schunk, 1984, 1989). Deze positieve spiraal zorgt ervoor dat leerlingen die veel lezen zich waarschijnlijk beter thuis voelen op school. School zien ze als een omgeving waarin je iets kunt bereiken.

ZELFREGULEREND LEREN

Bij zelfregulerend leren stuurt een leerling het eigen leerproces door het zelfstandig kiezen van leerstrategieën, het zelf beoordelen of deze ook effectief zijn (zelfgeoriënteerde feedback) en de wil om actief leermomenten op te zoeken (Zimmerman, 1990). Empathie en reflectie, beide zaken die door veel lezen worden gevoed, kunnen resulteren in een kritische houding over het eigen functioneren en handelen. Een zelfkritische houding oftewel zelfgeoriënteerde feedback vormt de basis om op eigen kracht (zelfregulerend) tot inzicht en meer kennis te komen (Rychen & Salganik, 2003).

Het op eigen initiatief lezen van een uitdagend boek is een uiting van de wil om leermomenten op te zoeken. Zo'n verhaal biedt nieuwe perspectieven of kennis en een lezer kan die in zich opnemen, in een gedachte-experiment naspelen en erover reflecteren.

Veel van de in deze paragraaf genoemde voordeelen hangen vooral af van de mate waarin een lezer wil nadenken over het verhaal. Dit impliceert hogere leesvaardighedsprocessen en complexere metacognitieve processen, waarbij een lezer ondersteuning kan gebruiken. Bijvoorbeeld bij de keuze van boeken, zodat lezers via verhalen geconfronteerd worden met nieuwe situaties en ideeën. Kortlever & Lemmers (2012) toonden aan dat leesfrequentie en de mate waarin iemand complexere boeken leest, samenhangen met de score op de eindtoets in groep 8 en de Cito-scores voor taal, wiskunde, studievaardigheden en wereldoriëntatie. Uit het onderzoek van Laarakker (2004) blijkt bovendien dat lezers van moeilijke, uitdagende boeken makkelijker de overstap maken van jeugd- naar volwassenenliteratuur. Beide onderzoeken ondersteunen de gedachte dat veel lezen en het lezen van moeilijkere boeken over niet vertrouwde onderwerpen het schoolsucces positief beïnvloeden.

Daarnaast is het aan te bevelen om met leerlingen te discussiëren over de inhoud van het verhaal, om zo feedback te geven over het leesproces en het inleavingsvermogen en de reflectieve vaardigheden te prikkelen (Marulis & Neuman, 2010; Chambers, 2012; Antonacci et al., 2015). Het discussiëren over verhalen legt ook de basis voor de maatschappelijke voordelen van lezen (burgerschap).

1.1.3 BURGERSCHAP

Burgerschap verwijst naar een geaccepteerde manier waarop mensen met elkaar omgaan, waarbij waarden, normen en culturele betekenissen een belangrijke plaats innemen (Alexander, 2006). In Nederland worden de centrale waarden en normen afgeleid uit het democratische beginsel, het pluriforme karakter van de samenleving en snel veranderende technologische en maatschappelijke ontwikkelingen. Deze invulling is verankerd in de Grondwet (overheid.nl) en in de Universele Verklaring van de Rechten van de Mens (Verenigde Naties, 1948).

Er zijn voor het Nederlandse onderwijs verschillende concrete uitwerkingen van burgerschap (vergelijk SLO (Bron & Van Vliet, 2009) met Kohnstamm Instituut (Ten Dam et al., 2010)). Een analyse van de verschillen en overeenkomsten van deze uitwerkingen voert hier te ver, het gaat hier vooral om de mogelijke bijdrage van lezen aan burgerschap.

In navolging van SLO stellen we dat burgerschap zich kan uiten in drie gebieden: democratie, participatie en identiteit (de kolommen van Tabel 1.1). De manier waarop het zich uit, weerspiegelt iemands (burgerschaps)competenties (de rijen in Tabel 1.1): kennis, vaardigheden, houding (zie ook Europese Commissie, 2007) en reflectie (OECD, 2005; Rychen & Salgenik, 2003; Ten Dam et al., 2010).

TABEL 1.1 | EEN OVERZIJK VAN BURGERSCHAPSCOMPETENTIES UITGEDRUKT IN PERSOONSKENMERKEN.

	Democratie	Participatie	Identiteit
Kennis	De democratisch geletterde burger	De sociaal geletterde burger	De cultureel geletterde burger
Vaardigheden	De zich informerende burger – Informatievaardigheden – Integreren van informatie	De sociaal communicatieve burger – Interculturele communicatie – Vertrouwen in eigen kunnen	De zich inlevende burger – Culturele empathie – Meer perspectieven
Houding	De tolerante burger – Nieuwsgierigheid – Openheid	De actieve burger – Responsief – Empathie	De verantwoordelijke burger – Identiteit – Respect – Solidariteit
Reflectie	De democratisch kritische burger	De sociaal kritische burger	De cultureel kritische burger

Iedere cel in Tabel 1.1 omschrijft een deel van de burgerschapscompetenties en geldt als een persoonskenmerk (zoals de zich informerende burger). Deze kenmerken vullen elkaar aan; wie alle kenmerken heeft, is een erg competente burger. Het lezen van uitdagende boeken kan bijdragen aan de ontwikkeling van burgerschapscompetenties (Instituut voor Publieke Waarden, 2018). Dit zullen we toelichten per competentie (kennis, vaardigheid, houding en reflectie).

KENNIS

In de vorige paragraaf kwam al aan bod dat het lezen van verhalen bij kan dragen aan meer kennis van de wereld en ervaringskennis. Deze kennis kan ook de drie gebieden van burgerschap betreffen (democratie, participatie en identiteit). Voor de ontwikkeling van burgerschapscompetenties is het wel van belang dat een lezer af en toe een verhaal leest over nog onbekende standpunten of maatschappelijke situaties.

VAARDIGHEDEN

De zich informerende burger moet in staat zijn om informatie uit verschillende bronnen te vinden en deze te integreren tot coherente kennis of een coherent standpunt. Dit lijkt op de al besproken vaardigheden voor schoolsucces. Maar voor burgerschap gelden hogere eisen, doordat burgers in de huidige informatiemaatschappij overladen worden met informatie. Anders dan op school is deze informatie onoverzichtelijk, vaak niet geverifieerd en vanuit een niet altijd duidelijk perspectief geschreven (Bainton, 2001). Dat vergt een hoge leesvaardigheid (zie ook PIAAC, Fouarge et al., 2011; Buisman et al., 2013). Zowel het kritisch omgaan met bronnen (beoordelen van betrouwbaarheid en perspectief) als het integreren van informatie om tot een eigen standpunt te komen, zijn aspecten van deze hogere leesvaardigheid (zie ook hoofdstuk 6).

De sociaal communicatieve burger moet interculturele communicatieve vaardigheden hebben: kunnen zeggen wat hij of zij bedoelt, maar ook rekening houden met de ander. Veel lezen helpt deze vaardigheid te ontwikkelen. Het lezen van verhalen draagt immers bij aan een grotere woordenschat, taalgevoel en aan inzicht in (het taalgebruik van) anderen.

Verder moet de sociaal communicatieve burger veranderingen in de omgeving kunnen initiëren en organiseren. Dit is indirect een uitvloeisel van het eerder besproken groter vertrouwen in het eigen kunnen.

De zich inlevende burger kent de verschillende perspectieven van waaruit je een sociale kwestie kunt benaderen én kan zich inleven in die perspectieven. Dat vereist empathie en lezen kan dat bevorderen. Om te bepalen welk perspectief passend is en welke argumenten geldig, wisselen mensen graag met elkaar van gedachten. Zo

ontdekken ze wie er hetzelfde over denkt en vormen ze hun eigen mening (Cooper et al., 2004; Hogg, 2000). Mensen willen niet alleen op de hoogte zijn van feiten (de informerende burger), maar ook meningen afstemmen op elkaar en vooral op relevante anderen (erbij horen, aangaan van sociale banden). Verhalen lezen is een confrontatie met een mening van een ander, waarbij een lezer zich kan afvragen of hij of zij hetzelfde denkt als de hoofdpersoon (afstemmen). Door met anderen over het verhaalthema te discussiëren, kan een lezer opinies en reacties peilen en de eigen gedachten ordenen (de lezer heeft een ‘sociaal brein’). Dit samen discussiëren schept sociale banden en brengt duidelijkheid in iemands identiteit. Het zou volgens Chambers (2012) een vast onderdeel moeten zijn van leesactiviteiten (de leescirkel, zie bijvoorbeeld hoofdstuk 3).

HOUDINGEN

Vaardigheden gaan vaak samen met een bepaalde houding. Zo kan een sociaal communicatieve burger niet zonder openheid en responsiviteit, omwille van interculturele communicatie. En door het vertrouwen in eigen competenties is iemand nieuwsgieriger en opener en durft hij of zij vaker initiatief te nemen.

De tolerantie burger impliceert iemand die om kan gaan met tegenstrijdige belangen en opvattingen en die nieuwsgierig en empathisch is. Het lezen van verhalen kan daaraan bijdragen.

Actieve burgers hebben een actieve, empathische, open houding, waardoor ze (problematische) maatschappelijke situaties weten te herkennen en actie durven te ondernemen. Sociale banden met allerlei bevolkingsgroepen kunnen hieraan een bijdrage aan leveren. Verhalen kunnen sociale banden tot stand te brengen, bijvoorbeeld door te discussiëren over verhaalthema’s met verschillende mensen. Het herhaaldelijk samen discussiëren over de inhoud van verhalen schept de basis voor een lezersnetwerk. Lezen biedt naast de individuele voordelen aldus maatschappelijke voordelen.

Het samen praten over verhalen zorgt voor geborgenheid en een gevoel van erbij horen. Lezers wisselen leeservaringen en opinies over een verhaal uit en vergelijken deze (zie ook Collins, 2004). Hierdoor krijgt een lezer informatie over de verschillende opinies over een gebeurtenis of thema en de gepastheid van deze opinies (sociale acceptatie van een standpunt). De opinies en reacties van anderen beïnvloeden hoe een lezer zelf over iets denkt (wederom: een lezer heeft een ‘sociaal brein’) en dit draagt weer bij aan een verdere identificatie met en het zich thuis voelen in het lezersnetwerk (zie ook Hogg, 2000). Samen lezen is samen beleven en dit versterkt bestaande banden en het gemeenschapsgevoel. En als bijvoorbeeld de bibliotheek een discussieavond organiseert over een actueel thema, kunnen ook nieuwe banden ontstaan.

Voor de verantwoordelijke burger ten slotte zijn identiteit, respect en solidariteit belangrijke kernwoorden. Zoals gezegd kan het samen discussiëren over de inhoud van een verhaal sociale banden in een gemeenschap onderstrepen en het samenhorighedsgevoel versterken. Wanneer een gemeenschap getroffen wordt door een bepaalde gebeurtenis, willen burgers graag daarover praten. Een roman met een bijpassend thema kan de opmaat vormen voor zo'n gesprek. Doordat lezers samen, met een open houding en respect voor andermans mening, over de inhoud van het verhaal discussiëren, verwerken ze de tekst diepgaander en onderstrepen ze bestaande banden. Daardoor groeit het gevoel van solidariteit (Collins, 2004).

REFLECTIE

In de vorige paragraaf kwam al ter sprake dat het lezen van verhalen reflectieve vaardigheden kan stimuleren. Verhaalthema's hebben vaak te maken met burgerschapsvraagstukken, zoals maatschappelijke betrokkenheid, waarden en normen, discriminatie en onrecht. Literatuur leent zich er dan ook goed voor om reflectieve vaardigheden die zo belangrijk zijn voor burgerschap, te oefenen in een redelijk veilige omgeving (zie ook Hakemulder, 2000, 2008; Johnson, 2013; Vezzali et al., 2015). Leerlingen in een klas zouden bij een discussie over een verhaal over bijvoorbeeld pesten aangespoord kunnen worden om verhaalgebeurtenissen op zichzelf te betrekken (omhelzen, zie hoofdstuk 6) en samen te bespreken in de groep. Deze reflectie verhoogt de kans op verdergaand inzicht (waarom wordt iemand gepest, wat doet dat met je, waarom doe je iemand bewust verdriet?) en dat kan weer toegepast worden in andere, gelijksoortige situaties (verre transfer, bruggen, zie hoofdstuk 6). Zo'n discussie is mogelijk minder bedreigend en gespannen dan het aankaarten van daadwerkelijk pesten in de klas. Deze oefening leert leerlingen elkaar overwegingen en mogelijke ervaringen beter kennen.

1.2 MOGELIJKE COMPETENTIEDOELEN VOOR LEESBEVORDERING

Tot nu toe ging het over waarom het veel lezen van verschillende soorten verhalen een goede leesvaardigheid, schoolprestaties en burgerschapscompetenties kan stimuleren. Hierdoor kan het lezen van verhalen in de vrije tijd meer zijn dan een leuke vrijetijdsbesteding (plezier, amusement). Maar deze voordelen bereik je alleen met actief lezen, oftewel het inzetten van kennis van de wereld, ervaringskennis, empathie en reflectie. Door actief te lezen ontwikkelt een lezer zich tot een competente lezer en competentie burger.

In Tabel 1.2 zijn mogelijke competentiedoeLEN voor het lezen samengevat (uitgesplitst naar kennis, vaardigheden, houding en reflectie). Reflectieve vaardigheden

komen hierin op twee manieren terug: als een vorm van hogere leesvaardigheid (omhelzen en bruggen slaan, zie hoofdstuk 6) en als een kritische houding jegens de werkelijkheid. Deze reflectieve, kritische houding is van groot belang voor burgerschap en zelfregulerend leren.

TABEL 1.2 | MOGELIJKE COMPETENTIEDOELEN DOOR HET LEZEN VAN VERHALEN IN DE VRIJE TIJD.

Kennis	Verbeteren van: <ul style="list-style-type: none"> – Taal en schooltaal – Historische kennis – Wetenschappelijke en vakkennis – Kennis van maatschappelijke en sociale kwesties
Vaardigheden	Verbeteren van: <ul style="list-style-type: none"> – Leesvaardigheid (integratie van informatie, implicaties van argumenten en gebeurtenissen en reflectie over mogelijke toepassingen in andere situaties) – Inlevingsvermogen – Interculturele communicatie – Het toepassen van kennis en inzicht
Houding	Versterken van: <ul style="list-style-type: none"> – Open houding – Vertrouwen in eigen kunnen – Respect voor een ander – Verantwoordelijkheid voor zichzelf en anderen (gemeenschapsgevoel)
Reflectie	Kritisch kunnen zijn over: <ul style="list-style-type: none"> – Eigen handelen – Maatschappelijke en culturele kwesties – Sociale interactie (omgaan met anderen)

De competentiedoelen laten zien dat het niet voldoende is om technisch en begrijpend lezen te beheersen. Dat zijn basisvooraarden om verhalen te kunnen begrijpen en zich te kunnen inleven in het verhaal. Inleving en beleven genereren positieve gevoelens die de leeshonger stimuleren en daarmee indirect de leesvaardigheid bevorderen. Maar voor het ontwikkelen van leescompetenties is het volgens ons van belang dat een lezer een verhaal verricht met eigen ervaringen en inzichten en nadenkt over het verhaal. Deze vorm van lezen noemen we ‘scheppend lezen’. Hierbij interpreert een lezer een verhaal in het licht van eigen ervaringen en overdenkt dit geheel om zo de betekenis van het verhaal voor zichzelf en de huidige situatie te achterhalen (zie ook hoofdstuk 6). Hij of zij gebruikt het verhaal om zich als lezer en als mens verder te ontwikkelen. Een belangrijk aspect van scheppend lezen is het met anderen praten over de betekenis van het verhaal.

Meer van hetzelfde lezen is belangrijk voor het oefenen van technisch en begrijpend lezen en het onderhouden van een leesgewoonte, maar leidt op de lange duur niet tot hogere competenties (reflectie) of instrumentele voordelen (zie ook

Mucherah & Yoder, 2008; Kortlever & Lemmers, 2012). Bij het ontwikkelen van deze competenties gaat het er juist om dat een lezer vaker een roman leest met een maatschappelijk thema en met onbekende, niet vertrouwde perspectieven. In dit boek introduceren we een bepaald ‘kwaliteitskenmerk’. Daarbij wordt kwaliteit niet op voorhand gekoppeld aan het genre literatuur, zoals gangbaar is in de cultuursociologische benadering (zie bijvoorbeeld Ganzeboom, 1989; Kraaykamp & Dijkstra, 1999), maar aan leesdoelen, waardoor kwaliteit gezien wordt vanuit de ‘fitness-for-use-gedachte’ (Juran, 1974; Garvin, 1984). Wanneer leesbevordering dient om schoolsucces of burgerschap te stimuleren, hebben maatschappelijk geëngageerde verhalen meer gebruikskwaliteit, omdat ze tegemoetkomen aan de beoogde voordelen. Deze verhalen zetten lezers aan om te reflecteren over de inhoud van het verhaal. Als ze vervolgens gestimuleerd worden om over dit verhaal te vertellen aan en te discussiëren met anderen, kunnen ze meer voordelen van lezen ervaren en hun leescompetenties vergroten. Het lezen van verhalen wordt dan een middel voor het behalen van individuele en maatschappelijke voordelen, waarbij lezers tegelijkertijd hun leesvaardigheid oefenen en verbeteren.

1.3 AFBAKENING VAN DE STUDIE

In het voorgaande is duidelijk gemaakt dat het lezen van verhalen (nog steeds) een belangrijke gewoonte is om zich te blijven ontwikkelen als mens en lezer. Dit boek beschrijft met het leeshongermodel hoe anderen lezers kunnen maken en hoeden. Daarbij bakenen we het model als volgt af:

1. Leesactiviteiten

In deze studie verstaan we onder lezen een activiteit waarbij iemand tot een betekenis van het verhaal komt. Dit kan een individueel en gezamenlijk proces zijn (zie hoofdstuk 6). Het omvat alle modaliteiten van lezen, behalve zelf voorlezen, omdat dit niet alleen het leesproces zelf betreft, maar ook voordracht.

2. Leesobjecten

Bij het herscheppen van een tekst zijn metacognitieve vaardigheden nodig. Niet alle teksten vereisen die vaardigheden (het lezen van een straatnaam bijvoorbeeld). Daarom besteden we in deze studie de meeste aandacht aan het lezen van (korte) verhalen of verslagen met een duidelijk begin en einde. Dit omvat niet alleen (literaire) fictie, maar ook nieuwsberichten, waargebeurde verhalen en reisverslagen. We maken met opzet geen onderscheid in niveau of complexiteit van het lesmateriaal. Iedere tekst kan voordelen opleveren, zij het dat maatschappelijk relevante thema's wel vaker geassocieerd worden met complexe, literaire teksten.

3. Contexten

Het stimuleren van lezen voor school is iets anders dan lezen in de vrije tijd. In deze studie gaat het om dit laatste. Het leeshongermodel richt zich vooral op het lezen uit vrije keuze; een lezer kan zelf bepalen waarom, wanneer en wat hij of zij leest. Hiermee is het model vooral relevant voor het stimuleren van het vrijetijdslezen en minder voor het lezen in de schoolse context.

4. Doelgroep

Het model richt zich voornamelijk op (westerse) mensen die al (technisch) kunnen lezen. De primaire doelgroep omvat hiermee adolescenten en volwassenen (globaal omschreven als 13-plussers). Het accent op deze doelgroep is allereerst gestoeld op leesvaardigheidsonderzoek (zie hoofdstuk 2), waaruit blijkt dat de leesvaardigheid van volwassenen achterblijft bij die van 15-jarigen. Dit suggerert dat de schoolse context een goede basis biedt voor scheppend lezen, maar dat mensen na de schoolse periode vooral hogere leesvaardigheidsprocessen onvoldoende oefenen, waardoor het niveau afneemt (Willms & Murray, 2007; Vernooy, 2009). Daarom zouden veel leesbevorderingsprojecten zich ook moeten richten op het lezen in de vrije tijd door adolescenten en volwassenen, om duidelijk te maken dat lezen ook buiten school voor iedereen belangrijk is.

1.4 TOT SLOT

In het stimuleren van de bij lezen behorende competenties (zie Tabel 1.2) ligt de grote uitdaging voor leesbevordering. Het gaat er niet alleen om dat mensen meer (van hertzelfde) lezen. Het gaat erom dat ze vaker een roman met een maatschappelijk thema lezen waarin ze kennismaken met onbekende, niet-vertrouwde perspectieven. We zouden ze vervolgens moeten stimuleren om over deze roman te reflecteren door er met anderen over te praten. Hiermee worden zowel de keuze van verhalen als de interpretatie, implicaties en discussie over verhalen aandachtspunten voor leesbevordering en kan men leesbevordering breder, op meer sporen inzetten.

In het volgende hoofdstuk gaan we na hoe het met de leesomvang en de leesvaardigheid in Nederland gesteld is, om zo een idee te krijgen wat belangrijke doelgroepen en doelstellingen voor leesbevordering zijn. Verder geven we een samier overzicht van belangrijke leesbevorderingsprojecten om inzicht te krijgen in mogelijke zwaktes voor het bereiken van de gestelde leescompetenties. In de hoofdstukken 3 tot en met 7 presenteren we een model dat de rol van anderen in het maken en hoeden van lezers uiteenzet. Hierbij gelden de competenties uit Tabel 1.2 als doelstellingen. Hoofdstuk 8 vat de belangrijkste kernpunten van het model nog eens samen met de daaruit volgende aanpak voor leesbevorderingsprojecten.

2 LEESGEDRAG VAN NEDERLANDERS IN KAART

In hoofdstuk 1 zijn de voordelen van lezen en de daarvan afgeleide competentie-doelen besproken. Als duidelijk is wat de leesgewoontes van Nederlanders zijn, is het mogelijk speerpunten voor specifieke doelgroepen te formuleren. In dit hoofdstuk geven we daarom een overzicht van het leesgedrag in Nederland voor mensen vanaf 13 jaar (de doelgroep van het leeshongermodel, zie paragraaf 1.3). En omdat veel voordelen vooral worden bereikt met scheppend lezen, gaan we ook in op leesvaardigheid van Nederlanders. Ten slotte geven we een indicatief overzicht van de aard van hedendaagse leesbevorderingsprojecten: waar liggen de accenten en waar valt gezien de gestelde competentiedoelen nog winst te behalen?

Maar eerst is het nodig af te bakenen wat we precies onder lezen verstaan. Valt het lezen van ondertiteling in een film of op tv daar bijvoorbeeld ook onder? Of het oplezen van een telefoonnummer? In bestaand onderzoek naar leesgedrag (het tijdbestedingsonderzoek van het SCP, cultursociologisch onderzoek; zie Kraaykamp 1993, 2002 en Stichting Marktonderzoek Boekenvak/Intomart GfK) wordt leesgedrag vastgesteld door te kijken naar het lezen van boeken, tijdschriften en kranten (gedrukt of digitaal). Deze drie media hebben als overeenkomst dat ze teksten (verhalen of verslagen) presenteren met een duidelijk begin en eind en een duidelijke structuur en redeneerlijnen. Deze afbakening sluit aan bij de omschrijving van lezen als een proces van betekenisconstructie op basis van geschreven teksten. Lezen is hierbij een complexe vaardigheid die vraagt om de coördinatie van onderling gerelateerde informatiebronnen (Anderson et al., 1985:7). Tijdens het lezen herschept de lezer een tekst tot een betekenisvol geheel. Woordenschat alleen is daarvoor niet voldoende, de lezer moet ook de betekenis tussen woorden, zinnen en alinea's kunnen vaststellen en redeneerlijnen en vertelperspectief onderscheiden. Deze processen van betekenisopneming zijn nodig om daadwerkelijk de voordelen van lezen te ervaren. In dit boek bakenen we lezen af tot het lezen van (korte) verslagen of verhalen.

2.1 ONDERZOEK NAAR LEESGEDRAG

Onderzoek naar leesgedrag kent in Nederland een lange traditie. In 1975 startte het Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP) met het vijfjaarlijkse tijdbestedingsonderzoek (TBO; Van den Broek et al., 2005; 2009; Huysmans & De Haan, 2010; De Haan & Sonck, 2013; Sonck & De Haan, 2015; Wennekers et al., 2018). Dit onderzoek richt zich op de tijd die mensen ouder dan 12 jaar binnen een specifieke week aan lezen besteden, aanvankelijk alleen gedrukte oude media (Huysmans & De Haan, 2010), vanaf 2013 uitgebreid met ook digitaal lezen (Sonck & De Haan, 2015).

Naast het SCP voert Stichting Marktonderzoek Boekenvak/Intomart GfK jaarlijks leesonderzoek uit. Hierin wordt mensen van 14 jaar en ouder onder meer gevraagd hoe vaak ze het afgelopen jaar leesmateriaal (gedrukt of digitaal) ter hand genomen hebben. Dit verschafft ook zicht op onregelmatige en incidentele lezers (Taalpeil, 2006). Het GfK-onderzoek is gericht op ontwikkelingen in leesgedrag tussen 2012-2018.

2.1.1 LEESOMVANG EN LEESVOORKEUREN

Binnen het onderzoek naar leesomvang (de mate waarin gelezen wordt) gaat het om leesfrequentie (het percentage mensen dat leest en hoe vaak) en om leestijd (de hoeveelheid tijd die mensen besteden aan lezen). Daarnaast zijn leesvoorkeuren interessant, omdat bepaalde genres geassocieerd worden met een bepaalde leesvaardigheid (Kraaykamp, 1993).

Uit de laatste SCP-rapportage (Wennekers et al., 2018) blijkt dat in 2006 90% van de Nederlanders ouder dan 12 jaar las (minstens tien minuten in de onderzoeksweek). Dit percentage is in 2016 gedaald tot 72%. Deze daling geldt voor alle leesmaterialen (kranten, tijdschriften en boeken, gedrukt of in e-vorm), behalve digitale informatie (zie Tabel 2.1).

TABEL 2.1 | PERCENTAGE NEDERLANDERS OUDER DAN 12 JAAR DAT GEDURENDE DE ONDERZOEKSWEEK LEEST. BRON: WENNEKERS ET AL., 2018.

	2006	2016
Boeken	44%	29%
Tijdschriften	50%	16%
Dagbladen	66%	40%
Digitaal lezen van nieuwssites en specifieke informatie	16%	28%

Bovendien is onder de lezende Nederlanders de leestijd gedaald van 5,2 uur per week in 2006 tot 4,8 uur in 2016 (Wennekers et al., 2018). Zoals Tabel 2.2 laat zien, is de daling bij tijdschriften het sterkst.

TABEL 2.2 | LEESTIJD IN UREN VAN LEZENDE NEDERLANDERS OUDER DAN 12 JAAR.

BRON: WENNEKERS ET AL., 2018.

	2006	2016
Boeken	2,9	2,8
Tijdschriften	1,7	1,4
Dagbladen	2,6	2,9
Digitaal lezen van nieuwssites en specifieke informatie	1,9	1,7

Kijkend naar leesfrequentie blijkt dat in 2018 ongeveer 29% van de Nederlanders ouder dan 12 jaar minimaal drie keer per week een boek leest, ongeveer 47% minimaal drie keer per week een krant en ongeveer 19% een tijdschrift. Deze percentages zijn voor het lezen van boeken stabiel in de periode 2013-2018, maar voor dagbladen is er een duidelijk dalende trend (KVB Boekwerk, 2018).

Spannende en informatieve boeken zijn blijkens het onderzoek van KVB Boekwerk (2018) het meest populair: respectievelijk 36% en 29% van de lezers leest minstens één keer per maand zo'n boek. Literaire boeken en waargebeurde verhalen zijn met elk 28% ook redelijk populair. Het TBO (Sonck & De Haan, 2015) laat een iets andere verdeling zien: spannende boeken (inclusief sciencefiction en fantasy) zijn ook hier het meest populair (12%), gevolgd door literatuur (11%), informatieve boeken (8%) en romantische boeken (7%).

Digitale lezen is een belangrijke trend. Steeds meer mensen lezen dagbladen en tijdschriften digitaal (Wennekers et al., 2018). Volgens het GfK-onderzoek naar trends in digitale media (2017) komt dit door het groeiend gebruik van tablet en smartphone. Het lezen van e-boeken blijft daarbij achter. De in Tabel 2.3 vermelde percentages zijn de laatste vier jaar redelijk stabiel (KVB Boekwerk, 2018) en onderschrijven de bevinding van het Centraal Boekhuis (2017) dat de groei van het e-boek stagneert. Veel fervente lezers geven de voorkeur aan een gedrukt boek (Perrin, 2016).

TABEL 2.3 | HET LEZEN VAN E-BOEKEN VERGELEKEN MET GEDRUKTE BOEKEN ONDER NEDERLANDERS OUDER DAN 13 JAAR. BRON: KVB BOEKWERK, 2018.

	Januari 2018
Uitsluitend e-boeken	4%
Vooral e-boeken en soms gedrukte boeken	13%
Ongeveer evenveel e-boeken als gedrukte boeken	8%
Vooral gedrukte boeken en soms e-boeken	20%
Uitsluitend gedrukte boeken	55%

2.1.2 HET LEZERSPUBLIEK NADER OMSCHREVEN

De cijfers in de vorige paragraaf suggereren dat lezen de laatste jaren aan populairiteit heeft ingeboet. Maar wie eenmaal een leesgewoonte heeft ontwikkeld, blijft over langere tijd lezen (de leestijd van lezers van boeken neemt immers nauwelijks af, zie Tabel 2.2). Maar bij jongeren verdringen nieuwe media gemakkelijker het boek (Beentjes & Van der Voort, 1988; Koolstra, 1993; Knulst & Kraaykamp, 1998). Daarom kijken we wat specifieker naar persoonskenmerken die samenhangen met leesgedrag: geslacht, leeftijd en opleidingsniveau (Kraaykamp, 1993, 2002; Knulst & Kraaykamp, 1998; Van den Broek et al., 2009; Van den Broek, 2013a). Zoals Tabel 2.4 laat zien, hangen in het algemeen vooral leeftijd en in mindere mate opleidingsniveau samen met verschillen in leesomvang.

TABEL 2.4 | PERCENTAGE NEDERLANDERS OUDER DAN 12 JAAR DAT GEDURENDE DE ONDERZOEKSWEEK LEEST UITGESPLITST NAAR PERSOONSKENMERKEN. BRON WENNEKERS ET AL., 2018.

Persoonkenmerk		% lezers (in 2015)
Geslacht	Man	82%
	Vrouw	85%
Leeftijd	13-19 jaar	53%
	20-34 jaar	78%
	35-49 jaar	83%
	50-64 jaar	89%
	Ouder dan 65	98%
Opleidingsniveau	Laag	83%
	Middelbaar	79%
	Hoog	90%

Wanneer we vervolgens inzoomen op wat er gelezen wordt, blijkt dat ook geslacht een rol speelt. Het laatste TBO (Wennekers et al., 2018) laat zien dat meer vrouwen dan mannen boeken en tijdschriften lezen, terwijl mannen weer meer gedrukte kranten en digitale informatie lezen.

Ook leeftijd en opleiding tonen verbanden met leesvoorkieuren. Zo is er een sterk negatief verband tussen leeftijd en het lezen van een boek, tijdschrift of krant. Anders dan mogelijk verwacht tekent niet het jongste cohort het meest voor digitale informatie, maar zijn dat de cohorten tussen de 20-64 jaar. Voor opleiding geldt dat hoger opgeleiden beduidend vaker boeken lezen (voor de middelbaar en laagopgeleiden is dit aandeel gelijk); middelbaar opgeleiden lezen veel minder tijdschriften en kranten (voor de hoger en laagopgeleiden is dit aandeel gelijk). Verder geldt: hoe hoger opgeleid, hoe vaker mensen digitale informatie lezen.

2.1.3 KANSEN EN BEDREIGINGEN VOOR LEESBEVORDERING

Bovenstaande cijfers impliceren dat het draagvlak of sociale voorbeeld om te lezen afneemt. Steeds minder mensen lezen en steeds minder lezers lezen boeken. Dat is een sterke bedreiging voor het maken en hoeden van lezers. De gevonden sociale verschillen versterken die bedreiging. Jongere cohorten lezen minder dan oudere en dat geldt ongeacht het soort leesmateriaal (boeken, tijdschriften en kranten). Dit impliceert dat jongeren (13-19 jaar) steeds minder leeftijdsgenoten kennen die lezen. Dit kan het beeld oproepen dat lezen louter iets is voor oudere mensen en daarmee een drempel opwerpt om in de vrije tijd een boek te lezen en er met leeftijdsgenoten over te praten.

Binnen iedere sociale klasse zijn lezers (Tabel 2.3) en zouden er dus voorbeelden moeten zijn om bij jongeren een leesgewoonte te vormen en te consolideren. Maar het aandeel laag- en middelbaar opgeleiden dat boeken leest, is relatief laag (ongeveer 30%). Veel laagopgeleiden lezen wel kranten (56%) en tijdschriften (40%) en middelbaar opgeleide mensen lezen digitale informatie (47%) en kranten (48%). Dit suggereert dat kortere, informatieve teksten deze groepen meer aanspreken dan boeken.

Daarnaast is het aandeel vrouwelijke lezers gelijk aan het aandeel mannelijke lezers en hebben in principe zowel jongens als meisjes de kans in hun nabije omgeving seksegenoten te hebben die lezen. De seksen verschillen wel in wat ze lezen: meer vrouwen lezen boeken en tijdschriften, mannen juist kranten en digitale informatie.

De dalende leestijd (Tabel 2.2) komt hoofdzakelijk op het conto van tijdschriften. De leestijd voor boeken (en kranten) is in de onderzochte periode nagenoeg constant gebleven. Lezers prefereren gedrukte boeken. Kranten en tijdschriften lezen vooral middelbaar en hoger opgeleiden graag digitaal. Digitaal lezen vervult een minder goede voorbeeldfunctie dan het lezen van papier, omdat iemand de smartphone of tablet niet alleen gebruikt om te lezen. Daardoor is voor anderen minder zichtbaar dat er gelezen wordt (zie ook hoofdstuk 5). Dit valt gedeeltelijk te ondervangen door met anderen over dat wat gelezen is te praten.

2.2 LEESVAARDIGHEID

Om een indruk te krijgen van de leesvaardigheid van de Nederlandse bevolking (15-65 jaar) kunnen we te rade gaan bij twee internationale peilingsonderzoeken: het vijfjaarlijkse PISA (OECD 2013a, 2016), gericht op 15-jarigen, en het tienjaarlijkse PIAAC (OECD 2013b), gericht op kerncompetenties onder 16- tot 65-jarigen.

Het PISA-onderzoek definieert leesvaardigheid als: ‘(...) het begrijpen van, het gebruiken van, het reflecteren op en het omgaan met geschreven teksten om zo je doelen te bereiken, je kennis en potentieel te verruimen, en deel te nemen aan de maatschappij’ (Feskens et al., 2016, p. 86). De definitie van PIAAC lijkt daarop: ‘Het gebruiken van gedrukte en geschreven informatie om te functioneren in de maatschappij, om de eigen doelen te bereiken en om de eigen kennis en mogelijkheden te ontwikkelen’ (Fouarge et al., 2011, p.10). In beide onderzoeken wordt leesvaardigheid verder uitgewerkt naar leesprocessen en taken die een basis bieden om vragen te formuleren over specifieke teksten.

Beide onderzoeken delen mensen in naar leesvaardigheidsniveau op basis van het aantal behaalde punten bij vragen over teksten (Feskens et al., 2016; Buisman et al., 2013). In de niveaubeschrijvingen (zie Bijlage A) is naast het vaststellen van de inhoud van het verhaal (verbaal begrip, reconstructie van de inhoud van het verhaal) er expliciet aandacht voor het perspectief van de auteur en de implicaties van het verhaal voor een lezer. Deze uitwerking van leesvaardigheid impliceert dat alle voordelen van lezen, zoals uiteengezet in hoofdstuk 1, in beginsel bereikbaar zijn met een goede leesvaardigheid zoals omschreven door PISA en PIAAC. Het omvat immers verbaal begrip, betekenis, implicaties en reflectie.

2.2.1 LEESVAARDIGHEID IN NEDERLAND

Tabel 2.5 geeft een samenvatting van de leestaken en/of leesprocessen plus een overzicht van de meest recente cijfers over leesvaardigheid in Nederland volgens PISA 2015 (Feskens et al., 2016) en PIAAC 2012 (Buisman et al., 2013).

TABEL 2.5 | LEESVAARDIGHEID VAN DE NEDERLANDSE BEVOLKING.

	Leestaak/leesproces	15-jarigen (2015)	16-65 jarigen (2012)
Laaggeletterd (< niveau 2)	Letterlijke betekenis	16,9%	12%
Niveau 2	Wie-, wat-, waar-vragen	21,8%	27%
Niveau 3	Hoofdlijnen, waarom, waartoe, bekend onderwerp	26,8%	42%
Niveau 4	Lange, complexe teksten over onbekend onderwerp op hoofdlijnen	22,7%	18%
Niveau 5 en 6	Lange, complexe teksten over onbekend onderwerp op detail en nuanceringen	9,4%	1%

In de tabel wordt meteen duidelijk hoe de leesvaardigheid van volwassenen zich verhoudt tot die van 15-jarigen.¹ Ongeveer 17% van de 15-jarigen en 12% van de volwassenen (16-65 jaar) is laaggeletterd: deze personen zijn niet in staat de letterlijke betekenis van woorden uit een tekst te achterhalen. Verder blijft ruim een vijfde van de 15-jarigen en ruim een kwart van de volwassenen steken op niveau 2. Deze lezers kunnen de redeneerlijn of verhaalopbouw van een tekst niet doorgronden. Dus ongeveer 40% van de Nederlanders heeft problemen met het begrijpen en doorgronden van een wat langere tekst over een bekend onderwerp.

In het PIAAC-onderzoek heeft een excellente lezer een leesvaardigheid van niveau 4 of hoger (Buisman et al., 2013: p. 91). Dit niveau behaalt bijna een vijfde van de volwassenen en ongeveer een derde van de 15-jarigen. Zij kunnen langere teksten over een onbekend onderwerp begrijpen, een belangrijke voorwaarde voor de ontwikkeling van bijvoorbeeld burgerschapscompetenties.

2.2.2 KANSEN EN BEDREIGINGEN VOOR LEESBEVORDERING

Ongeveer vier op de tien Nederlanders heeft problemen met het begrijpen van een korte, informerende tekst over een bekend onderwerp. Ze snappen de hoof gedachte, maar niet de redenering. Dit impliceert dat deze lezers moeite hebben met bijvoorbeeld een brief van het energiebedrijf over wijzigingen in het energietarief en waarbij de lezer een keuze moet maken tussen verschillende opties. Verder zien we dat een relatief groot deel van de volwassenen (42%) blijft steken op niveau 3 en dus moeite heeft met lange, complexe teksten over een bekend onderwerp. Ze hebben moeite met bijvoorbeeld informatie van het pensioenfonds over de algemene gevolgen van de latere pensioenleeftijd en wat iemand kan doen om deze gevolgen te verkleinen.

Deze cijfers suggereren dat 40% van de bevolking gebaat is bij leesinterventies die helpen bij het doorgronden van een relatief korte tekst over een bekend onderwerp en nog eens een kwart tot 40% bij het doorgronden van een langere tekst over een bekend onderwerp. Daar ligt een taak voor leesbevordering.

Maar er zijn ook kansen voor leesbevordering. Ongeveer 70% van de Nederlanders zegt immers interesse te hebben in literatuur en 50% zegt vaker dan eens in de paar weken literatuur te lezen (Van den Broek, 2013b). Door samen (toegankelijker) fictie te lezen en er vervolgens over te praten, krijgen lezers feedback over hun leesproces, waardoor ze hun leesvaardigheid verder kunnen ontwikkelen (Kahneman, 2012). Zoals in hoofdstuk 1 beschreven is samen praten over het ver-

¹ Men mag de geletterdheidsniveaus van PISA en PIAAC niet met elkaar vergelijken (Fouarge et al., 2011; Groot et al., 2015).

haal bevorderlijk voor zowel de leesvaardigheid als het doorgroonden van een tekst. Ongeveer 38% van de Nederlanders zegt weleens (vaker dan eens in de paar weken) te praten over literatuur (Van den Broek, 2013b). Dit gebeurt nauwelijks in georganiseerd verband. Wel bezocht 7% van de Nederlandse bevolking ouder dan 6 jaar in 2012 minstens één keer een literaire avond of voorleesavond (Van den Broek, 2013a). Verder winnen leeskringen en -clubs aan populariteit (Duyvendak, 1994, Voor in 't Holt & Lucassen, 2015).

Volgens Duyvendak (2005) waren er in 2002 in Nederland tussen de twee-en drieduizend officiële leeskringen, gelieerd aan een geregistreerde organisatie zoals de Provinciale Ondersteuningsinstellingen (POI) of vrouwenorganisaties (zoals Christelijke Plattelandsvrouwenbond en Vereniging van Vrouwen met een Academische Opleiding). Daarnaast zijn er nog een groot aantal ‘wilde’ leesclubs (Duyvendak, 2005). De deelnemers van officiële leeskringen zijn overwegend vrouw (95%) en hebben een gemiddelde leeftijd van 57 jaar. Het merendeel (72%) is woonachtig op het platteland, met een oververtegenwoordiging van de noordelijke provincies (Duyvendak, 2005).

Er blijkt dus behoefte om samen over verhalen te praten. Dat biedt perspectieven voor leesbevorderingsprojecten waarin discussie een belangrijk onderdeel vormt. Wel kan het eenzijdige imago van leeskringen als enkel bestemd voor oudere vrouwen een barrière vormen om divers samengestelde discussiegroepen van de grond te krijgen.

2.3 ACCENTEN IN LEESBEVORDERING TOT NU TOE

Omdat het leeshongermodel gericht is op het bevorderen van vrijetijdslezen, concentreren we ons op buitenschoolse leesbevordering (geen lessen Nederlands of literatuuronderwijs). Bij leesbevordering gaat het om het maken en hoeden van lezers. Daarbij moeten leesbevorderaars zich realiseren dat een leesactiviteit niet uit de lucht komt vallen. Voordat iemand kan gaan lezen, moet hij of zij eerst een geschikte tekst of geschikt boek uitzoeken. Vervolgens moet iemand tijd reserveren om ook daadwerkelijk te lezen. Het verbeteren van de leesvaardigheid is sterk gebaat bij het stellen van vragen en discussie (zie Chambers, 2012; Bus, IJzerdoorn & Pellegrini, 1995; scaffolding: Beeker et al., 2008; Ellis, 2003; Gibbons, 2002). Al deze gedragingen – kiezen van een boek, tijd inplannen, lezen, nadenken en praten over een boek – zijn samen te vatten in een leescirkel (Chambers, 2012; zie ook hoofdstukken 4 en 5). Ze bieden een ingang om interventies te beoordelen en te ontwikkelen, met de in hoofdstuk 1 genoemde voordelen en competenties als doel.

Om inzicht te krijgen in de accenten in leesbevorderingsprogramma's onderscheiden we een aantal activiteiten (zie Tabel 2.6). Deze lijst is mede geïnspireerd op de leescirkel (Chambers, 2012), de leescyclus (Kamp, De Jong-Slagman, & Van Duijvenboden, 2019), literatuur over *mediation* (Austin, 1993; Huston & Wright, 1996; Valkenburg et al., 1999; Livingstone & Helsper, 2008; Notten et al., 2011) en leestaken bij de bepaling van leesvaardigheid (OECD, 2013a). Verder zijn de activiteiten te relateren aan de voordelen van lezen.

TABEL 2.6 | VERSCHILLENDEN ACTIVITEITEN DIE IN EEN LEESCIRKEL GEPLAATST KUNNEN WORDEN.

Deelactiviteit van een leescirkel	Korte omschrijving
Hulp bij het selecteren	De ander geeft leestips en boeksuggesties.
Voorlezen	Een ander leest iemand voor uit een boek.
Samen lezen	Een ander leest iemand voor en deze persoon ziet de tekst ook.
Zelf lezen (zelf voorlezen)	Een lezer leest een tekst (voor).
Vragen naar de beleving	Een ander vraag een lezer om een evaluatie van het verhaal te geven.
Praten over de inhoud	Een ander praat samen met de lezer over de inhoud van het verhaal.
Praten over implicaties	Een ander vraag een lezer om het verhaal te verbinden met eigen ervaringen.
Reflecteren	Een ander vraagt een lezer het verhaal te verbinden met cultuur-historische, literaire of maatschappelijke vraagstukken.

In hoeverre besteden bekende leesbevorderingsprojecten aandacht aan deze activiteiten uit een leescirkel? Tabel 2.7 laat zien dat er op dit moment (voorjaar 2019) bij de meeste projecten het accent ligt op voorlezen, zelf (voor)lezen of evalueren van het gelezen boek. Er is relatief weinig aandacht voor activiteiten als samen praten en discussiëren over boeken en verhalen. Het enige project dat daar wel primair aandacht aan besteedt, is Nederland Leest en Boekenweek live. Daarbij moet wel opgemerkt worden dat praten over boeken en verhalen een belangrijk onderdeel is in het basis- en voortgezet onderwijs (Oosterloo & Paus, 2010; Greven & Letschert, 2006; SLO, 2016).

TABEL 2.7 | ACCENTEN IN NEDERLANDSE LEESBEVORDERINGSPROJECTEN (VOORJAAR 2019).

Deelactiviteit leescirkel	Leesbevorderingsproject
Hulp bij het selecteren	Boekenzoeker Leeskr8 De Weddenschap
Voorlezen	BoekStart De Nationale Voorleesdagen VoorleesExpress
Samen lezen	BoekStart
Zelf lezen (zelf voorlezen)	De Nationale Voorleeswedstrijd Pabo Voorleeswedstrijd Nederland Leest De Inktaap De Weddenschap
Vragen naar de beleving	Jonge Jury Inktaap
Vragen naar een evaluatie	Jonge Jury Beste Boek voor Jongeren
Praten over de inhoud	Nederland Leest, Boekenweek live
Praten over implicaties	
Reflecteren	

Het lijkt erop dat het accent bij huidige leesbevordering sterk ligt op de individuele voordelen van lezen, intrinsieke lesmotivatie en het consolideren van een bepaalde (basis)leesvaardigheid. Bezien vanuit het leeshongermodel, waarin de rol van de ander om lezers te maken en te hoeden centraal staat, is er nog te weinig aandacht voor de stimulans die van anderen kan uitgaan bij het praten over boeken en verhalen (impliciete uiting van een leesnorm en enthousiasmeren door nieuwsgierig te maken of leestips). Een ander kan bovendien helpen iemands leesvaardigheid te ontwikkelen door hem of haar uit te dagen complexere teksten te lezen, door te praten over de inhoud van het verhaal (tekstbegrip) en over de persoonlijke en maatschappelijke implicaties van het verhaal. ‘De Weddenschap’ maakt in zekere mate wel gebruik van de stimulerende en coachende rol van anderen (in dit geval een bekende Nederlander). Maar in het algemeen is er in de projecten te weinig aandacht voor de maatschappelijke voordelen van lezen, die immers vooral behaald worden door samen over boeken en verhalen te praten.

3 FACTOREN DIE LEESGEDRAG BEPALEN

In het vorige hoofdstuk hebben we gezien dat leesomvang en vooral leesvaardigheid van volwassenen in Nederland doorgaans niet toereikend is om ten volle te kunnen profiteren van de voordelen van het lezen. Daarom zijn er twee centrale vragen voor leesbevordering:

1. Wat zijn verschillen tussen lezers en niet-lezers?
Deze vraag geeft inzicht in factoren die lezen als vrijetidsbesteding beïnvloeden.
2. Wat zorgt ervoor dat iemand zich ontwikkelt tot een fervente, geëngageerde lezer?
Deze vraag geeft inzicht in hoe anderen leesomvang en leesvaardigheid van iemand kunnen vergroten.

In dit hoofdstuk bespreken we verschillende theorieën over deze vragen. De meeste theorieën exploreren de verschillen tussen lezers en niet-lezers en maken duidelijk dat achtergrondkenmerken (zoals sekse en sociale afkomst) en factoren als leesattitude, -motivatie en -vaardigheid van belang zijn. Omdat veel lezen de leesvaardigheid stimuleert (Mol, 2010; Mol & Bus, 2011; Nielen & Bus, 2016) komt de vraag naar de ontwikkeling van leesvaardigheid ook aan bod. Maar deze theorieën zien lezen niet als een cyclisch proces waarin herhaalde keuzes, het verhogen van de leesfrequentie en verbeteren van de leesvaardigheid belangrijke elementen zijn. Deze gedachte wordt wel uitgewerkt in het RAND-model voor publieksuitbreiding (McCarthy et al., 2001) en de leescirkel van Chambers (2012).

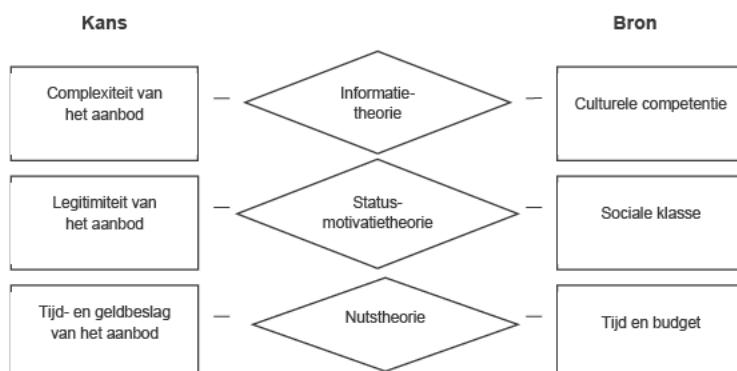
In het te ontwikkelen leeshongermodel integreren we de verschillende theoretische invalshoeken in een raamwerk voor leesbevorderingsprojecten. Aan bod komen de cultuurdeelnametheorie van Ganzeboom (1984, 1989), de Theorie van Gepland Gedrag (TPB-model, *Theory of Planned Behavior*, Ajzen 1991), het RAND-model voor publieksuitbreiding (McCarthy et al., 2001, 2004) en theorieën over

leesmotivatie (Guthrie & Wigfield, 2000; Tellegen, 1986; Tellegen & Catsburg, 1987; Van der Bolt, 2000; Tellegen & Frankhuisen, 2002; Stalpers, 2011). We putten hieruit bouwstenen voor het leeshongermodel. Dit model beschrijft hoe iemand zich, met hulp van anderen, kan ontwikkelen van een niet-lezer, via een geïnteresseerde niet-lezer naar een af en toe-lezer, om uiteindelijk een regelmatige of fervent, geëngageerd lezer te worden. Het komt in hoofdlijnen aan bod in de laatste paragraaf.

3.1 DE CULTUURDEELNAMETHEORIE VAN GANZEBOOM

Deze sociologische benadering van lezen kent in Nederland een lange traditie, met Kraaykamp (1993, 2002), Verboord (2003) en Notten (2011) als belangrijke vertegenwoordigers. In z'n algemeenheid beschouwt de cultuurdeelnametheorie van Ganzeboom (1984, 1989) dat deelname aan cultuur (en dus ook lezen in de vrije tijd) een afstemming inhoudt tussen bronnen en kansen. De bronnen waarover iemand beschikt, uitgedrukt in persoonskenmerken als sociale klasse en culturele competentie, bieden mogelijkheden om aan cultuur deel te nemen. Maar deze deelname lukt alleen als de fysieke en sociale omgeving daartoe kansen biedt in de vorm van bijvoorbeeld geschikt aanbod. Als er afstemming is tussen bronnen en kansen, zal iemand culturele gedrag vertonen, zo niet, dan kiest iemand voor een andere vrijetijdsbesteding (zie Maas et al., 1990; Kraaykamp, 1993; Kraaykamp & Dijkstra, 1999).

Op hoofdlijnen onderscheidt deze theorie drie duo's van kansen-bronnen. De afstemming binnen ieder duo wordt omschreven in een specifieke theorie (zie Figuur 3.1).



FIGUUR 3.1 | DE CULTUURDEELNAMETHEORIE VAN GANZEBOOM (1984; 1989).

3.1.1 INFORMATIETHEORIE

Deze theorie stelt dat een cultureel product te beschouwen is als culturele informatie. Een boek bevat niet alleen informatie over het verloop van gebeurtenissen in het verhaal, maar heeft ook een culturele connotatie: een verhaal is meer dan een letterlijke tekst (Kraaykamp, 1993; Kraaykamp & Dijkstra, 1999). Het lezen wordt opgevat als informatieverwerking waarbij positieve en negatieve gevoelens (kunnen) ontstaan. Positieve gevoelens overheersen als de complexiteit van een tekst en de competentie van een lezer in balans zijn. Zo'n tekst is niet te voorspelbaar noch te complex en appelleert aan het ervaringsdomein van de lezer (Kraaykamp, 1993). Negatieve gevoelens overheersen als er een disbalans is tussen complexiteit en competentie en het leesproces moeizaam verloopt (een lezer kan nauwelijks een relevante betekenis aan de tekst toekennen) of juist als de tekst geen uitdaging vormt voor de lezer (bekende informatie, voorspelbaar verhaalverloop of niet appellerend aan de belevingswereld). De relatie tussen complexiteit en competentie wordt vaak geïllustreerd met een omgekeerde U. Met de toenemende complexiteit van een tekst nemen eerst de negatieve gevoelens af (de tekst is niet meer saai) en de positieve gevoelens toe, totdat een balans bereikt is tussen de complexiteit en competentie. Na dat punt nemen de positieve gevoelens af en groeien de negatieve gevoelens: de tekst wordt nu te complex (Kraaykamp, 1993) (voor een kritische reflectie op de informatietheorie zie Groeben & Vorderer, 1981 en Miesen 2002).

Een eerste bouwsteen voor het leeshongermodel is de beschrijving van lezen als een cognitief proces waarbij iemand verschillende gevoelens kan ervaren. Volgens het leeshongermodel kunnen gevoelens voortkomen uit het verwerkingsproces, zoals frustratie, het verhaal, zoals verdriet, en de manier waarop het verhaal verteld is, zoals bewondering (zie ook Zwaan, 1993; Andringa & Schram, 1994; Tan, 1991). Al deze gevoelens zijn directe ervaringen die hun weerslag hebben op leeshonger.

Een tweede belangrijke bouwsteen is de uitweiding over culturele competentie. Ganzeboom (1989) en Kraaykamp (1993) vullen die in als een algemene vaardigheid om culturele codes van betekenis te voorzien. Het maakt niet uit of deze codes in een tekst of in een schilderij verwerkt zijn. In navolging van Berlyne (1971) en de invulling die de Europese Commissie (2007) aan competenties geeft, vult het leeshongermodel het wel domeinspecifiek in. Hierdoor lijkt deze competentie erg veel op geletterdheid (Mullis & Martin, 2015; OECD 2013b; OECD, 2016). Op basis van studies naar geletterdheid (zoals de al besproken PISA-studies) en de inzichten vanuit de informatietheorie kunnen we vier aspecten van culturele competentie voor lezen onderscheiden:

1. Metacognitieve vaardigheden in leesprocessen
Dit is procedurele kennis die een lezer in kan zetten om een betekenis aan een tekst toe te dichten. Het gaat hier om verwerkingsvaardigheden.
2. Wereldkennis ofwel achtergrondkennis
Deze kennis van dagelijkse, maatschappelijke en cultuurhistorische gebeurtenissen is nodig om een tekst van een (diepere) betekenis te voorzien en om culturele codes in een tekst te interpreteren.
3. Genrekennis ofwel formele schema's
Kennis van stijl- en structuurkenmerken van verschillende genres is belangrijk om het leesproces vlot te laten verlopen (zie hoofdstuk 6).
4. Kennis van auteurs en het boekenaanbod
Deze kennis is in te zetten om een volgend boek te kiezen dat tegemoetkomt aan de leeswens.

Een derde belangrijke bouwsteen is dat culturele competentie deels is gebaseerd op (aangeboren) talent en intelligentie en deels wordt verworven via socialisatie (Notten, 2011; 2012). Het lezen van een tekst is altijd een cognitieve activiteit, zelfs als iemand alleen toekomt aan een letterlijke betekenis. Wanneer een lezer ook kennis en ervaringen van buiten de tekst wil betrekken in de betekenistoekenning wordt de leestaak (intellectueel) complexer. Intelligentie en taalgevoel faciliteren dit cognitieve verwerkingsproces (Kraaykamp, 1993).

De ontwikkeling van deze talenten verloopt net als het aangeleerde deel via socialisatie en eigen directe leeservaringen. Binnen dit ontwikkelingsproces zijn drie stromen te onderscheiden (Ganzeboom, 1984, 1989; Kraaykamp, 1993; Notten, 2011, 2012). Ten eerste de primaire socialisatie ofwel de mate waarin en de manier waarop ouders hun kinderen stimuleren om verhalen te lezen. Dit is het leesklimaat waarin iemand opgroeiit. De secundaire socialisatie is de mate waarin en de manier waarop scholing leerlingen begeleidt en stimuleert om verhalen te lezen. Ten derde zijn er de leeservaringen en kennis over boeken en auteurs die iemand in de loop van de tijd zelf opdoet. Deze ervaringen zijn samen te vatten met de leescirkel van Chambers (2012; zie paragraaf 3.3). Ganzeboom (zie ook Notten, 2011, 2012) geeft hiermee impliciet aan dat de activiteiten op een leescirkel (kiezen, lezen, praten over) bijdragen aan de culturele competentie voor lezen.

3.1.2 STATUS-MOTIVATIETHEORIE

Deze theorie is gericht op de invloed van anderen op het leesgedrag. Ganzeboom en collega's (1991) werken dat uit vanuit een (sociologisch) stratificatieperspectief: een lezer is te typeren naar de sociale klasse waartoe hij of zij behoort. De

status-motivatietheorie gaat ervan uit dat een klasse maatgevend is voor wat wel en niet hoort, waardoor bepaalde gedragingen typerend zijn voor een bepaalde klasse. Deze veronderstelde relatie tussen sociale klasse en leesgedrag is gebaseerd op de hiërarchie van sociale klassen en wordt bevestigd door klassespecifieke gedragingen (Bourdieu, 1984; Lamont & Lareau, 1988). Iedere klasse vertoont dus kenmerkend gedrag waarmee ze zich kan onderscheiden van andere klassen. Dit resulteert in de homologiehypothese (Bourdieu, 1984): bepaalde vormen van cultuur, zoals het lezen van verhalen, behoren vooral toe aan bepaalde sociale klassen, evenals de manier waarop mensen met die vorm van cultuur omgaan. Deze hypothese stelt dat de ‘hoge’ klasse zich vooral bezighoudt met hoge cultuur, zoals het lezen van literatuur, terwijl de ‘lage’ klasse ten eerste veel minder leest en als ze leest, zich vooral bezighoudt met ‘triviale’ vormen, zoals romantische fictie, streekromans of avonturenromans (Gans, 1974; Kraaykamp, 1993; Katz-Gerro, 2002). Bourdieu (1984) stelt explicet dat de sociale klasse waarin je opgroeit, bepalend is voor hoe je omgaat met culturele producten zoals boeken. Deze manier van omgaan vormt de ‘habitus’ van een persoon en omvat het geheel van waarnemings-, waarderings- en handelingsschema’s.

Waarnemingsschema’s signaleren waar een lezer tijdens het lezen op let en welke metacognitieve vaardigheden hij of zij inzet om het verhaal te herscheppen. Gaat het vooral om het achterhalen van de letterlijke betekenis, het inleven en beleven van het verhaal, of ligt het accent op reflectie over cultuurhistorische en literaire thema’s? Over het algemeen gaat het bij ‘lage’ cultuur, cultuur die de lage sociale klasse zich zou hebben toegeëigend, vooral om inleving en beleving: amusement, absorptie en empathie staan centraal. Dit in tegenstelling tot de gepaste waarnemingsschema’s voor ‘hoge’ cultuur, de voorkeuren van de hoge sociale klasse, waarin reflectie een belangrijke rol speelt (Inglis, 2005; Gans, 1974, 1999).

Waarderingsschema’s bevatten ook de voorkeuren voor bepaalde genres (literatuur bij de hoge klasse, ‘triviale’ lectuur bij de lagere klasse) en de manier waarop mensen over verhalen denken en spreken. Ze komen tot uitdrukking in de retoriek waarmee mensen over verhalen discussiëren. Lezers van een klasse beschikken dus over een bepaald jargon, om duidelijk te maken wat zij bedoelen en waar lezers op moeten letten bij het kiezen, lezen, en praten over verhalen.

Er is een sterk verband tussen waarnemings- en waarderingsschema’s, maar bij de laatste gaat het niet alleen om waarnemen (waar let ik op tijdens het kiezen, lezen en praten?), maar is altijd sprake van een evaluatieve connotatie (wat is wel en niet goed aan dit verhaal, is het geschatste gedrag acceptabel, is de schrijfstijl boeiend?). Als een waarnemingsschema van een sociale klasse inhoudt dat een lezer op zoek moet naar een diepere betekenis van het verhaal (reflectie), dan volgt uit

het corresponderende waarderingsschema dat een lezer deze aspecten zwaar laat wegen in de evaluatie en inleving bagatelliseert. Daarbij heerst de gedachte dat de waarnemings- en waarderingsschema's van de ene (hogere) klasse beter zijn dan van de andere (lagere) klasse (Inglis, 2005).

Handelingsschema's beschrijven hoe een lezer fysiek met een boek of tekst om behoort te gaan. Waar lees je? Aan een tafel in een studerende houding, in een fauteuil met de voeten op een bakje of in een ligstoel met een drankje? Hoe behandel je het boek? Mag je de rug breken, de kaft dubbelslaan om het boek in één hand te lezen, gebruik je een boekenlegger? Enzovoort. Deze handelingsschema's zijn vaak een mengeling van twee uitersten: het boek als een sacraal voorwerp dat je met eerbied moet behandelen (geen koek eten boven het boek, geen gebruikssporen achterlaten en een boek niet bij het oud papier deponeren, ook al vond je het niks) versus het boek als een gebruiksvoorwerp dat nu eenmaal 'slijtage' vertoont (een goed boek is vaak herlezen en dat zie je er ook aan af, met omgevouwen hoekjes, ezelsoren of koffievlekken). Ook handelingsschema's verschillen tussen sociale klassen. De hoge klasse benadert een boek meer als een sacraal voorwerp dat dient voor cognitieve groei en zelfontplooiing. De lage klasse ziet een boek meer als een gebruiksvoorwerp dat dient ter ontspanning (Inglis, 2005). Handelingsschema's omvatten niet alleen leeshandelingen, maar ook andere handelingen uit de leescirkel (Chambers, 2012), zoals je oriënteren op het aanbod en het kiezen van een boek.

Misschien dat sociale klassen in de huidige Nederlandse maatschappij niet zo'n prominente rol meer spelen, maar toch blijkt nog steeds dat sociale klasse de mate waarin mensen boeken lezen bepaalt (Van den Broek et al., 2005, 2009; De Haan & Sonck, 2013; Sonck & De Haan, 2015). Verder stimuleren vooral ouders uit hogere sociaal-economische klassen de hogere leesvaardigheidsprocessen (Leseman & De Jong, 1998; Notten, 2011, 2012). De sociale omgeving heeft dus invloed op de manier waarop een lezer met boeken omgaat. Dit uit zich in de leesfrequentie, de leesvoorkeuren, de leesvaardigheid en de manier waarop iemand over boeken spreekt. De invloed vanuit de sociale omgeving bevestigt de waarnemings-, waarderings- en handelingsschema's (als een lezer omgaat met lezers uit een vergelijkbare klasse), of kan deze aanpassen (als een lezer omgaat met lezers uit andere klassen) (DiMaggio, 1982; DiMaggio & Useem, 1978; DiMaggio & Mukhtar, 2004). Daarmee zijn we terug bij de centrale stelling van de status-motivatietheorie: de klasse of sociale groep waartoe een lezer behoort, bepaalt het leesgedrag doordat een lezer zich aanpast aan de norm van deze groep. Deze tendens geldt voor alle sociale klassen.

Het zich richten naar de norm van anderen uit de sociale omgeving vormt een belangrijke bouwsteen voor het leeshongermodel. Dit model stelt dat anderen, zoals

een ouder, vrienden of een lezersnetwerk belangrijk zijn voor het maken en hoeden van lezers. Deze relevante anderen kunnen een sterke invloed uitoefenen op de ontwikkeling van een lezer. Een andere belangrijke bouwsteen zijn de waarnemings-, waarderings- en handelingsschema's die iemand zich eigen maakt. Deze schema's geven volgens het leeshongermodel een lezer handvatten hoe je een leescirkel kunt invullen.

3.1.3 NUTSTHEORIE

De relatie tussen het beslag in tijd en kosten van het aanbod en de tijd en het budget van een lezer staat centraal in de nutstheorie. Deze (economische) theorie gaat ervan uit dat personen opbrengsten maximaliseren binnen het gestelde budget en rekening houden met de kosten (het beslag op tijd en geld, zie Kraaykamp, 1993). Ook het leeshongermodel ziet dat het doorlopen van een leescirkel tijd en geld kost, maar legt vooral het accent op iemands bereidheid om daarin te investeren. Dat is niet louter een rationele afweging, mensen zijn niet zo rationeel als de nutstheorie veronderstelt. Bovendien zal een lezer die gemotiveerd is om te lezen, de tijd en het geld vinden om dat te doen (*opportunity costs*; Thaler, 1980; Stokmans, 2004).

3.2 THEORIE VAN GEPLAND GEDRAG (TPB-MODEL)

Deze sociaalpsychologische theorie is breed geaccepteerd en wordt veel gebruikt om gepland gedrag, ofwel beredeneerd gedrag, te voorspellen en te verklaren (Ajzen, 1988, 1991, 2001). Ze wordt ook toegepast in onderzoek naar lezen in de vrije tijd en in de onderwijscontext (bijvoorbeeld McKenna, 2001; Mathewson, 1994; Van Schooten & De Gloppe 2002; Norwich & Duncan, 1990; Simonson & Maushak, 1996; Stokmans, 2007b; Miesen, 2003; 2007; Stalpers, 2005). Volgens het TPB-model is de kans op lezen groter naarmate iemand een sterkere intentie heeft om te lezen. Die intentie om nu te lezen is het resultaat van een (onbewuste) afweging van de veronderstelde voordelen van het lezen tegen de veronderstelde nadelen (Stokmans, 2007b). Deze voor- en nadelen worden in het TPB-model ondergebracht in drie componenten (Ajzen & Madden, 1986; Miesen 2003; Stalpers, 2005; Broeder & Stokmans, 2013). De eerste component is de leesattitude. Deze omvat alle voor- en nadelen van lezen gebaseerd op iemands directe en indirecte leeservaringen. De tweede component is de subjectieve norm. Deze omvat de voor- en nadelen die iemand ondervindt vanuit de sociale context (thuis, school, bibliotheek en gemeenschap) als hij of zij een verhaal leest of erover praat. De laatste component is de waargenomen gedragscontrole ofwel de inschatting van de eigen mogelijkheden en beperkingen om te lezen.

Binnen het TPB-model is er expliciet aandacht voor de correspondentie tussen het ‘doelgedrag’ en de drie componenten (Ajzen & Madden, 1986; Ajzen 1991; Eagly & Chaiken, 1993). Bij lezen van verhalen in de vrije tijd (het doelgedrag waar we het in dit boek over hebben) zouden de componenten ook betrekking moeten hebben op het lezen van verhalen in de vrije tijd (Ajzen & Fishbein, 2005). Daarom spitsen we hier het algemene TPB-model meer toe op lezen (zie ook Broeder & Stokmans, 2013).

3.2.1 LEESATTITUDE

Leesattitude wordt in het TPB-model omschreven als een aangeleerde predispositie om op een consistent positieve of negatieve wijze te reageren op het gedragsdomein ‘lezen’ (Fishbein & Ajzen, 1975). Een leesattitude weerspiegelt het gevoel of de houding van iemand tegenover het lezen (van verhalen) (Alexander & Filler, 1976; Ajzen 1991; Mathewson, 1994; McKenna et al., 1995; Stalpers, 2005; Stokmans, 2007b). Een belangrijk kenmerk is dat het is aangeleerd (Allport, 1935): ervaringen met lezen en leessituaties vormen een basis voor een leesattitude. Om die ervaringen in kaart te brengen kijken we naar de bron ervan (waar komen ze vandaan) en de inhoud, het soort ervaringen (Stokmans, 2007b).

Bij deze bron is een onderscheid te maken tussen indirecte en directe ervaringen. De eerste betreffen ervaringen van andere personen in iemands omgeving (zoals familieleden, vrienden en leraren) die deze expliciet of impliciet kenbaar kunnen maken (vergelijk *explicit* en *implicit teaching*: Scott, 1989; zie ook Bus et al., 1994; Bus et al., 1995; Notten, 2011; Mol, 2010; en paragraaf 4.1.2). Voorbeelden van expliciete communicatie beperken zich niet tot de schoolse context, zoals leeslessen en literatuuronderwijs. Ook gezinsleden en andere mensen uit de omgeving kunnen vertellen wat ze van lezen vinden door het goed of af te keuren. Voorbeelden van het impliciet aanreiken van leeservaringen zijn anderen die vertellen over hun beleving van het verhaal, een zinsnede parafraseren, interessante passages aanwijzen of praten over de mogelijke betekenis en de eigen waardering van het verhaal (Korat & Haglili, 2007; helpende volwassenen, voorbeeldgedrag van een ervaren lezer en tutorlezen, zie ook Chambers, 2012; Notten, 2011; Boekenbendes, Bontje & Broekhof, 2009).

Daarnaast voeden directe ervaringen, zelf lezen of voorgelezen worden, de leesattitude (Blok, 1995; Mol, 2010; Notten, 2011; Tellegen, 1986; Tellegen & Catsburg, 1987, Van der Bolt, 2000; Tellegen & Frankhuisen, 2002). Het (voor)lezen roept allerlei reacties op bij de lezer, zoals gedachten, overdenkingen en gevoelens.

Hiermee komen we bij het soort ervaringen.

In veel studies geldt leesattitude als een eendimensioneel construct waarbij de nadruk ligt op de (instrumentele) voordelen of gevolgen van het lezen (zie bijvoorbeeld McKenna et al., 1995; Mullis et al., 2003 (PIRLS)). Maar lezen, en zeker het lezen van verhalen in de vrije tijd, is ook hedonistisch gedrag (Holbrook & Hirschman, 1982; McCarthy et al., 2004). Instrumentele en hedonistische gevolgen (zie ook Figuur 1.1) sluiten elkaar niet uit en daarom kunnen we binnen een leesattitude twee componenten onderscheiden: een hedonistische en een instrumentele, meer utilitaire component (Batra & Athola, 1990; Ajzen & Driver 1992; Voss et al., 2003; Miesen, 2003; Stalpers, 2005; Stokmans, 2007b). De hedonistische component omvat de emoties die een lezer meteen ervaart tijdens het (voor)lezen of tijdens discussies over verhalen; de instrumentele component is gerelateerd aan de voordelen die lezen oplevert, zoals kennis en inzicht. In het leeshongermodel vormen leesattitude en verschillende soorten ervaringen belangrijke bouwstenen voor de (intrinsieke) leesmotivatie (zie hoofdstuk 7).

3.2.2 SUBJECTIEVE NORM

Deze determinant van leesgedrag wordt omschreven als de druk die iemand vanuit de sociale omgeving ervaart om te lezen. Volgens het TPB-model zijn hiervoor drie zaken van belang (Ajzen, 1991). Ten eerste wordt de ervaren druk alleen bepaald door relevante anderen en niet door iedere willekeurige persoon of sociale groep. Voor kinderen zijn waarschijnlijk ouders erg belangrijk, terwijl voor adolescenten en volwassenen vooral vrienden doorslaggevend zijn (Miesen, 2003). Voor adolescenten zouden behalve familie en vrienden ook leraren relevante anderen kunnen zijn, maar onderzoek heeft herhaaldelijk aangetoond dat hun invloed voor deze groep zeer beperkt is (Stalpers, 2005).

Als tweede is de heersende opinie bepalend. Dus hoe denken ouders en vrienden over huidige leessituatie? Die opinies kunnen ze expliciet of impliciet laten blijken (Bandura & Walters, 1963; Bennet et al., 2002; Darling & Steinberg, 1993; McLeod & Brown, 1976). De relevante ander kan het lezen van (dit soort) verhalen goed- of afkeuren, als een intentionele, verbale waardering of afkeuring van het leesgedrag. Bij een impliciete uiting geeft een ander het goede voorbeeld en laat door eigen leesgedrag of interesse in het leesgedrag van een ander zien dat hij of zij lezen belangrijk, interessant en te prijzen gedrag vindt. Ook het ontbreken van dergelijk voorbeeldgedrag draagt impliciet een norm over: lezen in de vrije tijd is niet de moeite waard.

Het derde kenmerk van de subjectieve norm is de motivatie van iemand om toe te geven aan de norm van een relevante ander. Jonge kinderen hebben een hoge motivatie om de mening van hun ouders te volgen. Doordat adolescenten zich min-

der richten op hun ouders en meer op vrienden, vermindert bij hen de motivatie om toe te geven aan de mening van ouders (Broeder & Stokmans, 2013).

Er is enige overlap tussen de subjectieve norm en de indirecte ervaringen die een leesattitude voeden. Op theoretische gronden is er een onderscheid: de indirecte ervaringen stammen uit het verleden en zijn opgeslagen in het geheugen, de subjectieve norm daarentegen bevat de huidige invloed van anderen. Empirisch is dit onderscheid moeilijker te handhaven, omdat de anderen niet van de ene op de andere dag veranderen. Hierdoor vloeien invloeden uit verleden en heden samen.

Het TPB-model (Ajzen, 1991) gaat er net als het model van Ganzeboom vanuit dat mensen leesgedrag afstemmen op anderen. Maar nu zijn die anderen geen (abstracte) sociale klasse, maar relevante anderen uit verschillende sociale netwerken. Het zijn de mensen met wie iemand zich in dit gedragsdomein (lezen) het meest identificeert. Beide ideeën komen terug in het leeshongermodel.

3.2.3 WAARGENOMEN GEDRAGSCONTROLE

De waargenomen gedragscontrole (Ajzen, 1991; Ajzen, 2002) is de inschatting die iemand maakt over de mate waarin hij of zij zichzelf in staat acht bepaald gedrag uit te voeren. Dus vindt iemand dat hij of zij in staat is om in de vrije tijd te lezen? Het is geen objectief criterium, maar een subjectieve inschatting van de eigen (on)mogelijkheden.

Voor lezen als vrijetijdsbesteding blijkt dit een complexe component te zijn. Bijna iedereen (in Nederland) zal namelijk positief antwoorden op de vraag of hij of zij daartoe letterlijk in staat is. Maar (technische) leesvaardigheid is slechts een van de bronnen die de waargenomen gedragscontrole bepalen. Daarnaast zijn ook de ervaren tijdsdruk, de perceptie van het boekenaanbod en de inschatting of een lezer een ‘rustige, geschikte plek’ heeft om te lezen van belang (Stalpers, 2003; Broeder & Stokmans, 2013).

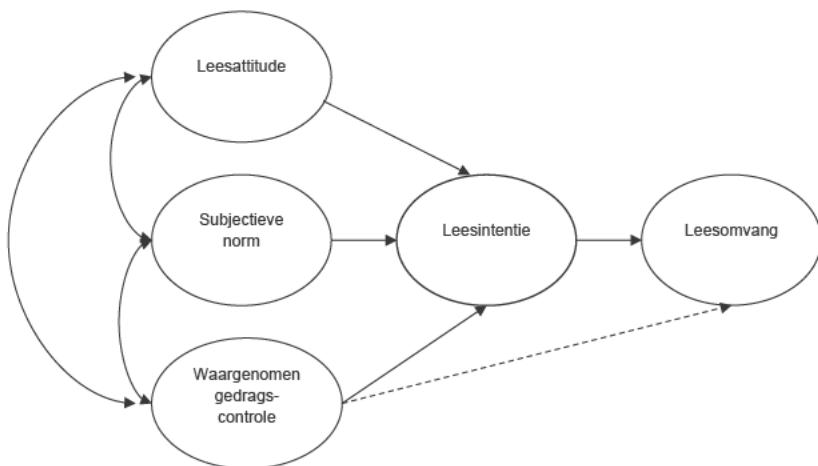
De waargenomen gedragscontrole vormt een bouwsteen voor het leeshongermodel, waarin het samen met de leesattitude de intrinsieke leesmotivatie bepaalt. Volgens het leeshongermodel valt iemand voor de inschatting van de mogelijkheden en moeilijkheden terug op het ervaren gemak of moeite bij het doorlopen van een leescirkel. Door deze invulling heeft het enige overlap met eigen effectiviteit (Bandura, 1977).

3.2.4 DE RELATIES TUSSEN DE DRIE COMPONENTEN

In Figuur 3.2 is het TPB-model schematisch weergegeven. Het model (Ajzen, 1991) veronderstelt een invloed van de drie componenten leesattitude, subjectieve norm en waargenomen gedragscontrole op leesintentie. In de meeste toepassingen van het

TPB-model spelen intenties een belangrijke rol (Armitage & Conner, 2001), maar volgens de theorie is de mediërende rol van intenties onder bepaalde omstandigheden verwaarloosbaar (Ajzen, 1991). Als gedrag namelijk echt uit vrije wil en op eigen wilskracht uit te voeren is, is de relatie tussen intentie en gedrag optimaal en heeft de waargenomen gedragscontrole geen effect meer (vandaar de stippellijn in Figuur 3.2). Bij lezen in de vrije tijd kan een regelmatige lezer op eigen kracht een boek uitzoeken en lezen. Bij deze lezers zal de intentie om te lezen geen rol meer spelen, het gaat er niet meer om of iemand leest, maar wat iemand leest.

Het leeshongermodel gaat de discussie over de rol van intenties uit de weg, door te stellen dat leesattitude, subjectieve norm en waargenomen gedragscontrole iemand motiveren om verschillende handelingen van een leescirkel uit te voeren. Deze motivatie is een dynamische kracht die relevante anderen kunnen beïnvloeden. Hierdoor biedt het model de ruimte dat relevante anderen een geïnteresseerde niet-lezer en een af en toe lezer kunnen ondersteunen.



FIGUUR 3.2 | THEORIE VAN GEPLAND GEDRAG (TPB). BRON: AJZEN (1991).

De meeste studies die zich baseren op het TPB-model stellen dat leesattitude de meest bepalende factor is om variaties in leesgedrag te verklaren (Van Schooten & De Glopper, 2002; 2003; Stokmans, 1999; Stalpers, 2005). Vergelijkbare resultaten zijn ook gevonden in andere gedragsdomeinen (Ajzen, 1991; Terry & Hogg, 1996; Armitage & Conner, 2001). Het leeshongermodel legt uit dat dit komt doordat alle ervaringen uit het verleden bij elkaar komen in de intrinsieke leesmotivatie. We zetten deze ervaringen nog eens op een rijtje:

1. Hedonistische en instrumentele voor- en nadelen die een lezer zelf direct ervaren heeft tijdens het lezen en praten over verhalen. Ze zijn sterk bepalend voor een leesattitude (Oskamp, 1991).
2. Directe ervaringen tijdens het leesproces geven ook informatie over de voortgang van dat proces, zoals aan bod kwam in de informatietheorie van Ganzeboom (zie paragraaf 3.1.1). Ze signaleren de ervaren (mis)match tussen het leesmateriaal en de leesvaardigheid plus leesinteresse (Mathewson, 1994; Ganzeboom, 1989). Deze (mis)match voedt de attitude en geeft bovendien een indicatie voor de zelfinschatting van leesvaardigheid (de lezer vindt lezen frustrerend of moeilijk) en voor de geschiktheid van het boekenaanbod (de lezer vindt het moeilijk of makkelijk om een geschikt boek te kiezen). Deze ervaringen geven een basis voor de waargenomen gedragscontrole. Dit werken we nader uit in paragraaf 7.3.
3. Indirecte leeservaringen uit het nabije verleden weerspiegelen de heersende opinie van relevante anderen, samengevat in de subjectieve norm. Deze norm uit zich in het feit dat anderen wel of niet boeken lezen in de vrije tijd, praten over boeken en de reactie van anderen op het feit dat iemand leest (sociale goed-en afkeuring). Deze ervaringen beïnvloeden de eigen leesattitude en de waargenomen gedragscontrole.
4. De relevante anderen kunnen per levensfase wisselen (zie hoofdstuk 4). Daarom noemen we de indirecte ervaringen met het lezen van verhalen uit een verder verleden (jeugd en adolescentie) als aparte ervaringsbron. Ze weerspiegelen de heersende opinie van relevante anderen uit eerdere levensfasen.

Het leeshongermodel neemt het idee over dat alle directe en indirecte leeservaringen een (intrinsieke) motor vormen om wel of niet te (blijven) lezen. Evenals het idee dat de sociale norm hier nog een extra krachtbron aan toevoegt. Verder geeft het TPB-model impliciet aan dat leesgedrag en -ervaringen een wederzijdse relatie hebben: wie positieve leeservaringen heeft, wil meer lezen en krijgt daarmee meer positieve leeservaringen, enzovoort. Dit cyclische proces vormt expliciet de kern van het leeshongermodel en geeft inzicht in de ontwikkeling van een niet-lezer via een geïnteresseerde niet-lezer en een af en toe lezer, naar een fervente lezer. Deze insteekt ook het RAND-model voor publieksuitbreiding.

3.3 HET RAND-MODEL VOOR PUBLIEKSUITBREIDING

Dit model (McCarthy et al., 2001; McCarthy et al., 2004) is nog niet zo vaak toegepast om inzicht te krijgen in leesgedrag, maar biedt met de voorstelling van

cultuurdeelname, en daarmee lezen, als een cyclisch proces een aanvullend perspectief op de al besproken modellen. In het RAND-model vormen vroege positieve sleutelervaringen een cruciale opstap naar het doorlopen van een leescirkel (Chambers, 2012) of leescyclus (Kamp, De Jong-Slagman, & Van Duijvenboden, 2019) en markeren ze de transitie van een niet-lezer (iemand die niet leest en ook niet intrinsiek geïnteresseerd is om te lezen) in een geïnteresseerde niet-lezer (iemand die nog niet leest, maar wel geïnteresseerd is om te lezen).

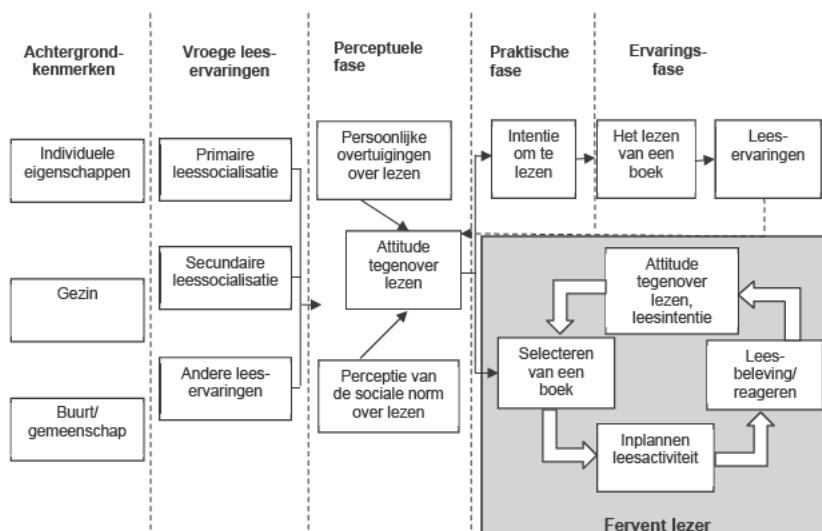
Een niet-lezer leest geen boeken. Hij of zij kent de vrijetijdsbesteding wel, maar heeft nog niet de positieve sleutelervaring beleefd die nodig is om de interesse in lezen te voeden. Na een sleutelervaring heeft iemand (de geïnteresseerde niet-lezer) wel de wil om te lezen, maar ondervindt hij of zij erg veel problemen bij alle activiteiten op de leescirkel. Een ander heeft als taak deze persoon door een leescirkel te loodsen, zodat iemand positieve leeservaringen kan opdoen. Door het herhaaldelijk, onder begeleiding, doorlopen van een leescirkel verwerft iemand genoeg kennis, vaardigheden en routine, om deze zelf zonder te veel moeite te doorlopen. Deze af en toe lezer leest weleens verhalen, maar overweegt nog of hij of zij bijvoorbeeld een boek leest of een dvd of tv kijkt. Met andere woorden, voor een af en toe lezer is lezen wel opgenomen in de set van mogelijke vrijetijdsactiviteiten, maar staat het nog niet met stip op één. Bij voldoende positieve ervaringen en stimulans van anderen is de kans groot dat zich uit een af en toe lezer een regelmatige, fervent lezer ontwikkelt. Bij fervente lezers is het niet de vraag óf ze lezen, maar vooral wát ze lezen (vergelijk de geëngageerde lezers van Baker & Wigfield, 1999). In het vrijetijdsrepertoire heeft het lezen van verhalen een vaste plaats gekregen.

Het idee dat positieve ervaringen een cruciale rol spelen in de transities van een niet-lezer naar een fervent lezer nemen we over in het leeshongermodel. De centrale vraag voor leesbevordering is dan: hoe kan een ander (ouder, leraar, vriend) deze transitie begeleiden en faciliteren? Met het RAND-model (McCarthy et al., 2004) is deze vraag als volgt te concretiseren:

1. Wat kunnen anderen doen zodat een niet-lezer zich ontwikkelt tot een geïnteresseerde niet-lezer?
2. Wat kunnen anderen doen zodat een geïnteresseerde niet-lezer zich ontwikkelt tot een af en toe lezer?
3. Wat kunnen anderen doen zodat een af en toe lezer zich ontwikkelt tot een fervent lezer?
4. Wat kunnen anderen doen zodat een fervent lezer (wekelijks) blijft lezen?

Door deze vraag zo uit te splitsen wordt meteen duidelijk dat anderen hun manier van ondersteunen en stimuleren moeten aanpassen aan het type lezer.

In Figuur 3.3 is het RAND-model voor het lezen van verhalen geconcretiseerd. De hoofdlijnen geven de basis voor het leeshongermodel. Beide modellen dichten een cruciale rol toe aan positieve ervaringen met het herhaaldelijk (onder begeleiding) doorlopen van een leescirkel, waardoor een ervaringspiraal ontstaat. Figuur 3.3 onderscheidt vijf groepen kenmerken die inzicht bieden in de transitie van een niet-lezer naar een fervent lezer. Hieronder bespreken we deze groepen voor het RAND-model. De exacte invulling van deze groepen binnen het leeshongermodel staat centraal in de rest van dit boek.



FIGUUR 3.3 | HET RAND-MODEL TOEGEPAST OP LEZEN: DE TRANSITIE VAN EEN NIET-LEZER NAAR EEN FERVERT LEZER (GEBASEERD OP RAND PARTICIPATION MODEL, MCCARTHY ET AL., 2004).

3.3.1 ACHTERGRONDKENMERKEN

De achtergrondkenmerken van iemand bepalen de uitgangspositie voor vroege, positieve sleutelervaringen met lezen. Ze zijn samen te vatten in drie clusters: individuele, gezins- en gemeenschapsfactoren.

INDIVIDUELE FACTOREN

De individuele factoren verwijzen naar eigenschappen van een persoon die het lezen dan wel het interpreteren van een verhaal faciliteren. Ganzeboom (1984, 1989) noemde in dit kader intelligentie en taalgevoel. Daarnaast zijn ook fantasie (Stalpers, 2007) en neiging tot nadenken (Pieters et al., 1987; Stokmans, 2002) van belang. Wie veel fantasie heeft, heeft meer de neiging om over een verhaal te

fantaseren en zo het verhaal te verlevendigen. Neiging tot nadenken kan leiden tot plezier in het nadenken en reflecteren over de inhoud van een verhaal. Dit nadenken over ligt ten grondslag aan veel van de genoemde voordelen van het lezen (zie hoofdstuk 1). Zowel fantasie als de neiging tot nadenken kunnen ertoe bijdragen dat een verhaal een lezer meer aanspreekt, omdat de betekenis voor deze persoon verder gaat dan alleen het vertelde verhaal. Ze verhogen ook het plezier dat iemand ervaart bij voorlezen. Voorgelezen worden is vaak een eerste ervaring met het lezen waarbij de beleving van het verhaal centraal staat, zodat de kans op een sleutelervaring toeneemt (Blok, 1995). Maar om een verhaal te kunnen beleven moet je het eerst begrijpen en dat is een cognitieve activiteit die samengaat met neiging tot nadenken.

Naast persoonlijkheidskennenmerken zijn ook leeftijd en sekse individuele achtergrondkenmerken die samenhangen met het lezen. Vrouwen (en meisjes) lezen over het algemeen meer verhalen (zie hoofdstuk 2), zelfs als voor andere kenmerken – zoals leesattitude – gecontroleerd wordt (Stokmans, 2003). Daarnaast toont onderzoek herhaaldelijk aan dat leesomvang en -attitude samengaan met bepaalde leeftijdscohorten en dalen met het verstrijken van de adolescentie (McKenna et al., 1995; Stokmans, 1999; 2007b; Topping, 2010; Clark & Osborne, 2008; Clark & Douglas 2011; Van den Broek, 2013b).

GEZINSFACTOREN

Primaire leessocialisatie geschiedt binnen het gezin (Van Lierop-Debrauwer, 1990; Bus & Van IJzerdoorn, 1995; Bus et al., 1994; Neuman, 1999; Aram & Biron, 2004; Neumann & Neumann, 2009). Ouders kunnen kinderen begeleiden in iedere stap van de leescirkel (kiezen, lezen, praten) of leescyclus (kiezen/lezen/verdiepen/inspireren). Als er thuis een positief leesklimaat heerst, mogen kinderen samen met ouders een voorleesboek uitkiezen, leren ze wat er van hen wordt verwacht tijdens het voorlezen en oefenen ze zich te concentreren. Als ouders ook met het kind praten over het verhaal en daarbij naar diens ervaringen vragen, leert het kind dat een verhaal aanzet tot gedachten en gevoelens waarover je met anderen van gedachten kunt wisselen. Het belang van een gunstig leesklimaat of leesnorm werd ook aangestipt bij Ganzeboom (1984) en het TPB-model.

GEMEENSCHAPSFACTOREN

Volgens het RAND-model kan daarnaast de gemeenschap waarin iemand leeft een bijdrage leveren aan het leesklimaat. Steeds meer kinderen in Nederland hebben een oppas en ook deze volwassenen kunnen het kind introduceren in een leescirkel. In dit rijtje horen natuurlijk ook de bibliotheek, de voorschoolse opvang en de

peuterspeelzaal. Daar is taalontwikkeling vaak een thema. Interactief voorlezen en het kind een verhaalt laten vertellen naar aanleiding van een prentenboek passen hier goed in (Mooren, 2000; Van der Pol, 2010).

De achtergrondkenmerken bepalen de kans dat een kind al voordat het aan formeel leesonderwijs begint, kennismemaakt heeft met een leescirkel en positieve ervaringen heeft opgedaan met het kiezen en lezen van en praten over boeken. Het RAND-model voorspelt dat kinderen uit een positief leesklimaat een enorme voor-sprong hebben in leessocialisatie (zie ook Beals et al., 1994; Dickinson & Tabors, 1991; Leseman, 1994; Watson, 1989; Wells, 1985). Zij hebben de opstap in de ervaringsspiraal naar een regelmatige lezer al gemaakt en er is een vruchtbare voedingsbodem voor de secundaire leessocialisatie.

3.3.2 DE EERSTE ERVARINGEN MET LEZEN

Volgens het RAND-model zorgt een positieve sleutelervaring ervoor dat iemand geïnteresseerd raakt in (voor)lezen (Bus & Van IJzendoorn, 1995; De Jong, Leseman & Van der Leij, 1997; Leseman & De Jong, 1998). Hierbij gaat het niet zozeer om de cumulatie van ervaringen, maar om de positieve impact van een sleutelervaring. In Figuur 3.3 zijn deze eerste ervaringen te vinden in de tweede kolom, onderscheiden naar primaire socialisatie, secundaire socialisatie en andere leeservaringen (vergelijk Kraaykamp, 2003). Door deze opsomming ligt het accent meer op anderen die zorgen voor een sleutelervaring en minder op de sleutelervaring zelf.

Het type ander is wel gerelateerd aan de kans dat een sleutelervaring optreedt (zie ook Blok, 1997). Als het gezin of de directe sociale omgeving deze eerste ervaringen begeleidt, is de kans erg groot dat er extra zorg is voor een positieve ervaring (Bus, et al., 1997). Ouders proberen aan te sluiten bij de wensen van het kind (Wat zullen we voorlezen?) en voor het kind is het erg fijn om bij mama of papa op schoot te zitten, het stemgeluid te horen en ook nog gevraagd te worden naar de mening over het verhaal (zie ook paragraaf 4.3.1).

3.3.3 PERCEPTUELÉ FASE

De opinies en evaluaties over lezen komen tot uitdrukking in de perceptuele fase. Hierin spelen vroegere, eerdere ervaringen (direct en indirect) met lezen en lees-situaties een rol. Deze worden net als in het TPB-model ondergebracht in de persoonlijke overtuigingen over lezen. Bovendien speelt de indruk die een lezer heeft van wat anderen uit de sociale omgeving van lezen vinden (de waarneming van de sociale norm) een rol. Volgens het RAND-model dragen beide componenten bij aan de leesattitude. Deze omschrijving wijkt enigszins af van die van het TPB-model. Voor het leeshongermodel is het belangrijk dat er volgens beide model-

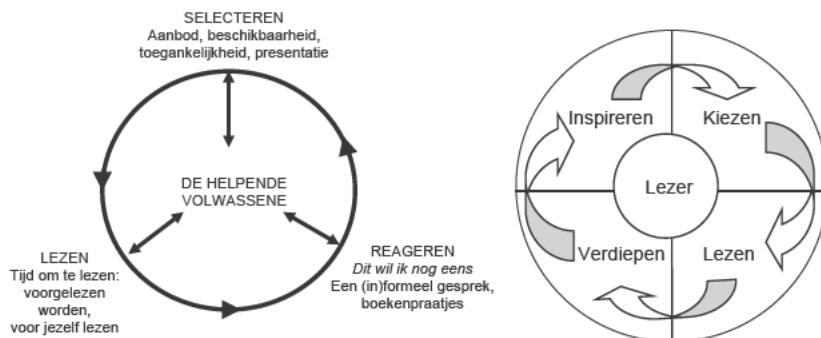
len een intrinsieke component is (vanuit een persoon zelf) en een extrinsieke, gebaseerd op de waarneming van opinies over lezen uit de directe sociale omgeving.

3.3.4 PRAKTISCHE FASE

Wanneer iemand voldoende gemotiveerd is om te lezen, komt hij of zij in de praktische fase: een lezer moet de leesactiviteit gaan ‘inplannen’. Dit idee nemen we over in het leeshongermodel: de intrinsieke en extrinsieke motivatie bepalen de energie die iemand wil steken in het doorlopen van een leescirkel. Het ‘inplannen’ van het lezen is in het RAND-model het beste uitgewerkt in de cyclus voor de fervente lezer (zie Figuur 3.3 rechts onder), bestaande uit vier stappen:

1. Een verhaal of boek kiezen dat aanspreekt (selecteren van een boek)
2. De leesactiviteit inplannen
3. Het lezen zelf: de interpretatie van de tekst, ervaringen die het verhaal oproept en het kenbaar maken van deze ervaringen (praten over het verhaal)
4. De intentie om nog een verhaal of boek te lezen

Deze uitwerking vertoont enige overlap met de leescirkel van Chambers (2012) en de leescyclus van Kamp, De Jong-Slagman en Van Duijvenboden (2019), zoals schematisch samengevat in Figuur 3.4. Het grote verschil tussen de leescirkel en de leescyclus (en de praktische fase uit het RAND-model) is het perspectief (de helpende ander of de lezer) van waaruit leesactiviteiten uiteengezet worden. Omdat het leeshongermodel vooral richtlijnen wil geven aan stimulerende anderen past het perspectief van de leescirkel daarbij het beste.



FIGUUR 3.4 | LINKS DE LEESCIRKEL (NAAR CHAMBERS, 2012), RECHTS DE LEESCYCLUS VAN KAMP, DE JONG-SLAGMAN & VAN DUIJVENBODEN (2019).

HET SELECTEREN VAN EEN BOEK

De eerste belangrijke stap in de praktische fase is het verwerven van een aansprekend verhaal of boek. In de leescirkel heet deze stap ‘selecteren’, in de leescyclus ‘kiezen’. De leescirkel maakt duidelijk dat deze stap uitvoerbaar of makkelijker wordt als een ander iemand daarin begeleidt of adviseert. Bij kinderen is die ander vaak een ouder, een oudere broer, zus, een leraar of een bibliothecaris: de helpende volwassene in het midden van de leescirkel van Chambers.

Wanneer we de praktische fase bezien voor de transitie van een (geïnteresseerde) niet-lezer naar fervent lezer, is het evident dat de problemen bij het selecteren voor de eerste groot zijn en minder groot of misschien zelfs afwezig bij de laatste (vergelijk Leemans, 1994). Volgens het RAND-model (evenals de leescirkel en leescyclus) geeft namelijk iedere omwenteling van de leescirkel informatie over het aanbod en ook inzicht in de smaak die iemand heeft. Een geïnteresseerde niet-lezer heeft geen zicht op het aanbod en weet niet welke thema’s of genres hem of haar het meeste aanspreken (vergelijk Leemans & Stokmans, 1991). Hierdoor wordt het kiezen van een goed boek (een boek dat positieve leeservaringen geeft) erg moeilijk.

Maar dit keuzeprobleem doet zich in meer of mindere mate ook voor gedurende de gehele leescarrière, aangezien de smaak van een lezer verandert als gevolg van betere leesvaardigheid, cognitieve capaciteiten en nieuwe levensfases, waardoor andere thema’s meer aanspreken.

DE LEESACTIVITEIT INPLANNEN

Wanneer een boek verworven is (meegegeven door een familielid of vriend of aanbevolen door een leraar of bibliothecaris) moet dit gelezen worden om een leeservaring te verkrijgen. Deze stap staat expliciet in de praktische fase van het RAND-model, maar niet zo expliciet in de leescirkel. Bij ‘lezen’ staat daar wel ‘tijd om te lezen’, maar dat is slechts een van de aspecten die bij het inplannen van een leesactiviteit aan de orde komen. Het inplannen omvat alle aspecten die de stap van leesintensie naar daadwerkelijk lezen verkleinen.

Anderen kunnen op tal van manieren de wil om de leesactiviteit in te plannen en te volbrengen beïnvloeden. Wanneer iemand je bijvoorbeeld een boek heeft aangeraden, zal deze ook druk uitoefenen (vergelijk subjectieve norm uit het TPB-model) om het boek daadwerkelijk te lezen (de ander vraagt bijvoorbeeld: Wat vind je van het boek? Hoe ver ben je al?). Naast deze expliciete druk kunnen anderen ook door voorbeeldbedrag het makkelijker maken om de leesactiviteit in te plannen. Anderen tonen, door zelf te lezen en erover te praten, wanneer je tijd kunt vrijmaken, en hoe het lezen kan of moet. In een onderwijssetting lezen mensen vaak op een rechte stoel achter een tafel. Deze houding wordt geassocieerd met ‘studeren’,

moeite en cognitieve inspanning, en niet met ontspanning en plezier beleven. In navolging van het RAND-model stelt het leeshongermodel dat juist het leesplezier centraal staat in de ontwikkeling van een niet-lezer naar een fervent lezer. Hierdoor wordt het vinden van een ontspannen houding, ondersteund door een ontspannen, vrijblijvende omgeving (een knusse leeshoek met een lekkere fauteuil) belangrijk, doordat deze een lezer al meteen in een leestemming brengt.

LEESBELEVING

Hierom is het allemaal begonnen: men leest vanwege de belevenissen, ervaringen, emoties en bespiegelingen. Bij de besprekking van de informatietheorie en het TPB-model kwam al aan bod dat de verschillende soorten leeservaringen een belangrijke voedingsbodem vormen voor de (intrinsieke) motivatie om te lezen.

In de leescirkel en leescyclus komen leesbelevingen niet expliciet terug, maar wordt er wel naar verwezen met de activiteiten lezen/praten en lezen/verdiepen. In het RAND-model heeft het discussiëren over de beleving een ondergeschikte rol. In navolging van Chambers (2012) en Kamp, De Jong-Slagman en Van Duijvenboden (2019) neemt ook in het leeshongermodel het lezen en praten over boeken een prominente plaats in.

DE INTENTIE OM NOG EEN BOEK TE LEZEN

De intentie om het volgende boek of verhaal te lezen komt in de leescirkel van Chambers niet explicet terug, maar zit verstopt in het kiezen van het volgende boek. In de leescyclus wordt die aangewakkerd tijdens de fase van het inspireren. Volgens het RAND-model wordt de intentie om het volgende boek te lezen bepaald door drie factoren (vergelijk Wiggins, 2004):

1. De leesattitude (de wil om te lezen) die resulteert uit de perceptuele fase
Met iedere omwenteling van de leescirkel wordt de perceptuele fase aangevuld, doordat een lezer meer vertrouwd raakt met de voordelen van het lezen van verhalen.
2. De bekwaamheid om te lezen
Deze bekwaamheid is in het RAND-model op gelijksoortige wijze ingevuld als competentie in de theorie van Ganzeboom. Het omvat waarnemings-, waarderings- en handelingsschema's, evenals kennis van het aanbod.
3. De gelegenheid om te lezen
Om te lezen moet een lezer een fysieke omgeving creëren die past bij de handelingsschema's voor het lezen van dit soort verhalen. Een lezer kan bijvoorbeeld een leeshoek inrichten die aansluit bij de sociale normen voor de omgang met dit soort verhalen en de manier waarop hij of zij het liefste leest.

Deze intentie is een opstap naar een volgende omwenteling van een leescirkel. Hiermee wordt het lezen dynamisch en cyclisch. Het leeshongermodel volgt deze redering, maar voegt in navolging van de leescirkel toe dat een ander een lezer helpt en stimuleert (motiveert) om een leescirkel steeds opnieuw te doorlopen. Op deze manier bouwt een lezer steeds meer leeservaringen op, wat (intrinsiek) motiveert om meer te lezen.

3.4 LEESMOTIVATIE

In de drie besproken onderzoekstromen speelt de wil om te lezen een belangrijke rol. Deze wil wordt gevoed door persoonlijke (intrinsieke) en sociale (extrinsieke) motieven en door de omstandigheden, zoals een ruim aanbod van aantrekkelijke boeken en voldoende tijd. Maar wat die wil om te lezen exact is en hoe die tot stand komt, wordt in het midden gelaten.

De wil om te lezen of dat wat leesgedrag activeert, wordt in de literatuur aangeduid als leesmotivatie. Maar er bestaat geen overeenstemming over wat motivatie exact is en waardoor die bepaald wordt. We stippen hier kort drie groepen uitwerkingen van leesmotivatie aan en werken die in hoofdstuk 7 verder uit, omdat leesmotivatie een centraal construct is in het leeshongermodel en leesbevordering.

3.4.1 LEESINTENTIE

Zowel in het TPB-model als het RAND-model is leesmotivatie ondergebracht bij leesintentie. Zoals hierboven is uiteengezet, wordt deze intentie bepaald door persoonlijke opinies over het lezen (leesattitude en waargenomen gedragscontrole) en waargenomen opinies van relevante anderen. De persoonlijk opinies zijn opgeslagen in het geheugen en worden in een bepaalde leessituatie geactiveerd en gekoppeld aan de waargenomen opinies. Hieruit ontstaat een leesintentie.

3.4.2 LEESVOLDOENING

Leesvoldoening wordt omschreven als de ervaren instrumentele en hedonistische (intrinsieke) leesdoelen (zie ook Tellegen, 1986; Tellegen & Catsburg, 1987; Stalpers, 2011). Deze doelen kunnen bewust en intentioneel zijn (primaire leesvoldoening, Van der Bolt, 2000; Tellegen & Frankhuisen, 2002) of toevallig en zijdelings ervaren (secundaire leesvoldoening). Dit resulteert in vier typen leesvoldoening (zie Van der Bolt, 2000; p. 24):

1. Beoogde instrumentele leesvoldoening, zoals voldoening over het verwerven van kennis en erkende eruditie.

2. Beoogde intrinsieke leesvoldoening, zoals voldoening resulterende uit nage-streefde stemmingsregulering.
3. Niet beoogde instrumentele leesvoldoening, zoals voldoening over bij toeval verworven kennis.
4. Niet-beoogde intrinsieke leesvoldoening, zoals voldoening over ervaren emoties en verbeeldingsprocessen.

Leesvoldoening conceptualiseert leesmotivatie als te bereiken leesdoelen en kan daarmee geplaatst worden binnen de *use and gratification-benadering* (Van der Bolt, 2000; Katz, et al., 1973; Katz & Gurevitch, 1976; Tellegen, 1986; Tellegen & Catsberg, 1987; Stalpers, 2011). Het is het antwoord op de waarom-vraag om te lezen.

Leesvoldoening betreft beweegredenen voor gedrag in de nabije toekomst, terwijl leesattitude gebaseerd is op leeservaringen uit het verleden. Wel kan leesvoldoening tot uitdrukking komen in de gevoelens en opinies van iemand tegenover lezen. De beoogde instrumentele doelen, gericht op aanzien of erkenning, vertonen enige overlap met de invloed uit de directe sociale omgeving (de subjectieve norm, zie bijvoorbeeld Lewis & Teale, 1982; McKenna, et al., 1995; Stokmans, 1999; 2007b; Stalpers, 2005). Hiermee bevat ook leesvoldoening componenten van persoonlijke intrinsieke en sociale extrinsieke leesmotivatie.

3.4.3 DE WIL OM BEPAALDE OPBRENGSTEN TE BEHALEN

Onderzoekers van het National Reading Research Center (zoals Wigfield, Baker, Guthrie) zijn belangrijke vertegenwoordigers van deze uitwerking van leesmotivatie. Gemotiveerde lezers zijn in deze optiek betrokken lezers met een brede smaak, die diverse materialen voor diverse doeleinden lezen, streven naar reflectie en inzicht, op zoek zijn naar situaties die geletterdheid kunnen vergroten en actief participeren in sociale interactie rondom leessituaties (Baker, Afflerbach & Reinking, 1996; Baker & Wigfield, 1999). Dit type lezer ervaart waarschijnlijk veel voordelen van het lezen, scoort waarschijnlijk hoog op de door lezen te verwerven competenties en kunnen binnen het leeshongermodel gezien worden als fervente lezers. In deze optiek hebben gemotiveerde lezers een grotere leesbetrokkenheid (Guthrie et al., 1996; Oldfather & Wigfield, 1996) en leesattitude (Guthrie et al, 1999).

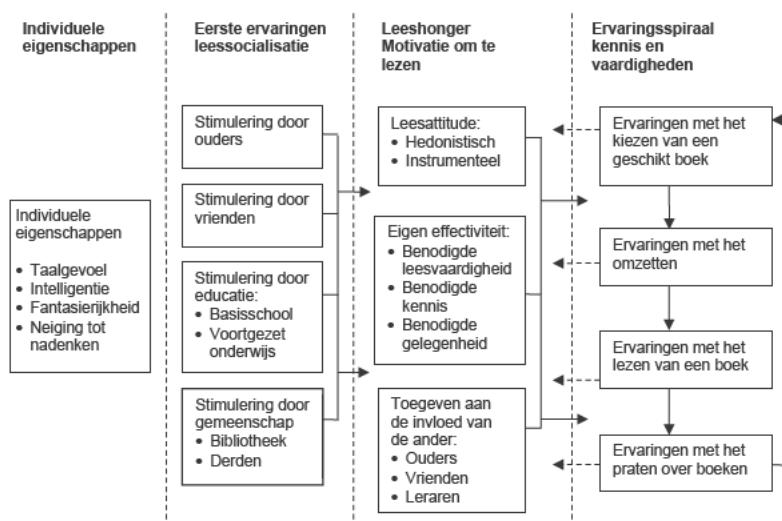
De gehanteerde uitwerking van leesmotivatie is gebaseerd op prestatiemotivatietheorieën (Baker & Wigfield, 1999). Hierbinnen worden drie categorieën onderscheiden die van belang zijn om te beginnen met lezen, dit vol te houden en er moeite in te steken: overtuigen over eigen competenties en effectiviteit, intrinsieke en extrinsieke motivatie, en prestatiedoelen (Wigfield & Guthrie, 1997;

Wigfield, 1997; Eccles, et al., 1998; Wigfield et al., 1998; Baker & Wigfield, 1999). Leesmotivatie is daarmee een gevoelde drang of drijfveer om te lezen. Ook nu wordt motivatie gevoed vanuit een persoonlijke intrinsieke component (competenties, effectiviteit, intrinsieke leesmotivatie) en een sociale extrinsieke component (relevante anderen, de situatie, al dan niet opgelegde prestatiedoelen).

Ook het leeshongermodel gaat ervan uit dat leesmotivatie, in de vorm van leeshonger, bestaat uit een intrinsieke component, gebaseerd op alle leeservaringen en uit te splitsen naar leesattitude en eigen effectiviteit, en een extrinsieke component die de motiverende invloed van anderen op de leescirkel aangeeft. Doordat het leeshongermodel zich vooral richt op het lezen in de vrije tijd, laten we prestatiedoelen buiten beschouwing.

3.5 HET LEEHONGERMODEL: SYNTHESE VAN VOORGAANDE MODELLEN

Het leeshongermodel heeft als basisstructuur het RAND-model voor publieksuitbreiding (McCarthy, et al., 2001; McCarthy, et al., 2004), omdat dit model statische (achtergrondkenmerken) en dynamische factoren (een leescirkel) combineert. Deze combinatie maakt duidelijk dat de kans dat iemand geïntroduceerd wordt in het domein lezen door andere factoren wordt bepaald (de eerste en tweede kolom van Figuur 3.5) dan het stimuleren en hoeden van iemand tot een fervent lezer (de twee rechterkolommen).



FIGUUR 3.5 | SCHEMATISCHE WEERGAVE VAN HET LEEHONGERMODEL.

Het leeshongermodel bestaat in hoofdlijnen uit drie componenten uit de besproken theorieën. De eerste component (linkerdeel in Figuur 3.5) bevat achtergrondkenmerken zoals sekse, sociale afkomst, primaire en secundaire leessocialisatie. Zowel de theorie van Ganzeboom als het RAND-model stellen expliciet dat bepaalde achtergrondkenmerken samengaan met leesgedrag. In het leeshongermodel weer-spiegelen ze de kans dat een individu succesvol geïntroduceerd wordt in het domein lezen. Ze bepalen dat kans dat een niet-lezer al op jonge leeftijd blootgesteld wordt aan een positieve sleutelervaring.

Positieve sleutelervaringen dragen sterk bij aan de wil om een leescirkel aan te gaan, de tweede component van het leeshongermodel (weergegeven in de derde kolom). Alle besproken theorieën gaan ervan uit dat de wil om te lezen gevoed wordt door eigen ervaringen (opgedaan in opeenvolgende leescirkels) en de sociale omgeving. De wil om te lezen, leeshonger, bevat, naar analogie van leesmotivatie en het TPB-model, drie groepen antecedenten: leesattitude gebaseerd op ervaring met leesmaterialen, eigen effectiviteit omschreven als een eigen inschatting of een leestaak volbracht kan worden (gebaseerd op ervaringen met leessituaties), en een sociale component waarin het toegeven aan de leesnorm uit de sociale omgeving centraal staat. Met deze sociale component maken we de stimulerende invloed van anderen op het doorlopen van een leescirkel expliciet. Hoofdstuk 7 besteedt uitgebreid aandacht aan deze drie aspecten van leeshonger.

De derde component bevat een cyclisch proces van activiteiten (zoals in de leescirkel en leescyclus). Dit modelleert binnen welke activiteiten leeservaringen ontstaan (kiezen, lezen, praten (verdiepen en inspireren)) en laat zien hoe anderen deze activiteiten kunnen ondersteunen. Het herhaaldelijk, samen met anderen, doorlopen van een leescirkel geeft een rijke schakering aan ervaringen die cumuleren in de ervaringspiraal (de rechterkolom van Figuur 3.5) en geeft voeding aan de wil om te lezen (leeshonger; de derde kolom). In het model komt de dynamische, cyclische basis van leeshonger terug in het rechterdeel van het schema. Daar is de wisselwerking tussen de ervaringsspiraal en leeshonger aangegeven. De hoofdstukken 5 en 6 beschrijven uitgebreid hoe anderen activiteiten op een leescirkel kunnen begeleiden en stimuleren om daarmee de leeshonger te vergroten.

Het leeshongermodel is ontwikkeld om beter grip te krijgen op het bevorderen van lezen in de vrije tijd (en niet noodzakelijk de schoolse context). Maar omdat het onderwijs een belangrijke ander is in het leeshongermodel, zullen we tijdens de besprekung van het model de invloed van het onderwijs op het ontwikkelen van leeshonger meenemen.

4 LEESSOCIALISATIE: INVLOEDEN VAN ANDEREN

In het leeshongermodel spelen anderen, zoals ouders, leraren, bibliothecarissen en vrienden een belangrijke rol in het maken en hoeden van (fervente, geëngageerde) lezers. Deze anderen kunnen iemand stimuleren om een leescirkel te doorlopen en beïnvloeden daarmee de (extrinsieke) motivatie om (verder) te lezen. Bovendien kunnen ze iemand wegwijs maken. Het samen doorlopen van een leescirkel is een leerproces waarbij iemand steeds vaardiger wordt om die leescirkel vorm te geven. Zo ontstaat een ervaringsspiraal, een opwaartse spiraal in het kiezen van geschikte boeken, het lezen ervan en het praten over boeken en verhalen (Kamp, De Jong-Slagman, & Van Duijvenboden, 2019). In deze opwaartse spiraal ontwikkelt iemand zich van een niet-lezer via een geïnteresseerde niet-lezer naar een af en toe lezer en uiteindelijk tot een fervente lezer.

Deze invloed van anderen schaart men gewoonlijk onder leessocialisatie (Duijx & Verdaasdonk, 1989; Van Lierop-Debrauwer, 1990; Kraaykamp, 2002; 2003; Notten, 2011). In dit hoofdstuk bespreken we socialisatieprocessen vanuit verschillende theoretische invalshoeken (in de hoofdstukken 5 en 6 staat vervolgens de praktische vormgeving van de verschillende activiteiten op de leescirkel en de stimulerende rol van anderen centraal). We beschrijven wat leessocialisatie is, de manieren van socialisatie (in een-op-een relatie, in een groepsproces en in een maatschappelijk proces) en welke globale ontwikkelingen in smaak en interesse een lezer doormaakt.

4.1 WAT IS LEESSOCIALISATIE?

Socialisatie, en daarmee leessocialisatie, is een abstract, moeilijk af te bakenen begrip waarover binnen de sociale wetenschappen geen overeenstemming bestaat

(zie bijvoorbeeld Wentworth, 1980; Goodman, 1985; Hurrelmann, 1988; Brezinka, 1994; Archer, 2000; 2003). Desondanks lijkt ‘sociale interactie’ of ‘sociale tussenkomst’ een kernconcept te zijn en is socialisatie sterk situatiegebonden (zie ook Archer, 2000; 2003; Gijselinckx, 2006). Vanuit dit perspectief zouden we leessocialisatie kunnen omschrijven als sociale processen om een individu te cultiveren in de leescultuur van de sociale omgeving waartoe het individu behoort (Grusec & Hastings, 2007). Dit cultiveren leidt ertoe dat iemand weet hoe je een leescirkel kunt invullen met de corresponderende waarnemings-, waarderings-, en handelingsschema’s (zie hoofdstuk 3). Alle acties van anderen (als individu, groep of maatschappij) uit het nabije en verre verleden met een invloed op de leescirkel scharen we onder socialisatieprocessen. Hierbij ligt het accent op het aanleren van vaardigheden en minder op de motiverende rol van anderen. Vraag is nu wanneer, hoe en door wie leessocialisatie precies plaatsvindt.

4.1.1 DE SOCIALISATIEPERIODE (WANNEER)

Onze omschrijving van leessocialisatie rept niet over een leeftijd, want het leeshongermodel gaat ervan uit dat socialisatieprocessen nooit stoppen (zie ook Hewitt & Shulman, 2011, p. 65). Dit in tegenstelling tot veel leesonderzoekers die ervan uitgaan dat de formatieve periode de belangrijkste socialisatieperiode is, hetzij impliciet (zoals Garbe et al., 2009 die verwijzen naar ‘kind’) of expliciet (tussen 5 en 25 jaar, zie bijvoorbeeld Kraaykamp, 2002; 2003). In deze periode doen de meeste mensen in de westerse wereld veel ervaringen op met (zelf) lezen en wordt de leescirkel vormgegeven. Ook in het leeshongermodel gaan we ervan uit dat primaire en secondaire socialisatie, die vaak afgerond is voor het 25^e levensjaar, een belangrijke vormende rol spelen. Maar het zijn niet de enige momenten die van belang zijn. En dat heeft te maken met de drie taken die anderen volgens het leeshongermodel kunnen vervullen in het maken en hoeden van lezers.

De eerste taak is het verzorgen van een sleutelervaring en het ligt voor de hand dat dit gebeurt tijdens de formatieve periode. Dan immers maakt iemand kennis met voorlezen en zelf lezen. Maar voorlezen start vaak veel vroeger dan in het vijfde levensjaar (aanvang formatieve periode); programma’s als BoekStart (met als doelgroep baby’s met een leeftijd vanaf twee maanden) spelen hier explicet op in (<https://www.boekstart.nl/tips/leestips-per-leeftijdsfase/>). Verder kan iemand op latere leeftijd een piekervaring krijgen met het lezen van verhalen, waardoor de leeshonger (opnieuw) aangewakkerd wordt.

De tweede taak van een ander is het begeleiden en stimuleren, zodat iemands leescirkel blijft draaien. Die invloed van anderen stopt niet op een bepaalde leeftijd of met een bepaalde leesvaardigheid. Een persoon ontwikkelt zich als mens en als

lezer, waardoor de leescirkel steeds opnieuw aangepast kan worden om maximaal aan te sluiten bij de actuele leesvoorkeuren (zie ook paragraaf 4.5).

De derde taak van een ander is het introduceren van iemand in een lezersnetwerk en het stimuleren om dit netwerk te onderhouden en uit te breiden. Aangezien sociale netwerken gedurende verschillende levensfasen veranderen, zijn er telkens verschillende relevante anderen die iemand ondersteunen en aanmoedigen om een leescirkel te doorlopen.

4.1.2 VERSCHIJNINGVORMEN VAN SOCIALISATIE (HOE)

Er zijn verschillende manieren waarop anderen de taken uit het leeshongermodel kunnen volbrengen. Bij leessocialisatieprocessen maken veel onderzoekers een onderscheid tussen instructie en imitatie (Duijx & Verdaasdonk, 1989; Leseman & De Jong, 1998; Van Lierop-Debrauwer, 1990; Kraaykamp, 2002; 2003; Notten, 2011). In het leeshongermodel geven we, in navolging van Scott (1989), de voorkeur aan expliciet en impliciet onderrichten (zie Tabel 4.1). Dit onderscheid biedt een nauwkeurigere differentiatie voor socialisatieprocessen, omdat lezen een talig sociaal proces is.

TABEL 4.1 | VERSCHIJNINGSVORMEN VAN LEESSOCIALISATIE.

Typen van onderrichten	Handelingen door relevante ander	Leervorm
Expliciet (instructie hoe het moet)	<ul style="list-style-type: none"> – Een gesprek of monoloog in de vorm van instructie – Illustrert expliciet hoe het moet 	<ul style="list-style-type: none"> – Cognitief leren – Logische deducties; pas de regel/kennis toe
Expliciet (goed- en afkeuring)	<ul style="list-style-type: none"> – Een ander geeft feedback aan iemand over wat goed en fout is aan de uitvoering van activiteiten (monoloog) 	<ul style="list-style-type: none"> – Cognitief leren
Impliciet (voorbeelden hoe het kan)	<ul style="list-style-type: none"> – Voorlezen – Een ander beloont het gedrag – Anderen geven voorbeelden van activiteiten op een leescirkel hoe het kan (zo kun je dat doen) 	<ul style="list-style-type: none"> – Conditionering – Observationeel leren
	<ul style="list-style-type: none"> – Een gesprek of discussie (bijvoorbeeld over de persoonlijke betekenis van een verhaal) 	<ul style="list-style-type: none"> – Spelenderwijs leren – Samen ontdekken – Scaffolding
Impliciet (voorbeelden hoe het hoort)	<ul style="list-style-type: none"> – Anderen laten door zelf een leescirkel te doorlopen zien dat dat geaccepteerd gedrag is 	<ul style="list-style-type: none"> – Observationeel leren

Bij expliciet onderrichten probeert de ander iemand bewust regels en procedures aan te leren voor het invullen van de leescirkel (de leesnorm). Expliciet leren gebeurt door instructie en feedback, waarbij de ander de leesnorm bewust verbaal kenbaar maakt (instructie van hoe het moet en feedback op wat goed en fout is) of

doelbewust voordoet (zo doe je dat). Bij het geven van feedback binnen expliciet onderwijs geldt de leesnorm van de ander in deze leessituatie als uitgangspunt (Scott, 1989).

Bij impliciet onderwijs staat het dagelijkse gedrag centraal (Scott, 1989). Hierbij geven anderen in communicatie en voorbeeldgedrag terloops aan hoe je een leescirkel kunt vormgeven. Alle kenmerken van bestaande leessituaties kunnen input zijn voor impliciet onderwijs, zoals aanwezigheid van boeken, gedrag van anderen (ouders lezen zelf ook) of een gesprek over leeservaringen bij en interpretatie van een verhaal. In dit laatste geval reconstrueren ze samen het verhaal en nemen de gesprekspartners elkaar inbreng in overweging.

Voorbeeldgedrag is een sterk leermiddel. Het toont iemand niet alleen hoe je een leescirkel kunt invullen, maar draagt ook een norm over: Als meer mensen in je omgeving een leescirkel op een bepaalde manier invullen, wordt lezen normaal en belangrijk: mensen uit mijn sociaal netwerk doen het, dus ik doe dat ook (*follow the herd*, Sunstein & Thaler, 2009).

Samenvattend ziet het leeshongermodel leessocialisatie als een vorm van levenslang leren, waarbij relevante anderen een belangrijke (normatieve) rol vervullen. Maar welke anderen zijn volgens het leeshongermodel van belang in de ontwikkeling van een lezer?

4.1.3 SOCIALISERENDE INSTITUTIES EN PERSONEN (WIE)

In het algemeen gelden bij leessocialisaties drie instituties als belangrijk (Purves & Beach, 1976; Duijx & Verdaasdonk, 1989; Kraaykamp, 2001; 2002; 2003): het ouderlijke milieu, de bibliotheek en de formele scholing, en bij dit laatste kijken onderzoekers vooral naar het voortgezet onderwijs (zie Ganzeboom, 1984; Kraaykamp, 2002; 2003).

Met het alleen benoemen van deze drie instituties blijven enkele belangrijke anderen onderbelicht. Bij de opstap naar een leescirkel bijvoorbeeld spelen inderdaad ouders een belangrijke rol (Van Lierop-Debrauwer, 1990). Maar veel kinderen gaan tegenwoordig naar een kinderopvang, hebben een oppas of bezoeken een buitenschoolse opvang. Volwassenen die kinderen daar ontmoeten, kunnen ook zorgen voor sleutelervaringen.

Een ander nadeel is dat de genoemde instituties niet duidelijk maken of de ander optreedt als individu (een-op-een met de (aanstaande) lezer) of als sociale groep waarbij interactie tussen verschillende leden in een dynamisch proces de socialisatie tot stand kan brengen. De individuele ander kan instrueren hoe je een leescirkel vorm kunt geven en het goede voorbeeld geven. Leden uit een groep

kunnen deze invulling bekrachtigen en verrijken. Door af te kijken hoe anderen het doen krijgt iemand ideeën hoe je een leescirkel kan of moet invullen. Dit geldt niet alleen voor de interpretatie van het verhaal, waarop in het voortgezet onderwijs veel nadruk ligt, maar ook het uitzoeken van een boek en het praten over boeken en verhalen.

Niet ieder goed voorbeeld vindt navolging. Of iemand het voorbeeld accepteert, hangt sterk af van de inschatting of die ander een gelijkgestemde is en daarmee een acceptabel voorbeeld. Hier komt de invloed van de sociale groep of het lezersnetwerk waartoe iemand zich rekent naar voren, zoals de Theorie van Gepland Gedrag (zie hoofdstuk 3) stelt. Hoe je een leescirkel moet invullen, is namelijk niet objectief vast te stellen (het is immers een sociale conventie), maar zal per sociale omgeving wisselen. Gelijkgestemden spelen dus, naast helpende volwassenen, een belangrijke rol. Hiermee wordt de invloed van vrienden en leeftijdsgenoten zichtbaar als vierde socialiserende institutie (Miesen, 1999). Iedere lezer – kinderen, adolescenten, volwassenen en fervente lezers – gaat in beginsel bij vrienden (gelijkgestemde lezers) te rade voor de invulling van een leescirkel: Wat zijn goede boeken om te lezen? Welke boeken passen bij mijn interesses en leesniveau? Wat vond de ander van het boek?

Het belang van de ander als een sociaal netwerk komt ook tot uiting in het RAND-model (zie hoofdstuk 3), dat expliciet aandacht vraagt voor de socialiserende invloed vanuit de gemeenschap waarin iemand opgroeit. Deze gemeenschap laat door voorbeeldgedrag zien dat het op een bepaalde manier doorlopen van een leescirkel een geaccepteerde en waardevolle activiteit is. Wederom: anderen doen het ook, dus is het goed (Sunstein & Thaler, 2009). Veel mensen uit de gemeenschap gaan bijvoorbeeld naar een openbare bibliotheek (en veel minder naar een boekhandel), lezen bepaalde boekgenres wel en laten andere links liggen en praten op een bepaalde manier over verhalen (geaccepteerde waarderingsschema's en retoriek). De invloed van een gemeenschap is te zien als een uitbreiding op het leesklimaat thuis. Een gemeenschap kan dit leesklimaat ondersteunen of juist niet.

De invloed van vrienden en de bredere gemeenschap kan ook plaatsvinden via digitale netwerken. Vooral bij het praten over de inhoud en betekenis van verhalen lijkt een digitaal netwerk beperkter dan een fysiek netwerk. Maar voor het geven van advies over mogelijk interessante titels en leeservaringen hebben digitale netwerken weer als voordeel dat ze op elk gewenst moment te raadplegen zijn.

Naast de individuele ander en het sociale netwerk, is de invloed van de ander ook op te vatten vanuit een breder sociologisch perspectief (Ganzeboom, 1984, 1989; Bourdieu 1984). In dat geval komt deze invloed tot uitdrukking in de structuur van de maatschappij en de daarbij behorende leescultuur. De geaccepteerde leescultuur van iemands sociale klasse legt volgens deze benadering beperkingen op aan zijn

of haar leesnormen en -waarden en daarmee ook aan de lezersnetwerken waarbij iemand zich waarschijnlijk zal aansluiten.

Samenvattend zijn er volgens het leeshongermodel de volgende voor de leessocialisatie relevante anderen: het ouderlijk milieu (gezin en directe familie en vrienden van ouders), scholing en opvang (voor- en buitenschoolse opvang, basisschool, voorgezet onderwijs en literatuurcursussen die iemand op latere leeftijd volgt), vrienden, de buurt of gemeenschap waarin iemand opgroeit (inclusief buren, kennissen en clubgenoten), digitale lezersnetwerken waarin iemand actief is en de bibliotheek. De invloed van deze anderen op de leesontwikkeling kan op drie manieren tot uitdrukking komen (vergelijk Bronfenbrenner, 2009): in individuele een-op-een relatie, in een groepsproces en in een maatschappelijk proces. Deze drie manieren werken we in de volgende paragrafen verder uit.

4.2 LEESSOCIALISATIE IN EEN EEN-OP-EEN RELATIE

Bij deze manier van socialisatie maakt een individuele ander iemand bekend met waarnemings-, waarderings- en handelingsschema's voor een leescirkel. Het accent ligt hierbij op het aanleren van vaardigheden en minder op de motiverende rol van anderen. Om een-op-een leessocialisatie succesvol in te zetten in leesinterventies zou men de leesmotivatie van de doelgroep als uitgangspunt kunnen nemen. Deze leesmotivatie hangt samen met het soort lezer. Een niet-lezer is immers niet geïnteresseerd in lezen en daarom weinig gemotiveerd om zich een leescirkel eigen te maken. Als iemand positieve sleutelervaringen opdoet, kan hij of zij gemotiveerder raken (de geïnteresseerde-niet lezer), maar dit is nog aanzienlijk minder dan bij een regelmatige of fervente lezer.

Leertheorieën, zoals loutere blootstelling aan leesmaterialen en leesgedrag van anderen en klassieke conditionering, die weinig of geen bewuste aandacht vragen zijn uitermate geschikt om van een niet-lezer een geïnteresseerde niet-lezer te maken. Leertheorieën die meer aandacht vragen, zoals conditionering door doen (operante conditionering) en observationeel leren, zijn vooral geschikt om een geïnteresseerde niet-lezer te introduceren in en te begeleiden bij een leescirkel en om het lezen positief te bekrachtigen, waardoor iemand zich verder kan ontwikkelen. Daarnaast speelt persuasieve communicatie in de leescirkel een belangrijke rol: een ander vertelt wat iemand kan doen of hoe een tekst gelezen kan worden. De centrale vraag daarbij is hoe iemand de aanwijzingen van de ander interpreteert.

4.2.1 DE WEG BANEN VOOR DE EERSTE OPSTAP

Een niet-lezer heeft nog geen positieve sleutelervaring met verhalen en is daardoor weinig of niet gemotiveerd voor een actieve bijdrage aan een leescirkel. Hij of zij valt positief te stemmen voor lezen door loutere blootstelling (*mere exposure*, Zajonc, 1968). Dit is de meest passieve vorm van leren, die samengaat met impliciet onderwijzen. Het gaat erom dat een ander (zoals ouders en vrienden) boeken laat rondslinger en gebruikt in aanwezigheid van de niet-lezer. Het is niet noodzakelijk dat de ander een toelichting geeft of dat de niet-lezer deze voorbeelden imiteert of analyseert. Onderzoek laat namelijk zien dat mensen vertrouwde activiteiten positiever evalueren dan onbekende activiteiten, zelfs als iemand zich niet expliciet realiseert wat het is (Zajonc, 1968; 1980).

Deze theorie verklaart waarom een peuter die opgroeit in een gezin waar boeken zichtbaar aanwezig zijn (rondslinger), vertrouwd is met boeken als gebruiksvoorwerp. Als de peuter ook ziet hoe anderen met het boek omgaan, is hij of zij ook vertrouwd met het uitzoeken, lezen en discussiëren. Die vertrouwdheid zorgt voor een positieve evaluatie van leesactiviteiten, wat de kans op imitatie vergroot.

Een andere manier om een niet-lezer te interesseren voor lezen is klassieke conditionering (Pavlov, 1927). Die berust net als loutere blootstelling op een automatisch leerproces. Het gaat erom dat iemand gevoelens die een (plezierige) sociale context oproept (zoals op schoot zitten bij mama, dicht bij papa op de bank, bij ouders in bed) automatisch associeert met een activiteit op de leescirkel (bijvoorbeeld voorlezen). Als dit herhaaldelijk gebeurt (bijvoorbeeld: op schoot zitten en voorlezen) krijgt de activiteit op de leescirkel (voorlezen) dezelfde emotionele lading (vergelijk Gallistel & Gibbon, 2000). Het verschil met loutere blootstelling is dat de ander ervoor zorgt dat iemand een activiteit op de leescirkel direct ervaart. Door klassieke conditionering dragen programma's als BoekStart bij baby's en peuters bij aan leessocialisatie.

4.2.2 HET BEKRACHTIGEN VAN LEZEN

Zowel de geïnteresseerde niet-lezer als de af en toe lezer kunnen extra ondersteuning bij het doorlopen van een leescirkel gebruiken, zodat de kans op positieve ervaringen en daarmee de leesmotivatie groter wordt. Hierbij spelen twee leerprocessen een belangrijke rol: operante conditionering (Skinner, 1938, 1948) en observatieel leren (Bandura, 1971).

OPERANTE CONDITIONERING

Bij operante conditionering is het van belang dat iemand iets doet (Blackman, 1974). Bij het doorlopen van een leescirkel is dat kiezen en lezen van en praten over

boeken. Als deze activiteiten resulteren in positieve (lees)ervaringen of opwinding over het vinden van een interessant boek, zal iemand die activiteiten vaker ondernemen.

Een ander die via operante conditionering iemand tot lezen wil stimuleren kan het gewenste gedrag (lezen) belonen of ervoor zorgen dat het leidt tot positieve leeservaringen; dat leidt ertoe dat iemand het gedrag vaker (of langdurig) zal tonen. Als iemand daarentegen door lezen negatieve ervaringen opdoet of straf krijgt, zal hij of zij het gedrag minder vaak (of korter) tonen. Hoe groter de beloning, hoe sneller conditionering plaatsvindt. Verder moet de ander ervoor zorgen dat de positieve ervaringen of beloning direct volgen op het getoonde gedrag, omdat ook dat de conditionering sneller doet plaatsvinden. En als laatste is herhaling van de belonende activiteit noodzakelijk voor het effect.

Deze uitgangspunten maken duidelijk dat alle negatieve en positieve gevoelens die iemand ervaart bij het doorlopen van een leescirkel een effect kunnen hebben op de waarnemings-, waarderings- en handelingsschema's. Dit geldt voor het kiezen, het lezen en het praten over boeken.

Kiezen

Het leeshongermodel stelt dat het kiezen van een interessant boek positief moet verlopen om de leescirkel draaiende te houden. De ander zou deze boekkeuze moeten ondersteunen, want een geïnteresseerde niet-lezer, en in mindere mate een af en toe lezer, heeft zelf weinig inzicht in het boekenaanbod en procedures om een geschikt boek te vinden. Zonder hulp is alleen het kiezen van een boek al een frustrerende bezigheid. Volgens het leeshongermodel zal iemand alleen herhaaldelijk en zonder tegenzin een boek kiezen als dit hem of haar positieve ervaringen oplevert. Wie het leuk vindt om te grasduinen in het boekenaanbod, doet dat vaker en uitgebreider. Hierdoor neemt de kans op het vinden van een interessant boek ook toe.

Daarnaast staat of valt de leeservaring bij de keuze van een interessant boek. Wanneer het kiezen van een boek niet begeleid wordt, is de kans groot dat het gekozen boek niet aansluit bij iemands interesses en leesvaardigheid. Dit vergroot de kans op een negatieve leeservaring, waardoor de toch al geringe leeshonger een deuk krijgt.

Lezen

De cognitieve inspanning om een verhaal te lezen zou moeten resulteren in positieve ervaringen om iemand vaker of langer te laten lezen. Een verhaal mag daarom niet te moeilijk (maar ook niet te makkelijk) zijn en moet aansluiten bij de belevingswereld van een lezer, zodat deze zich kan inleven in het verhaal en de kans groeit

dat lezen als een aangename activiteit ervaren wordt (Nell, 1988). Bovendien is de manier waarop iemand het volgende boek leest, gebaseerd op deze vertrouwde verwerkingsprocessen: het heeft de vorige keer gewerkt, dus doet de lezer het nu weer zo. Dit betekent dat een nieuw genre waarbij andersoortige leesprocedures vereist zijn (zoals bij de overstap naar literatuur) vaak samengaat met minder leespleszier.

Als lezen vooral frustrations oplevert, omdat de teksten te moeilijk zijn, de leesprocedures nieuw of het verhaal niet aansluit bij de beleveningswereld, zal iemand lezen gaan associëren met negatieve gevoelens. Gevolg is dat iemand niet (meer) zo graag leest (wat zelfs kan uitmonden in leesvermijding; zie Van Steensel et al., 2013) en de leescirkel wordt geremd. Hierdoor wordt het erg moeilijk om nog positieve leeservaringen op te doen. Ook het lezen van saaie, niet uitdagende boeken resulteert in negatieve gevoelens en deze remmen daarmee de leescirkel. Het lezen van verhalen gaat altijd gepaard met gevoelens (zie hoofdstuk 6); deze wakkeren de leeshonger aan of verzwakken die juist.

Naast fijne leeservaringen kunnen anderen een lezer ook positieve reacties geven, waardoor de leesactiviteit eveneens positief gekleurd wordt. Een ander kan een lezer belonen door zijn of haar goedkeuring daarover uit te spreken of de lezer belonen met iets lekkers. De reactie uit de omgeving kan ook afkeurend zijn, bijvoorbeeld door op de lezer te mopperen dat deze ‘alweer niets aan het doen is’ of door iemand tijdens het lezen voortdurend te storen. Relevante anderen uit de omgeving kunnen leesgedrag dus bekrachtigen of verzwakken (zie bijvoorbeeld Ajzen, 1991; social reinforcement; Bandura & McDonald, 1963).

Praten over

De ander kan goedkeurig laten blijken door met een lezer te praten over de inhoud van boeken of een specifiek verhaal. Bij het praten over boeken is een open sfeer belangrijk waarin ieder zich uitgenodigd en gerespecteerd voelen om hun bijdrage te leveren. Hierdoor wordt de kans op een positief gevoel over het gesprek groter. Het samen ontdekken wat het verhaal betekent en hoe dit zich verhoudt tot het dagelijkse leven, biedt ruimte voor positieve bijdragen van allen. De gesprekspartners voelen zich gehoord en ervaren meer gevoelens bij het verhaal, doordat ze dit samen verder uitdiepen.

De belonende rol van de ander is niet voorbehouden aan helpende volwassenen. Ook vrienden kunnen activiteiten op de leescirkel belonen door ze te beschouwen als een gepaste activiteit, waarvoor ze interesse tonen (Heb je dit boek al gelezen? Welk boek ben je nu aan het lezen? Is het de moeite waard? Waar gaat het over, is het iets voor mij?). Bij operante conditionering gaat het niet zoveer om wat er gezegd wordt, maar om de gevoelens die samen gaan met het gesprek.

Volgens de leescirkel kan iedere ander iemand (kind, adolescent of volwassene) belonen omdat deze een leescirkel doorloopt. In de ‘hogere’ sociaal-economische klassen geldt lezen als een wenselijke activiteit (Kraaykamp, 2002), waardoor mensen activiteiten op de leescirkel vaker zullen belonen. In ‘lagere’ klassen daarentegen geldt het lezen van fictie soms als een nodeloze activiteit, waardoor de kans groter is dat mensen activiteiten op de leescirkel afkeuren (‘bestaffen’).

In de schoolse context geldt lezen weliswaar als een wenselijke activiteit, maar deze context brengt ook vergelijking van vaardigheden met zich mee. Een leraar kan bijvoorbeeld afgeven op slechte leesprestaties, in plaats van een zwakke lezer aan te moedigen door te wijzen op vooruitgang in het lezen. Klasgenoten kunnen een leeszwakke leerling uitlachen en plagen (straf).

Samenvattend stelt operante conditionering dat alle ervaringen een basis vormen voor verwachtingen over de afloop van een leescirkel. Bij positieve verwachtingen voert een lezer het gedrag uit om zo de beloning en voordelen binnen te halen. Deze bepalen daarmee de invulling van de leescirkel (hoe kan ik het doen) en de wil (leeshonger) om een leescirkel te doorlopen. Positieve ervaringen zijn als het ware de brandstof waarop een leescirkel draait (vergelijk McCarthy et al., 2004).

OBSERVATIONEEL LEREN

Naast positieve aandacht kan een ander ook als voorbeeld dienen om een leescirkel in te vullen: observationeel leren (Bandura, 1971, 1986). Dit is een vorm van leren, waarbij iemand afkijkt hoe de ander het doet en ook waarneemt wat de consequenties zijn van dit gedrag. Het gaat om indirekte ervaringen die sturend zijn voor de waarderings- (is dit gedrag geaccepteerd?) en handelingsschema’s (hoe kan ik de activiteit uitvoeren?) van een leescirkel. Een lezer zal alleen gedrag imiteren als hij of zij dit als een acceptabel voorbeeld ziet en hij of zij zich identificeert met het rolmodel. Als relevante anderen het goede voorbeeld geven door bijvoorbeeld zelf te lezen of naar de bibliotheek te gaan, zonder dat ze hierover uitleg geven, dan heeft dat al een effect op de leescirkel (Kraaykamp, 2002; Van Lierop-Debrauwer, 1990).

Relevante anderen gelden vaker als rolmodel als iemand zelf onzeker is over gewenst gedrag. Doordat bij een leescirkel niet precies vaststaat wat juist of goed is, dienen relevante anderen als referentiepunt van hoe het blijkbaar hoort. Hierdoor cultiveert de ander de lezer in de leescultuur van de sociale groep (leessocialisatie). Dit heeft tot gevolg dat leesculturen homogeen zijn binnen sociale groepen, maar daartussen (sterk) verschillen (Kraaykamp, 2002).

Observationeel leren gaat verder dan loutere blootstelling, doordat iemand actief observeert wat anderen doen (aandacht voor handelingsschema’s), op de

reacties van de omgeving leert (gepastheid van handelingsschema's, *vicarious reinforcement*) en deze schema's onthoudt om ze later zelf te gebruiken. Door het gedrag te imiteren ervaart de lezer de voor- en nadelen ervan en deze ervaringen bepalen of iemand het gedrag al dan niet herhaalt (Bandura, 1986). Samenvattend bevat observationeel leren vier stappen (Bandura, 1986), die we uitgewerkt hebben voor de activiteit lezen:

1. Aandacht trekken.

Als ouders bijvoorbeeld alleen maar lezen als de kinderen in bed liggen, kunnen deze dit gedrag niet waarnemen en daarmee is imitatie van het rolmodel onmogelijk.

2. Vaststellen van de wenselijkheid en gepastheid van lezen in deze concrete situatie. Deze wenselijkheid en gepastheid groeit als verschillende relevante anderen, met verschillende leesdoelen in uiteenlopende situaties, lezen. Hoe meer mensen uit de gemeenschap lezen, hoe meer iemand vertrouwd raakt met het fenomeen lezen en hoe meer verschillende voorbeelden laten zien dat lezen een gepaste en wenselijke vorm van vrijetijdsbesteding is. Daarnaast is het van belang dat iemand ziet dat anderen lezen in verschillende situaties zien als positief, sociaal geaccepteerd gedrag.

3. Onthouden van gedragspatronen

Sommige gedragingen zijn complex en moeilijk te beschrijven. Openlijk gedrag, zoals de lichaamshouding tijdens het lezen, is eenvoudig te imiteren, terwijl verborgen aandacht (zoals waar een lezer op let bij het uitzoeken of lezen van een boek) veel moeilijker te imiteren is.

4. Imitatie van gedrag

Deze imitatie resulteert hopelijk in positieve ervaringen en sociale beloning, zodat het leidt tot herhaling van het leesgedrag (principe van operante conditionering).

4.2.3 HET GEVEN VAN INSTRUCTIE EN AANWIJZINGEN

In de hierboven besproken benaderingen van het leren stonden directe of indirecte ervaringen centraal: iemand doet ervaringen op met boeken en verhalen doordat hij of zij een leescirkel doorloopt of ziet hoe anderen dat doen. De rol van de ander blijft hierbij vaak impliciet (impliciet onderwijzen). Maar communicatie tussen de (helpende) ander en de geïnteresseerde niet-lezer en af en toe lezer speelt ook een belangrijke rol in het socialisatieproces. Dat praten binnen de leescirkel, zoals instructie en aanwijzingen geven, staat centraal in deze paragraaf. Coaching van en feedback over alle activiteiten op een leescirkel vereisen vaak toelichting, omdat vele aspecten van de waarnemings-, waarderings- en handelingsschema's niet

direct waar te nemen zijn. Zonder communicatie weet een lezer niet of hij of zij het bewuste schema goed toepast.

Verbale communicatie speelt natuurlijk een belangrijke rol in het onderwijs, zowel bij het (technische) leren lezen (Krings-Heussen, 2006) als in het latere literatuuronderwijs (Janssen, 1998). Hierbij gaat het vaak om het expliciet onderwijzen van activiteiten op een leescirkel. Maar niet alleen in het onderwijs speelt praten een belangrijke rol in de leessocialisatie. Zo blijkt interactief voorlezen door vooral ouders erg bevorderlijk te zijn voor de taalontwikkeling en daarmee vergemakkelijkt het zelf lezen (Bus et al., 1995). Ook samen praten over de inhoud van verhalen levert een belangrijke bijdrage aan het draaiende houden van een leescirkel (Chambers, 2012; Cornelissen, 2016). Deze vormen van ‘onderwijzen’ kunnen expliciet zijn, met een duidelijk leerdoel en expliciete instructie, of meer impliciet, met een natuurlijk verloop van het gesprek over de leesactiviteit.

Maar de weg van praten naar de verdiscontering ervan in eigen schema’s is lang en vol obstakels. Een lezer moet op de boodschap letten (aandacht), deze verwerken (Wat wordt bedoeld?), de informatie opnemen en integreren in schema’s voor de eigen leescirkel (vergelijk McGuire, 1968, 1969). Vervolgens moet hij of zij deze kennis ook toepassen (van weten naar doen). Net als bij observationeel leren brengt deze toepassing ervaringen met zich mee, die volgens principes van operante conditionering weer effect hebben op de kans dat iemand het nog eens probeert.

PROTOTYPES VAN INFORMATIEVERWERKING

Hoe praten in een leescirkel de schema’s van een leescirkel beïnvloeden, is te beschrijven met informatieverwerkingprocessen waarbij attitudeverandering centraal staat, meer specifiek duale procesmodellen (Petty, Cacioppo, & Goldman, 1981; MacInnis & Jaworsky, 1989; Fazio, 1990; Chaiken & Trope, 1999; Kahneman, 2012). Deze modellen stellen dat bij de verwerking van communicatie twee soorten processen ofwel prototypes meer of minder dominant kunnen zijn: een emotionele, oppervlakkige versus een cognitieve, diepgaande verwerking. Als iemand niet geïnteresseerd is in lezen, is de verwerking van het gesprek over de leescirkel meer emotioneel gestuurd. Hierbij koppelt iemand het gevoel dat een gesprek oproept, aan de besproken handelingen van de leescirkel. Als iemand wel geïnteresseerd is in het lezen, is de verwerking van het gesprek meer cognitief gestuurd. Daarbij bepalen argumenten uit het gesprek en gedachten die iemand bij het gesprek had, hoe en of de informatie in de eigen schema’s voor de leescirkel verdisconteerd wordt (Petty et al., 1981; Petty & Cacioppo, 1986a; 1986b; MacInnis & Jaworsky, 1989; Chaiken & Trope, 1999).

In vroegere modellen (Petty et al., 1981; Petty & Cacioppo, 1986a; 1986b) gingen onderzoekers ervan uit dat emotionele en cognitieve verwerking niet samen gingen. Nieuwere modellen stellen dat beide prototypes wel naast elkaar plaats kunnen vinden (MacInnis & Jaworsky 1989; Fazio, 1990; Fazio & Towles-Schwen, 1999; Chaiken, et al., 1996; Gawronski & Bodenhausen, 2006; 2011; Kahneman, 2012). Het uiteindelijke resultaat van de verwerking van een gesprek kan dus een mix zijn van beide systemen, bijvoorbeeld als iemand weet dat hij of zij een boek voor de lijst moet lezen, maar daar geen zin in heeft. Ook het leeshongermodel gaat uit van duale verwerking van informatie.

Emotionele verwerking

Het emotionele prototype is dominant als iemand weinig moeite wil steken in de verwerking van het gesprek. Het speelt waarschijnlijk een grote rol bij niet-lezers, geïnteresseerde niet-lezers en in mindere mate bij af en toe lezers.

Automatisch opgeroepen emoties zijn bij dit prototype zeer bepalend (MacInnis & Jaworski, 1989; Fazio, 1990; Gawronski & Bodenhausen, 2006; 2011). Bij een gesprek binnen een leescirkel kunnen emotionele connotaties op tal van manieren optreden. Ten eerste als reactie op de ander (de zender van een boodschap). Als bij voorbeeld een leerling een leraar Nederlands niet aardig vindt, leidt deze route tot een negatieve connotatie, onafhankelijk van de inhoud van de boodschap. Alles wat de ander zegt, is als het ware negatief. Ook het taalgebruik van de ander kan emoties oproepen. Een formele boodschap roept andere emoties op dan een boodschap in alledaagse omgangstaal. Te snel en te hoog spreken roept over het algemeen negatieve emoties op. Ten derde kan de inhoud emotionele associaties oproepen. Als iemand afkerig is van lezen, roept het thema lezen al een negatief gevoel op. Ten slotte kan iemand ingesleten associaties hebben over de leescirkel. Als iemand bijvoorbeeld lezen meteen associeert met school en school bij deze persoon een negatief gevoel oproept, zal hij of zij een gesprek over lezen daardoor ook negatief benaderen, zelfs als in het gesprek het woord ‘school’ niet valt.

Emotionele verwerking versterkt vaak bestaande emotionele associaties, zonder dat iemand de inhoud van de waarnemings-, waarderings- en handelingsschema’s aanpast. Hierdoor zal een leescirkel zich niet ontwikkelen en blijft iemand in oude routines steken.

Cognitieve verwerking

Het cognitieve prototype is dominant als een lezer moeite wil steken in de verwerking van het gesprek. Hierdoor zal dit type eerder voorkomen bij fervente lezers of iemand die iets moet lezen voor bijvoorbeeld school. Bij deze vorm van verwerking

stelt iemand de informatie uit het gesprek vast en vult deze aan met eigen gedachten en argumenten om vervolgens het schema voor een leescirkel aan te passen (Petty et al., 1981; Petty & Cacioppo, 1986a; 1986b; MacInnis & Jaworski, 1989; Fazio, 1990; Gawronski & Bodenhausen, 2006; 2011). Doordat inspanning en argumenten een belangrijke rol spelen is de verwerking in eerste aanzet vooral cognitief. Maar argumenten kunnen ook emoties oproepen (Gawronski & Bodenhausen, 2006; 2011).

Bij de cognitieve verwerking, verdisconteert iemand de informatie en argumenten van een ander over een leescirkel. Als bijvoorbeeld een leraar Nederlands zegt dat het lezen van literatuur bijdraagt aan de algemene ontwikkeling, kan dit argument onderdeel worden van de houding jegens lezen.

Niet alleen wat de ander exact zegt, maar ook alle eigen gedachten bij en afleidingen (inferenties) van die gespreksinhoud zijn belangrijk. De opgeroepen gedachten en inferenties bepalen sterk het effect dat een gesprek heeft. Uit het argument dat lezen van literatuur goed is voor de algemene ontwikkeling, kan iemand bijvoorbeeld afleiden dat de praktische bruikbaarheid van het lezen van literatuur daardoor klein is.

Ook de eigen vooringenomenheid speelt een rol bij de cognitieve verwerking van informatie. Als een leraar zegt dat het lezen van literatuur goed is voor de algemene ontwikkeling, kan iemand deze informatie afzetten tegen wat hij of zij zelf als voor- en nadelen van lezen ziet. Als iemand vindt dat je door lezen veel kennis opdoet, dan valt het argument van de leraar in vruchtbare bodem en kan iemand het schema voor het selecteren van boeken aanvullen met ‘Ik zou eens een literair boek kunnen proberen’. Maar als iemand vindt dat lezen vooral leuk moet zijn en dat het werken aan je algemene ontwikkeling inspannend is, kan het argument van de leraar bevestigen dat lezen van literatuur niet past binnen de eigen leescirkel. Bovendien kunnen gedachten over de reden waarom een ander juist dit zegt ook een rol spelen. Bij het genoemde voorbeeld kan een leerling denken dat de leraar dat alleen maar zegt vanuit de rol als leraar Nederlands en dus ‘partijdig’ is. Dit kan tot gevolg hebben dat de door de leraar genoemde voordelen van het lezen van literatuur een kleine kans hebben om schema’s voor de leescirkel te veranderen.

De cognitieve route van verwerking kan zorgen voor aanpassing van bestaande schema’s. Maar deze aanpassing hoeft niet altijd in lijn met de gespreksinhoud te zijn. Als bestaande schema’s niet stroken met de boodschap, zal de aanpassing eerder daarmee contrasteren. Alleen als iemand ontvankelijk is voor de inhoud van het gesprek, past hij of zij een leescirkel aan in lijn met de gespreksinhoud.

KENMERKEN VAN DE ONTVANGER

Uit het voorgaande blijkt dat de manier van informatieverwerking (meer emotioneel of meer cognitief) afhangt van de ontvanger, zijn of haar leeshonger, de kenmerken van het gesprek en de kenmerken van de ander (Petty et al., 1981; Petty & Cacioppo, 1986a; 1986b; MacInnis & Jaworski, 1989; Fazio, 1990; Gawronski & Bodenhausen, 2006; 2011). De laatste twee zijn al aan bod gekomen bij de besprekking van de prototypes. We gaan hier nog iets nader in op de kenmerken van de ontvanger.

Het leeshongermodel stelt dat kennis, gedachten en gevoelens die iemand heeft opgedaan bij het doorlopen van een leescirkel, opgeslagen zijn in het geheugen (als schema's). Ze kleuren de reactie op een gesprek over een leescirkel sterk. Bij overwegend positieve (negatieve) ervaringen roept een gesprek vooral positieve (negatieve) gevoelens en gedachten op (Gawronski & Bodenhausen, 2006; 2011).

Dit benadrukt het belang van positieve ervaringen: deze zorgen er niet alleen voor dat een leescirkel zich ontwikkelt en in stand houdt, maar ook dat er een positieve voedingsbodem is voor een gesprek over een leescirkel. Het effect van veel negatieve ervaringen met leescirkels heeft desastreuze gevolgen voor de verwerking van een gesprek (Petty et al., 1981; Petty & Cacioppo, 1986a, 1986b; Gawronski & Bodenhausen, 2006; 2011). Als een niet-lezer een versie heeft tegen lezen, associeert hij of zij leessituaties automatisch met nadelen (negatieve leesattitude), moeite en eigen incompetente (lage eigen effectiviteit). Deze mindset vormt de eerste reactie op een gesprek over een leescirkel (Gawronski & Bodenhausen, 2006; 2011). Wanneer iemand toch moet nadenken over de inhoud van het gesprek (bijvoorbeeld voor school), is de kans erg groot dat hiermee nog meer negatieve gedachten, nadelen en problemen getriggerd worden (zie ook paragraaf 7.4).

Het tweede aspect dat de informatieverwerking bepaalt, is de leeshonger van de ontvanger. Die bepaalt hoeveel moeite iemand wil steken in het gesprek ofwel de wil om het gesprek te verwerken (MacInnis & Jaworski, 1989; Fazio, 1990). Als iemand niet leest in de vrije tijd, dan is hij of zij ook niet geïnteresseerd in een gesprek over een leescirkel (boeit niet). Hij of zij verwerkt het gesprek voornamelijk via de emotionele route en denkt niet na over de inhoud van de boodschap, waardoor routines op de leescirkel nauwelijks veranderen.

Iemand met een positieve leesattitude wil wel moeite steken in een gesprek over een leescirkel. Het aandachtig verwerken van een gesprek betekent zoals gezegd niet automatisch dat iemand de inhoud klakkeloos overneemt.

Toch is de moeite die iemand steekt in bijvoorbeeld literatuurlessen niet alleen afhankelijk van de interesse om in de vrije tijd te lezen. Ook de doelen die iemand zich in een bepaalde leessituatie stelt, spelen mee (extrinsieke motivatie). In de les-

sen Nederlands kan bijvoorbeeld het krijgen van een goed cijfer voor een literatuuropdracht, het leesdoel zijn. In hoofdstuk 7 gaan we hier dieper op in.

4.3 LEESSOCIALISATIE IN EEN GROEPSPROCES

In wat we tot nu toe bespraken was socialisatie beperkt tot de inspanningen van een individu om iemand wegwijs te maken in een leescirkel. Daarbij ligt het accent op het aanleren van vaardigheden. Maar een leescirkel is ingebed in een sociale omgeving waarbij meer personen en groepen een invloed uitoefenen. Bovendien is leessocialisatie geen statisch proces van actie en reactie, maar een wederkerig dynamisch proces (Blumer, 1969; Hewitt & Shulman, 2011), waarbij de acties van een ander geïnterpreteerd en gevuld worden door een reactie, die weer een reactie oproept bij de ander, enzovoort. Dit dynamische, wederkerige proces staat centraal binnen het symbolisch interactionisme, waarbij er veel aandacht is voor interpretatie van acties en formulering van daaropvolgende reacties in een sociale context (Blumer, 1969; Hewitt & Shulman, 2011). Het leeshongermodel zet deze benadering in om inzichtelijk te maken dat lezen een talige, sociale activiteit is en om toe te lichten hoe men met het lezen van fictie zowel individuele als maatschappelijke voordelen kan behalen.

Het symbolisch interactionisme (Mead, 1967; Blumer, 1969) ziet activiteiten op een leescirkel als talige, culturele gedragingen en benadrukt dat een leescirkel is ingebed in een sociale omgeving. Vanuit dit perspectief is het niet alleen belangrijk hoe een lezer gedragingen van een ander interpreert (zoals bij persuasieve communicatie), maar gaat het ook om iemands intentie om bepaalde acties te doen om zo bepaalde doelen te bereiken. De uitvoering van een leescirkel komt tot stand doordat iemand een bepaald leesdoel wil bereiken waarbij een ander hem of haar kan helpen en adviseren.

Binnen het symbolisch interactionisme gelden alle (verbale en non-verbale) gedragingen als symbolen voor intenties, normen en waarden. De betekenis van deze symbolen is geleerd door socialisatie (sociale interactie met relevante anderen). Is bijvoorbeeld het laten rondslingerken van boeken in de woonkamer een uiting van een gunstig leesklimaat of een gebrek aan zelfdiscipline om spullen op te ruimen als ze gebruikt zijn? Blumer (1969, p. 4) formuleert dit als volgt: ‘The meaning of a thing for a person grows out of the ways in which other persons act toward the person with regard to the thing. Their actions operate to define the thing for the person.’ Voor een leescirkel betekent dit dat de bijbehorende waarnemings-, waarderings- en handelingsschema’s vorm en betekenis krijgen doordat anderen herhaaldelijk samen met iemand de leescirkel doorlopen. Hoe je activiteiten op een

leescirkel aanduidt (Is het ‘praten over verhalen’ of ‘discussiëren over boeken?’), wat belangrijke thema’s zijn in een gesprek over een leesactiviteit en hoe je een activiteit uitvoert, wordt bepaald in interactie met anderen.

Leessocialisatie is dus vanuit het symbolisch interactionisme op twee hoofd-thema’s te verhelderen: (1) taal berust op symbolen die hun betekenis krijgen in sociale interactie en (2) activiteiten op een leescirkel komen tot stand in een dynamisch-cyclisch proces.

4.3.1 SYMBOLEN EN SOCIALE INTERACTIE

Taal biedt ons de mogelijkheid om naar dingen te verwijzen, ook als ze op dat moment niet aanwezig zijn. Met woorden als symbolen kunnen we over dingen praten en nadenken. Volgens de uitgangspunten van het symbolisch interactionisme krijgen woorden hun betekenis door er met anderen over te praten (Hewitt & Shulman, 2011). Daarom verschilt het taalgebruik tussen sociale groepen (Hewitt & Shulman, 2011) en tussen sociaal-economische klassen en mensen met een verschillende culturele achtergrond (zie bijvoorbeeld Bourdieu, 1984). Deze verschillen komen ten eerste tot uitdrukking doordat mensen op een andere manier spreken over de leescirkel. Ze letten bijvoorbeeld op bepaalde kenmerken bij de waardering van een verhaal en gebruiken bepaalde woorden om dit te duiden. Ook kunnen ze een algemeen begrip als ‘lezen’ verschillend invullen. Lezen kan voor de ene sociale groep betekenen een tekst inhoudelijk bestuderen (Wat staat er?), terwijl het voor een andere groep inhoudt de persoonlijke relevantie van de verhaallijn achterhalen (Wat kan ik ermee?). Zo krijgt de invulling van een leescirkel en het praten over deze activiteiten een sterke sociale verankering.

Doordat mensen sociale situaties en rollen met woorden kunnen duiden, kunnen ze over gebeurtenissen vertellen en nadenken, of dat nu gebeurtenissen bij het doorlopen van een leescirkel zijn of de in een verhaal beschreven gebeurtenissen. Volgens het symbolisch interactionisme kan een luisteraar of lezer, als in een gedachte-experiment, een verhaal tot leven brengen op basis van zijn of haar kennis van sociale situaties en de daarbij behorende rollen. Dit uitgangspunt geeft inzicht in hoe een lezer kan leren van een verhaal (zie verder paragraaf 4.3.3).

4.3.2 EEN DYNAMISCH-CYCLISCH PROCES

Volgens het leeshongermodel zijn de activiteiten op een leescirkel gebaseerd op de waarnemings-, waarderings-, en handelingsschema’s die iemand zich door socialisatieprocessen eigen gemaakt heeft. De daadwerkelijk invulling van deze activiteiten wordt toegesneden op de leesdoelen en de situatie. Omdat in een leessituatie anderen vaak een rol spelen, komt de daadwerkelijke invulling van een leescirkel tot

stand in een wederkerig dynamisch proces van actie en reactie tussen twee of meer mensen. Dit is vooral zichtbaar in de leescirkel waarin de ander in het centrum staat.

Binnen het symbolisch interactionisme zijn de invulling en betekenis van de activiteiten op een leescirkel een sociaal product. Mensen hebben geleerd waar de gedragingen voor staan en waar ze toe kunnen leiden (leesdoelen). Door interactie geven ze de handelingen op een leescirkel verder vorm, zodat ieders doelen zoveel mogelijk bereikt worden. Dit impliqueert dat de (aanstaande) lezer en de ander elkaar beïnvloeden bij het vormgeven van de activiteiten op een leescirkel.

De dynamische interactie tussen een (aanstaande) lezer en de ander bestaat volgens het symbolisch interactionisme uit drie componenten. Ten eerste richten mensen zich naar hun doelen. Een (aanstaande) lezer, maar ook de ander, geeft betekenis aan een situatie op basis van de eigen waarnemings-, waarderings- en handelingsschema's (Is dit een leessituatie? Wat wil ik bereiken en hoe kan ik dat doen? Wat wordt van mij verwacht?). Als ze de situatie herkennen als een leessituatie, formuleren ze mogelijke leesdoelen en bepalen ze welke rol en gedrag daar het beste bij passen (bijvoorbeeld ongeïnteresseerde lezer of alwetende leraar) (rolinvulling; *role making*, Hewitt & Shulman, 2011).

Ten tweede anticiperen beiden op elkaars gedrag bij het invullen van een leescirkel: hoe zal de 'tegenspeler' de gekozen rol en het vertoonde gedrag interpreteren en wat zal zijn of haar reactie hierop zijn (rolinvoeling; *role taking*, Hewitt & Shulman, 2011)? Die anticipatie bepaalt vervolgens ook het eigen gedrag. Beiden vergelijken vervolgens voortdurend de verwachte gedragingen en reacties met de daadwerkelijke en stemmen daar het eigen gedrag en de eigen rol weer op af om zo het doel zo goed mogelijk te bereiken.

Rollen en de afstemming op anderen in een specifieke sociale situatie leren mensen al doende. Kinderen oefenen in hun spel dit invullen en invoelen van rollen, bijvoorbeeld in het samen 'schooltje spelen' of het voorlezen aan poppen. Doordat mensen in verschillende levensfasen andere rollen krijgen en met nieuwe mensen omgaan, stopt dit leerproces nooit. Zoals we in het begin al schreven: de leessocialisatie is niet beperkt tot de formatieve periode.

4.3.3 HOE LEERT EEN LEZER VAN VERHALEN?

Het symbolisch interactionisme biedt inzichten in hoe iemand de voordelen van lezen kan behalen. Deze voordelen ontstaan doordat verhalen een lezer een mogelijkheid bieden een sociale wereld te simuleren (Mar & Oatley, 2008). Volgens het leeshongermodel kan een lezer dat doen door het verhaal zelf te lezen of er met anderen over te praten.

HET LEZEN VAN EEN VERHAAL

Een lezer denkt na over de (persoonlijke) betekenis van een verhaal. Volgens het symbolisch interactionisme komt deze betekenis tot stand in een dynamisch proces tussen de tekst en de lezer. Je zou kunnen stellen dat iemand de betekenis van een verhaal achterhaalt in een semi-gecontroleerd gedachte-experiment. Een lezer doorloopt in gedachten hoe het verhaal zou uitpakken in zijn of haar situatie. Dit biedt tal van kansen om te leren (zie ook hoofdstuk 1, over de voordelen van lezen). We bespreken hier kort de belangrijkste.

Betere lees- en taalvaardigheid

Boektaal verschilt van alledaags taalgebruik (Broekhof, 2011; El Aissati & Stokmans, 2015). Hierdoor kan een lezer nog onbekende woorden en tekststructuren tegenkomen (zie ook paragraaf 1.1.2). Volgens het symbolische interactionism biedt het verhaal een context waarbinnen een lezer de betekenis van die onbekende woorden en constructies kan afleiden. Uit onderzoek blijkt herhaaldelijk dat veel lezen de taalontwikkeling stimuleert (Mol, 2010; Mol & Bus, 2011; Krashen, 2004; Broekhof, 2015).

Meer kennis van de wereld en sociale situaties

Als het verhaal een lezer confrontereert met iets anders dan het vertrouwde (zowel qua inhoud als genre-invulling) kan lezen leiden tot meer kennis van de wereld en sociale situaties. Een lezer kan bovendien inzicht krijgen in de emotionele impact van de beschreven gebeurtenissen (zie ook paragraaf 1.1.2.). De kans hierop is groter als het verhaal voor een lezer relevanter is, doordat het aansluit bij opgelegde leesdoelen (door school of werk) of bij hoe de lezer zelf is of zou willen zijn. Vanuit het symbolisch interactionisme berust de relevantie van een verhaal deels op de inschatting van de lezer of het verhaal bruikbare informatie voor het dagelijkse leven bevat en hem of haar kan introduceren in een minder vertrouwd of onbekend sociaal domein. Bijvoorbeeld de eerste paardrijles, het studentenleven, het leven van een popster of politicus of leven in vroeger tijden. Een lezer kan meer kennis en inzicht krijgen in sociale domeinen en bijbehorende rolrelaties en deze vervolgens inzetten om sociale situaties en rollen in het dagelijkse leven te duiden en vorm te geven. Hij of zij kan het gedrag van een hoofdpersoon imiteren om een gewenst doel te bereiken of een gewenste indruk achter te laten (impressiemanagement, Goffman, 1959).

Meer empathie en inlevingsvermogen

Naast het verzamelen van kennis kan een lezer zich tijdens het lezen verplaatsen in een verhaalpersonage (zie ook paragraaf 1.1.1) en zich inbeelden zelf dit personage te

zijn. Wat het personage doet, denkt en voelt, beleeft de lezer in een gedachte-experiment, waarbij rolinvulling (wat te doen vanuit het personage zelf) en rolinvoeling (wat is de verwachte reactie van een ander personage) van belang zijn. Dit proces gaat een stap verder dan kennismeten van de verschillende rollen die beschreven zijn in het verhaal. Nu is empathie belangrijk. Een lezer verplaatst zich in het perspectief van het personage en probeert dit (door rolinvulling en rolinvoeling) te doorgronden: Welke doelen stelt het personage zich? Welke acties kiest het en welke motieven liggen hieraan ten grondslag? Wat voor reacties van andere verhalopersongages verwacht de lezer? Enzovoort.

Reflectie

Een lezer kan ook nadenken over de rol die hij of zij zelf zou (willen) spelen in soortgelijke situaties door deze rol te spiegelen aan eigen kennis en ervaringen en mogelijke alternatieve acties. Centrale vragen zijn nu: Is de lezer zoals het personage? Hoe zou de lezer reageren in zo'n situatie? Stroken de motieven van het personage met de normen en waarden van de lezer? Kan het personage de lezer als voorbeeld dienen? Wil de lezer dit personage als vriend hebben? Door reflectie krijgt een lezer beter inzicht in achterliggende rolverwachtingen, motieven, waarden en normen die mensen in bepaalde situaties hebben.

Identiteit

Door deze zelfreflectie krijgt een lezer een genuanceerdeerder beeld van wie hij of zij zelf is of wil zijn en van de eigen levensdoelen (persoonlijke identiteit; Hewitt & Shulman, 2011).

Daarnaast kan een verhalpersonage tot een bepaalde sociale groep behoren waarmee de lezer zich wil identificeren, zoals studenten, werkende jongeren, jonge ouders (sociale identiteit; Hewitt & Shulman, 2011; zie paragraaf 1.1.3). Als een lezer zichzelf al tot deze referentiegroep rekent, kan een verhaal inzicht bieden in hoe je je als lid van die groep gedraagt en leiden tot saamhorigheid. Verhalen over bijvoorbeeld hoe Marokkaanse jongeren zich staande houden in de Nederlandse maatschappij kunnen een basis zijn voor of aanvulling op het zelfbeeld van een Marokkaans-Nederlandse lezer. Een centrale vraag voor de lezer over sociale identiteit is: Kan ik mij vereenzelvigen met deze groep?

Zelfregulerend leren

Als een lezer zelfbewust is en reflecteert over het handelen van verhalpersonages (en zichzelf), kan hij of zij feitenkennis opdoen en kennis over manieren van handelen. Dit kan leiden tot zelfregulerend leren (zie ook paragraaf 1.1.2). De lezer zoekt

bewust naar uitdagende boeken en stelt zich de vraag of de beschreven handelwijze wel leidt tot de gewenste doelen. Indien dat het geval is, kan de lezer dit gedrag imiteren. Als het antwoord ontkennend is, kan de lezer zich afvragen waarom dat zo is. Verder geeft een verhaal soms informatie over de gemoedstoestand en gedachten na een reactie van een tegenspeler. Een lezer kan zich daardoor bijvoorbeeld realiseren dat bepaalde acties anderen kunnen kwetsen (rolinvoeling).

MET ANDEREN PRATEN OVER EEN VERHAAL

Volgens het symbolisch interactionisme is het een logische stap om na het lezen van een (deel van een) verhaal er met anderen over te praten. Betekenis is volgens deze benadering immers een sociale constructie die ontstaat in interactie met anderen (Hewitt & Shulman, 2011). Gesprekken over boeken en verhalen vinden in een warm leesklimaat bijna als vanzelf plaats. Ze gaan niet alleen over wat iemand leuk vindt, maar gaan juist ook over waarom het een leuk of vervelend boek is. In het algemeen zijn deze discussies te voeren met iedereen, ouders, familieleden, vrienden, kennissen, leraren, schrijvers, enzovoort. De gesprekken hebben tot doel een lezer te confronteren met leeservaringen van anderen en hem of haar aan te zetten om daarover te reflecteren. Zo krijgt het verhaal een persoonlijke en maatschappelijke betekenis. Gesprekken kunnen de voordelen bij het lezen van een verhaal uitdiepen en aanvullen.

Betere lees- en taalvaardigheid

Een lezer ervaart hoe anderen de tekst gelezen hebben. Deze ervaringen kunnen betrekking hebben op de betekenis van een verhaal (Wat betekent dit woord in deze context? Waar gaat het verhaal over? Wat is de rol van een bepaald personage in het verhaal?) of over de implicaties ervan (Wat betekent het verhaal voor mij en mijn eigen situatie?). Door samen te praten over de betekenis en implicaties van een verhaal kan iemand de schema's voor waarneming (Waar moet je op letten bij het lezen van een boek?) en waardering (Wat maakt een boek een goed boek: inleving, manier van schrijven, reflectie op maatschappelijke gebeurtenissen of filosofische overwegingen over algemene levensvragen? Vergelijk Witte, 2008) aanscherpen (meer hierover in hoofdstuk 5).

Tijdens een discussie kan een lezer ook achterhalen of de eigen interpretatie geen hersenspinsel is. Lezers gaan op zoek naar opinies van anderen om zo tot een heldere interpretatie van het verhaal te komen (Sherif, 1935). Maar niet ieders opinie is even relevant. Een lezer gaat vooral te rade bij gelijkgestemde anderen (sociale klasse, vergelijkbare smaak, personen met een vergelijkbare groepsidentiteit) om de eigen interpretatie bij te sturen (Cooper, et al., 2004).

Meer kennis van de wereld en sociale situaties

In een discussie over de inhoud van het verhaal bespreken mensen opinies, handelswijzen en reacties van personages. Is de beschreven opinie, handelwijze of reactie verwerpelijk of acceptabel? De reacties van anderen geven de lezer een indicatie van wat volgens deze sociale groep wel en niet gepast is.

Retoriek en identiteit

In een gesprek over het verhaal ervaart de lezer verder hoe je kunt spreken over verhalen. Dit heeft een aantal gevolgen:

- a. Gesprekspartners stemmen het taalgebruik op elkaar af. Het gaat hierbij om de woorden (symbolen) om kenmerken, zinsconstructies, argumentatielijnen en leeservaringen te duiden.
- b. Een discussie maakt duidelijk wat belangrijke kenmerken zijn waarop een lezer kan letten bij het lezen (sociale afstemming van waarnemingsschema's).
- c. De gesprekspartners kunnen tot een soortgelijk oordeel over de waarde van het boek komen (sociale afstemming van waarderingsschema's). Doordat ze tot deze groep van gelijkgestemden willen behoren, kunnen hun meningen over het boek naar het (vermeende) prototype van waarderingen voor dit soort boeken assimileren. Hierdoor ontstaat meer overeenkomst tussen de gesprekspartners.
- d. Door deze onderlinge afstemming zal een lezer zich sneller identificeren met deze groep. Hij of zij ziet de andere groepsleden als gelijkgestemden en zal daaroor vaker met hen discussiëren over boeken.
- e. Doordat een lezer zich verschillende rollen kan aanmeten in verschillende sociale situaties, kan hij of zij iedere keer een ander deel van de eigen identiteit uitdragen (impressiemanagement). Met andere woorden: afhankelijk van de sociale context waarin iemand zich bevindt, zal hij of zij andere taalregisters en waarnemings-, waarderings- en handelingsschema's activeren. Op school praat een jongere bijvoorbeeld op een reflectieve manier over literatuur, terwijl hij of zij onder vrienden bijvoorbeeld praat over inleving bij een detective.

Het symbolisch interactionisme gaat ervan uit dat lezers enige vrijheid hebben met welke mensen ze omgaan en wie daarmee invloed kan hebben op de leessocialisatie, al wordt deze invloed wel begrensd door de sociale interacties die iemand daadwerkelijk aangaat. De boeken die iemand leest (leesvoorkeuren) of de keuze van de gesprekspartners hangen voor een groot deel samen met de sociale klasse waarin iemand opgroeit. In de derde benadering van leessocialisatie staat de invloed vanuit deze sociale klasse centraal.

4.4 LEESSOCIALISATIE IN EEN MAATSCHAPPELIJK PROCES

Het deze derde benadering van leessocialisatie staan cultuur-sociologische theorieën, zoals de statusmotivatietheorie van Ganzeboom (1984; 1989; Boudieu, 1984) centraal. Dit perspectief geeft een individu een beperkte keuzevrijheid (vergelijk Stryker, 1980/2000; Stryker, 2008) en leessocialisatie wordt vooral bepaald door de sociale klasse en veel minder door individuele keuzes en interpretaties. Volgens deze benadering leidt leessocialisatie tot het zich eigen maken van waarnemings-, waarderings- en handelingsschema's die horen bij de sociale klasse waarin iemand opgroeit. Met andere woorden: de sociale omgeving geeft richtlijnen hoe een lezer een leescirkel *moet* uitvoeren.

In hoofdstuk 3 is uitgebreid stilgestaan bij de statusmotivatietheorie van Ganzeboom. Daarom volstaan we hier met een korte samenvatting van de belangrijkste uitgangspunten (Ganzeboom (1984; 1989; Boudieu, 1984). De eerste kerngedachte is dat lezers uit dezelfde sociale klasse dezelfde bronnen hebben, zoals inkomen, scholing, culturele competentie, en daardoor overeenkomstig gedrag vertonen. Ze hebben dezelfde waarnemings-, waarderings- en handelingsschema's. De tweede kerngedachte is dat een lezer zich sterk identificeert met de eigen sociale klasse. *Zijn* of haar referentiegroep wordt uitsluitend gevormd door leden van de eigen sociale klasse. De derde kerngedachte is dat de gedeelde schema's de eenheid en identiteit van een sociale klasse onderstrepen, met als gevolg dat lezers uit een bepaalde klasse zich sterk conformeren aan de daar geldende norm. Deze norm geeft zekerheid over hoe de lezer zich dient te gedragen en vormt *zijn* of *haar* (sociale) identiteit. Daarnaast zet een lezer zich sterk af tegen de norm van andere klassen (*distinction*) door deze af te keuren of belachelijk te maken (Ingles, 2005). Iedere sociale klasse eigent zich daarmee een bepaalde leescultuur toe en beleeft deze op een eigen manier (Breen & Rottman, 1995; Chan & Goldthorpe, 2007; DiMaggio & Useem, 1978; Ganzeboom, 1984; Katz-Gerro, 1999, 2002; Kirchberg, 1996; Purhonen et al., 2011; Yaish & Katz-Gerro, 2012). Hierdoor ontstaat een homologie tussen het maatschappelijk domein (sociale klassen) en het domein van levensstijlen (legitimering van genres en waarnemings-, waarderings- en handelingsschema's) (Bourdieu, 1984).

Het leeshongermodel gaat ervan uit dat de sociale klasse de ontwikkeling van een niet-lezer tot een fervent lezer begrenzen (zie ook McCarthy et al., 2004). Iemand wordt geboren en groeit op in een bepaalde sociale klasse van een bepaalde maatschappij (Stryker, 1980/2000; DiMaggio & Useem, 1978; DiMaggio, 1987; Hughes & Peterson 1983). Anderen (uit dezelfde sociale klasse) laten zien hoe je een sociale situatie kunt duiden en hoe je kunt handelen. Hun voorbeelden voeden ervaringen en daarmee de vaardigheden en kennis voor het herkennen van lees-

situaties en de vormgeving van een leescirkel. De bril waardoor iemand (lees)situaties bekijkt, wordt dus sterk bepaald door de eigen sociale klasse. Dat betekent niet dat iemand geen andere invulling van een leescirkel kan aanleren. Door omgang met mensen uit andere sociale klassen kan iemand kennismaken met andere invullingen. Onderzoek toont aan dat vooral mensen uit lagere sociale klassen zich meer beperken tot de eigen klasse dan personen uit hogere sociale klassen (DiMaggio & Useem, 1978).

Scholing bijvoorbeeld biedt mogelijkheden om met leescirkels van andere sociale klassen kennis te maken. Op de basisschool biedt een leerkracht een voorbeeld, evenals medeleerlingen uit andere sociale klassen. Hierdoor kunnen kinderen een leescirkel, behorende bij een andere sociale klasse, waarnemen en imiteren. In het voortgezet onderwijs kan zich een soortgelijke situatie voordoen, hoewel het onderwijsniveau gerelateerd is aan sociale klasse (Van de Werfhorst & Luijkh, 2010). De mogelijkheden om zich te identificeren met mensen uit een andere sociale klasse groeit met het ouder worden. In het algemeen kunnen (na)scholing en de keuze van vrienden ervoor zorgen dat mensen hun leesroutines aanpassen.

4.5 SMAAK- EN INTERESSEONTWIKKELINGEN VAN EEN LEZER

Het leeshongermodel gaat er zoals al vermeld vanuit dat een leescirkel en daarmee de ontwikkelingen in waarnemings-, waardering-, en handelingsschema's, nooit stopt. De meeste mensen blijven zich een leven lang ontwikkelen en hun sociale netwerken veranderen in de loop der tijd (vergelijk Wentworth, 1980; Goodman, 1985; Hurrelmann, 1988; Brezinka, 1994; Archer, 2000; 2003). Bovendien verandert het boekenaanbod voortdurend. Daarom is het leeshongermodel dynamisch: een leescirkel past zich bij iedere omwenteling aan. Deze dynamiek wordt, naast het boekenaanbod, bepaald door de lezer zelf en zijn of haar lezersnetwerken.

4.5.1 PERSOONLIJKE ONTWIKKELING TOT EEN FERVENT LEZER

Een persoon ontwikkelt zich tot een lezer, niemand wordt als lezer geboren. Deze ontwikkeling start al bij het voorlezen en verhalen vertellen en vindt een vervolg in het zelf leren lezen en de verdere ontwikkeling van de leesvaardigheid (Bus et al., 1995; Mol, 2010; Mol & Bus, 2011; Krashen, 2004; Broekhof, 2015) tot een vaardige, geëngageerde lezer die scheppend leest.

VOORLEZEN EN HET VERKRIJGEN VAN POSITIEVE ERVARINGEN

Voorlezen (verhalen vertellen) is een zeer belangrijke opstap voor het zelf lezen. Doordat een onervaren lezer de letterlijke inhoud van een verhaal niet zelf hoeft

te ontfutselen aan de tekst en de verteller door intonatie, toonhoogte, ritme en fasering structuur aanbrengt, kan de luisteraar zich concentreren op hogere verwerkingsprocessen zoals beleven, empathie en reflectie. Juist deze processen dragen bij aan positieve ervaringen die een basis bieden voor een sleutelervaring.

In dit kader maken we bij eerste leeservaringen onderscheid tussen ongedwongen (voor)lezen zonder een expliciet instrumenteel (onderwijs)doel en het (voor)lezen dat wel een instrumenteel, educatief doel heeft. Het belangrijkste doel van een ongedwongen leesactiviteit is volgens het RAND-model (McCarthy et al., 2004) hedonistisch; het plezier, de beleven en inleving staan voorop (impliciet onderwijzen). Hierbij spelen fantaseren over het verhaal en het spiegelen daarvan aan eigen ervaringen een belangrijke rol. Het wil beslist niet zeggen dat er geen instrumentele doelen bereikt worden, maar deze staan in dienst van hedonistische doelen. Juist activerende vragen als: Wat denk je dat er gaat gebeuren? Wat zou je zelf doen? Vind je het verhaal spannend? Heb je zelf ook eens zoets meegemaakt?, dragen bij tot meer (positieve) ervaringen. Dit interactieve voorlezen stimuleert zowel de taalontwikkeling (Lever & Sénéchal, 2011; Mol et al., 2008; Whitehurst et al., 1994) als het leesplezier (McCarthy et al., 2004), doordat de onervaren lezer een actieve rol heeft tijdens het voorlezen (Reese et al., 2010). In een thuissituatie is er een ongedwongen sfeer; als het niet leuk meer is, gaan ouder en kind over tot iets anders. Plezier is het doel.

Bij leessituaties waarin een instrumenteel, educatief doel vooropstaat, stuurt de stimulerende ander meer. Het primaire doel is dat de onervaren lezer iets leert (woordenschat, zelf leren lezen). Plezier is belangrijk omdat het de leesmotivatie stimuleert, maar dus vooral een middel tot een doel (Mol et al., 2009).

De geschetste situaties zijn uitersten op een continuüm, maar maken wel duidelijk dat de impact van (voor)lezen in de eigen sociale omgeving anders is dan (voor)lezen in een schoolse context. De emotionele lading en de ruimte die een onervaren lezer krijgt om het voorleesproces te sturen, zijn in de eerste situatie veel groter. Daarnaast kent de directe sociale omgeving de onervaren lezer beter, waardoor deze makkelijker kan refereren naar relevante ervaringen die bij het verhaal passen. Dat maakt de kans op een positieve sleutelervaring groter. Verder leert de onervaren lezer dat je over een verhaal mag praten, nadenken en reflecteren.

Iemand die opgroeit in een gunstig leesklimaat heeft al vanaf het begin een zeer grote voorsprong. Het aantal positieve leeservaringen is groot, evenals de emotionele impact van deze ervaringen. Uit onderzoek blijkt dat niet alleen de frequentie van het voorlezen, maar vooral de sociaal-emotionele kwaliteit van de mediatie een positief effect heeft op geletterdheid (Leseman & De Jong, 1998). Onervaren lezer die niet in zo'n gunstig leesklimaat opgroeien, zouden deze positieve sleutelervaring

kunnen opdoen in de educatieve setting, maar zoals gezegd zijn de randvoorwaarden daar minder ideaal. Wanneer ze dan ook nog minder fantasie hebben en minder neiging tot nadenken, wordt de kans op een sleutelervaring alleen maar kleiner.

In de voor- en vroegschoolse context lijkt plezier als motivator of als doel van voorleesactiviteiten nog wel sterk aanwezig. Maar wanneer kinderen in groep 3 zelf moeten leren lezen, krijgt de schoolse leessituatie een geheel ander karakter en doel, namelijk het beheersen van (eenvoudige) leesprocessen. Een kind moet dan regelmatig moeilijke teksten lezen, opdat het leesniveau stijgt. Volgens de informatietheorie (Ganzeboom, 1985; zie ook paragraaf 3.1.1) impliceert dit dat lezen een moeizame activiteit is waar je vrij veel energie in moet steken (het ontcijferen van de letterlijke tekst of het literaire lezen). Hierbij komt een lezer nauwelijks toe aan inleving in en beleving van het verhaal of aan reflecties over een persoonlijke betekenis. Dat kan resulteren in negatieve gevoelens (frustratie) die de leesattitude en de eigen effectiviteit nadelig kunnen beïnvloeden. Volgens het leeshongermodel is dit de dood in de pot voor de transitie van een geïnteresseerde niet-lezer naar een af en toe lezer.

VOORLEZEN EN HET ONTWIKKELEN VAN LEESVAARDIGHEID

De ervaringsspiraal (ervaringen met opeenvolgende leescirkels) begint vaak tijdens het voorlezen of luisteren naar verhalen (Chambers, 2012). Dit is een noodzakelijke fase in het ontwikkelingsproces tot een lezer (Vygotsky, 1987; Chambers, 2012: 40). Door naar verhalen te luisteren leert iemand hoe deze zijn opgebouwd en maakt hij of zij kennis met verhaalstructuren en manieren om dingen onder woorden te brengen. Deze kennis vergemakkelijkt het lezen. Een lezer weet beter wat te verwachten en dit heeft een positief effect op het leesproces (top-down leesprocessen, zie hoofdstuk 6). Daarnaast stimuleert het luisteren naar verhalen en het vervolgens daarop reageren (in de leescirkel een natuurlijke vervolgstep op (voor)lezen) de inleving in en reflectie op het verhaal. Inleven en reflecteren zijn belangrijke vaardigheden om de betekenis van het verhaal te achterhalen (zie hoofdstuk 6). Om deze vaardigheden te oefenen hoeft iemand niet zelf te lezen, dat kan ook door te luisteren naar een verhaal.

ZELF LEREN LEZEN EN DE ONTWIKKELING VAN EEN LEESCIRKEL

Mensen met leeshonger voelen een drang om zelf ook te lezen. Kleuters lezen zelf een prentenboek of lezen het voor aan hun knuffel. Hierbij oefenen ze al veel aspecten van lezen! De kleuter construeert per afbeelding een gebeurtenis en het verloop van de gebeurtenissen krijgt vorm in de opeenvolgende prenten. Dit is in beginsel vergelijkbaar met lezen: een lezer construeert de gebeurtenissen op basis van codes

in een tekst (Chambers, 2012; Van der Pol, 2010). Naast het construeren van een gebeurtenis uit codes oefent de beginnende lezer de gehele leescirkel. Hij of zij moet eerst een prentenboek uitkiezen en vervolgens bedenken welke handelingsschema's bij het lezen horen. De lezer moet een rustige plek zoeken om ongestoord te kunnen lezen; een ontspannen houding vinden, tijd inruimen om te lezen en de knuffel laten reageren op het verhaal, enzovoort. Door het zelf 'lezen' van een prentenboek of ouders vragen om voor te lezen doorloopt zo'n kleuter alle stappen van de leescirkel. Hoe meer eigen initiatief, hoe kleiner de sturende rol van een volwassene en hoe meer de kleuter de leescirkel naar eigen inzicht invult.

Wanneer een kind al leeshongerig is, wil het natuurlijk op een gegeven moment ook een boek met woorden lezen. Het kind leert de codes in de woorden en zinnen te ontcijferen. In eerste instantie is dit een moeizaam proces. Maar wanneer een kind al kennis van verhalen heeft en dit verhaal dan ook nog aansluit bij de beleivingswereld, kan hij of zij de codes makkelijker kraken (zie hoofdstuk 6).

In de ontwikkeling tot een vaardige lezer spelen anderen die de beginnende lezer begeleiden en instrueren een belangrijke rol. Ze vertellen een verhaal of lezen in eerst instantie voor. Vervolgens gaat een beginnende lezer dit gedrag imiteren en mettertijd een eigen vertelstijl ontwikkelen. Ook bij het leren lezen van teksten spelen ervaren lezers een belangrijke rol, hetzij door instructie ('als je het woord wilt lezen, spreek je de letters hardop uit'), hetzij door voorbeelden (de ervaren lezer leest langzaam voor en de beginnende lezer leest mee).

De begeleiding tot een ervaren lezer stopt niet als het technisch lezen onder de knie is. Een lezer moet ook begrijpen wat er staat (begrijpend lezen). Deze vaardigheid kan iemand alleen leren in interactie met anderen. De ander geeft feedback over de interpretatie in de vorm van instructie of discussie. Door over een verhaal te praten kan de ander door het stellen van 'domme' vragen en kleine aanwijzingen een beginnende lezer aansporen om de betekenis te heroverwegen en te verfijnen (niet alleen hoofdlijnen, ook details, zie hoofdstuk 6). Zonder deze interactie blijft de betekenis onduidelijk en weet een lezer niet of hij of zij het verhaal goed begrepen heeft.

SCHEPPEND LEZEN DOOR EEN VAARDIGE, GEËNGAGEERDE LEZER

Met vaardigheden in technisch en begrijpend lezen kan een lezer een coherent verhaal construeren uit de tekst. Maar hiermee eindigt het leesproces niet. Een lezer ontwikkelt zich tot een scheppende lezer. Hij of zij oefent vaardigheden en strategieën om na te denken over de implicaties van de tekst voor zichzelf en te reflecteren op het verhaal en het artefact (Brengt dit verhaal mij nieuwe inzichten?). Deze reflecties brengen tal van voordelen met zich mee (zie hoofdstuk 1).

Het oefenen en onderhouden van scheppend lezen kan alleen als iemand expliciet nadenkt over een verhaal. Bij vele lezers is dit geen natuurlijke reactie; zelden staat een lezer explicet stil bij de persoonlijke, maatschappelijke of literaire betekenis van het verhaal. Met andere woorden: vaak stopt het interpretatieproces bij de aanvankelijke representatie van het verhaal zonder dat iemand over de losse eindjes en vragen die het verhaal roept, nadenkt. Dit nadenken is te stimuleren door reflectievragen op te nemen in het boek. Een voorbeeld hiervan is ‘Vragen voor leesclubs’ in Jodi Picoult (2007). Andere voorbeelden van vragen over verhalen zijn uitgewerkt in hoofdstuk 5.

Een op eigen kracht uitgevoerde reflectie vereist veel zelfdiscipline en geeft nog steeds een zicht op mogelijke andere interpretatie van het verhaal. Door met anderen te discussiëren over de representatie en vormgeving van het verhaal, de implicaties ervan voor de lezer, inclusief waarden, normen en denkbeelden over de maatschappij, wordt een lezer gedwongen om scheppend te lezen. In tweede instantie kan iemand het scheppend lezen als vanzelfsprekend inzetten.

4.5.2 PERSOONLIJKE ONTWIKKELING ALS MENS

Behalve van beginnend tot geëngageerde lezer ontwikkelt iemand zich ook als mens. Een kleuter heeft andere interesses, cognitieve capaciteiten en een andere sociaal-emotionele basis dan een tiener en die is weer anders dan een veertiger. Dit is zo evident, maar toch veronachtzamen anderen in het midden van de leescirkel dit vaak. Kan bijvoorbeeld iedere tiener de grote klassieken uit de literatuur lezen (letterlijke betekenis, implicaties voor het verhaal en reflectie)? Het antwoord op deze vraag hangt niet alleen af van de leesvaardigheid, maar ook van cultuurhistorische kennis, kennis van de maatschappij, cognitieve capaciteiten en sociaal-emotionele ontwikkeling. Opleidingsniveau – dat waarschijnlijk correleert met leesvaardigheid, cognitieve capaciteiten en cultuurhistorische kennis – staat niet garant voor sociaal-emotionele rijpheid. De mate waarin een verhaal past bij een lezer, is dus afhankelijk van tal van zaken die in de loop van de persoonlijke ontwikkeling veranderen.

Het begrijpend en scheppend lezen van bepaalde boeken eist een bepaald ontwikkelingsniveau. Maar het lezen van uitdagende boeken (in termen van kennis, cognitieve en emotionele capaciteiten) stimuleert waarschijnlijk de geestelijke ontwikkeling (zie ook Van der Bolt, 2000, en hoofdstuk 1). Dit leesdoel doet een beroep op scheppend lezen, waarbij een lezer eigen kennis, ervaringen en inzichten inzet om het verhaal van betekenis te voorzien en vragen te stellen over het verhaal. In een gesprek met anderen kan scheppend lezen gestimuleerd worden.

Het lezen van uitdagende boeken verbreedt en verdiept de ervaringen van een lezer, waardoor deze meer kennis heeft over cultuurhistorische en maatschappelijke thema's. Bovendien stimuleert het nadenken over het verhaal de empathische vermogens en kan de lezer experimenteren met nog onbekende situaties en zo reflectie over het eigen handelen oefenen. Ook deze stimulans neemt toe als je met anderen over deze uitdagende boeken praat. Deze gedachtegang is te onderbouwen vanuit het symbolisch interactionisme, waarin sociale interactie (reageren en discussiëren) als een belangrijk hulpmiddel geldt voor verdere ontwikkeling. Daarnaast maakt het symbolisch interactionisme duidelijk wat 'uitdagend' is, namelijk een verhaal dat zich in de zone van naaste ontwikkeling bevindt en grenst aan de eigen vaardigheidsniveaus, kennis en attitude van een lezer. Door met anderen over de inhoud van het uitdagende verhaal te praten betreedt en exploreert de lezer samen met anderen het nog onbekende gebied, waardoor groei mogelijk is.

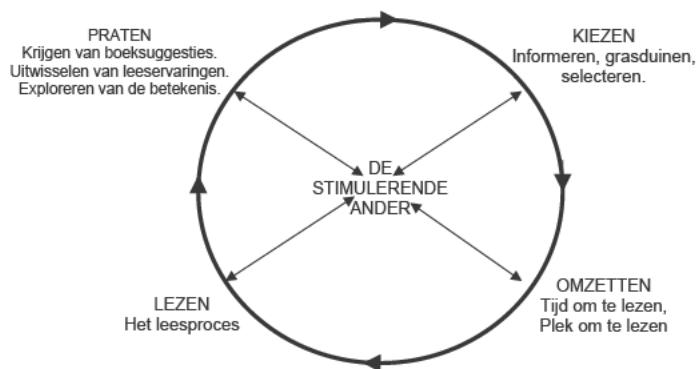
4.5.3 SOCIALE NETWERKEN

Omdat het voor de (verdere) ontwikkeling als lezer en als mens zo belangrijk is om met anderen van gedachten te wisselen, spelen sociale netwerken een grote rol in de smaakontwikkeling. Doordat een lezer, net als alle mensen, actief is in verschillende netwerken, vervult hij of zij verschillende rollen. De rol die een lezer vervult (zich toe-eigen of opgedrongen krijgt) in een sociaal netwerk, bepaalt de verwachtingen die dit netwerk heeft over deze lezer. Deze verwachtingen sturen *of er* over verhalen gesproken wordt en *hoe* dat gebeurt. In de literatuurles bijvoorbeeld zal een lezer zeer waarschijnlijk over verhalen discussiëren en daarbij gebruikmaken van een bepaald jargon. Deze lezer praat thuis aan de keukentafel mogelijk ook over verhalen, zeker als er een gunstig leesklimaat heerst, maar het taalgebruik verschilt mogelijk sterk van dat in de literatuurles. Met leesinterventies is hierop in te spelen. Het soort verhaal dat besproken wordt en de gekozen gespreksthema's kunnen de verwachtingen van mensen sterk beïnvloeden en daardoor hen motiveren om juist wel of niet deel te nemen. De gekozen thema's en het verloop van de discussie bepalen vervolgens hoe deelnemers over het verhaal spreken. Een goede moderator kan hierbij een sturende rol vervullen.

In dit hoofdstuk hebben we uitgebreid stilgestaan bij de verschillende manieren van leessocialisatie en de mogelijke effecten daarvan op de leescirkel. In de volgende twee hoofdstukken diepen we de leescirkel verder uit.

5 DE LEESCIRKEL

Het vorige hoofdstuk beschreef de mogelijkheden van anderen om een lezer te maken en te hoeden (leessocialisatie). In het leeshongermodel wordt dit concreet gemaakt met het herhaaldelijk doorlopen van een leescirkel. Deze leescirkel (gebaseerd op Chambers, 2012; zie ook paragraaf 3.4.4) laat zien dat de activiteit lezen is ingebet in complexe handelingsschema's. In het midden van de leescirkel (zie Figuur 5.1) staat de stimulerende ander die iemand helpt en adviseert bij alle activiteiten op de leescirkel en hem of haar zo aanspoort om zich als lezer verder te ontwikkelen.



FIGUUR 5.1 | DE LEESCIRKEL (GEINSPIREERD OP CHAMBERS, 2012).

In dit hoofdstuk ligt het accent op drie van de vier activiteiten op de leescirkel: kiezen, uitvoeren van het voornemen om te lezen en praten over het boek. De vierde activiteit, lezen zelf, staat centraal in hoofdstuk 6.

Doordat praten over boeken en verhalen iemand ook informatie geeft over mogelijk interessante boeken, lopen praten en kiezen in de praktijk vaak in elkaar over. Om beide toch van elkaar te onderscheiden stelt het leeshongermodel bij kiezen de inschatting van een leesverwachting centraal, terwijl bij praten de focus ligt op nadenken over het verhaal en uitwisseling van en discussie over leeservaringen.

Een leescirkel is te vergelijken met een consumptiecyclus van boeken dan wel verhalen (Van Raaij & Antonides, 1997, 2002). In de algemene consumptiecyclus onderscheidt men de volgende stappen: oriëntatie (in de leescirkel een onderdeel van kiezen: informeren en grasduinen), aanschaf (in de leescirkel een onderdeel van kiezen), consumptie (het lezen in de leescirkel) en de fase na consumptie (het praten over het verhaal in de leescirkel). Volgens de consumptiecyclus zou de fase na consumptie in de leescirkel nog uit te breiden zijn met het bewaren van het (gelezen) boek in een boekenkast om anderen en zichzelf eraan te herinneren wat iemand gelezen heeft en welke smaak hij of zij voorstaat (Stokmans, 1996). We zullen de consumptiecyclus gebruiken om de leescirkel nader in te vullen.

5.1 HET KIEZEN VAN EEN AANSPREKEND BOEK

Binnen de consumptiecyclus is de oriëntatie- en aanschaffase zeer uitgebreid bestudeerd en vormgegeven in een keuzeproces (zie bijvoorbeeld Engel, Blackwell, & Miniard, 1995; Van Raaij & Antonides, 1997; Hoyer & MacInnis, 1997). Een keuzeproces start met een behoefte of een wens om een boek te lezen. Zonder die leeswens is er geen noodzaak om in actie te komen en zich te informeren over het boekenaanbod (vergelijk Bettman, 1979). Iemand die niet geïnteresseerd is in lezen of boeken, zal zich niet of nauwelijks bezighouden met het boekenaanbod en dus weinig kennis daarover bezitten.

Iemand verdiept zich in het aanbod om in te kunnen schatten welke boeken een positieve leeservaring op kunnen leveren. Die inschatting van een leesverwachting is een complex proces waarvoor veel kennis en leeservaring nodig is. Leeservaringen van anderen, zoals een vriend die vertelt over een boek dat hij net gelezen heeft, kunnen hierbij aanwijzingen geven. Iemand bepaalt alleen een precieze leesverwachting voor boeken waarvan hij of zij een positieve eerste indruk heeft (Leemans, 1994). Hierdoor bestaat een keuzeproces voor een lezer op hoofdlijnen uit het vinden van een antwoord op de volgende vragen:

1. Welke boeken zijn er? Welke boeken kent iemand of neemt hij of zij waar?
2. Welke van deze boeken geven waarschijnlijk een positieve leesverwachting?
3. Welk boek of welke boeken kiest iemand uit de set boeken met een positieve leesverwachting?

Deze vragen vormen ook een stappenplan om tot een bevredigende keuze te komen uit het overweldigende boekenaanbod (Stokmans, 1991; Leemans, 1994). De antwoorden zijn gebaseerd op een (summiere) inschatting van de leesverwachting en resulteert in een steeds kleinere set van mogelijk interessante boeken waarover iemand zich verder informeert en waaruit hij of zij uiteindelijk een keuze maakt. In de literatuur over consumentengedrag (Van Raaij & Antonides, 1997; Leemans, 1994) onderscheidt men:

1. De totale set: alle boeken op de markt
2. De *awareness set*: de boeken die de consument waarneemt
3. De *evoked set*: de boeken die de consument overweegt om te kiezen
4. De *consideration set*: de set van boeken die de consument positief waardeert en waaruit hij of zij de uiteindelijke keuze maakt

Omdat het boekenaanbod zo overweldigend groot is, kan het onervaren lezers afschrikken en bij hen tot keuzestress leiden en negatieve (cognitieve) gevoelens oproepen (vergelijk Schwartz, 2004). Hierdoor zou een leescirkel al bij het kiezen van een boek kunnen haperen.

Een voorselectie door een ervaren lezer, boekhandel, bibliotheek of helpende volwassene (ouder, leraar), die expliciet rekening houdt met iemands leeswens, kan hier uitkomst bieden. Zo'n voorselectie zorgt al voor een *evoked set* en mogelijk voor een *consideration set*. Hierdoor is een deel van het keuzeproces al achter de rug; minder aansprekende titels zijn uit het zicht en iemand kan zich concentreren op het uitkiezen van een boek met een positieve leesverwachting. Daarnaast zorgt deze voorselectie ervoor dat iemand te maken krijgt met een overzichtelijk aantal boeken met alle een positieve leesverwachting. Dat verkleint de kans dat een onervaren lezer een boek kiest dat resulteert in negatieve leeservaringen.

Het keuzeproces wordt beïnvloed door drie factoren (analoog aan Hoyer & MacInnis, 1997): motivatie, aanbod en bekwaamheid. Verder is het herhaaldelijk doorlopen van de leescirkel een belangrijke bron van ervaringen voor het kiezen van een aansprekend boek.

5.1.1 MOTIVATIE

De leescirkel start met een leesbehoefte (of leesnoodzaak, bijvoorbeeld voor school) die leidt tot een wens om een boek te kiezen. Binnen de literatuur over consumentengedrag gaat men ervan uit dat deze behoefte of wens niet alleen van een persoon zelf uitgaat, maar ook aan te wakkeren is door de fysieke omgeving (zien doet kopen) en voorbeeldgedrag en aanbevelingen van anderen (Engel, Blackwell, & Miniard, 1995; Hoyer & MacInnis, 1997). Deze gedachte vonden we ook terug in

theorieën over lezen (zie hoofdstuk 3) en de leescirkel uit ons leeshongermodel sluit hierbij ook aan door de ander in het midden van de leescirkel te plaatsen. Volgens het leeshongermodel moet de stimulerende, ondersteunende rol van de ander wel aangepast worden aan de wens en capaciteiten van de (aanstaande) lezer.

Een fervent lezer is zelf al gemotiveerd om het voortouw te nemen bij het kiezen (zie ook hoofdstuk 7). Hij of zij gaat naar een boekhandel of bibliotheek om te grasduinen in het aanbod, informeren zich continu over het aanbod (*ongoing search*, Bloch et al., 1986) door recensies te lezen in tijdschriften en kranten of online filmpjes op digitale media te bekijken en anderen te vragen wat die onlangs gelezen hebben. Het doorzoeken van het boekenaanbod kan de leeshonger aanwakkeren. Veel fervente lezers weten bij binnenkomst in een boekhandel of bibliotheek nog niet of en welk boek ze gaan ‘halen’, maar ze genieten ervan te grasduinen in het aanbod (Stokmans & Hendrickx, 1994). Hun onbedoelde, niet doelgerichte informatievergaring over het aanbod sluipt ook door in hun gesprekken. Er ligt bijvoorbeeld een boek op een tafeltje bij een vriendin, de fervente lezer pakt het op, bekijkt de achterflap en vraagt of het een leuk boek is.

Fervente lezers kopen vaak meer boeken dan ze kunnen lezen, niet omdat hun sociale omgeving vindt dat ze deze boeken gelezen moeten hebben, maar omdat hun leeshongerogen groter zijn dat hun beschikbare tijd. En iedere week weer zijn er nieuwe boeken die ontzettend interessant zijn om te lezen... Je zou kunnen stellen dat fervente lezers een probleem hebben met het rationeel selecteren van boeken uit het aanbod. Ze weten immers hoeveel tijd ze kunnen spenderen aan lezen en hoeveel ongelezen boeken er nog in de kast staan, maar toch kopen ze, gestimuleerd door hun leeshonger en het interessante aanbod, nieuwe boeken. Anders gezegd: hun *awareness* en *evoked set* worden steeds aangevuld met nieuwe boeken.

Bij een fervente lezer gaat het kiezen van een aansprekend boek dus bijna vanzelf. Hij of zij pikt adviezen van stimulerende anderen meteen op. Maar bij een (geïnteresseerde) niet-lezer en af en toe lezer is dit anders. Deze missen de leeshonger en kennis over het aanbod van de fervente lezer en kunnen daarom wel wat extra ondersteuning gebruiken. In een warm leesklimaat kunnen anderen iemand (ongevraagd) op de hoogte houden van interessante boeken door over hun leeservaringen te praten. Zo informeren ze iemand over het aanbod (Wat is er te koop in boekenland?), mogelijke leeservaringen (Is dat een interessant boek, een goede schrijver?) en ‘geloofskennenmerken’ binnen de sociale groep (Dit is een goed boek, dat moet je echt lezen). Daarnaast kan de stimulerende ander de wens om een boek te lezen ondersteunen of zelfs aanwakkeren door boeken aan te raden (zoals een voorselectie van mogelijk interessante boeken), een lezer mee te nemen naar een bibliotheek of een leuk boek cadeau te geven.

5.1.2 AANBOD

In Nederland zijn leesboeken ruim vorhanden en er is voor elk wat wils. Maar dat wil nog niet zeggen dat mensen er ook een keuze uit weten te maken. Mogelijke barrières die het samenstellen van een *evoked set* in de weg staan zijn verwervingskosten (zoals geld en cognitieve inspanning) en toegankelijkheid van het aanbod.

VERWERVINGSKOSTEN

Uit landelijk sociologisch onderzoek blijkt herhaaldelijk dat geld nauwelijks van invloed is op hoeveel iemand leest, als opleiding meegenomen wordt (Kraaykamp, 1993; Notten, 2011). Iedereen kan tegen een geringe vergoeding boeken lenen bij een openbare bibliotheek. Voor kinderen en jongeren is het bibliotheeklidmaatschap vaak zelfs gratis. Wel kunnen boetes bij het te laat inleveren van een geleend boek, ervaren worden als een drempel om een boek te lenen bij een bibliotheek. Maar iemand kan ook een boek lenen bij een ander (helpende volwassene, vriend). Dus het beschikbare budget zou nauwelijks een drempel moeten zijn voor een leescirkel.

Maar deze situatie is de laatste jaren verslechterd. Steeds meer kleinere openbare bibliotheken sluiten en het totaal aantal bibliotheekvoorzieningen (van vestiging tot afhaalpunt) is sinds 2005 afgenomen,² waardoor de (fysieke) afstand tot een openbare bibliotheek toeneemt (Probiblio, 2014; KB, 2016). Wel komen er steeds meer zwerfboekenkasten of minibiebs bij woonhuizen, in een winkel of bedrijf, in het ziekenhuis of bij een centraal station, plekken waar boeken neergelegd en geleend kunnen worden.³

De dichtheid van bibliotheekvoorzieningen is voor een ervaren volwassen lezer misschien niet zo'n groot probleem. Door hun grote leeshonger zijn ze bereid ook wat verder te reizen om een boek te bemachtigen. Maar onervaren lezers en kinderen kunnen het als een echte drempel ervaren. Zij missen leeshonger en kinderen mogen van hun ouders misschien niet zelfstandig zo ver op pad. Basisscholen hebben vaak wel een schoolbibliotheek (in 2011-2012 was dat 83% tot 99%, afhankelijk van de groep waarin een leerling zit, zie Kuhlemeier et al., 2014), maar vaak mogen leerlingen de geleende boeken niet mee naar huis nemen (in 2011-2012 gold dat voor 65% tot 78% van de scholen, zie Kuhlemeier et al., 2014). Recent onderzoek (Bibliotheek, 2016) geeft aan dat ongeveer 80% van de basisscholen gebruikmaakt van leesbevorderende activiteiten door openbare bibliotheken. Verder blijkt dat in

2 (<http://www.debibliotheeken.nl/de-vob/publicaties/nieuws/bericht/bericht/cbs-langer-onderweg-naar-de-bibliotheek/>)

3 (zie bijvoorbeeld: <http://kinderzwerfboek.nl/over-ons/zoek-een-kinderzwerfboek-station/>
<https://www.ovmagazine.nl/2016/08/het-oude-station-van-deurne-in-glas-2357/>)

2016 ongeveer 38% van de basisscholen het programma de Bibliotheek *op school* uitvoert (Stichting Lezen, 2017b).

Dit suggereert dat de openbare bibliotheek steeds meer ten dienste staat van de schoolbibliotheek en school een prominentere plaats inneemt als stimulerende ander. Hierin schuilen volgens het leeshongermodel enkele gevaren. De prominente rol van het onderwijs in het verwervingskanaal wekt de suggestie dat lezen bij school hoort, wat het lezen als vrijjetidsactiviteit niet ten goede komt. Bovendien moeten kinderen en jongeren bij iedere overstap naar een andere school weer vertrouwd raken met een andere bibliotheek en andere stimulerende anderen, zoals een schoolbibliotheekaris of leesconsulent. Hierdoor kan de leescirkel stagneren. Onderzoek wijst uit dat de overstap naar het voortgezet onderwijs inderdaad samengaat met een afname van leesgedrag (Stalpers, 2005; zie ook hoofdstuk 2).

Naast de fysieke nabijheid van een geschikt aanbod (wat samengaat met geld en tijd) kan de cognitieve inspanning die iemand moet leveren om een geschikt boek te kiezen een barrière vormen. Dat zoeken van een aansprekend boek kost minder moeite als een lezer terug kan vallen op relevante leeservaringen. Met andere woorden, deze hindernis valt te verkleinen door ervaringskennis (Leemans, 1994, zie ook paragraaf 5.1.3.), zelf opgedaan of aangedragen door een stimulerende ander.

Iedere omwenteling van de leescirkel (met of zonder de hulp van een ander) geeft informatie over het boekenaanbod en bovendien inzicht in de eigen smaak. Een geïnteresseerde niet-lezer heeft geen zicht op het aanbod en weet niet welke genres, thema's of verhalen hem of haar het meeste zullen aanspreken. Dat maakt een keuze erg moeilijk, zo niet bijna onmogelijk zonder begeleiding of advies van een boekenliefhebber die zich verplaatst in de smaak en leesvaardigheid van deze onervaren lezer. Een onervaren lezer kan de inspanning verkleinen door een boek te kiezen uit een serie over een vaste hoofdpersoon of thema (zoals *De Grijze Jager* van John Flanagan, *De Cock* van Appie Baantjer of *Inspecteur Wallander* van Henning Mankell). De lezer weet wat hij of zij daarvan kan verwachten, waardoor hij of zij zonder hulp van een ander toch een geschikt boek kan kiezen en de leescirkel verder kan vormgeven.

Ook regelmatige lezers zullen zich wel eens afvragen welke boek ze nu willen lezen, bijvoorbeeld doordat hun smaak verandert. De overstap van jeugdboeken naar *young adult* literatuur of naar literatuur voor volwassenen kan lastig zijn, omdat het aanbod onbekend is en vrienden het betreffende genre niet lezen (informatie en praten erover ontbreken). Een leescirkel kan dan stagneren.

In het algemeen zijn verwervingskosten (zowel financiële als cognitieve) te verkleinen als een onervaren lezer begeleiding krijgt van een volwassene (ouder, familielid, leraar, bibliothecaris) of leeftijdgenoot (zie ook Chambers, 2012;

Bontje & Broekhof, 2010) die bekend is met de leesvoorkieuren van deze lezer. Bibliothecharissen of leesconsulenten zouden iemands leeshistorie kunnen gebruiken om de boekkeuzes voor lezen in de vrije tijd actiever te begeleiden. Verder kan een meer ervaren lezer fungeren als ambassadeur of maatje en iemand wegwijs maken in de (nieuwe) bibliotheek en het aanbod. Daardoor worden mogelijke drempels bij het kiezen van een aansprekend boek lager (vergelijk Ranshuysen, 2011).

TOEGANKELIJKHEID VAN HET AANBOD

Aanbod alleen is voor een onervaren lezer met een leeswens onvoldoende. Als opa in zijn ‘leeskamer’ een mooie grote boekenkast heeft met glazen deuren, waarachter zwaarlijvige ingebonden boeken perfect gerangschikt staan, nodigt dat een zesjarige niet echt uit om daar een boek uit te pakken. De presentatie en sacrale uitstraling zijn te overweldigend.

Voor iemand die nog niet zo veel met boeken heeft, is het belangrijk om boeken overzichtelijk en aantrekkelijk te presenteren. Dit vermindert de inspanning en keuzestress bij het uitzoeken van een boek (Schwartz, 2004). De ander kan bijvoorbeeld een klein aantal boeken selecteren en uitstellen, daarbij rekening houdend met iemands interesses en leesvaardigheid.

Verschillende stimulerende anderen kunnen die voorselectie maken. Ten eerste is de eigen familie, zoals een ouder, broer, zus, oom of tante. Ze kunnen hun eigen favoriete (jeugd)boeken uit de boekenkast halen en deze laten zien. De voorselectie hoeft zich uiteraard niet te beperken tot de eigen boekencollectie, anderen kunnen ook putten uit het aanbod van de bibliotheek. Familieleden kunnen van tevoren alvast grasduinen in de digitale bibliotheekcatalogus of jeugdbibliotheek.nl of op recensiesites over kinder- en jeugdliteratuur (zoals jaappleest.nl, degrotevriendelijkpodcast.nl, mappalibri.be, kinderboekenpraatjes.nl, bearosleest.nl) of websites die kinderen ondersteunen bij het vinden van een boek (zoals boekenzoeker.nl) of advies geven voor kinderen die moeite hebben met het lezen (zoals makkelijklezen-plein.nl).

Ook leraren kunnen een voorselectie maken van mogelijk interessante boeken, bijvoorbeeld een boekenkoffer,⁴ een boekenkist van Boekenpret⁵ of een leeskist⁶ (zie ook Chambers, 2012), al dan niet met hulp van de plaatselijke bibliotheek of de verschillende websites over kinder- en jeugdliteratuur.

4 <https://www.goethe.de/ins/be/nl/spr/unt/kum/bko.html>

5 www.lezenoke.nl

6 www.onderwijsdatabank.nl/47316/

Bibliotheek en boekhandel besteden steeds meer aandacht aan een overzichtelijke en vooral aantrekkelijke presentatie met verschillende soorten presentatie-eilandjes. Die trekken geïnteresseerde lezers aan (Stokmans & Hendrikx, 1994) en bieden een voorselectie van boeken rond een bepaald (actueel) thema of genre.

Er zijn vier strategieën om boeken aantrekkelijk te presenteren:

1. Een frontale presentatie, met displays of lage kasten. Zo is de voorkant van het boek goed zichtbaar. Websites presenteren boeken meestal frontaal.
2. Het toevoegen van een korte pakkende omschrijving van het boek die meteen zichtbaar is (dus niet in het boek of op de achterflap).
3. Het toevoegen van leeservaringen of recensies van andere lezers die meteen zichtbaar zijn.
4. Het toevoegen van een waardering die meteen zichtbaar is, zoals een rapportcijfer of aantal sterren van recensenten of, zoals bij internetboekhandels gebruikelijk is, het gemiddelde oordeel van andere lezers. Die sterren blijken erg effectief voor de verkoop (Chevalier & Mayzlin, 2006).

Het toevoegen van leeservaringen of een waardering van anderen is bruikbare informatie voor het keuzeproces. Het helpt iemand om te bepalen welk boek leuk lijkt en moedigt aan om juist dat boek te lezen (*follow the herd*, Thaler & Sunstein, 2009). In een gesprek over boeken tussen vrienden en familie kan het vertellen over leeservaringen bij het aanraden van een boek zelfs een gewoonte zijn (dit boek moet je echt lezen, ik vond het...). Ook boekhandel of bibliotheek kunnen ze benutten (zie praktische tips paragraaf 5.4).

Leeservaringen van een (relevante) ander geven inzicht in wat je kunt verwachten van het boek. Precies om die reden heeft een boekbespreking in een goed bekende tv-programma als *De Wereld Draait Door* een effect op het kiezen van een boek. Ook het zien van een aantrekkelijk uitgestald aanbod dat aansluit bij iemands interesses spoort aan om een boek op te pakken (De Pelsmacker et al., 2005). Daarnaast schept het aandachtig bekijken van boeken een bepaalde leesverwachting (Leemans, 1994) en die geeft al een bepaalde voorpret; een lezer beeldt zich in hoe het verhaal verteld zal worden en verheugt zich op het lezen (Elster & Loewenstein, 1992). Deze leesverwachting stuwt de leeshonger.

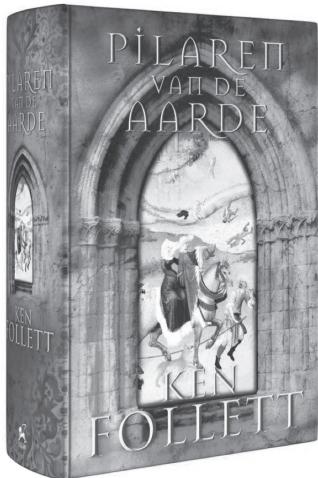
5.1.3 BEKWAAMHEID

Doordat iemand met anderen over boeken praat (fysiek en/of digitaal), krijgt hij of zij informatie over welke boeken en auteurs actueel en interessant zijn (voorselectie). Bovendien hoort hij of zij wat anderen van deze boeken vinden en wat hen opviel

aan het boek. Deze kennis over en ervaring met boeken is bij het kiezen van een boek erg belangrijk: boeken zijn ervaringsproducten (Holbrook & Hirschman, 1982) waarbij een complexe relatie bestaat tussen de waarneembare kenmerken van een boek en de leesverwachting (Stokmans, 1992).

KENMERKEN VAN EEN BOEK

Iemand die een boek wil kiezen heeft alleen de rug van het boek die hem of haar over moet halen om het uit de kast te pakken. Dan ziet een lezer ook de voorkant en eventueel de achterkant (Stokmans & Hendrickx, 1994). Wat vertellen deze kenmerken een lezer over de te verwachten leeservaring? We bespreken dat aan de hand van een voorbeeld (zie Afbeelding 5.1).



AFBEELDING 5.1 | PILAREN VAN DE AARDE.

- De titel: *Pilaren van de aarde*

Een goede titel zegt iets over het thema, maar vaak heeft een lezer kennis nodig over het genre en de auteur om de invalshoek goed in te kunnen schatten. Dat geldt ook voor deze titel. Waar gaat dit boek over?

- De cover

Op basis van de afbeelding op de cover kan een lezer denken dat het een historische roman is die zich afspeelt in de middeleeuwen.

- De auteursnaam: Ken Follett

Deze naam heeft alleen een betekenis als een lezer deze auteur kent en weet hoe en waarover hij doorgaans schrijft.

- De naam of het logo van de uitgeverij: Van Holkema & Warendorf
Ook deze naam heeft alleen betekenis als een lezer veel kennis heeft van boeken en namen van uitgeverijen herkent en deze kan verbinden aan bepaalde genres en kwaliteit.
- De dikte van het boek geeft een indicatie van het aantal pagina's en daarmee de hoeveelheid tijd die een lezer kwijt kan zijn om het uit te lezen. Maar houdt de lezer ervan om lang in een verhaal te zitten of leest hij of zij liever kortere verhalen?
- De globale genreaanduiding
Dit geldt alleen als de lezer het boek in de boekhandel of bibliotheek aantreft. Een boekhandel presenteert boeken in categorieën die vaak samengaan met hoofdgenres (zoals spanning of kookboeken) dan wel best verkocht of actueel binnen een bepaald hoofdgenre. De bibliotheek gebruikt icoontjes om het genre van het boek te duiden. In de bibliotheek (bibliotheek.nl) staat het boek gecategoriseerd als een historische roman, met als onderwerp middeleeuwen, Engeland, bij Bruna (bruna.nl) als literaire thriller. Deze aanduidingen zijn alleen betekenisvol als een lezer weet waar ze voor staan en wat globale leeservaringen zijn bij dit genre.

Dit voorbeeld maakt duidelijk dat het onmogelijk is een boek te kiezen zonder kennis over het aanbod en zonder de bekwaamheid die kennis te verbinden aan eigen leeservaringen (Leemans & Stokmans, 1991; Leemans, 1994; Kelderman & Janssen, 2002).

CREËREN VAN EEN LEESVERWACHTING

Om de complexiteit van de relatie tussen kennis van het aanbod en de daaruit voortvloeiende leesverwachting inzichtelijk te maken, onderscheiden we drie soorten kenmerken die een lezer kan gebruiken om een leesverwachting te bepalen (Nelson, 1970, 1974; Darby & Korni, 1973; Stokmans, 1992; Riezebos, 1994, 2003). Ten eerste *search cues* ofwel opzoekenmerken. Dit zijn boekkenmerken die direct waarneembaar zijn en een directe relatie hebben met de leesverwachting. Een lezer hoeft niet in het boek te lezen om ze te achterhalen en heeft nauwelijks ervarings-kennis nodig om op basis van deze kenmerken een inschatting te maken van het corresponderende aspect van de leesverwachting. Denk aan de dikte van het boek (een indicatie van de benodigde leestijd), het thema (de lezer houdt van geschiedenis) en als een lezer het boek openslaat, het lettertype of de lay-out (zegt iets over leesgemak).

Ten tweede *experience cues* ofwel ervaringskenmerken. Dit zijn direct waarneembare kenmerken die hun informatiewaarde krijgen doordat een lezer uit ervaring weet waarvoor ze ongeveer staan. Denk aan de naam van een auteur, de genreaanduiding, de titel, de lay-out van de cover of de schrijfstijl (te achterhalen door een stukje uit het boek te lezen). Ken Follett is een bestsellerauteur die spannende historische romans schrijft tegen een politieke, maatschappijkritische achtergrond. Zijn boek *Pilaren van de aarde* is verfilmd en op tv uitgezonden (RTL 8; oktober 2010), waardoor de lezer de titel kan herkennen. Bij ervaringskenmerken is een lezer op zoek naar indicatoren die de eigen leesbeleving kunnen voorspelen. Hij of zij kan daarvoor ook een beroep doen op leeservaringen van anderen met een gelijksoortige smaak als de lezer zelf.

Ten derde *credence cues* ofwel geloofskennenmerken. Deze kenmerken kan een lezer niet door observatie of ervaringskennis vaststellen. Bij deze kenmerken speelt sociale afstemming (sociaal brein) een belangrijke rol. Het gaat om de kwaliteit van een boek vanuit de *fitness-for-use*-gedachte en focust op de mate waarin dit boek (hogere) leesdoelen kan vervullen, zoals reflectie en implicatie (verbinding van het verhaal aan het eigen leven). Om deze kenmerken te achterhalen kan een lezer met anderen over de inhoud van het boek praten en deze informatie relateren aan eigen ervaringen en historische, literaire en maatschappelijke kennis.

Geloofskennenmerken spelen een belangrijke rol in de vorming van een leesverwachting. Op basis van deze kenmerken bepaalt een lezer de relevantie van het verhaal. Zoals uitgelegd bij het symbolische interactionisme (paragraaf 4.3.2) kan een personage als voorbeeld fungeren voor hoe een lezer zich in bepaalde situaties kan gedragen. Maar een lezer zal dit voorbeeld alleen als relevant zien als anderen uit zijn of haar sociale omgeving in een discussie over dit verhaal of soortgelijke verhalen duidelijk maken dat het gedrag van het personage gepast is. Het praten over leesbelevingen en gepastheid van gedragingen van personages bepaalt de relevantie en bruikbaarheid van het verhaal voor bepaalde leesdoelen en is daarmee indicatief voor de leesverwachting.

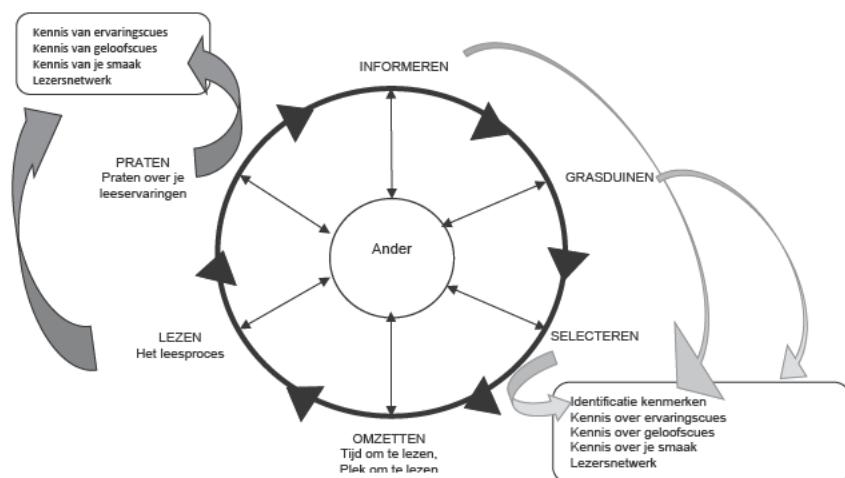
Daarnaast kunnen geloofskennenmerken belangrijk zijn voor de boekkeuze, omdat de sociale omgeving duidelijk kan maken dat dit soort boeken bij hen passen (zie ook paragraaf 4.3.3). Iedere sociale klasse of groep ontwikkelt in de loop van de tijd geloofskennenmerken om op een meer of minder eigen manier over boeken en verhalen te praten.

Inzicht in de verschillende kenmerken laat zien dat zowel praten over boeken als lezersnetwerken essentieel zijn. De gesprekken verschaffen een lezer niet alleen informatie over leeservaringen, maar ook over de gepastheid van het gedrag van personages en het soort boek voor deze sociale groep. Omdat onervaren lezers

waarschijnlijk geen netwerk hebben waarin over boeken gesproken wordt, blijven zij verstoken van deze informatie. Lezen is geen aspect van de groepsidentiteit waartoe deze onervaren lezer zich rekent. Hierdoor is de mogelijke invloed van anderen op de leescirkel meer gefragmenteerd en onregelmatig. Het gebrek aan sociale inbedding van lezen maakt een onervaren lezer moeilijker bereikbaar voor een stimulerende ander.

5.1.4 ERVARINGEN MET EEN LEESCIRKEL ALS BELANGRIJKE ERVARINGBRON VOOR HET KIEZEN

Hoewel een leescirkel voor een onervaren lezer start met het kiezen van een aansprekend boek, is veel ervaring met *alle* activiteiten op de leescirkel nodig om hem of haar inzicht te bieden in ervarings- en geloofskenmerken (zie Figuur 5.2).



FIGUUR 5.2 | HET VERKRIJGEN VAN KENNIS OVER BOEKEN MET EEN OMWENTELING VAN DE LEESCIRKEL.

Om de vraag ‘Wat wil ik lezen?’ te beantwoorden valt iemand terug op de eigen kennis van het aanbod en leeservaringen (Bettman, 1979; Engel et al., 1995). Zoals beschreven beschikken fervente lezers over veel kennis, maar onregelmatige lezers niet. Voor hen zijn daarom kennis en ervaringen van relevante anderen van groot belang. Deze bieden informatie over drie zaken die een boekkeuze faciliteren (de lichtgrijze pijlen aan de rechterkant van Figuur 5.2). De identificatiekenmerken geven informatie over welke titels en auteurs er op dit moment verkrijgbaar zijn (en vormen de *awareness set*). Verder de hiervoor al besproken ervarings- en geloofskenmerken. Eigen kennis hierover is zeer indicatief voor de te verwachte leesbeleving.

Kennis van anderen is vooral belangrijk als een lezer de ander inschat als gelijkgestemde (vergelijk Festinger, 1954; Tajfel, 1969; Hogg, 2000, zie ook paragraaf 5.3).

Bovendien geeft het herhaaldelijk doorlopen van een leescirkel inzicht in de eigen smaak. Op basis van leeservaringen van anderen kan een lezer zich afvragen of hij of zij zoets ook zelf wil ervaren. Deze reflectieve vraag geeft een indicatie van wat de eigen leesvoorkeur zou kunnen zijn.

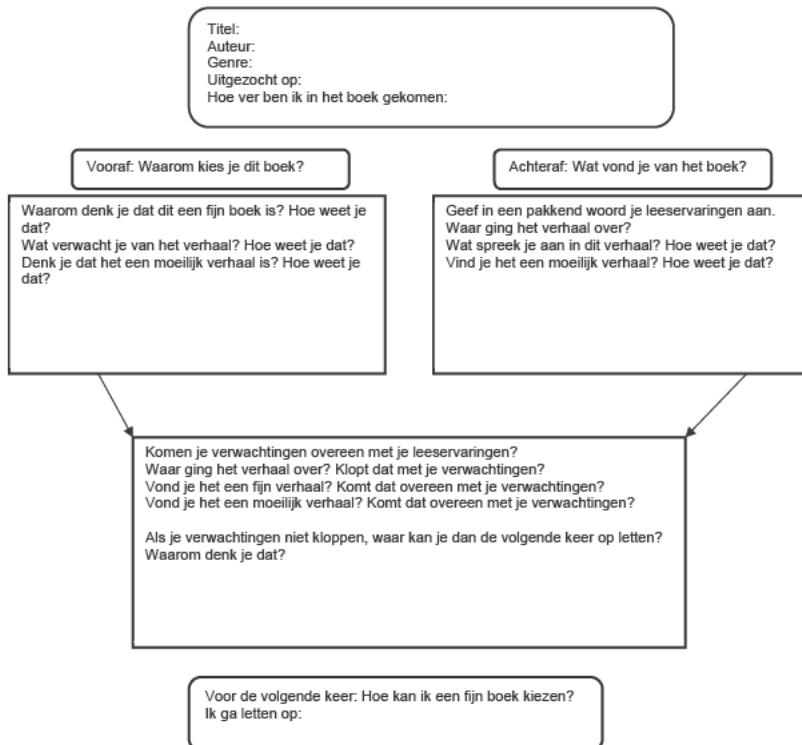
Ten slotte krijgt een lezer zicht op de leesvoorkeuren van anderen in het midden van de leescirkel. Niet alleen hun favoriete genres en schrijvers, maar ook hun manier van lezen (waar letten ze op en welke associaties en gedachten verrijken hun leeservaring). Zo kan een lezer een inschatting maken van de relevantie van deze anderen als adviseur dan wel gesprekspartner (het lezersnetwerk).

Op basis van deze kennis en informatie creëert iemand een leesverwachting. Of die ook ingelost wordt, weet een lezer pas als het boek ook daadwerkelijk gelezen is. De donkergrize pijlen aan de linkerkant van Figuur 5.2 geven aan dat zowel lezen als praten over eigen leeservaringen inzicht geeft in het aanbod, de eigen smaak en het lezersnetwerk.

Hierbij helpt een (impliciete) toetsing van de verkregen leeservaring aan de leesverwachting. Deze toetsing is een complex proces, omdat het leesproces zelf relatief lang duurt en iemand de leesverwachtingen al lezende aanpast (Stokmans, 1998). Daarnaast hebben de activiteiten kiezen en lezen ieder hun eigen doelen (selectie van een interessant boek versus herscheppen van het verhaal), waarbij een lezer op andere aspecten let. Een lezer kan hierdoor het zicht verliezen op de relatie tussen de kenmerken van het boek die hij of zij gebruikte bij het kiezen en die van de leeservaringen.

Om deze relatie inzichtelijk te maken kan een ander een lezer vragen om de leesverwachting expliciet te formuleren: Wat verwacht een lezer van dit boek en waarom denkt hij of zij dat? Hiermee koppelt iemand leesverwachtingen aan kenmerken van een boek (de keuzecriteria). Bovendien kan een ander een lezer vragen de leeservaringen en het oordeel over het boek te verwoorden. Hiermee wordt iemand zich niet alleen bewuster van de eigen leeservaringen, maar ook van eigen leesvoorkeuren (Kamp, De Jong-Slagman, & Van Duijvenboden, 2019). Door leesverwachting en daadwerkelijke leeservaring te vergelijken kan een lezer de keuzecriteria aanpassen en verfijnen.

Een leeslogboek (een schrift waarin je aantekeningen maakt over boeken die gelezen zijn of die je nog wil lezen, vergelijkbaar met het leeslogboek van Chambers) kan hierbij goede diensten bewijzen. Een voorbeeld van een pagina uit een leeslogboek is weergegeven in Figuur 5.3.



FIGUUR 5.3 | EEN VOORBEELD VAN 'NADENKVRAGEN' VOOR HET LEREN SELECTEREN.

Deze evaluatie en reflectie wordt makkelijker (en minder schools) als een lezer met anderen over het boek praat (vergelijk Groen, 2010). Het bespreken van de eigen leesverwachtingen en -ervaringen met anderen dwingt iemand om te reflecteren over het gelezen. Deze gedachten kan de lezer vervolgens samenvatten in het leeslogboek om later op terug te grijpen.

5.2 HET OMZETTEN VAN EEN LEESINTENTIE

Wanneer een boek is uitgezocht, moet iemand het ook gaan lezen om te resulteren in een leeservaring. Anders gezegd: de intentie om dit boek te lezen moet worden omgezet in daadwerkelijk gedrag. In navolging van de Theorie van Gepland Gedrag (Ajzen, 1991, zie paragraaf 3.3) veronderstelt het leeshongermodel dat deze omzetting beïnvloed wordt door de eigen effectiviteit van de lezer: is deze in staat om dit boek daadwerkelijk te lezen?

Voor lezers die regelmatig lezen luidt het antwoord op deze vraag absoluut bevestigend. Ze hebben vertrouwen in hun eigen leesvaardigheid en hebben bepaalde leesroutines ontwikkeld, zoals lezen tijdens het reizen of wachten of een vaste plek thuis om te lezen. Ze hebben waarschijnlijk ook een voorraadje boeken die ze nog willen lezen en al naar gelang hun stemming pikken ze er daar een uit.

Bij onervaren lezers is het inplannen van een leesactiviteit een bewuster proces. Ze moeten bewust tijd reserveren en een fijne plek om te lezen zoeken. Ze zijn mogelijk ook onzeker of ze vaardig zijn om het aanbevolen boek te lezen. In deze paragraaf gaan we vooral in op het wegnemen van situationele barrières. De psychologische barrières, zoals leesmotivatie, komen in hoofdstuk 7 aan de orde.

5.2.1 TIJD

De beschikbare vrije tijd is een factor die moeilijk te omschrijven is. Sociologen definiëren vrije tijd als de tijd die overblijft na noodzakelijke activiteiten als persoonlijke verzorging, slapen, werk en studie (De Hart, 1995; Verbeek & De Haan, 2011). Maar de perceptie van vrije tijd strookt daar niet altijd mee. Wie een divers vrijetijdsrepertoire heeft, ervaart veel tijdsdruk en weinig vrije tijd. In het leeshongermodel gaat het juist om deze ervaren tijdsdruk en niet om de tijd die iemand objectief gezien zou kunnen besteden aan lezen (Kraaykamp, 1993, 2002).

De ervaren tijdsdruk heeft effect op wat en hoe vaak iemand leest. Over het algemeen wordt aangenomen (zie Kraaykamp, 1993, 2002) dat als iemand meer tijdsdruk voelt, hij of zij minder tijd aan lezen besteedt en daarom dunnere boeken prefereert. Voor het lezen van literatuur zou meer tijd vrijgemaakt moeten worden dan voor eenvoudigere werken (Kraaykamp, 1993, 2002). Maar deze voorspellingen houden vooral het tijdsbeslag in het oog en minder de leesgewoontes en opbrengsten, terwijl juist die laatste in de leescirkel van belang zijn.

LEESGEWOONTE: ROUTINEMATIG RESERVEREN VAN LEESTIJD

Een fervent lezer leest vaak uit gewoonte, bijvoorbeeld altijd een uurtje na het avondeten of voor het slapengaan. Dit uurtje is gereserveerd om te lezen. Onervaren lezers zou men daarom kunnen aanmoedigen om ook een vaste leestijd te reserveren. Als het lezen een onderdeel is geworden van de dagelijkse routine, slaan mensen het ook bijna niet meer over.

Het zich eigen maken van een leesroutine gebeurt niet vanzelf. Een onervaren lezer maakt in de ‘gewenningsfase’ iedere keer bewust een keuzeproces door om een boek te lezen, net zoals een beginnende jogger zich tot die activiteit moet zetten. Dit gewenningsproces verloopt makkelijker als je het lezen koppelt aan een dagelijks terugkerende activiteit, bijvoorbeeld elke avond na het eten even lezen (die

tijd kan zich spontaan uitbreiden als het verhaal boeiend is). Dit principe berust op operante conditionering: de dagelijkse activiteit (avondeten) dient als een teken om het gedrag uit te voeren. Deze koppeling moet volgens hetzelfde principe in de beginfase iedere keer beloond worden (zie paragraaf 4.3.1). De beloning kan een leuke leeservaring zijn, waarbij de lezer zichzelf een schouderklopje geeft (Yess!! Dat heb ik weer goed gedaan). Het kan ook een compliment van een ander zijn (Wat goed van je dat je leest! Vertel eens, wat heb je gelezen, waar ging het verhaal over?). Door deze positieve ervaringen neemt de kans toe dat de onervaren lezer vaker leest op dit tijdstip. Bovendien vergemakkelijkt een aansprekend boek de keuze om ook morgen even te lezen, het kan zelfs tot voorpret leiden en de leestijd verlengen. Door gewoontevorming wordt lezen een vanzelfsprekende activiteit.

OPBRENGSTEN VAN HET LEZEN

Behalve dat lezen een gewoonte is die een fervent lezer niet snel doorbreekt, geeft het ook voldoening. Wie graag leest, ervaart meer opbrengsten (voorpunt en leesvoldoening; vergelijk Elster & Loewenstein, 1992) dan bij een willekeurige andere vrijetijdsactiviteit. Dit heeft tot gevolg dat een fervent lezer juist meer tijd voor lezen wil reserveren als de tijdsdruk toeneemt (*opportunity costs*, Thaler, 1980; Stokmans, 2004; Kahneman, 2012).

Persoonlijke voorkeur speelt een soortgelijke rol bij het lezen van dikke of dunne boeken. Het kan zijn dat een lezer ervan houdt om kort in een verhaal ondergedompeld te zijn, waardoor, zelfs een fervent lezer geen voorliefde voor dikke boeken heeft. Een af en toe lezer (zoals een vakantielezer) kan juist kiezen voor dikke boeken, zodat hij of zij zich dan niet telkens in een nieuw verhaal moet inlezen, maar de gehele vakantieperiode kan genieten van dat ene verhaal.

5.2.2 EEN LEESHOEK

Een leeshoek (zie bijvoorbeeld Afbeelding 5.2) is een plek of locatie waar frequent gelezen wordt en die, bij voorkeur, speciaal ingericht is om te lezen (zie voor onderwijssetting ook Weterings, 2010). Deze plek kan thuis zijn of in een bibliotheek, maar veel mensen vinden hun leeshoek ook onderweg in de trein, bus of vliegtuig. Daar nestelen ze zich op een bank of stoel en maken ze tijd vrij om te lezen.

Een vaste leeshoek thuis of op school is te zien als een materialisatie van leesmotieven en het lezersimago. De aankleding en de zichtbare boeken en posters hebben een signalerende functie voor de lezer en anderen. Zo'n leeshoek heeft veel voordeelen in het draaiende houden van een leescirkel, omdat ze barrières wegnemen en verleiden tot lezen.



AFBEELDING 5.2 | LEESHOEK VOOR KINDEREN (LINKS: [HTTP://HATIVE.COM/CREATIVE-BOOK-STORAGE-IDEAS-FOR-KIDS/](http://HATIVE.COM/CREATIVE-BOOK-STORAGE-IDEAS-FOR-KIDS/), RECHTS: WWW.ECI.NL, 16MEI 2013).

HET WEGNEMEN VAN BARRIÈRES

Lezen is een cognitief inspannende activiteit waarbij enige innerlijke rust gewenst is (Kraaykamp, 1993). Daarom moet een leeshoek zo ingericht zijn dat alles wat nodig of gewenst is voor het lezen van een boek aanwezig is en niets de lezer afleidt of stoort. Als een bepaalde plek thuis of op school frequent gebruikt wordt om te lezen, vindt een lezer hier herhaaldelijk rust, tot op een gegeven moment het zien van deze plek alleen al rust oproept (principe van klassieke conditionering, zie hoofdstuk 4). Als deze plek vervolgens ingericht is om vooral te lezen (de leeshoek), weet iedereen dat iemand die daar zit niet gestoord wil worden tijdens het lezen.

HET VERLEIDEN TOT LEZEN

Behalve het wegnemen van barrières versterkt een leeshoek ook de leeshonger. Een leeshoek bevat namelijk 'symbolen' (zoals interessante boeken, een afbeelding van een favoriete auteur of personage) die leeservaringen en herinneringen oproepen en daarmee de leesattitude, specifieke waarnemings-, waarderings- en handelingsschema's activeren. Daarom is het belangrijk dat er in een leeshoek voor een (onervaren) lezer interessante boeken aanwezig zijn. De aanwezigheid en zichtbaarheid van boeken herinnert een lezer eraan dat en wat er gelezen kan worden. Het interessante boek waarin de lezer bezig is, lonkt vanuit de leeshoek, roept positieve leeservaringen op en schreeuwt om verder gelezen te worden. Daarom zouden ouders thuis boeken kunnen laten rondslingeren om kinderen te verleiden om vaker een boek ter hand te nemen. Hoe meer interessante boeken zichtbaar zijn, hoe groter de verleiding om in een verloren uurtje te gaan lezen. Een frontale boekpresentatie

speelt hierop in (De Pelsmacker et al., 2004), want die trekt aandacht, herinnert een (onervaren) lezer eraan dat er interessante en leuke boeken beschikbaar zijn om te lezen en triggert daarmee de leeshonger. Hierin hebben e-books een nadeel ten opzichte van papieren exemplaren.

Als er diverse interessante boeken onder handbereik zijn, verkleint dit ook de kans dat een leescirkel onderbroken wordt, omdat iemand op dat moment geen zin heeft in dat ene boek of omdat dit al uit is. Een onervaren lezer, zou net als een fervent lezer, een aantal interessante boeken om zich heen moeten hebben, zodat hij of zij het boek kan kiezen dat op dat moment het beste bij de stemming past.

Leeshonger is daarnaast te versterken doordat een leeshoek de plek is voor gesigneerde exemplaren, posters of tekeningen van bijvoorbeeld de hoofdpersoon uit een favoriete serie of een poster van een favoriete auteur. Al deze zaken herinneren een lezer eraan dat er leuke boeken zijn om nu te lezen.

5.3 PRATEN

Volgens de leescirkel is het praten over verhalen een essentieel onderdeel van het leesproces: het is een middel om leeservaringen te verdiepen (Kamp et al., 2019) en geeft een lezer feedback over het leesproces. In paragraaf 4.3.2 is uiteengezet hoe het praten helpt bij het behalen van voordelen van het lezen, hier gaan we in op hoe je praten over verhalen kunt stimuleren.

Om de rol van anderen in het praten inzichtelijk te maken grijp ik terug naar het idee dat het lezen van boeken een onderdeel is van een cultureel communicatieproces tussen een schrijver, een lezer en lezers onderling (McCarthy et al., 2004) waarbij lezers de betekenis van een verhaal achterhalen en verdiepen door er met anderen over te praten. Praten stimuleert deze herscheping van het verhaal op vier globale leesvaardigheidsniveaus:

1. Een lezer kan aan anderen de betekenis van woorden in het verhaal navragen. Hierdoor leert een lezer meer woorden en uitdrukkingen kennen, evenals de context waarin deze worden gebruikt.
2. Een lezer kan het verhaal navertellen en aanvullen met eigen ervaringen. Hierdoor beleeft hij of zij het verhaal nog een keer.
3. Een lezer kan met anderen discussiëren over de interpretatie van het verhaal en zo leeservaringen verdiepen door deze te spiegelen aan leeservaringen van anderen. Daarbij ontstaat mogelijk ook meer inzicht in wat een auteur wilde overdragen en de manier waarop dit idee verwoord is in een tekst (een literair gesprek, Kamp et al., 2019). Anderen kunnen een lezer attent maken op een

andere manier van lezen, waardoor een lezer de eigen leesvaardigheid kan bijsturen of verbeteren.

4. Een lezer kan met anderen discussiëren over de implicaties van een verhaal en die betekenis in een sociale context plaatsen (Kamp et al., 2019). Mogelijke vragen hierbij zijn: Zijn de reacties van de hoofdpersoon acceptabel en zouden wij ook op zo'n manier reageren? Leidt dat ook tot de gewenste uitkomst?

Hieronder gaan we dieper in op het wat en het hoe van het praten over een verhaal.

5.3.1 WAT: WELKE REACTIES

De thema's van een discussie haken in op leeservaringen, om zo het nadenken over het verhaal en zijn implicaties te stimuleren. Vier grote vragen kunnen een ingang voor zo'n gesprek bieden:

1. Hoe verloopt het verhaal?
2. Wat betekent het verhaal voor de lezer?
3. Geeft het verhaal een realistische beschrijving van (mogelijke) gebeurtenissen?
Hierbij kunnen ook de intenties van de auteur bevraagd worden.
4. Wat is de bredere maatschappelijke of literaire betekenis van het verhaal?

De stimulerende ander kan hieruit een ingang kiezen om de discussie over het verhaal op gang te brengen. De keuze kan ingegeven worden door leerdoelen in het onderwijs (zie ook paragraaf 6.2.5), een actuele situatie, de samenstelling van de gespreksgroep of een achterliggende boodschap van het boek. Het aangesneden thema, maar vooral de inbreng van de lezers bepalen het verloop van het gesprek.

HOE VERLOOPT HET VERHAAL?

Hierbij staat de reconstructie van een verhaal centraal. Het accent ligt hierbij op begrijpend lezen. Centrale vragen bij zo'n gesprek zijn: Waar gaat het verhaal over? Hoe verloopt het verhaal? Wat is de verhaallijn? Vond de lezer het een moeilijk verhaal? Wat is er onduidelijk? Chambers (2012, p. 93-95) besteedt hieraan veel aandacht en onderscheidt vier insteken voor het gesprek:

- a. Hoe zou je het verhaal navertellen? Wat zijn onduidelijke passages, waar raak je de draad kwijt (vergelijk het delen van moeilijkheden, Chambers, 2012: 94)?
- b. Vond je het een leuk verhaal, een interessant thema (vergelijk het delen van enthousiasme, Chambers, 2012: 93)? Wat sprak je zo aan in het verhaal? Welke gebeurtenis of personage interesseerde je?
- c. Was het verhaal niet leuk? Wat stoorde je aan het verhaal? Verliep het lezen van het verhaal moeizaam? Welke passages vond je moeilijk of onduidelijk (vergelijk

- het delen van moeilijkheden, Chambers, 2012: 94)? Waren de gebeurtenissen of personages voor je oninteressant en waarom?
- d. Hoe is het verhaal verteld? Wat is moeilijk aan de tekst? Taalgebruik, opbouw, terugverwijzingen binnen de tekst, symboliek, genrekenmerken, narratieve structuur (vergelijk het delen van patronen, Chambers, 2012: 95).

Bij een gesprek over een verhaal dat iedereen gelezen heeft, kunnen verschillen tussen leeservaringen aandacht krijgen. Zo'n gesprek kan dienen om het verhaal te verhelderen en de leesvaardigheid (begrijpend lezen) te vergroten. De stimulerende ander (ook een ouder) kan de lezer aansporen nog eens naar een onduidelijke passage te kijken. Door het stellen van vragen en het geven van hints stimuleert de ander dat de lezer nadenkt over die passage en tot een beter begrip ervan komt (Cornelissen, 2016).

WAT BETEKENT HET VERHAAL VOOR JOU?

Hierbij staan de persoonlijke implicaties van het verhaal voor een lezer centraal, gebaseerd op hoe bruikbaar en interessant een lezer de informatie uit het verhaal vindt. De vraag naar de betekenis van het verhaal is concreet te maken vanuit het symbolisch interactionisme (zie paragraaf 4.3.2, Blumer, 1969; Hewitt & Shulman, 2011). Een mogelijke vraag is dan: kan een lezer de informatie over sociale relaties en reacties van personages toepassen in de eigen sociale omgeving en hoe denkt de lezer dat anderen daarop zullen reageren? In een gesprek is dit gedachte-experiment samen met anderen te doorlopen en verkrijgt de lezer meer inzicht in bijvoorbeeld omgangsvormen en hoe zich te gedragen in bepaalde sociale situaties. Deels gaat het ook om de gepastheid van rolrelaties. Als een lezer anderen hoort over de gepastheid van bepaalde reacties in een bepaalde situatie, levert dat inzicht op in hoe hij of zij zelf kan reageren in soortgelijke situaties. Is het bijvoorbeeld stoer en een uitdrukking van kracht om iemand te slaan, omdat deze persoon je te lang aankijkt? Of is dat juist een teken van zwakte en onbekwaamheid?

Bij deze grote vraag gaat het vooral om het stimuleren van scheppend lezen (zie ook hoofdstuk 6). Centrale vragen die een ander hierbij kan stellen zijn: Herken je je in het verhaal? Hoe sluit het aan bij bekende ervaringen, kennis, waarden en normen? Wat heeft het verhaal jou te zeggen? Hierbij moet de ander alert zijn op mogelijke traumatische levenservaringen van lezers. Het gesprek over een boek in het leeshongermodel is geen therapeutische techniek, maar heeft een bredere lees-bevorderende toepassing. Het uitwisselen van ervaringen, gevoelens en opinies staat centraal. Voorbeelden van vragen die een ander hierbij aan een lezer kan stellen, zijn:

- a. Hoe sluit het verhaal aan bij voor jou bekende situaties of problematiek? (vergelijk herkennen van patronen; tekst-werkelijkheid, Chambers, 2012, p. 96). Hierbij ligt het accent op de mate waarin het verhaalthema aansluit bij de eigen levenservaringen en -vragen. Deze aansluiting vergemakkelijkt de rolinvulling (hoe zou ik het doen) en rolinvoeling (hoe zouden anderen reageren). Deze vraag is een verdieping van de vragen wat leuk en niet leuk is (vragen b en c bij ‘hoe verloopt het verhaal’) en gaat in op de redenen waarom iemand iets wel of niet leuk vindt. Deze waaromvraag legt de link tussen het verhaal en een lezer en concretiseert de vraag ‘Wat heeft dit verhaal de lezer te zeggen?’.
- b. Als je je verplaatst in de hoofdpersoon (of een andere personage uit het verhaal), hoe zou je je dan voelen en hoe zou je reageren? Wat zouden anderen daarvan vinden? Met deze vragen probeert de ander het empathisch vermogen van een lezer te stimuleren.
- c. Hoe sluit het verhaal aan bij jouw denkbeelden over de maatschappij? Hierbij ligt het accent op de relaties tussen personen. Mogelijke vragen hierbij zijn: Hoe gaat men in het verhaal met elkaar om? En zou jij dat ook zo doen? Welke maatschappijvisie komt in het verhaal naar voren? Deze vragen zijn een vervolg op de vragen over wat er vreemd of vertrouwd is aan het verhaal en liggen in het verlengde van de inschatting of het verhaal realistisch is. Het gaat er dan om waarom iemand het verhaal vreemd of juist vertrouwd vindt.
- d. Welke boodschap heeft het verhaal volgens jou? Aan de beschreven sociale situaties en bijbehorend gedrag van de personages (rolrelaties) liggen bepaalde normen en waarden ten grondslag. Mogelijk heeft het verhaal een diepere moraal. Wat zijn de normen en denkbeelden van de personages en hoe contrasteren die met de denkbeelden van de lezer? Wat is een mogelijke moraal van het verhaal? Zijn de denkbeelden onrealistisch of alleen anders?
- e. Een vervolg hier weer op kan zijn of de lezer(s) de beschreven waarden, normen of moraal onderschrijven: Ben jij ook zo? De gesprekspartner dient als spiegel om de persoonlijke en sociale identiteit van de lezer helder te krijgen.

GEEFT HET VERHAAL EEN REALISTISCHE BESCHRIJVING?

De vraag of het verhaal realistisch is, is op twee manieren op te vatten. Ten eerste kan een lezer kijken naar intenties van de auteur (de bron van het verhaal). Wat wil de auteur met het verhaal volgens de lezer en de anderen in zijn of haar lezersnetwerk bereiken? Beschouwen ze verhalen per definitie als verzonnен en daarmee onwaar of juist niet? Ten tweede kan een lezer uitgaan van het verhaal zelf: is dit realistisch? Kent de lezer uit de eigen omgeving mensen die soortgelijke situaties doorgemaakt hebben?

Centrale vragen die een ander bij dit thema kan stellen zijn: Is het boek onrealistisch, pure fantasie of herken je je erin? Wat wil een auteur met een boek bereiken (amusement, beleving of kennismaking met een andere wereld)? Deze vragen stimuleren het scheppende lezen. Voorbeelden van vragen die een stimulerende ander kan stellen, zijn:

- a. Waarom heeft een auteur volgens jou dit verhaal geschreven? Wat wil de auteur de lezer bieden?
- b. Zijn verhalen altijd een verzinsel, niet echt, of kunnen verhalen ook gebaseerd zijn op echte ervaringen? Wat voor soort verhalen zijn meer realistisch?
- c. Zijn personages of bepaalde gebeurtenissen uit het verhaal realistisch of juist niet? En hoe weet je dat?
- d. Bevat dit verhaal volgens jou relevante of interessante informatie?
- e. Ken je iemand die iets soortgelijks als in het verhaal meegemaakt heeft? Vertel eens over die persoon en zijn belevissen. Ook hier geldt weer dat het in het leeshongermodel uitdrukkelijk niet de bedoeling is om te praten over traumatische gebeurtenissen. Het delen van ervaringen en opinies in een open en ontspannen sfeer staat centraal.

HEEFT HET VERHAAL EEN BREDERE MAATSCHAPPELIJKE OF LITERAIRE BETEKENIS?

Bij dit thema staat reflectie op de inhoud of de vertelstructuren en genrekenmerken van het verhaal centraal. Met vragen kan de ander het scheppend lezen stimuleren. Voorbeelden zijn:

- a. Wat is de achtergrond van het verhaal? Vanuit welk cultuurhistorisch perspectief is het verhaal geschreven? Over welke cultuurhistorische periode gaat het verhaal? Als je het tegen deze achtergrond leest, hoe zou je het verhaal dan duiden en krijgt het dan een andere betekenis voor jou? Geeft het verhaal een basis om je denkbeelden over bepaalde historische gebeurtenissen, situaties of bevolkingsgroepen bij te stellen en hoe dan?
- b. Presenteert het verhaal onbekende of minder vertrouwde denkbeelden over de maatschappij of sociale relaties? Wat kan een reden zijn dat mensen zich zo ten opzichte van elkaar gedragen? Kun je je verplaatsen in de hoofdpersoon met de onbekende denkbeelden (rolinvulling)? Hoe zou jij in de geschatste situatie reageren (rolinvulling)? Geven deze overdenkingen je een reden om je denkbeelden en visie bij te stellen en hoe dan? Bij deze reflectievragen staat de rol van personages in de geschatste sociale situatie centraal.
- c. Hoe heb je het verhaal gelezen, meer beleefd of meer reflecterend? Komt dat door de inhoud van het verhaal of ook door de gebruikte verteltechnieken? En hoe weet je dat?

- d. Hoe dragen verteltechnieken bij aan de expressie van het verhaal? Had dat naar jouw idee ook anders, beter gekund?
- e. Hoe dragen symboliek en verwijzingen naar andere boeken zoals de klassieken of de bijbel en historische gebeurtenissen bij aan het verhaal? Wordt de betekenis van het verhaal daardoor rijker of alleen maar moeilijker, en waarom denk je dat?

Om het praten over een verhaal te stimuleren zou een ander (ook een ouder of een vriendin) kunnen starten met een eerste spontane indruk die het verhaal maakt op een lezer. Vervolgens kan de ander ingaan op aangrijpende of moeilijke passages. Een passage die aangrijpt kent over het algemeen veel overlap met het vertrouwde, terwijl een moeilijke passage juist een toegang biedt voor het onbekende en een nieuw perspectief. Met moeilijke of verwarrende passages kan de ander een verdere ontwikkeling van een lezer stimuleren. Het onbekende zet een lezer immers aan om bestaande denkbeelden (definities van sociale situaties en rolrelaties) los te laten en (door rolinvulling en rolinvoeling) de situatie vanuit een ander perspectief te bekijken en van een (andere) betekenis te voorzien.

Het praten over verhalen (op school en in de vrije tijd) zorgt ervoor dat een lezer meer nadenkt over het verhaal en mogelijk bepaalde passages nog eens leest. Daarna kan een lezer hier nog een keer over praten. Dit dynamische herscheppingsproces is niet alleen gebaseerd op de tekst, maar vooral op de kennis en vaardigheden van een lezer en de discussiepartners. Bij een herschepping gebruikt een lezer immers eigen kennis en ervaringen en die van anderen om het bekende tegen het onbekende af te zetten en te verenigen. Dit herscheppend lezen werken we in hoofdstuk 6 verder uit.

5.3.2 HOE: ROL VAN ANDEREN

Tot nu toe hebben we vooral stilgestaan bij de inhoud van reacties op een verhaal. Maar hoe kun je deze discussie vormgeven? Omdat anderen meer of juist minder actief kunnen zijn in een vraaggesprek of discussie, onderscheiden we drie vormen van ‘praten’ (vergelijk manieren van zeggen, Chambers, 2012, p. 98-100): voor jezelf, praten tegen een ander en praten met een ander.

VOOR JEZELF

In dit geval is er geen actieve participatie van anderen. Een ander kan een lezer uitnodigen om een besprekking van het verhaal te verzorgen (spreken, Kamp et al., 2019), bijvoorbeeld vastgelegd op een mobiele telefoon of in een boekenvlog, waarbij een digitaal auditief leesdossier ontstaat (Kamp et al., 2019). Een tweede vorm

is dat anderen vragen bij het verhaal aanreiken, zoals in het onderwijs of discussietips⁷ en vragen voor leesclubs⁸. Voor de formulering van dit soort vragen kan een ander zich laten inspireren door de vier grote vragen uit de voorgaande paragraaf. De vragen stimuleren tot nadenken over het verhaal, stilstaan bij aangrijpende, interessante en moeilijke passages of grijze plekken. Vooral de meer reflectieve vragen, zoals de persoonlijke, maatschappelijke en literaire betekenis zijn erg moeilijk om voor jezelf te beantwoorden; lezers kunnen daarbij wel wat steun van anderen gebruiken (vergelijk Groen, 2010).

PRATEN TEGEN EEN ANDER

Ook in dit geval is de inbreng van de ander (leraar, ouder, vrienden) in het gesprek met de lezer beperkt. Hij of zij begeleidt de lezer hoofdzakelijk in het nadenken over het verhaal door het stellen van vragen, zoals de genoemde vier grote vragen. De ander luistert vervolgens vooral naar wat de lezer te vertellen heeft over het verhaal en moedigt de lezer met het stellen van ‘domme vragen’ aan om verder na te denken over het verhaal.

Deze rol van de ander kent twee vormen:

- Spiegelen (Burger et al., 2012)
De ander herhaalt wat de lezer gezegd heeft en vraagt om verduidelijking. De lezer is leidend in de reconstructie en herschepping van het verhaal. De ander dringt zijn of haar mening niet op, maar stimuleert de lezer tot nadenken (reconstructie van moeilijke passages, implicaties voor de lezer, reflectie). Dit spiegelen kan ook gebruikt worden om een lezer uit te nodigen zeer uitgebreid over het verhaal te vertellen, waardoor de ander veel informatie krijgt over allerlei leeservaringen waarop deze een eigen leesverwachting kan baseren.
- Scaffolding (Gibbons, 2002; Ellis, 2003; Beeker, Canton & Trimbos, 2008;
De ander geeft in tweede instantie een mogelijke aanwijzing voor een reconstructie of implicatie door op een opmerkelijk passage of mogelijke associatie te wijzen of door impliciete aannames en vooronderstellingen bij de lezer bloot te leggen. Hierdoor kan de lezer een zetje krijgen om het verhaal vanuit een ander perspectief te bezien en betekenis te geven aan het verhaal (zie ook hoofdstuk 6).

7 <http://www.deboekensalon.nl/discussietips>

8 <https://www.vanoorschot.nl/voorpagina/voor-leesclubs.html>

Het idee van scaffolding is eenvoudig te illustreren met leesprocessen, omdat deze complexer kunnen worden naarmate de lezer meer informatie vanuit en buiten de tekst kan gebruiken om betekenis toe te kennen aan een tekst. Door het stellen van vragen kan de lezer achter de betekenis van het tekstfragment komen.

Vader heeft zijn zoonje Mark van de tennisles gehaald. Op weg naar huis krijgen ze een zwaar ongeval, waarbij vader op slag gedood wordt en Mark met een traumahelikopter naar het ziekenhuis gevlogen wordt. Een vaatchirurg wordt opgeroepen om bij aankomst Mark zo snel mogelijk te behandelen. In de crashroom trekt de vaatchirurg wit weg en zegt: 'Ik kan deze jongen niet opereren, het is mijn zoon.'

Stel dat een lezer nog te veel vasthoudt aan stereotiepe rolpatronen bij de interpretatie van dit tekstfragment. Met vragen kan een ander de lezer stimuleren naar een andere interpretatie te zoeken. Hij of zij moet het antwoord niet voorzeggen, maar kan door 'domme vragen', hints en feedback – Waarom denk je dat? Hoe weet je dat? (zie Chambers, 2012; Cornelissen, 2016) – een lezer stimuleren om een ander perspectief te proberen of vooringenomen assumenties te benoemen en los te laten. In het tweede voorbeeld zou een eerste vraag kunnen zijn welk geslacht de vaatchirurg heeft of welke mensen Mark 'mijn zoon' kunnen noemen. Hopelijk valt dan het kwartje dat de vaatchirurg ook een vrouw kan zijn.

Tijdens het praten over de betekenis van literatuur is het exploreren van een ander perspectief of loslaten van veronderstellingen eveneens een belangrijk onderdeel. Ook hier kunnen 'domme vragen', of interpretaties van anderen een ander licht werpen op het verhaal. Hierdoor leren lezers om buitentekstuele informatie, zoals historische gebeurtenissen of sociaal-economische omstandigheden waar het verhaal impliciet naar verwijst, te gebruiken om zo een diepere, achterliggende interpretatie van een literaire roman te creëren. Doorvragen naar de basis van een interpretatie (van welke aannamen en rolrelaties is de lezer uitgegaan, en zijn dat correcte veronderstellingen gegeven de geschatste sociale situatie?) en met kleine aanwijzingen naar mogelijk nuttige buitentekstuele informatie (Wat denk je dat de historische achtergrond van het verhaal is?) kan een ander een discussie in een bepaalde richting sturen.

Bij het sturen naar een ander perspectief moet de stimulerende ander zich wel realiseren dat er geen enig juiste interpretatie van een verhaal bestaat. De interpretatie van culturele informatie (ook hoe personen met elkaar omgaan) is subjectief en hangt af van de achtergrondkennis (waaronder ervaringskennis) en waarnemings- en waarderingsschema's van een lezer.

PRATEN MET EEN ANDER

In dit geval leveren zowel de ander als de lezer een actieve en substantiële bijdrage aan de discussie over het verhaal. Deze discussie kan aangeslingerd worden met de vier grote vragen. De ander is samen met de lezer in discussie over de reconstructie en de implicaties van het verhaal. In het gesprek kunnen ook evaluatieve en reflectieve vragen aan de orde komen. De lezer en de ander dragen in gelijke mate bij aan de herschepping van het verhaal. Deze manier van praten is zeer geschikt om in de vrije tijd samen te discussiëren over de betekenis van verhalen.

5.4 PRAKTIISCHE TIPS EN AANWIJZINGEN VOOR HET KIEZEN EN PRATEN

We schreven al dat kiezen en praten in de praktijk vaak in elkaar overlopen, omdat iemand bij het kiezen informatie uit gesprekken over boeken gebruikt. We besluiten dit hoofdstuk met een aantal praktische tips voor het informeren van (onervaren) lezers en het praten over boeken.

De ander kan zoals gezegd de cognitieve inspanningen bij een boekkeuze verkleinen met een overzichtelijke en aantrekkelijke presentatie van interessante boeken en door eigen leesbelevingen te delen. Deze doelen kan een ander als volgt bereiken:

1. Voorlezen uit een boek

Voorlezen uit een boek geeft direct inzicht in de te verwachten leeservaringen van een verhaal. De lezer krijgt ‘een voorproefje’ dat hem of haar erg weinig moeite kost.

Naast informatie over te verwachten leeservaringen kan het voorlezen van het begin van een boek een lezer nieuwsgierig maken naar de rest van het verhaal. Met het voorlezen introduceer je een potentiële lezer in een nieuw verhaal en daarmee wordt de drempel om aan een nieuw of ander soort boek te beginnen, lager.

Het voorlezen kan klassikaal plaatsvinden, maar ook via YouTube-filmpjes. Deze filmpjes zouden ook getoond kunnen worden op een groot scherm in de bibliotheek

Samenvattend biedt voorgelezen worden een aantal voordelen:

- Het is een laagdrempelige manier om een lezer te informeren over mogelijk interessante boeken.
- Een lezer krijgt een voorproefje van de leeservaringen van een verhaal.
- Een lezer kan in het verhaal komen.

2. Het uitstellen van boeken rond een bepaald thema

Daarbij kun je bovendien bij elk boek een of meer korte besprekingen toevoegen. De aankondiging van dit thema, inclusief besprekingen kan de ander ook in een folder presenteren die geïnteresseerde lezers mee kunnen nemen.

3. Boekenleggers

In een boek kan een ander een boekenlegger stoppen met informatie over een soortgelijk boek (op basis van thema, genre of *collaborative filtering*). Op deze boekenlegger staan bijvoorbeeld titel en auteur, een korte bespreking en een verwijzing naar een website waar een lezer filmpjes (voorlezen en recensies) over dit boek en vergelijkbare boeken kan vinden.

4. Aanraden van interessante boeken

Een ander kan persoonlijke aanbevelingen geven voor een te lezen boek, daarbij rekening houdend met de interesses, de leeswens en de leesvaardigheid van de beoogde lezer. Volgens het leeshongermodel is het niet de bedoeling om alleen maar meer van hetzelfde aan te raden. Diverse leeservaringen brengen de leescirkel naar een hoger niveau. Zoek naar boeken die lijken op de boeken die een lezer aanspreken, bijvoorbeeld met vergelijkbare of aanpalende thema's en met boeken die vaak door dezelfde lezers gelezen worden (*collaborative filtering*, Thaler & Sunstein, 2009). Bij het aansluiten op de interesses en leeswens van de lezer is het thema meer richtinggevend dan het genre, waardoor je naast fictie, ook non-fictie en tijdschriftartikelen kunt aanbevelen. Een persoonlijke aanbeveling vraagt dus enige (ervarings)deskundigheid van de ander. Bovendien moet de lezer de ander vertrouwen. Hoe beter ze elkaar kennen, hoe gemakkelijker dit zal gaan.

5. Het bij elkaar plaatsen van boekbesprekingen

Hierbij is het van belang om in de gepresenteerde boekbesprekingen (van anderen) verschillende typen leeservaringen (het verhaal, inleving, implicaties, reflecties) aan de orde te laten komen. Dan zijn de besprekingen voor veel potentiële lezers interessant en kan een geïnteresseerde lezer een of meer boekbesprekingen bekijken en de gewenste informatie over het boek vinden. De besprekingen kunnen geordend worden naar titel of groep van verwante titels, bijvoorbeeld over hetzelfde thema, top 10 van meest gelezen boeken of aan een set van boeken die vaak door dezelfde lezers gelezen worden (*collaborative filtering*, Thaler & Sunstein, 2009). Men kan ze op het web plaatsen, samen met een korte biografie van de bespreker (bijvoorbeeld leeftijd, geslacht, vijf favoriete

boeken, vijf favoriete films), in de vorm van een geschreven tekst of een filmpje (zoals *Why I love this book*⁹ en boekenbabbel¹⁰).

6. Praten over boeken met hetzelfde thema (waarbij niet iedereen hetzelfde boek heeft gelezen)

De lezer en de ander wisselen informatie uit over verschillende boeken, waarbij ze ingaan op persoonlijke en maatschappelijke implicaties. Hierdoor wordt een lezer nieuwsgierig naar een nieuw boek over hetzelfde thema, vooral als anderen met enthousiasme over gelezen verhalen vertellen.

De hierboven genoemde voorbeelden hebben als nadeel dat iemand zelf actief moet zijn om informatie over het boek te verkrijgen. Dat is bij minder geïnteresseerde of onervaren lezers vaak niet het geval en bij hen moet een ander een actievere rol innemen. Dan worden vooral onervaren lezers vaker blootgesteld aan informatie over boeken. Een actief mediabeleid (door bijvoorbeeld de boekenbranche) kan hier uitkomst bieden. Hierbij kan men denken aan buitenreclame (posters over interessante boeken inclusief aansprekende informatie erover), het tonen van voorlees- en boekbesprekingsfilmpjes in de bibliotheek of op de (lokale) tv, het plaatsen van boekbesprekingen in regionale en huis-aan-huiskranten en het delen van leeservaringen op sociale media.

Het praten over een verhaal heeft als doel dat een lezer dieper nadenkt over het verhaal en samen met anderen discussieert over een mogelijke betekenis ervan (voor de lezer, de sociale groep en de maatschappij) om zo meer van de voordelen van het lezen te ervaren. Die ervaren voordelen bieden een voedingsbodem voor leeshonger. Bij het dieper nadenken over een verhaal is een actieve rol van de ander een pre. Deze kan feedback geven of dieper ingaan op leesbelevingen en overdenkingen bij het verhaal. Hierdoor lenen digitale media zich minder goed dan persoonlijke communicatie. De ander kan zich bij het discussiëren richten op de volgende doelen:

- i. Uitwisselen van leeservaringen (affectieve gevoelens met de fabel; empathie)
- Doordat een lezer met anderen praat over de persoonlijke betekenis van een verhaal, beleeft hij of zij het verhaal opnieuw. Daarnaast versterkt het praten de gevoelens als een lezer ervaart dat anderen soortgelijke gevoelens en gedachten

9 <http://www.whylovethisbook.com>

10 <http://www.boekenbabbel.nl>

hadden bij het verhaal. In dat geval is het een bevestiging van de eigen interpretatie die de verbondenheid met de ander onderstreept.

2. Vergelijken van elkaars interpretatie

Tijdens het gesprek ervaart een lezer dat anderen het verhaal op een bepaalde manier interpreteren (Welke kennis heeft de ander ingezet? Taalkennis, literaire kennis, ervaringskennis, wereldkennis en/of cultuurhistorische kennis). Door deze interpretaties met elkaar te vergelijken wordt een lezer zich mogelijk bewust van andere perspectieven en complexere leesvaardigheden (empathie, implicaties en reflectie). De ander kan een lezer stimuleren om die ook toe te passen, waardoor een lezer mogelijk meer individuele en maatschappelijke voor delen kan halen uit het lezen.

3. Het afstemmen van wat hoort en/of niet gepast is

Wanneer een lezer met anderen discussieert over de gepastheid van acties en reacties van verhaalpersonages, verplaatst hij of zij zich in de personages (empathie) en vraagt zich af hoe hij of zij zelf zou reageren (identiteit). Door deze gedachten met anderen te delen ervaart een lezer wat anderen denken van de gepastheid van de reacties van personages.

Ter voorbereiding op een discussie in een klas of buiten school kan een individuele lezer een eerste reconstructie van het verhaal maken ('voor jezelf', zie paragraaf 5.3.2) om vervolgens met anderen daarover te discussiëren. Eerst voor jezelf naden ken geeft een nog niet zo ervaren lezer de tijd om over het verhaal na te denken en zich voor te bereiden op het gesprek. In een discussie (persoonlijke begeleiding of groepsdiscussie) kan een ervaren ander (leraar of moderator) een afwachtende houding aannemen en door scaffolding de discussie in een bepaalde richting sturen, zodat deelnemers het verhaal op een meer 'literaire' manier (meer aandacht voor reflectie op vorm en inhoud) of 'maatschappelijke' manier (meer aandacht voor reflectie op verschillen in waarden, normen en gewoontes) herscheppen (vergelijk Cornelissen, 2016).

6 LEZEN ALS EEN RECURSIEF SCHEPPINGSPROCES

In het vorige hoofdstuk hebben we uitgebreid stilgestaan bij drie activiteiten op de leescirkel en de rol die anderen daarin spelen. In dit hoofdstuk staat de vierde activiteit, het lezen zelf, centraal. Lezen geldt in het leeshongermodel als een proces van betekenisconstructie van een (voor)gelezen tekst, waarbij iemand gebruikmaakt van leesvaardigheid en allerlei soorten kennis en ervaringen.

Op basis van het soort kennis en metacognitieve vaardigheden die een lezer inzet zijn verschillende manieren van lezen te onderscheiden. Bij technisch lezen staat het (her)kennen van woorden en de betekenis daarvan centraal (Huizenga, 2010). Bij begrijpend lezen is iemand bezig om de betekenis van een verhaal te duiden. Hierbij is talige, ervarings- en achtergrondkennis nodig, omdat in een tekst nooit alle informatie uitgeschreven is. Naast de betekenis van een woord is bijvoorbeeld ook de duiding van sociale situaties en relaties tussen personages (rollen) van belang. Bij scheppend lezen ten slotte staat niet meer de tekst centraal, maar de boodschap die deze voor een lezer zou kunnen hebben. Volgens het leeshongermodel ligt hier de waarde van lezen. Door zich in te leven in een hoofdpersoon, na te denken over implicaties en te reflecteren op het verhaal verrijkt een lezer het eigen ervaringsdomein en empathisch vermogen (Mar & Oatley, 2008). Scheppend lezen is ruimer dan beleven lezen. Bij beleven lezen staat de emotionele betrokkenheid – meevóelen met personages en zich mee laten slepen door een verhaal – centraal (Huizenga, 2010; Cornelissen, 2016). Scheppend lezen omvat naast inleving en beleving ook metacognitieve vaardigheden als nadenken over implicaties en reflectie, waarbij naast identificatie, literair, psychologisch en sociaal inzicht een belangrijke rol speelt.

In dit hoofdstuk lichten we deze manieren van lezen nader toe aan de hand van drie thema's: (1) de uitgangspunten bij het leesproces, (2) de lezer en (3) de leeservaringen.

6.1 UITGANGSPUNTEN BIJ HET LEESPROCES

Tijdens het lezen zet iemand een tekst om in een betekenisvolle interpretatie met bijbehorende leeservaringen. Hierbij zijn zowel kenmerken van een tekst als van een lezer van belang. Daarbij stellen onderzoekers dat een tekst qua complexiteit (kenmerk van een tekst) moet aansluiten bij de leesvaardigheid van een lezer (kenmerk van een lezer) (Kraaykamp, 1993; Stalpers & Heerze, 1999; Witte, 2008): ‘Het is belangrijk dat leerlingen teksten lezen die passen bij hun lesniveau, leesvaardigheid en belangstelling. Boeken worden daarom voorzien van niveauaanduidingen.’ (Expertisecentrum Nederlands, kennisplatform taaldidactiek).¹¹

Deze stelling suggereert dat alle lezers een tekst op eenzelfde wijze duiden en dat lezen een solistische activiteit is waarin anderen nauwelijks een rol spelen. Maar de indeling van teksten naar complexiteit past niet binnen het leeshongermodel. De betekenis en waarde van een verhaal hangen volgens het leeshongermodel niet alleen af van de begrijpelijkheid van een verhaal, maar ook van het praten met anderen daarover.

6.1.1 COMPLEXITEIT

Wanneer een ander (bijvoorbeeld een leraar) een boeksuggestie wil baseren op de complexiteit van een boek, zou het mogelijk moeten zijn om boeken eenduidig te omschrijven in termen van complexiteit. Complexiteit is dan een abstract kenmerk van een boek dat objectief waarneembaar is. Deze visie sluit aan bij een benadering die taal als product ziet (zie Noordman & Maes, 1993). Bij deze benadering wordt een tekst omschreven als gestructureerde opeenvolgende eenheden, zoals woorden en zinnen, die vervaat kunnen worden in leesbaarheidsformules (Kraaykamp, 1993). Bekende voorbeelden van leesbaarheidsformules zijn het AVI-systeem, en de CLIB.

De bruikbaarheid van dit soort formules bij het zoeken van een geschikte tekst voor een (beginnende) lezer kent diverse problemen (Anderson & Davison, 1988; Connaster, 1999; Kraf et al., 2001; Janssen & Boersma, 2013). Op de eerste plaats suggereren dit soort formules dat teksten met korte zinnen gevormd uit woorden met weinig lettergrepen makkelijk(er) te begrijpen zijn. Maar uit onderzoek blijkt dat dat niet noodzakelijk het geval is (Stahl, 2003; Land, 2009; Van Silfhout et al., 2013; Van Silfhout, 2014). In korte zinnen ontbreken bijvoorbeeld vaak verbindingswoorde en dat zorgt ervoor dat een lezer de redeneer- of gedachtelijn zelf moet achterhalen. Hierdoor wordt een tekst minder begrijpelijk. Bij complexiteit gaat het dus niet alleen om losse woorden, maar ook om relaties daartussen en tekststructuur. Hier komen we in de paragraaf over leesvaardigheid (6.2.4.) uitgebreid op terug.

11 http://www.lesintaal.nl/documents/doc_32772.htm geraadpleegd oktober 2018).

Een tweede probleem is dat de uitkomst van de leesbaarheidsformules alleen is gebaseerd op gemiddeldes, waarbij spreiding ofwel variaties in de tekst buiten beschouwing gelaten worden. Hierdoor is het onmogelijk om bepaalde moeilijke passages in een tekst, waar je binnen het onderwijs of gedurende een discussie juist aandacht aan kunt besteden, in het vizier te krijgen.

Het leeshongermodel gaat er expliciet vanuit dat lezen een dynamische interactie tussen lezer en tekst vraagt. Het tekstfragment en de geactiveerde kennis en vaardigheden (woordenschat, talige kennis, voorkennis en kennis van de wereld) van een lezer bepalen de ervaren moeilijkheid van een tekst. Dit sluit aan bij het uitgangspunt van het leeshongermodel, gebaseerd op het symbolisch interactionisme (zie hoofdstuk 4), dat taal een proces is. Woorden in een tekst krijgen betekenis in hun context waarin ze gebruikt worden. Woorden kunnen verwijzen naar een object (een tafel), een rolrelatie (vader-kind) of culturele informatie (de kleur oranje). De (persoonlijke en maatschappelijke) betekenis van de woorden kent vaak een sociale of culturele kleuring (deconstructie, Derrida, 1976, 1982). Zoals Kraaykamp (1993) stelt, komt in leesbaarheidsformules deze wezenlijke culturele informatie van een tekst niet terug, want deze verwijst naar ervaringskennis en achtergrondinformatie die een lezer kan of moet inzetten om het gedrag en de gedachten van een personage uit het verhaal te begrijpen (El Aissati & Stokmans, 2015). In *Vijftig tinten grijs* verwijst schrijver E.L. James (2012) naar Icarus. Wie deze mythische figuur en de achterliggende betekenis daarvan niet kent, begrijpt een passage als ‘ik voel me als Icarus die te dicht bij de zon vliegt’ niet. De omzetting van een tekst naar een begrijpelijk verhaal is afhankelijk van een tag (een symbool zoals Icarus) die verwijst naar culturele informatie (de Griekse mythe over de val van Icarus en de daarin besloten betekenis van hoogmoed) die een lezer zelf moet toevoegen, al dan niet met hulp van een ander.

6.1.2 BEGRIJPELIJKHEID

Begrijpelijkheid geeft, binnen onze benadering van taal als proces aan in welke mate een lezer erin slaagt een rijke representatie van het verhaal te maken. Noordman & Maes (1993) onderscheiden daarbij drie typen van representaties die een steeds hechtere integratie laten zien tussen de (culturele) informatie uit een tekst, de ervaringen, wereld- en culturele kennis van een lezer en de kennis aangedragen door een ander tijdens een discussie.

Het eerste type is een oppervlakterepresentatie en geeft aan in welke mate iemand een tekst technisch kan lezen. Het gaat hierbij om woordherkennung en de betekenis die een lezer aan het woord geeft. De oppervlakterepresentatie bevat letterlijke verwijzingen van het woord naar het object, zonder aandacht voor de

syntactische structuur van een zin of alinea (woord als symbool voor een object in het symbolische interactionisme). Dit deel van het leesproces is erop gericht om vast te stellen wat de binnенkomende stukjes informatie zijn (Bossers, 2015). Bij iemand die het lezen technisch onder de knie heeft, is dit een geautomatiseerd proces. Als een (onervaren) lezer een woord niet kent of kan lezen, kan een ander de betekenis of uitspraak van het woord toelichten. Een oppervlaktere representatie komt tot stand op basis van processen op microniveau (zie onder andere Hacquebord, 1989).

Het tweede type is een propositionele representatie en geeft aan in welke mate iemand een tekst begrijpend kan lezen. Een propositionele representatie ontstaat doordat een lezer de oppervlaktere representatie aanvult met semantische en grammaticale informatie. Bepalende tekstaspecten zijn bijvoorbeeld de zinslengte, de grammaticale structuur van een zin en de sterkte van de semantische relaties tussen de woorden in een zin (Frazier, 1988). De propositionele representatie bevat interpretaties van de tekst op zins- en alineaniveau (mesoniveau), waarbij een lezer informatie uit verschillende zinnen of tekstgedeelten combineert en integreert. Meestal gebeurt dit binnen een alinea, maar als bijvoorbeeld een relationele gedachtelijn (zoals oorzaak-gevolg of relaties tussen personen) zich uitstrekkt over alinea's, moet een lezer deze allemaal op mesoniveau met elkaar in verband brengen. Een ander kan deze processen ondersteunen door een lezer leesverwachtingen te laten formuleren of het verhaal van tevoren te introduceren met een korte samenvatting van of filmpje over het verhaal (*stance 1*, Langer, 1995, 2011; Cornelissen 2016). Zo activeert de ander relevante voorkennis bij de lezer, waardoor de interpretatie van de tekst makkelijker verloopt.

Het derde type is de mentale representatie en geeft aan in welke mate iemand een tekst scheppend kan lezen. Hiervoor verrijkt een lezer de letterlijke inhoud van een tekst met eigen ervaringen en literaire, psychologische en sociale kennis en integreert hij of zij het geheel tot een meer of minder coherente representatie met een rijke schakering aan leeservaringen. Dit vergt processen op macroniveau, zoals het combineren en integreren van informatie uit verschillende passages (scenes, beschrijvingen) van het verhaal. Een eenvoudig voorbeeld is de rol die een personage vervult in een verhaal. Het gaat hier niet alleen om de naam van een persoon en persoonskenmerken, maar ook het karakter, de relatie met anderen in het verhaal en de rol in de gebeurtenissen. De integratie van informatie resulteert in een gereconstrueerde verhaallijn en het begrijpen van de hoofdgedachte, de functie en de strekking van het verhaal (zie ook Hacquebord, 1989). De lezer voegt deze informatie toe aan al bestaande kennis en ervaringen (empathie, implicaties). Het biedt eveneens de mogelijkheid om door reflectie tot nieuwe inzichten te komen (zie ook Renkema, 1987, p. 255). Al dit soort processen vallen onder scheppend lezen. Een

ander kan dat ondersteunen door vooraf de eigen leesbelevingen en implicaties van het verhaal toe te lichten of door naderhand met de lezer te discussiëren over de interpretatie van de tekst, waardoor een lezer de eigen interpretatie kan verdiepen (Kamp, De Jong-Slagman, & Van Duijvenboden, 2019) of het verhaal vanuit een ander perspectief benaderen.

Samenvattend kent het leeshongermodel drie manieren van lezen:

1. Technisch lezen resulteert hoofdzakelijk in een oppervlaktere representatie van een tekst.
2. Begrijpend lezen resulteert hoofdzakelijk in een propositionele representatie van een tekst.
3. Scheppend lezen resulteert hoofdzakelijk in een mentale representatie van een tekst.

6.1.3 LEZEN DOE JE SAMEN MET ANDEREN

De leescirkel uit het leeshongermodel maakt duidelijk dat praten over een verhaal een belangrijk onderdeel is van lezen (zie ook paragraaf 5.3). Een ander kan vooraf met een lezer praten over mogelijke leesdoelen en leesverwachtingen (vergelijk stance 1, Langer, 1995, 2011). Hierdoor wordt het die lezer duidelijk vanuit welk perspectief en met welk doel hij of zij een verhaal kan lezen. Bovendien activeert zo'n gesprek relevante voorkennis die iemand in kan zetten bij het lezen van het verhaal. Achteraf kan een ander met een lezer praten over de inhoud van het verhaal, de leeservaringen en de persoonlijke implicaties van het verhaal (vergelijk stance 3 en 4, Langer, 1995, 2011; en verdiepen, Kamp et al., 2019). Hierdoor krijgt een lezer feedback over het eigen leesproces en kan hij of zij leeservaringen en kennis over sociale gebeurtenissen en literaire kenmerken verder uitdiepen, zodat het verhaal een diepere persoonlijke, maatschappelijke en literaire betekenis krijgt.

Het leeshongermodel ziet lezen dus als een sociaal proces, waarbij iemand zich bij alle manieren van lezen spiegelt aan een ander. Het leeshongermodel modelleert dit proces van betekenisgeving als een herscheppingsproces dat rust op drie pijlers. De eerste pijler is natuurlijk de tekst zelf. Deze herbergt een verhaal dat een schrijver in symbolen aan een tekst heeft toevertrouwd. De tweede pijler is de betekenis van een verhaal voor de lezer zelf. Een lezer kan op basis van kennis (bijvoorbeeld van het genre en het thema) en vaardigheden (bijvoorbeeld technisch en begrijpend lezen) het verhaal van de schrijver reconstrueren (Anderson, 1999; Garbe & Stoller, 2002) en van een persoonlijke betekenis voorzien (vergelijk stance 2, Langer, 1995, 2011; en lezen, Kamp et al., 2019). De derde pijler weerspiegelt de rol van anderen in het leesproces en behelst de kennis en interpretatie van het verhaal die zij inbrengen,

waardoor een lezer verder nadenkt over de betekenis die het verhaal voor hem of haar heeft (vergelijk stance 3 en 4, Langer, 1994, 2011; en verdiepen, Kamp et al., 2019).

Het leeshongermodel gaat er dus vanuit dat het scheppingsproces een wederkerig (iteratief, recursief) proces is, waarbij steeds meer van het verhaal blootgelegd wordt (Anderson, 1999; Garbe & Stoller, 2002; El Aissati & Stokmans, 2015; Kamp et al., 2019) en de verhaalbetekenis meer diepgang en (persoonlijke) relevantie krijgt. Dit proces verloopt makkelijker als een lezer met anderen over de inhoud van het verhaal praat.

Vanuit dit perspectief rijst de vraag wat de activiteit lezen precies behelst. In onze eerder gegeven definitie van lezen als een proces van betekenisconstructie op basis van geschreven teksten wordt in het midden gelaten waartoe die betekenisconstructie leidt (begrip of ook gebruik) en of die constructie alleen door de lezer of ook met hulp van anderen tot stand mag komen. Het leeshongermodel stelt expliciet dat het hoofddoel van lezen het gebruiken van de interpretatie van een verhaal voor de persoonlijke ontwikkeling is (zie paragraaf 6.2.2). Bovendien omvat het herscheppingsproces zowel de schepping van het verhaal uit de tekst sec (stance 1, Langer, 1995, 2011; lezen, Kamp et al., 2019) als de herschepping van het verhaal doordat een lezer met of zonder hulp van anderen over het verhaal nadenkt (stance 3 en 4, Langer, 1995, 2011; verdieping, Kamp et al., 2019). Bij het oefenen en aanleren van het (technisch en begrijpend) lezen kan een lezer aangezet worden om stil te staan bij de letterlijke betekenis van de tekst (wat staat er, waar gaat het verhaal over). Maar onafhankelijk van de leesvaardigheid kan een ander de lezer stimuleren om na te denken over persoonlijke en maatschappelijke implicaties van het verhaal en aanzetten tot psychologische, sociale en literaire reflectie (vergelijk Cornelissen, 2016). Bij onervaren lezers is het dan aan te raden om de tekst (interactief) voor te lezen, zodat ze ook mee kunnen doen met de discussie over het verhaal.

Vanuit het herscheppingsproces is het minder interessant om je af te vragen wie welke bijdrage geleverd heeft aan het gebruik van het verhaal voor de persoonlijke ontwikkeling van de lezer. Dit geldt zelfs voor het lezen sec. Iemand hoeft een tekst niet zelf te lezen om deel te kunnen nemen aan een discussie over het begrip of de implicaties van het verhaal. Zoals gezegd kan de tekst voorgelezen worden of iemand kan andere teksten over hetzelfde thema gelezen hebben en daarmee vanuit een ander perspectief een inbreng leveren aan de discussie. Het leeshongermodel stelt dat praten over een verhaal (of een thema) ervoor zorgt dat iemand kennis aangereikt krijgt en gemotiveerd wordt om verder na te denken over een tekst. Het denkwerk (het integreren van ideeën en interpretaties van anderen) moet een lezer zelf doen.

6.2 VERSCHILLENDEN LEZERS, VERSCHILLENDEN INTERPRETATIES

Doordat eigen kennis en ervaringen zo belangrijk zijn in het herscheppen van een verhaal betekent dit dat een lezer het verhaal op een eigen manier uitwerkt met associaties en inferenties (conclusies). Maar kennis en vaardigheden zijn niet allesbepalend (El Aissati & Stokmans, 2015). In het literatuuronderwijs bijvoorbeeld krijgen lezers aanwijzingen en worden ze vertrouwd gemaakt met verschillende manieren van lezen die ze kunnen inzetten bij de herscheping van het verhaal (zie de leesniveaus van Witte, 2008). Een lezer kan zich een literaire manier van lezen eigen maken (kennis en vaardigheden zijn aanwezig), maar dit impliceert niet dat hij of zij deze manier van lezen ook toepast bij het lezen van een roman in de vrije tijd. Het leesdoel dat iemand nastreeft in de vrije tijd en de cognitieve inspanning die iemand wil leveren, sluiten mogelijk niet aan op het literaire lezen.

Het leeshongermodel stelt dat de manier van lezen altijd contextafhankelijk is. Bovendien wordt die bepaald door drie groepen factoren (zie bijvoorbeeld MacInnis & Jaworski, 1989; El Aissati & Stokmans, 2015): (1) bekwaamheid (buitentekstuele kennis en leesvaardigheid), (2) de bereidheid ofwel de wil om deze tekst te lezen en (3) de gelegenheid ofwel de kansen die een lezer krijgt of neemt om deze tekst te lezen. We beschrijven de afzonderlijke factoren en besluiten met een samenvattend overzicht van wanneer een lezer optimaal kan profiteren van de voordelen van lezen.

6.2.1 BEKWAAMHEID: BUITENTEKSTUELE KENNIS

Buitentekstuele kennis bevat alle ervaringen, talige, wereld-, en cultuurhistorische kennis die iemand in kan zetten om een tekst te lezen. Deze kennis is belangrijk, want lezen wordt niet alleen gestuurd vanuit een tekst (bottom-up), maar ook vanuit een lezer (top-down) (Van Dijk & Kintsch, 1983; Rumelhart, 1977; Just & Carpenter, 1987; Carrell, Devine & Eskey, 1988; Alderson & Urquhart, 1984). Een lezer interpreteert een tekst vanuit herkende woorden en zinsconstructies (bottom-up), maar brengt ook verwachtingen (top-down) in over het verhaal op basis van kennis van dit soort verhalen en ervarings- en wereldkennis. Deze verwachtingen helpen bij het lezen doordat verwachte informatie direct beschikbaar is in het hoofd van de lezer. Hierdoor herkent de lezer een woord of zinsconstructie sneller (beschikbaarheidsheuristiek; Tversky & Kahneman, 1973, 1974). Met de benodigde buittentekstuele informatie kost het lezen van dat verhaal dus minder moeite. Dit impliceert dat als een lezer die kennis mogelijk niet heeft, de ander in het midden van de leescirkel hem of haar kan helpen.

De ander kan een lezer beter helpen door zich ervan bewust te zijn dat een lezer verschillende soorten kennis bij het lezen kan inzetten. Die kennis is volgens het leeshongermodel gestructureerd in schema's. Een schema bevat een coherent geheel

van informatie over een bepaald thema, bijvoorbeeld een restaurant: de kenmerken van een restaurant, wat een goed restaurant is (waarnemings- en waarderings-schema) en gebeurtenissen bij een restaurantbezoek en hoe je te gedragen in een restaurant (handelingsschema's). Deze mentale schema's sturen de verwachtingen van een lezer over het verloop van een gebeurtenis (top-down). Naast inhoudelijke schema's gebruikt een lezer ook kennis over structuren van teksten en verhalen (Rummelhart, 1975, Thorndyke, 1977). Aansluitend bij deze kennisschema's kan een ander bijvoorbeeld informatie vooraf beter in de vorm van een coherent geheel geven dan in de vorm van losse feiten of regels.

In het algemeen worden drie soorten schema's onderscheiden: formele of tekstuele schema's, inhoudsschema's en culturele schema's (zie ook El Aissati & Stokmans, 2015).

FORMELE SCHEMA'S

Rummelhart (1975) introduceerde formele schema's als *story grammar*: kennis over taal en talige conventies, zoals kennis over correct taalgebruik, aanspreekvormen, structuur en opbouw van een verhaal of communicatief doel van een tekst (Alderson, 2000; Jun et al., 2007). Voor ieder genre waarmee een lezer ervaring heeft, ontstaat een formeel schema dat telkens verfijnd wordt als een lezer meer ervaring krijgt met het betreffende genre (Stokmans, 2002).

Doordat formele schema's het leesproces beïnvloeden, kost het meer moeite om een verhaal uit een onbekend genre te lezen. Een lezer is dan niet vertrouwd met het formele schema en kan onvoldoende correcte verwachtingen formuleren over bijvoorbeeld de opbouw van het verhaal. Dat gebeurt bijvoorbeeld als een adolescent van jeugdboeken naar literatuur moet overstappen of als iemand die altijd romans leest ook eens een gedichtenbundel uitprobeert. Een ander zou deze overstep kunnen begeleiden door een lezer in te wijden in de manier van vertellen die bij dit genre of dit boek hoort (literair-esthetische aanpak, zie bijvoorbeeld Janssen, 1998). Niet door de formele kenmerken op te sommen, maar door bijvoorbeeld in te gaan op verschillen met een bekend genre en deze te illustreren met de te lezen tekst. In een discussie over het boek kan de ander onder meer vragen of lezers de structurele kenmerken hebben herkend en hoe ze die manier van vertellen ervaren hebben.

INHOUDSSCHEMA'S

Deze schema's verwijzen naar de inhoud van het verhaal (Carrel & Eisterhold, 1983): Waar gaat het verhaal over? Hoe gedraagt men zich in het algemeen in dit soort situaties? Wat is het typische verloop van de gebeurtenis? Als iemand een boek over een onbekend thema wil lezen, kan een ander deze lezer inwijden in het onder-

werp door bijvoorbeeld een korte inleiding op het boek te geven. Hiermee activeert de ander relevante (voor)kennis voor het begrijpen van het verhaal.

Binnen inhoudsschema's maakt men vaak een onderscheid tussen kennis van het onderwerp van het verhaal (*subject knowledge*) en kennis van de context. De eerste soort kennis is direct gerelateerd aan de objecten of personages in het verhaal en bevat kennis over typisch taalgebruik (jargon) om dingen te duiden of gebeurtenissen te omschrijven (Wat wordt met een Magnum bedoeld in een detective?), de algemene rolrelaties tussen personages (agent-crimineel), hoe men in het algemeen met bepaalde dingen omgaat en hoe men die waardeert. Deze kennis gebruikt een lezer om tot een globaal begrip van het verhaal te komen.

Daarnaast moet een lezer rekening houden met de historische of maatschappelijke context waarin het verhaal zich afspeelt. Kennis over de context bevat (feiten) kennis over die verhaalcontext (in de middeleeuwen of in Kabul), het vertelperspectief (de middeleeuwen door de ogen van een meesterbouwer of door de ogen van een graaf) en de verwijzingen naar wereldkennis. Kennis over de context kan een verhaal een gevoelsmatige connotatie verschaffen. Als een lezer de beschreven locatie bezocht heeft, heeft hij of zij niet alleen kennis over hoe die eruit ziet, maar ook gevoelens die aan deze bezoekervaringen gekoppeld zijn en die ingezet kunnen worden om zich in te leven in het verhaal en de personages. Deze kennis helpt bij het inleven en doorgronden van het verhaal.

Gebrek aan kennis over de context kan een ander gedeeltelijk opvangen door een toelichting op het verhaal te geven. Maar als de context veel afwijkt van wat een lezer kent, is een toelichting ontoereikend om zich bijvoorbeeld in te leven in een personage. In dat geval biedt *storytelling* (een persoonlijk verhaal over de onbekende context) een opening.

CULTURELE SCHEMA'S

Culturele schema's zijn een specifieke uitbreiding van kennis van de context (Ketchum, 2005). Ze verwijzen naar conventies, normen, waarden en taalgebruik die kenmerkend zijn voor een specifieke (sub)cultuur en maken expliciet dat gedragingen cultuur- en tijdgebonden zijn. Jongeren gaan bijvoorbeeld anders met elkaar om dan 50+'ers, de moeder-kindrelatie in Nederland verschilt van die in Midden-Afrika en de gezagsverhoudingen tussen baas en werknemer waren in de negentiende eeuw anders dan nu.

Als de lezer het culturele schema in een verhaal kent, is het verhaal makkelijker te begrijpen en te doorgronden (El Aissati, Stokmans, 2015). Als dit schema ook nog verbonden is met het zelfbeeld van een lezer, kan deze zich makkelijker identificeren met de hoofdpersoon en volgen sneller implicaties uit het verhaal. Het gaat

immers over de lezer zelf. Als een verhaal zich afspeelt in een onbekende cultuur, kan een ander de lezer vragen welke passages deze onduidelijk of vreemd vindt of afwijken van wat een lezer verwacht. In een verder gesprek kunnen de lezer en de ander dan ingaan op verschillen tussen de cultuur zoals beschreven in het verhaal en de eigen cultuur. Zo zet de ander de lezer aan om na te denken over de eigen culturele eigenaardigheden. Volgens het symbolisch interactionisme krijgt iemand juist meer kennis en inzicht in onbekende situaties. Hierdoor biedt het lezen van verhalen over onbekende thema's of situaties meer mogelijkheden voor de persoonlijke ontwikkeling van de lezer.

6.2.2 BEKWAMHEID: LEESVAARDIGHEID EN VERWERKINGSPROCESSEN

Het leeshongermodel omschrijft leesvaardigheid als procedurele kennis om (cognitieve) verwerkingsprocessen vorm te geven. Dit maakt het mogelijk om onafhankelijk van een tekst vormen van leesvaardigheid te specificeren. In het leeshongermodel ordenen we die niet in niveaus. De term niveau suggereert dat de ene vorm geavanceerder is dan de ander, terwijl het leeshongermodel de nadruk wil leggen op het gebruik van een verhaal voor de emotionele, cognitieve, sociale en literaire ontwikkeling van een lezer. Dit gebruik van verhalen wordt ook benadrukt in internationaal toonaangevend onderzoek zoals PIRLS (Mullis et al., 2003, 2006, 2017; Netten et al., 2011), PISA (OECD, 2010) en PIAAC (Buisman et al., 2013; OECD, 2013b). Hierin staat leesvaardigheid globaal omschreven als het vermogen om informatie uit teksten te begrijpen en te gebruiken (gebruiken voor de persoonlijke ontwikkeling van een lezer).

In het leeshongermodel onderscheiden we vijf vormen van leesvaardigheid: (1) woordherkenning (woordenschat), (2) verbaal begrip (duiden), (3) doorgroonden, (4) implicaties maken en (5) reflectie. Deze zijn gebaseerd op voornoemde internationale onderzoeken en het Europees Referentiekader (Nederlandse Taalunie, 2008) en sluiten aan bij de functies van het lezen (hoofdstuk 1). De vijf vormen zijn ingedeeld naar begrijpen en gebruiken (zie Tabel 6.1). Bij begrijpen kan de ander vragen naar een tekstdeel of passages waaruit de gegeven interpretatie blijkt (Hoe weet de lezer dat? Zie Chambers, 2012; Cornelissen, 2016). Bij gebruiken, kan een ander vragen welke passages een lezer erg aanspreken of relevant voor hem of haar zijn en de lezer vervolgens helpen om deze passages te overdenken (implicaties maken en reflectie). In de linkerkolom staan de vormen van leesvaardigheid (met deelvaardigheden in de middenkolom) en in de rechterkolom de corresponderende metacognitieve vaardigheden uit internationale leesvaardigheidsonderzoeken en de leesniveaus van Theo Witte (2008).¹²

12 De leesniveaus van Witte (2008) staan beschreven in Bijlage B.

TABEL 6.1 | VORMEN VAN LEESVAARDIGHEID VOLGENDS HET LEESHONGERMODEL.

Leesvaardigheid	Deelvaardigheid	Taalniveau
Woordenschat Microniveau Begrijpen	<ul style="list-style-type: none"> – Direct visueel herkennen van frequent voorkomende woorden of frequent voorkomende woorden in dit soort verhalen (gezien het leerjaar) – Gedeeltelijk indirect herkennen van ongebruikelijke woorden door visuele herkenning van woorddelen en/of auditieve herkenning van lettergrepen – Indirecte auditieve herkenning van geheel onbekende woorden of woorddelen 	Laaggeletterd Aanvankelijk technisch lezen
Verbaal begrip (Duiden, wat staat er letterlijk) Mesoniveau Begrijpen	<ul style="list-style-type: none"> – Informatie en betekenis op zinsniveau: wie, wat, waar, wanneer (<i>Given new inferenties, anaforische inferenties</i>) – Betekenis op alineaniveau: wie doet waarom, waartoe wat in een bepaalde situatie (inferenties op basis van verbindingswoorden) – Invullen van lege plekken op basis van syntactische structuur van de alinea (anaforische inferenties of inferenties op basis van verwijswoorden) – Beleven van het verhaal (absorptie) – Modelleren: gedetailleerde reconstructie van het verhaal 	Technisch lezen PIRLS, PISA, PIAAC: 2 Witte: Belevend lezen
Doorgonden (Wat wordt ermee bedoeld) Mesoniveau/ Macroniveau Begrijpen	<ul style="list-style-type: none"> – Invullen van lege plekken op basis van <ul style="list-style-type: none"> – Kennis <ul style="list-style-type: none"> – Van het onderwerp en de context (inhoudsschema's) – Culturele en wereldkennis (culturele schema's) – Kennis van het genre en verhalen (formeel schema's) – Elaboratieve inferenties <ul style="list-style-type: none"> – Instrumentele inferenties – Categorale inferenties – Causale inferenties – Logische inferenties – Gebruik maken van stijlelementen en genrekenmerken van een tekst – Betekenis op het niveau van de globale tekst (soort tekst, communicatief doel van de tekst, globale inhoud/thema, teneur/toon van de tekst) – Onderkennen van impliciete en expliciete argumenten /ideeën, volledigheid van de argumentatie. 	Begrijpend lezen PIRLS, PISA, PIAAC: 3 Witte: Reflecterend lezen

		Scheppend lezen PIRLS, PISA, PIAAC: 4 Witte: Herkennend lezen
Implicaties maken	<ul style="list-style-type: none"> – <i>Narrow transfer</i> (implicaties, toepassen) – Probleemgericht lezen (voor informatie) – Anticiperen op toepassingen – Simulatie: doorleven van de episode in het verhaal – <i>Matching</i>: herinneren van gelijksoortige eigen ervaringen – Empathisch vermogen (rolinvulling en rolinvloeling) – Geschiktheid eigen reacties – Bruikbaarheid van de informatie; wat kan de lezer hiervan leren? – Komen tot een eigen visie, standpunt 	
Reflectie	<ul style="list-style-type: none"> – Reflectie op het verhaal leidt tot <i>far transfer</i> (extrapoleren, bruggen slaan) – Gebruik van analogieën – Gebruik van generaliserende concepten – Aanpassingen van de interpretatie van de tekst vanuit de betekenis op het niveau van de globale tekst – Reflectie op eigen ervaringen (achtergrondkennis) – Reflectie op wereldkennis, historische kennis, opinies over sociaal maatschappelijke standpunten (culturele schema's) – Reflectie op culturele, literaire kennis (formele schema's) 	Scheppend lezen Witte: Interpreterend academisch en letterkundig lezen

WOORDHERKENNING (WOORDENSCHAT)

De eerste vorm van leesvaardigheid is gericht op de betekenis op woordniveau, dus op afzonderlijke informatie-eenheden in een tekst. Het behelst het decoderen van letters (klank-tekenkoppeling; Bossers, 2015) in klanken en woorden, het herkennen van lettergrepen of hele woorden en de betekenis van en associaties bij de herkende woorden oproepen vanuit het geheugen. Doordat de betekenis op woordniveau gebaseerd is op herkenning, gaat dit sneller voor woorden die een lezer al kent. Daarom vergemakkelijkt een grote woordenschat het vlot kunnen lezen (technisch lezen).

Daarnaast kan de context waarin een woord gebruikt wordt, helpen. Het verhaal en de beschreven gebeurtenissen roepen via top-down processen, gebaseerd op achtergrondkennis van de lezer bepaalde verwachtingen op die het bottom-up leesproces ondersteunen. Dit principe kan een ander benutten om een lezer te helpen. Een onbekend woord is te zien als een raadsel dat de lezer kan oplossen door naar de context te kijken en er met anderen over te praten. Zo kunnen beginnende lezers leren hoe ze met onbekende woorden in een tekst om kunnen gaan zonder meteen gefrustreerd te raken.

Een lezer kan een woord of zinsnede soms verkeerd duiden doordat zijn of haar verwachtingen niet aansluiten bij de letterlijke inhoud van de tekst. Daardoor kan een passage onbegrijpelijk worden. Ook dit kan een ander aan de orde stellen door te vragen waarom de lezer een passage moeilijk of vreemd vindt. Zo kunnen ze samen de misinterpretatie opsporen en leert een lezer dat je moeilijke, verwarringe passages kunt tackelen door ze opnieuw en nauwkeuriger te lezen.

Uit bovenstaande blijkt dat voor het herkennen van woorden verbaal begrip, de tweede vorm van lezen, behulpzaam is (Nassaji, 2003).

VERBAAL BEGRIP (DUIDEN)

Verbaal begrip is primair gericht op informatie die letterlijk in de tekst overgedragen wordt, zonder dat de lezer verbindingen maakt naar bestaande eigen ervaringen en kennis. Het gaat hierbij om processen waarbij een lezer wie-, wat-, waar-, wan-neer-, waarom- en waartoe-vragen beantwoordt (zie onder andere Kintsch & Van Dijk, 1978; Renkema, 1987; Hacquebord, 1989; Stahl, 2003; Hacquebord & Stellingwerf, 2004; Kintsch, 2004; Kamalski, 2007; Land, 2009).

Bij het herscheppen van het verhaal vanuit zijn informatie-eenheden (bottum-up) rijgt een lezer woorden aan elkaar tot zinnen en brengt hij of zij zinnen binnen een alinea en alinea's met elkaar in verband. Hierbij hebben onder meer verwijs- en verbindingswoorden een belangrijke functie (Van Silfhout et al., 2013); ze gelden als het cement tussen de herkende woorden. Een verwijswoord verwijst naar een informatie-eenheid eerder of later in de tekst (zie bijvoorbeeld Hermans, 2009; Renkema, 2012) en worden gebruikt bij het maken van zogeheten anaforische inferenties (De Wandel, 1994) bij de beantwoording van de wie-, wat- en waar-vra-gen. Anaforische inferenties zijn een vaak genoemd voorbeeld van overbruggings-inferenties (Cain, 2009; De Paepe et al., 2004; Kintsch & Kintsch 2005), waarbij een lezer zinnen of tekstdelen koppelt (Boonman et al., 1995). In de zinnen ‘Pietertje gaat met zijn vader in de achtbaan. Hij vindt dit erg spannend’ is niet duidelijk naar wie ‘hij’ verwijst. Maar vermoedelijk zullen de meeste lezers aan Pietertje denken en niet aan de vader. In een gesprek kan een ander wie-, wat- en waar-vragen stellen en met scaffolding (zie paragraaf 5.3.2) lezers uitnodigen uitleg te geven bij hun antwoorden (zie Chambers, 2012; Cornelissen, 2016). Deze uitleg zal het betreffende verwijswoord bevatten.

Verbindingswoorden geven signalen over de samenhang tussen tekstdelen. Ze zijn in te delen naar het soort samenhang (Renkema, 2012), zoals volgorde, doel/middel, oorzaak/gevolg, reden/verklaring. Ze zijn van belang voor het beantwoorden van waarom-, waartoe- en wan-neer-vragen. In een gesprek kan een ander dat soort vragen stellen over het gedrag van bijvoorbeeld een personage en over de

gebruikte redeneerlijn of verhaallijn. Ook nu kan scaffolding toegepast worden en is het belangrijk dat lezers niet alleen antwoord geven, maar ook met verwijzingen naar de tekst uitleggen hoe ze aan dat antwoord komen. Hierbij kan de ander andere lezers uitnodigen om daarop te reageren (Chambers, 2012; Cornelissen, 2016).

Bij verbaal begrip is het alsof een lezer vanaf de zijlijn naar het verhaal kijkt (zoals vaak bij het lezen van een kort nieuwsbericht). Het verhaal is ter informatie of bijvoorbeeld om te lachen, waarbij het innemen van het perspectief van de verteller of hoofdpersoon, empathie en details nauwelijks aandacht krijgen.

DOORGRONDEN

Bij doorgronden vult de lezer de betekenis van het verhaal aan met buitentekstuele informatie. Hij of zij verrijkt en kleurt informatie uit de tekst met eigen kennis, ideeën en opinies uit inhouds-, culturele en formele schema's (zie paragraaf 6.2.1). Het leesdoel en het tekstype zijn bepalend voor het perspectief van waaruit een lezer dat doet. Is de tekst informerend of juist verhalend? Tot welk genre behoort het verhaal: literatuur, thriller of chicklit? En leest iemand het verhaal voor school, ter ontspanning of om zich te informeren? Een vijftienjarig Nederlands middenklasse meisje dat *De vliegeraar* (2008) van Khaled Hosseini voor de lijst leest, zet andere inhoudelijke kennis en leesvaardigheden in dan een twintigjarige Afghaanse vluchteling die zijn jeugd in Kabul doorgebracht heeft. In tegenstelling tot de jongeman roept het verhaal bij het meisje waarschijnlijk geen parate kennis op over beschreven locaties en gebeurtenissen. Verder triggert het lezen voor de lijst metacognitieve vaardigheden waarbij een afstandelijke, reflectieve leesstrategie centraal staat (vergelijk Witte, 2008; niveau 3: reflecterend lezen).

Om een verhaal te doorgronden kan iemand een tekst zeer aandachtig lezen, aantekeningen maken, onbekende, onbegrijpelijke informatie opzoeken, zichzelf vragen stellen over het verhaal en met anderen over het verhaal discussiëren. Verder kan een lezer geheugensteuntjes maken of gebruiken, zoals een lijst van personages (soms geeft een auteur die zelf al, zoals Ken Follett in *Val der Titanen*), een kaart van de locatie waar het verhaal zich afspeelt (zoals bij J.R.R. Tolkien, *In de ban van de ring*) of een tijdlijn van gebeurtenissen uit het verhaal.

Bij het aandachtig lezen (en maken van aantekeningen) maakt een lezer gebruik van elaboratieve inferenties (Van Dijk & Kintsch, 1983; Boonman, 1992), zoals conclusies over categorieën, oorzaak-gevolg en (verhaal)logica. In een gesprek kan de ander proberen deze inferenties bloot te leggen door bijvoorbeeld in te zoomen op de karaktereigenschappen van een personage. Niet zoals genoemd in de tekst (dat is verbaal begrip), maar zoals gedacht door de lezer op basis van bijvoorbeeld

een stereotype (een voorbeeld van een categorale inferentie). Door met anderen te discussiëren over de hoofdpersoon, waarbij vooral waarom-vragen behulpzaam zijn (waarom reageert de hoofdpersoon zo? Zou je hem of haar als vriend willen en waarom wel of niet?), zijn stereotypen (over mensen en rolpatronen) bloot te leggen. Daardoor kan meer openheid ontstaan.

In een gesprek kan de ander ook ingaan op oorzaak-gevolgrelaties die niet expliciet in de tekst staan (causale inferenties). In een thriller worden bijvoorbeeld vaak situaties of personen geschetst, waardoor een lezer vermoedens krijgt welk personage de moord pleegde. Het verhaal kan eindigen zonder dat er expliciet vermeld staat wie wat gedaan heeft. Deze conclusie trekt de lezer dan zelf om een afsluitende reconstructie van het verhaal te krijgen.

Bij doorgronden ligt het accent op een grondig begrip van het verhaal op detail- en globaal niveau. De lezer bereikt dit door het verhaal te verrijken met buitentekstuele kennis en het vanuit een bepaald perspectief te reconstrueren. Het onderkennen van impliciete en expliciete argumenten of ideeën evenals de volledigheid van de argumentatie of eenzijdigheid van het perspectief (vergelijk PIRLS, niveau 4) horen ook bij doorgronden. Mogelijke vragen die een ander de lezer in dit verband kan stellen zijn: Hoe zou je deze tekst duiden? Wat zie je als het thema, en teneur van de tekst? Wat is het standpunt van de auteur? Vanuit welk perspectief heeft de auteur de tekst geschreven? En hoe weet je dat?

IMPLICATIES MAKEN

Bij doorgronden is de leesstrategie nog afstandelijk en analytisch. Kennisvergaring staat centraal. Een lezer verplaatst zich nauwelijks in personages, maar bekijkt het verhaal als een buitenstaander. Bij de vaardigheid implicaties maken is de leesstrategie juist meer involverend en emotioneel. De lezer exploreert hoe de informatie uit het verhaal te gebruiken is in het eigen leven (vergelijk stance 3, Langer, 1995, 2011). Hiertoe integreert hij of zij informatie uit het verhaal met eigen ervaringen, zelfkennis en zelfbeeld (vergelijk Witte, 2008; niveau 2: herkennend lezen). Deze metacognitieve vaardigheid gaat gepaard met rolinvoeling (hoe denkt de lezer dat het personage zal reageren om zijn doelen te behalen) en rolinvulling (Wat denkt de lezer dat het personage als reactie verwacht van de tegenspeler in het verhaal?) en zorgt ervoor dat een lezer geraakt wordt door het verhaal. Rolinvulling en rolinvoeling impliceren dat een lezer zich verplaatst in een personage en legt daarmee een basis voor empathie en een open houding naar andersdenkenden (zie ook paragraaf 4.3.2).

Bij het maken van implicaties staat niet het verhaalbegrip, maar het gebruik van de informatie uit het verhaal centraal. De lezer gebruikt die informatie in een

gedachte-experiment waarbij hij of zij de handelingen van een personage naspeelt en nagaat wat bij de eigen situatie past (Mar & Oatley, 2008). Hij of zij wil iets leren van het verhaal. Vragen die de ander in het midden van de leescirkel kan stellen zijn: Wat betekent dit verhaal voor jou persoonlijk? Reageer je zelf ook zo? Denk je dat zo'n reactie in jouw situatie tot het gewenste resultaat kan leiden?

Implicaties maken is te vergelijken met wat Fogarty en collega's (1992) *nabije transfer* (omhelzen) noemen. Volgens hen is die op verschillende manieren te bereiken. Deze manieren of implicatiestrategieën kunnen voor de ander in het midden van de leescirkel dienen als aandachtspunten in een gesprek over het verhaal. Het gaat om de volgende vier manieren:

1. Simulatie ofwel Identificatie met een personage

Hierbij doorleeft een lezer het verhaal als een fictieve, experimentele situatie (zie ook Mar & Oatley, 2008). Hij of zij ervaart emoties die direct door de tekst getriggerd worden (Tan, 1991, 1995). De (experimentele) rolinvulling, zoals beschreven voor het personage, staat centraal, waardoor een lezer wordt geraakt door de belevenissen en ervaringen van een personage. In een discussie over het verhaal kan de ander dit soort implicaties stimuleren door te vragen hoe een lezer zich zou voelen als hij of zij de gebeurtenissen zelf zou beleven vanuit het perspectief van het personage.

2. Matching van ervaringen

Deze vorm uit zich als een lezer zich realiseert zelf iets soortgelijks te hebben meegemaakt als het personage. Hij of zij vult de reacties van een personage aan met de eigen reacties. De lezer beoordeelt verder reacties van de tegenspeler uit het verhaal vanuit de eigen vertrouwde rolvoeling (Wat verwacht ik als lezer hoe de tegenspeler in deze situatie zou handelen?). Eigen ervaringen spelen hierbij een belangrijke rol.

Een ander kan door matching een lezer stimuleren om op basis van eigen ervaringen de beschreven situaties en rolpatronen aan te vullen: Heb je zelf iets soortgelijks meegemaakt? Of ken je iemand die iets soortgelijks heeft meegemaakt? En hoe voelde je je toen? Een lezer kan door matching met het personage meevoelen, ook als de uitingen van het personage, zoals in sommige literaire romans, niet expliciet beschreven zijn. Matching is belangrijk bij de ontwikkeling van empathische vaardigheden.

3. Anticiperen op mogelijke persoonlijke implicaties

Deze vorm onderscheidt zich van de vorige doordat een lezer de gebeurtenissen in het verhaal niet persoonlijk kent (door directe of indirecte ervaringen), maar wel nadenkt hoe het zou zijn als hem of haar dit zelf zou overkomen (*What if?*). Het gaat erom dat de lezer de gebeurtenissen overdenkt in het licht van de eigen situatie. Centrale vraag is: hoe zou de lezer reageren of denken over de kwestie in zo'n situatie (bijvoorbeeld een invasie door een buitenlandse macht of het opgedrongen krijgen van onbekende waarden en normen)? Romans met een maatschappelijk thema confronteren lezers vaak met een leefwijze of maatschappijvisie die afwijkt van het vertrouwde. De ander kan een lezer stimuleren om na te denken over de eigen denkbeelden. Belangrijk bij anticiperen is dat een lezer niet alleen de denkbeelden uit het verhaal overdenkt, maar zich probeert in te leven in het personage (met de afwijkende denkbeelden) en de situatie vanuit dat perspectief overdenkt. Op basis van dit gedachte-experiment kan een lezer de eigen mening of denkbeelden over een bepaalde kwestie bijstellen of nuanceren.

4. Vergelijking en evaluatie

Hierbij denkt een lezer na over gepaste manieren om te reageren in de beschreven situatie. Hij of zij vergelijkt de reactie van het personage explicet met de eigen reacties in dit soort situaties en de reacties van andere gesprekspartners. Deze vergelijking geeft ten eerste informatie over hoe een lezer zich (ook) kan gedragen in vergelijkbare situaties (informatiewaarde sociale vergelijking: zo kan het dus ook). En ten tweede geeft een discussie over het gedrag van het personage inzicht in de bruikbaarheid of gepastheid daarvan (evaluatiewaarde sociale vergelijking: deze reactie is het beste, leidt efficiënter tot het gestelde doel en zien anderen als gepast). Hierdoor doorziet een lezer beter wat mogelijke gevolgen van en oordelen over bepaalde gedragingen zijn (zie ook paragraaf 4.3.2). In een discussie over het verhaal kan de ander vragen welke reacties lezers het meest gepast of bruikbaar vinden en waarom dan.

REFLECTIE

Waar de lezer bij het maken van implicaties dicht bij het verhaal blijft, neemt hij of zij bij reflectie meer afstand. De lezer probeert tot literair inzicht te komen of overdenkt de implicaties van het verhaal om zo tot meer inzicht te komen in sociale processen en het eigen sociale handelen te verbeteren (vergelijk stance 4, Langer 1995, 2011).

Reflectie is een relatief complexe metacognitieve vaardigheid waarbij iemand nadenkt over ‘uitkomsten’ – zoals de relatie tussen structuurkenmerken en beleving van het verhaal, emotionele reacties en gedragingen, het verloop van gebeurtenissen – met als doel om tot inzicht te komen, bijvoorbeeld structurele tekstkenmerken herkennen of onderliggende oorzaken van gedrag begrijpen. Reflectie vraagt om abstraheren en generaliseren. Hierdoor zijn de verkregen inzichten ook toepasbaar op andere situaties. De ander kan reflectie bevorderen door zich op te stellen als een maatschappelijk vormer of een literair-esthetische vormer (Janssen, 1998; Kamp et al., 2019). In het eerste geval stelt de ander vragen als: Waarom reageer je hetzelfde of juist anders dan het personage in het verhaal? Het antwoord op deze vraag resulteert in inzicht in sociale processen en geeft aanknopingspunten om het eigen handelen te verbeteren. Voor de literair-esthetische vormer staan structuur-analytische begrippen centraal die een belangrijke rol spelen in formele schema’s en die de lezer helpen bij het vlot lezen (top-down). Daarnaast bieden deze begrippen een basis om een beargumenteerd oordeel te vellen over een verhaal dat uitstijgt boven de eigen voorkeur of smaak (Cornelissen, 2016).

Reflectie is te vergelijken met wat Fogarty en collega’s (1992) verre *transfer* (bruggen slaan) noemen. Zij onderscheiden vijf concretere strategieën die voor de ander als gespreksthema’s kunnen fungeren. We hebben deze als ‘maatschappelijk vormer’ toegepast op een voorbeeld, het verhaal *Het stomme boek* van Hans Christian Andersen (1975) (zie hieronder).

1. Anticiperen op toepassingen

Hierbij kan de ander een lezer vragen om te denken aan mogelijke toekomstige situaties die lijken op de beschreven situatie of gebeurtenis uit het verhaal en deze te overdenken in het licht van de eigen situatie, eigen kennis, reacties en ervaringen (in onze terminologie: thema 3 van implicaties). In Andersens verhaal staat de passage ‘Hoe wonderlijk is het toch – wij kennen dat gevoel allen – oude brieven uit onze jeugd tevoorschijn te halen en te lezen; dan rijst als het ware een heel leven voor onze ogen op met al zijn hoop en al zijn verdriet.’ Bij deze passage kan de ander een lezer de vraag stellen of deze wel eens brieven herleest. Als dat niet het geval is, kan de ander de lezer vragen om zich voor te stellen dat deze dat zou doen, met welk doel dat zou gebeuren en welke gevoelens de lezer daarbij verwacht.

2. Bruggen slaan

Een ander vraagt een lezer om te denken aan andere situaties die vergelijkbaar zijn met, maar niet helemaal hetzelfde als de beschreven situatie. De eerder

HET STOMME BOEK

(Uit: Andersen, H.C. (1975). Sprookjes en vertellingen. Volledige uitgave geïllustreerd door Lidia Postma. Bussum: Van Holkema & Warendorf.)

Aan de straatweg in het bos lag een eenzame boerenhoeve. Men kwam met de deur het huis binnen, de zon scheen en alle vensters stonden daar open, er was een leven en een drukte daarbinnen! Maar op het erf, in een prieel van bloeiende seringen, stond een open doodkist; de dode was buiten neergezet, deze morgen zou hij begraven worden. Niemand keek er vol droefheid naar de dode, niemand treurde er om hem, zijn gezicht was bedekt met een witte doek en onder zijn hoofd had men een groot, dik boek gelegd, met bladen van grauw papier. Tussen ieder vel lagen, verborgen en vergeten, verdorde bloemen, een heel herbarium, op verschillende plaatsen bijeen gezameld; dat moest mee in het graf, dat had hij zelf verlangd. Aan iedere bloem was een hoofdstuk van zijn leven verbonden.

"Wie is de dode?" vroegen wij, en het antwoord was: "De oude student van Upsala. Hij moet vroeger flink geweest zijn, knap in talen. Hij kon zingen, ja, liedjes dichten zei men. Maar toen kwam er iets in de weg en vergooidde hij zijn geest en zichzelf erbij in de brandewijn; en toen hij zijn gezondheid terug had kwam hij hier buiten op 't land, waar men voor zijn kost betaalde. Hij was vroom als een kind wanneer die sombere stemming maar niet over hem kwam, want dan werd hij sterk en liep in 't bos rond als een opgejaagd dier. Maar als wij hem weer binnen hadden en hem ertoe kregen in het boek met de droge bloemen te bladeren, dan kon hij de hele dag zitten kijken naar een bloem en dan weer naar een andere, en dikwijls liepen hem de tranen over de wang: God weet wat hij daarbij dacht. Maar hij verzocht het boek bij zich in de kist te leggen en nu ligt het daar en dadelijk zal het deksel worden vastgespijkerd en hij zal zijn zoete rust in 't graf krijgen."

De lijkwade werd opgetild; er was vrede op het gelaat van de dode, een zonnestraal viel erop; een zwaluw schoot in pijlsnelle vlucht het prieel binnен en keerde weer om, kwinkelerend boven het hoofd van de dode.

Hoe wonderlijk is het toch – wij kennen dat gevoel alleen- oude brieven uit onze jeugd tevoorschijn te halen en te lezen; dan rijst als het ware een heel leven voor onze ogen op met al zijn hoop en al zijn verdriet. Hoe vele van die mensen, waarmee wij toen zo echt meeleeften, zijn nu als dood voor ons en toch leven zij nog, maar wij hebben lange tijd niet aan hen gedacht, terwijl wij eens geloofden dat wij hen altijd vast zouden houden, met wie wij eens alle zorg en vreugde wilden delen. Het verdorde eikenblad in het boek herinnert ons aan de vriend, de vriend uit onze schooltijd, de vriend voor het hele leven; hij speldde dit blad aan zijn studentenpet in het groene bos toen het verbond werd gesloten voor het leven. – Waar leeft hij nu? - Het blad opgesloten, de vriendschap vergeten.... Hier is een vreemde kasplant, te teer voor de tuinen van het noorden: het is alsof de bladeren nog geuren. Zij gaf hem, de jonkvrouw uit de adellijke bloemtuin. Hier is de waterlelie die hij zelf heeft geplukt en met zilte tranen bevochtigd, de waterlelie uit de zoete wateren. En hier is een brandnetel, wat zegt haar blad? Wat dacht hij toen hij haar plukte en opborg? Hier is een lelietje-van-dalen uit de eenzaamheid van het bos; hier is een kamperfoelie uit de bloempot van de herberg en hier de naakte scherpe grashalm... De bloeiende sering laat haar zoetgeurende tros hangen boven het hoofd van de dode... De zwaluw vliegt weer voorbij: "Twiet-twiet!" - Nu komen de mannen met spijkers en hamers, het deksel wordt over de dode gelegd, die met zijn hoofd op het stomme boek rust. Geborgen – vergeten!

AFBEELDING 6.1 | HET VERHAAL 'HET STOMME BOEK' (ANDERSEN, 1975).

genoemde brievenpassage in het verhaal van Andersen biedt de mogelijkheid om een brug te slaan naar de huidige tijd, waarin mensen, vooral jongeren, nauwelijks nog brieven schrijven, maar digitaal communiceren (mails of appjes). De ander kan een lezer vragen met welk doel de verteller de oude brieven tevoorschijn haalt en herleest en of de lezer andere manieren kent om dit doel te bereiken, en of de lezer dat zelf wel eens doet en hoe hij of zij zich dan voelt. Of meer in het algemeen: Aan welke vergelijkbare situaties dacht je toen je deze passage las? Ken je iets soortgelijks? En waarom denk je dat dat vergelijkbaar is?

3. Analogieën

Een ander vraagt een lezer om de beschreven gebeurtenis te vergelijken met een gebeurtenis in een ander domein, maar met dezelfde functie. Vergelijken met bruggen slaan is het abstractieniveau hoger. Bij de eerdergenoemde briefpassage in het verhaal van Andersen gaat het dan niet meer om geschreven tekst, maar bijvoorbeeld om een vlog.

4. Generaliseren van concepten

Een ander vraagt een lezer te abstraheren van het concrete voorbeeld zoals beschreven in het verhaal en met eigen voorbeelden (door anticiperen, bruggen slaan en gebruik van analogieën) tot meer algemeen geldende principes, regels, hypotheses of ideeën te komen. De ander kan bijvoorbeeld vragen wat de eigen voorbeelden gemeenschappelijk hebben. De ander zou een lezer bijvoorbeeld kunnen vragen wat brieven van vakantievrienden, tekstberichtjes op WhatsApp of Facebook en vlogs gemeen hebben of welke functie ze delen, hoe de lezer deze gebruikt of zou kunnen gebruiken en welke andere mogelijkheden er nog zijn. Bij het generaliseren ontstaat in beginsel een nieuw inzicht, doordat een lezer nieuwe regels, hypotheses of ideeën formuleert over sociale gebeurtenissen of gedrag en zo het eigen sociaal handelen en reacties van anderen daarop beter kan begrijpen. Reflecteren op basis van gegeneraliseerde concepten speelt ook een belangrijke rol bij letterkundig lezen (Witte, 2008; niveau 5). Hierbij zet een lezer abstracte literaire kennis uit formele schema's in om te reflecteren over bijvoorbeeld de schrijfstijl.

5. Metacognitieve reflectie

De ander vraagt een lezer om te reflecteren op het eigen reflectieproces. Heeft dit tot nieuw inzicht in sociale relaties of sociaal handelen geleid? Zul je het een volgende keer weer toepassen? Hoe kun je je reflectie over een verhaal verbeteren? Wat vond je moeilijk? Enzovoort.

Vaardigheden en kennis stellen een lezer in staat om een verhaal van een diepere (persoonlijke) betekenis te voorzien. Maar dat wil nog niet zeggen dat een lezer iedere tekst ook op dat niveau verwerkt. Dat wordt mede bepaald door de bereidheid om een verhaal te herscheppen.

6.2.3 BEREIDHEID OM DEZE TEKST TE HERSCHEPPEN

Bereidheid omschrijven we in het leeshongermodel als de wil om deze tekst te herscheppen (lezen en verdiepen) ofwel de wil of wens om informatie uit deze spe-

cifieke tekst te verwerken en te gebruiken (vergelijk MacInnis & Jaworski, 1989). Bereidheid duidt op de moeite die een lezer in het herschepingsproces wil steken. Hoe groter die bereidheid, hoe meer een (ervaren) lezer gebruik wil maken van verwerkingsprocessen waarbij doorgronden, inleving, implicaties maken en reflectie centraal staan. Deze bereidheid is gericht op bepaalde delen van de tekst die de lezer interessant of belangrijk vindt (mede gezien het gestelde leesdoel).

De bereidheid wordt beïnvloed door eigenschappen van de lezer en door anderen die iemand stimuleren om boeken te lezen of over verhalen te praten. Bepalende lezerskenmerken zijn: leesattitude, betrokkenheid bij het verhaal en de neiging tot nadenken (vergelijk Petty, Cacioppo, & Goldman, 1981; Petty & Cacioppo, 1986a; El Aissati & Stokmans, 2015). Een ander kan deze kenmerken stimuleren, waardoor de bereidheid om dit verhaal te lezen toeneemt.

LEESATTITUDE

Leesattitude hebben we omschreven als een aangeleerde predispositie (vooringenoemenheid) om op een consistent positieve of negatieve manier te reageren op de acteit lezen (zie paragraaf 3.2.1 en, verder uitgewerkt, hoofdstuk 7). Een leesattitude is gebaseerd op leeservaringen van de lezer zelf of die van anderen en bestaat uit een hedonistische en instrumentele component. De eerste stuurt meer beleven, inlevende leesdoelen aan en een lezer zal zich vooral richten op hedonistische voordelen zoals empathie, rolinvulling en rolinvoeling; bij leesprocessen ligt dan het accent op het maken van implicaties. Een instrumentele component duidt erop dat een lezer vooral leest om (instrumentele) voordelen, zoals kennis, sociale vaardigheden (burgerschap) en betere prestaties op school; leesprocessen die hierbij horen zijn duiden, doorgronden en reflectie.

Behalve door de leesattitude worden doelen mede bepaald door de omstandigheden (zoals school) en de inbreng van anderen.

BETROKKENHEID BIJ HET VERHAAL

Betrokkenheid is een begrip waar in de literatuur veel verwarring over bestaat. In het leeshongermodel conceptualiseren we het vanuit een cognitieve benadering (Laaksonen, 1994) en omschrijven we het als de persoonlijke relevantie van het verhaal voor een lezer (naar analogie van Zaichkowsky, 1984; Peter & Olson, 1987). In gewoon Nederlands: hoe interessant vindt een lezer het? Iemand vindt een verhaal interessant als dit hem of haar persoonlijk raakt en aansluit bij bestaande kennis die past bij het zelfbeeld van de lezer of dit uitdaagt.

Hoe meer een lezer betrokken is bij het verhaal, hoe meer moeite hij of zij wil steken in het herschepingsproces. Hierbij ligt het accent op nadenken (implicaties

maken en reflectie) over informatie die een lezer persoonlijk relevant vindt. De richting waarin iemand over het verhaal nadenkt, wordt dus sterk bepaald door de leesdoelen en eigen kennis en ervaringen.

NEIGING TOT NADENKEN

Dit kenmerk verwijst naar een algemene geneigdheid van iemand om zich cognitief in te spannen en daar ook van te genieten (Cacioppo & Petty, 1982; Pieters et al., 1997). Mensen die hoog scoren op de neiging tot nadenken zijn in het algemeen meer bereid om cognitief inspannende of moeilijke taken, zoals het herscheppen van een tekst, uit te voeren (Cacioppo et al., 1996).

HOE KAN EEN ANDER DE BEREIDHEID BEÏNVLOEDEN?

De bereidheid om dit verhaal in deze leessituatie te lezen kan toe- of afnemen al naargelang het herschepingsproces meer of minder lukt (zie hoofdstuk 7 en Mathewson, 1994). Een ander kan die bereidheid prikkelen door met de lezer te praten over het verhaal (zie ook hoofdstuk 5; vergelijk Petty et al., 1981; Petty & Cacioppo 1986a; El Aissati & Stokmans, 2015).

Vooraf kan de ander bijvoorbeeld de leesattitude van een lezer prikkelen, door te vertellen waarom hij of zij zelf de tekst gelezen heeft of zou willen lezen. Het accent ligt hierbij op mogelijke hedonistische dan wel instrumentele leesdoelen. Als een lezer dit leesdoel ook wil bereiken, kan de bereidheid om de tekst te lezen toenemen. Een ander kan ook vertellen over de eigen leesbelevingen en duidelijk maken dat met het lezen van deze tekst bepaalde voordelen behaald zijn. Ook dit kan de bereidheid positief beïnvloeden. Om de betrokkenheid vooraf te prikkelen kan de ander vertellen waarom dit verhaal hem of haar persoonlijk geraakt heeft en waarom de ander denkt dat het mogelijk ook relevant is voor de lezer.

6.2.4 GELEGENHEID OM DEZE TEKST TE HERSCHEPPEN

De gelegenheid om een tekst te herscheppen (lezen en verdiepen) heeft te maken met contextuele en situationele factoren die het verwerken van informatie bevorderen of verslechternen (naar analogie van MacInnis & Jaworski, 1989; Wiggins, 2004).

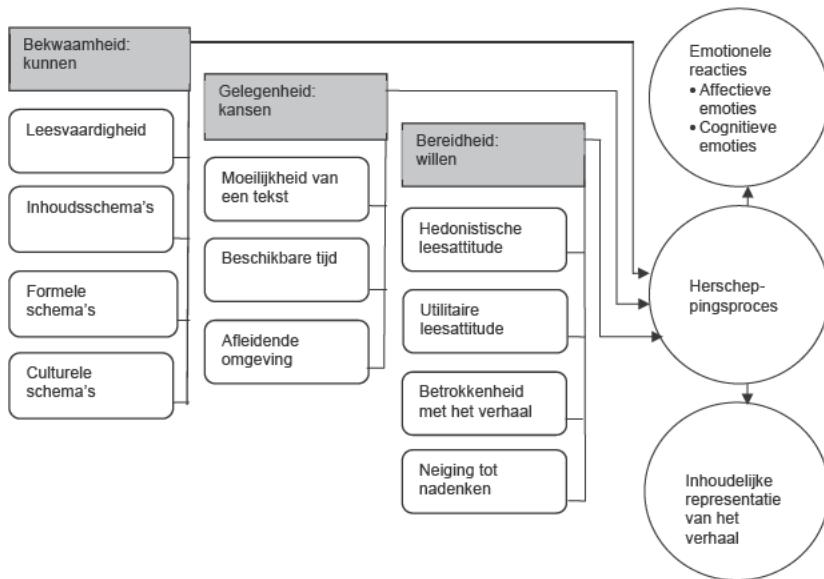
Contextuele factoren betreffen de tekstuile context, zoals het lettertype en layout van de tekst, afbeeldingen die de aandacht op de tekst richten of juist afleiden, enzovoort. Deze factoren zijn vaak verankerd in de tekst, maar met digitale technieken is bijvoorbeeld op een e-reader de lettergrootte eenvoudig aan te passen.

Situationele factoren betreffen de fysieke omgeving. In hoofdstuk 5 is al aan de orde gekomen dat een plek om te lezen (zoals een leeshoek) het leesproces sterk beïnvloedt. Daar lag het accent op de neiging om te gaan lezen. Maar deze

omgeving bepaalt ook de neiging om door te gaan met lezen en zich te concentreren op een tekst. Anderen kunnen een lezer helpen bij het inrichten van een leeshoek en door hem of haar tijdens het lezen niet te storen. Onder de situationele factoren vallen ook beschikbare lezersnetwerken om over dit specifiek verhaal te praten.

6.2.5 WANNEER BEREIKT EEN LEZER DE VOORDELEN VAN LEZEN?

In het leeshongermodel zijn doorgronden, implicaties maken en reflectie belangrijke metacognitieve vaardigheden. Ze bieden een toegang tot veel van de voordelen van het lezen zoals genoemd in hoofdstuk 1. Doorgroden resulteert in feitenkennis. Het maken van implicaties gaat samen met empathisch vermogen en het zich eigen maken van reacties en ervaringen uit het verhaal (ervaringskennis). Reflectie ten slotte resulteert in inzicht, doordat de lezer kennis, reacties en ervaringen uit het verhaal extrapolereert naar andere situaties en nadenkt over waarom deze kennis en ervaringen bruikbaar zijn. Maar deze metacognitieve vaardigheden zijn vrij geavanceerd en de vraag is of een lezer ze ook daadwerkelijk zal inzetten.



FIGUUR 6.1 | DETERMINANTEN VOOR EN REACTIES VANUIT HET HERSCHEPPINGSWERK VAN EEN VERHAAL (GEBASEERD OP HET MAO-MODEL VAN MACINNIS & JAWORSKI, 1989).

In antwoord op die vraag stelt het leeshongermodel dat een lezer een grotere kans heeft om tot een diepgaandere interpretatie van het verhaal te komen als de factoren bekwaamheid (kunnen), bereidheid (willen) en gelegenheid (kansen) het herschepingsproces niet hinderen (zie Figuur 6.1). Concreet betekent dit dat een lezer alleen toekomt aan veel van de genoemde voordelen van het lezen als hij of zij voldoende bekwaam en bereid is om de tekst te lezen en te verdiepen en voldoende gelegenheid (rust, ruimte, gesprekken met anderen) krijgt om over de tekst na te denken.

Hiermee zijn we aangekomen bij het resultaat van het lezen van dit verhaal, rechts in Figuur 6.1. In navolging van Kahneman (1973, 2012; zie ook Stanovich & West, 2000; Evans & Stanovich, 2013) gaat het leeshongermodel ervan uit dat informatieverwerking, en lezen in het bijzonder (Mathewson, 1994), niet alleen resulteert in een inhoudelijke representatie van het verhaal. Lezen roept ook allerlei gevoelens op doordat de lezer informatie verrijkt met eigen kennis, opinies, ervaringen die gepaard gaan met emotionele reacties. In de laatste twee paragrafen gaan we op beide nader in.

6.3 DE INHOUDELIJKE REPRESENTATIE VAN HET VERHAAL

In veel onderzoek naar leesprocessen staat de inhoud van de herscheping van het verhaal centraal. Hierbij ligt vaak het accent op wat een lezer van een tekst begrepen heeft (zie internationaal leesvaardigheidsonderzoek, PIRLS, PISA, PIAAC) en op kennis over en doorgonden van een tekst. Maar in het herschepingsproces onderscheiden we naast technisch en begrijpend lezen ook scheppend lezen. Daarbij staat de verwerking van het verhaal ten dienste van de literaire, emotionele, sociale en maatschappelijke ontwikkeling van een lezer. Bij scheppend lezen is een lezer vrij om de inhoud van een tekst aan te vullen met eigen kennis en ervaringen. Een ander kan hooguit vragen om de gemaakte implicatie of reflectie toe te lichten, maar geen objectief oordeel over de correctheid daarvan geven. Zo'n oordeel van de ander is normatief en gekleurd door eigen ervaringen en de normen van de sociale netwerken van deze ander (vergelijk Broeder & Stokmans, 2012). Natuurlijk kunnen lezer(s) en de ander de bruikbaarheid van gemaakte implicaties en reflecties wel samen bespreken.

Parallel aan de metacognitieve vaardigheden voor het herschepingsproces (zie Tabel 6.1) zijn aspecten van verhaalinterpretatie te onderscheiden. Deze aspecten zijn mogelijke gespreksthema's, zoals beschreven in paragraaf 6.2.2 en 5.3.

6.4 GEVOELENS BIJ HET LEZEN VAN EEN VERHAAL

De gevoelens die een lezer bij het herscheppen van een verhaal ervaart, zijn niet te onderscheiden van ‘echte’ emoties (Tan, 1991)¹³ en hebben een belangrijke functie in het herschepingsproces. Ze tonen namelijk de mate waarin een lezer gestelde leesdoelen behaalt.

Deze emoties kunnen ten eerste betrekking hebben op het verwerken van de informatie uit de tekst. Deze gevoelens geven aan of de verwerking van de tekst tot de gestelde leesdoelen vlotjes of juist moeizaam verloopt.

Ze kunnen bovendien te maken hebben met het soort leesdoel dat een lezer nastreeft, meer hedonistisch of meer instrumenteel. Wanneer leesdoelen primair hedonistisch georiënteerd zijn, zal het herschepingsproces meer gericht zijn op het verhaal. Een lezer wil dan bijvoorbeeld gemanuseerd worden met een leuk verhaal (wat bereikt wordt met verbaal begrip) of ondergedompeld worden in het verhaal (absorptie, te bereiken met doorgronden). Andere hedonistische doelen zoals empathie, je inleven in een personage of herkenning, de inhoud van het verhaal relateren aan de eigen situatie rusten sterk op het maken van implicaties. Hoe meer een lezer zich inleeft of identificeert met een verhaalpersonage, hoe sterker de emotionele beleving zal zijn. Een lezer kan ook het accent leggen op instrumentele voordelen van het lezen. Hij of zij zal dan meer aandacht schenken aan onbekende woorden, feiten en rolpatronen of handelingen. Dit kennismotief is te bereiken met verbaal begrip. Iemand kan zich bijvoorbeeld als doel stellen om meer te weten te komen over het studentenleven of het leven van bekende mensen als Bill Gates of Mick Jagger. Het doel kan ook zijn om de eigen waarden en normen (of formele schema’s) te onderwerpen aan een kritische beschouwing door een verhaal te lezen dat zich afspeelt in een totaal andere cultuur of eens een afwijkend genre te proberen. In plaats van inleving spelen dan kennis, zelfontplooiing en cognitieve groei een belangrijke rol. Ook dat kan gepaard gaan met gevoelens, zoals plezier en voldoening over het verwerven van kennis en inzicht. Laten we eens nader kijken naar soorten gevoelens, dominante gevoelens bij het lezen van een (on)begrijpelijke tekst en gevoelens bij het lezen van literatuur.

6.4.1 SOORTEN GEVOELENS

Hierboven hebben we uiteengezet dat gevoelens verbonden zijn met het herschepingsproces zelf en met de inhoud van het verhaal. Beide zijn duidelijk van elkaar te

¹³ Emoties worden gezien vanuit de cognitieve benadering (Van der Bolt, 2000; Tan, 1991; Frijda, 1988; Ortony, Clore & Collins, 1988) en omschreven als een interne mentale toestand die primair affectief is' (Clore, Ortony & Foss, 1987) en gericht is op het garanderen van de bevrediging van belangen (Frijda, 1988 p, 493).

scheiden volgens het leeshongermodel. Gevoelens die opgeroepen worden door het herschepningsproces staan in de literatuur bekend als cognitieve gevoelens (Schwarz & Clore, 1996). Ze tonen of het leesproces vlotjes of moeizaam verloopt, maar kunnen ook opgeroepen worden doordat een lezer ervaart kennis en inzicht te hebben verkregen door doorgronden, het maken van implicaties en reflectie over het verhaal (succeservaring, contrastervaring, aha-ervaring) (A-emoties, Tan, 1991; 1995).

Gevoelens die worden opgeroepen door het verhaal staan in de literatuur bekend als affectieve gevoelens (Schwarz & Clore, 1996). Ze verwijzen naar emotionele reacties die personen en gebeurtenissen uit het verhaal (de fabel) oproepen. Een lezer beleeft de gebeurtenissen uit het verhaal, vereenzelvigt zich met een personage, en ervaart de daar bijbehorende gevoelens (F-emoties, Tan, 1991; 1995). Het gaat hier om beleven, meemaken, absorptie, geraakt worden, inleven en empathie.

Naast de indeling affectief en cognitief blijkt uit onderzoek dat negatieve en positieve gevoelens bij het lezen twee afzonderlijke componenten zijn (Van Steensel et al., 2013; Tuijl & Gijsel, 2015). Dit is conform het idee van Cacioppo (Cacioppo & Berntson, 1994; Ito & Cacioppo, 2001; 2005) die stelt dat positieve en negatieve gevoelens op een andere wijze bijdragen aan een algehele evaluatie. Hierdoor ontstaat een indeling in gevoelens (zie Tabel 6.2).

TABEL 6.2 | GEVOELENS BIJ HET HERSCHEPPEN VAN VERHALEN.

	Affectieve gevoelens	Cognitieve gevoelens
Negatief	Verdriet Boosheid Afkeer Angst/vrees Bang/dreiging Ongelukkig Somber Melancholie	Irritatie Frustratie Onrust Verwarring Verveling Teleurstelling Ongeduld Ergernis
Positief	Plezier/pret Glimlach/Aantrekkelijk Amusement Tevredenheid Passie Tederheid Blij Vrolijk Gelukkig Vermakelijk	Bewondering Vertrouwdheid/herkenning Nieuwsgierigheid Enthousiasme Interesse Ontspanning Verbazing Contrastervaringen Opluchting Succeservaringen Aha-ervaring

COGNITIEVE GEVOELENS

De cognitieve gevoelens zijn zoals gezegd gerelateerd aan het (cognitieve) herschepningsproces (vergelijk Schwarz & Clore, 1996; Stokmans, 2012). Ze hebben te maken met het artefact, de drager van het verhaal. Denk hierbij aan taalgebruik, grammaticale structuur, structuurkenmerken, verteltechnieken en impliciet veronderstelde kennis (A-emoties, Tan, 1991, 1995). Het artefact kan het herschepningsproces vergemakkelijken of bemoeilijken. Als een auteur gebruik maakt van een voor de lezer onbekend formeel schema of buitentekstuele kennis, kan deze, onafhankelijk van zijn of haar metacognitieve vaardigheden, de tekst niet vlot herscheppen. De verwachtingen van een lezer komen dan niet overeen met wat er in de tekst staat en deze discrepantie roept cognitieve gevoelens op. In z'n algemeenheid monitoren cognitieve gevoelens het herschepningsproces. Verloopt dit vlotjes of moeizaam? Loopt het verhaal naar verwachting of zitten er onverwachte wendingen in? Tabel 6.2 geeft voorbeelden van cognitieve gevoelens.

Door hun monitorfunctie zijn cognitieve gevoelens erg geschikt om een gesprek te starten. Volgens het leeshongermodel kan een ander ingaan op drie verschillende oorzaken van de ervaren moeilijkheid (zie ook paragraaf 5.3.1). Ten eerste de begrijpelijkheid van het verhaal: hoe moeilijk of makkelijk is het om de letterlijke inhoud vast te stellen, het verhaal te herscheppen (verbaal begrip) en details in te vullen (doorgonden)? Vragen die de ander hierbij kan stellen: Wat vond je moeilijke passages en waarom? Waar raakte je de draad kwijt? Kan iemand de hoofgedachte van het verhaal aangeven. Waarom denk je dat dat de hoofgedachte is?

Ten tweede de implicaties van het verhaal: in hoeverre sluit de plot of fabel aan bij de ervaringswereld van een lezer en in hoeverre geeft de compositie aanleiding om deze ervaringen in het herschepningsproces te gebruiken? Is het verhaal bijvoorbeeld afstandelijk geschreven of niet? Als de fabel aansluit bij de belevingswereld van een lezer, herkent deze de geschatste situatie en de acties-reacties van personages (rolpatronen). Hierdoor kan een lezer het verhaal verrijken met eigen kennis, ervaringen en gevoelens. Als de geschatste situatie niet overeenkomt, ontstaat verwarring en dat kan leiden tot afwijzing van het verhaal of reflectie. Deze keuze is mede afhankelijk van het gestelde leesdoel. De ander kan vragen wat de lezer vreemd vond aan het verhaal en waarom.

Een derde en laatste oorzaak van ervaren moeilijkheid is de reflectie over de fabel dan wel de compositie. In hoeverre zet de fabel aan om na te denken over de eigen situatie? De lezer kan de fabel interessant, verrassend of inspirerend vinden of juist saai, raar of voorspelbaar. Daarnaast kan een lezer zich afvragen of genrekenmerken tegemoet komen aan de verwachtingen of een lezer juist verrassen

(bewondering). En vindt een lezer het woordgebruik en de opbouw van het boek uitdagend, mooi of vallen die juist tegen (ontgoocheling)?

AFFECTIEVE GEVOELENS

Affectieve gevoelens zijn gerelateerd aan de toegekende betekenis van het verhaal (Stokmans, 2012). Een lezer beleeft de gebeurtenissen, vereenzelvigt zich met een personage, ervaart gevoelens van sympathie en herkent situaties en reacties van personages. Het gaat hier om beleven, meemaken, absorptie, geraakt worden, inleven en empathie. Enkele voorbeelden van affectieve gevoelens zijn te vinden in Tabel 6.2.

Welke affectieve gevoelens een lezer ervaart en hoe sterk is afhankelijk van het gestelde leesdoel en de begrijpelijkheid van een tekst. Als een lezer alleen maar op zoek is naar een leuk verhaaltje, volstaan eenvoudigere metacognitieve processen. Hierbij is relatief weinig aandacht voor (sterke) affectieve gevoelens. Maar als een lezer meer wil en zich identificeert met een personage of op een andere wijze betrokken raakt bij het verhaal, speelt empathie een belangrijke rol. De lezer zal een relatie leggen tussen zichzelf en het verhaal of het personage (zie paragraaf 6.2.2) en voegt eigen ervaringen aan het verhaal toe die (sterk) emotioneel gekleurd kunnen zijn. Hierdoor gaat de beleving van het verhaal gepaard met meer diverse en sterke gevoelens (zoals boosheid, verliefdheid, tevredenheid).

6.4.2 DOMINANTE GEVOELENS BIJ EEN (ON)BEGRIJPELIJKE TEKST

Volgens het leeshongermodel signaleren cognitieve gevoelens een (mis)match tussen de manier waarop het verhaal geschreven is en de mogelijkheden van de lezer (zie 6.2.1 en 6.2.2) voor herschepping (El Aissati & Stokmans, 2012). Als de tekst aansluit bij de mogelijkheden van de lezer (buitentekstuele kennis en vaardigheden), maar niet te saai is, verloopt het herschepingsproces vlotjes. Hierdoor zullen weinig negatieve cognitieve gevoelens opgeroepen worden en bovendien heeft de lezer nog energie om de interpretatie te verrijken met eigen ervaringen plus bijbehorende gevoelens.

Maar een tekst kan ook (te veel) afwijken van de mogelijkheden van een lezer. Misschien is de lezer nog in staat om de hoofdlijnen te reconstrueren, maar het lees- en herschepingsproces verloopt minder vlotjes. Een lezer ervaart dan matige negatieve cognitieve emoties: hij of zij ervaart de tekst als moeilijk, maar niet onbegrijpelijk. Een lezer zal in dat geval meer aandacht besteden aan de tekst (bottom-up) om het verhaal goed te kunnen blijven volgen, maar hierdoor is er minder energie over om zich te verplaatsen in personages. Dit zorgt ervoor dat de emotionele beleving (affectieve gevoelens) minder uitgebreid en intens zal zijn.

Hoe snel een lezer een moeilijkere tekst als frustrerend ervaart, is afhankelijk van het leesdoel. Bij een instrumenteel leesdoel daagt de moeilijkere tekst de lezer uit en dat kan hij of zij als positief ervaren. De tekst prikkelt dan tot het maken van implicaties en reflectie om de discrepantie tussen tekst en verwachting te duiden en te verklaren. Maar een lezer met een hedonistisch leesdoel zit niet te wachten op een moeilijke, uitdagende tekst. Die wil een verhaal beleven of zich inleven in een personage en daartoe moet het verhaal vlot te lezen zijn en voldoende aansluiten bij bestaande kennis en ervaringen.

Als de discrepantie tussen de verwachting en de tekst zich ook op hoofdlijnen voordoet, is een lezer niet meer in staat om top-down ondersteuning te geven aan het bottum-up leesproces. In dat geval wordt het herschepingsproces continu gefrustreerd en ervaart een lezer intens negatieve cognitieve emoties. Hij of zij komt mogelijk niet eens meer toe aan verbaal begrip, waardoor deze tekst ook een instrumenteel leesdoel voorbij schiet. Dit hindert bovendien inleving in personages, waardoor de lezer ook verstoken blijft van affectieve gevoelens. Hij of zij ervaart de tekst als te moeilijk, onafhankelijk van het gestelde leesdoel en de tekst levert bovendien geen leespleszier op. Resultaat is dus een negatieve leeservaring.

6.4.3 GEVOELENS BIJ HET LEZEN VAN LITERATUUR

Het lezen van literatuur vereist vaak een meer instrumenteel leesdoel. In het literatuuronderwijs in het voortgezet onderwijs worden adolescenten geacht om een reflectief perspectief in te nemen (Witte, 2008). Maar veel adolescenten hebben hedonistische leesdoelen. Deze leesdoelen staan vaak centraal bij het lezen in de vrije tijd en zijn gevoed door het lesonderwijs op de basisschool (kerndoel 9 Nederlands schriftelijk onderwijs; Greven & Letschert, 2006). De verhalen die daar (voor)gelezen worden, sluiten aan bij de beleivingswereld van kinderen om zo het herschepingsproces vlot te laten verlopen. In het voortgezet onderwijs moeten leerlingen de overtap maken naar grote literaire werken, waarbij ze een meer instrumentele, reflectieve leeshouding aanleren (zie Besluit kerndoelen onderbouw vo, 2006; De Boer, 2007). Deze reflectieve leeshouding vereist metacognitieve verwerkingsprocessen, zoals het maken van implicaties en reflectie, die meer vaardigheid en inspanning van een lezer vereisen. Risico is dat een lezer negatieve cognitieve gevoelens ervaart als gevolg van de ervaren moeilijkheid van de leesopdracht.

Het reflectieve perspectief veronderstelt dat een lezer zich concentreert op cultuurhistorische en maatschappelijke achtergrondkennis (in plaats van eigen ervaringen) en op het literaire artefact (formele schema's). Daarbij moeten ze abstractere, meer theoretische kennis inzetten en dat is moeilijker dan overdenkingen die gebruik maken van eigen ervaringen (Groen, 2011). Hierdoor bestaat het risico op

negatieve cognitieve emoties. Door de interpretatie van het verhaal juist te focussen op de literaire en maatschappelijke betekenis in plaats van de eigen ervaringen, kan de lezer ook minder affectieve gevoelens ervaren.

Daarnaast bevinden de reflectieve metacognitieve vaardigheden van veel adolescenten zich nog in een ontwikkelfase (zie ook Witte, 2008). Dit wordt onderstreept door het PISA-onderzoek, dat aantoont dan maar een klein deel van de havo- en vwo-leerlingen het hoogste leesniveau, waarin reflectie een belangrijke rol speelt, behaalt (Feskens et al., 2016). Bovendien zijn adolescenten bezig hun eigen identiteit te ontwikkelen, waarbij zelfreflectie belangrijk is. Hierbij spelen eigen ervaringen een belangrijke rol en niet theoretische kennis. De literair-reflectieve leeshouding strookt hier niet mee. Adolescenten vinden de leesopdrachten niet alleen moeilijk, maar ervaren ze mogelijk ook niet als zinvol, wat de (intrinsieke) bereidheid om de leesopdracht te volbrengen ondervindt.

Daarmee stroken de leesdoelen in het literatuuronderwijs niet met de geletterdheid van een gemiddelde leerling en de hen meest vertrouwde en gewenste leesdoelen. Figuur 6.1 illustreert dat in zo'n situatie een leerling onvoldoende mogelijkheden en bereidheid heeft om de leesopdracht op een positieve manier af te ronden. De opdracht zal zeer waarschijnlijk negatieve cognitieve gevoelens oproepen en leerlingen zien het lezen van literatuur als frustrerend. Ze zullen na verloop van tijd het kunstje wel leren, zeker als een leraar hen weet te motiveren. Maar dit is een kunstje, vergelijkbaar met het oplossen van een goniometrieopgave, waarbij de meeste leerlingen ook niet begrijpen waartoe dat kunstje dient (geen emotionele en cognitieve ontwikkeling).

Opgemerkt moet worden dat het lezen van literatuur zeker geen emotieloze daad is. Literatuur is zo vormgegeven dat cognitieve gevoelens uitermate belangrijk zijn. Het vraagt alleen wel belezenheid.

7 LEESHONGER

In de vorige twee hoofdstukken hebben we stil gestaan bij de activiteiten op een leescirkel en hoe anderen het zoeken, omzetten, lezen en praten over verhalen en boeken kunnen stimuleren, zodat iemand zich als lezer kan blijven ontwikkelen. De ander reikt een lezer daarbij kennis aan, brengt hem of haar vaardigheden bij voor een leescirkel. Bovendien motiveert een ander iemand om de leescirkel ook daadwerkelijk te volbrengen. Motivatie, leeshonger, staat centraal in dit hoofdstuk.

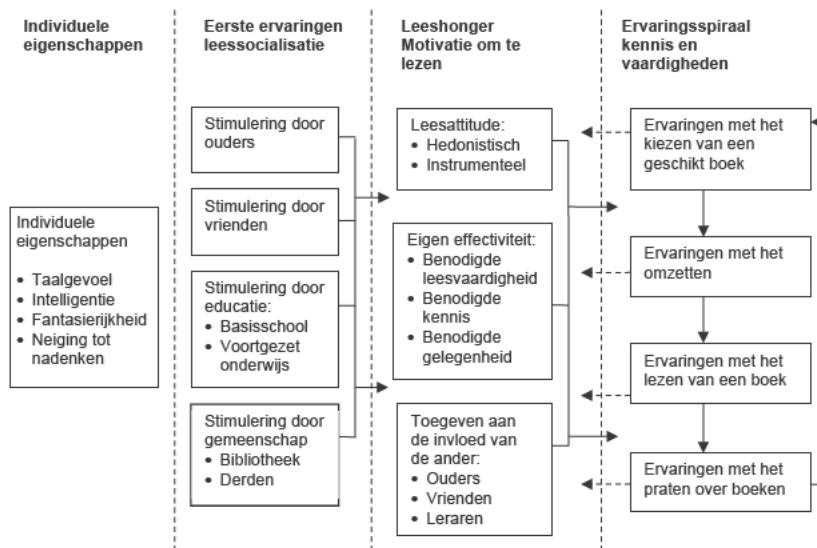
7.1 MOTIVATIE IN HET LEESHONGERMODEL

Leeshonger geeft een lezer energie om een nieuwe leescirkel te doorlopen. Volgens het leeshongermodel haalt iemand deze energie uit extrinsieke of intrinsieke motivatie. Figuur 7.1 geeft nog eens het leeshongermodel schematisch weer, zoals eerder gegeven in paragraaf 3.5.

De extrinsieke motivatie wordt aangezwengeld door de stimulerende invloed van relevante anderen. Wie dat zijn, wisselt vaak gedurende de ontwikkeling als lezer. Voor kinderen zijn het bijvoorbeeld ouders, broers en zussen, vrienden en een leraar, voor volwassenen bijvoorbeeld vrienden en collega's (Miesen, 1999; Stalpers, 2005). Het leeshongermodel houdt rekening met deze verschuiving, doordat een lezer meer of minder toe kan geven aan de druk van anderen (zie de kolom leeshonger van Figuur 7.1). Hoe anderen leesgedrag kunnen beïnvloeden, is uitgebreid aan de orde gekomen in de hoofdstukken 4, 5 en 6. In dit hoofdstuk gaan we dieper in op de condities waaronder de handelingen van een ander iemand daadwerkelijk stimuleren om een leescirkel te doorlopen.

Intrinsieke motivatie ontstaat uit de optelsom van ervaringen met opeenvolgende leescirkels (ervaringsspiraal). Het bevat ervaringen verkregen door leessocialisatie (tweede kolom van links in Figuur 7.1 en beschreven in hoofdstuk 4) en door

eigen ervaringen met het doorlopen van de leescirkel (rechterkolom in Figuur 7.1 en beschreven in hoofdstuk 5 en 6). Volgens het leeshongermodel laten de gecumuleerde ervaringen zich vooral gelden in de leesattitude en eigen effectiviteit.



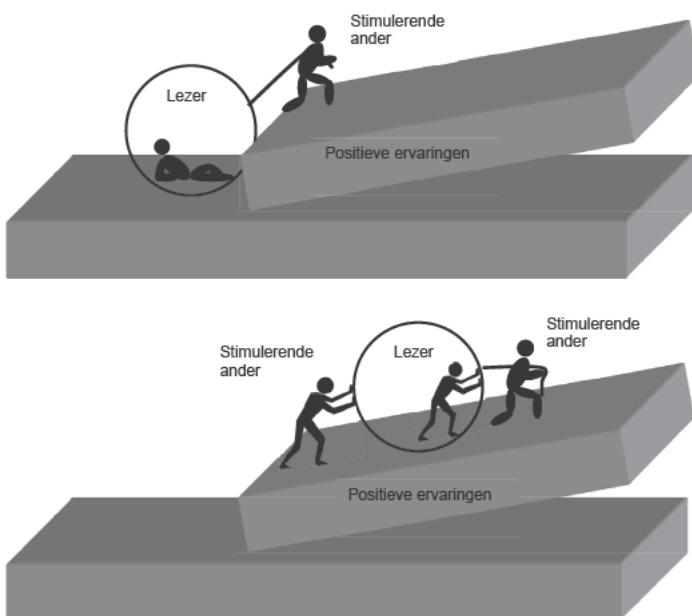
FIGUUR 7.1 | SCHEMATISCHE WEERGAVE VAN HET LEESHONGERMODEL.

De wisselwerking tussen de stimulerende ander in de actuele leescirkel en de gecumuleerde ervaringen uit het verleden verandert als iemand zich ontwikkelt van een niet-lezer naar een fervent lezer (zie ook Figuur 7.2). Een niet-lezer heeft geen (positieve) leeservaringen en zal daarom vanuit zichzelf geen energie steken in de nu te doorlopen leescirkel. Alleen de ander in het midden van de leescirkel voedt dan de leeshonger. Deze heeft als het ware de taak om de niet-lezer wakker te schudden en een leescirkel in te duwen, zodat de niet-lezer positieve leeservaringen op kan doen (sleutelervaring). Dit is geen eenvoudige taak, omdat een niet-lezer passief is en niet geïnteresseerd is in lezen. Een ander kan iemand wel dwingen of stimuleren (trekken) om een leescirkel te doorlopen, bijvoorbeeld in leeslessen.

Om de afwachtende houding van een niet-lezer (Figuur 7.2a) te doorbreken moet een bepaalde drempel overwonnen worden door een sleutelervaring of enkele positieve ervaringen. Dit is in de figuur de opstap voor het hellende vlak omhoog. Gedurende deze opstapfase spreekt het leeshongermodel van een geïnteresseerde niet-lezer, iemand die al positieve ervaringen heeft met het lezen en doorlopen van een leescirkel, maar nog niet de opstap gemaakt heeft naar het zelf doorlopen van

een leescirkel. De geïnteresseerde niet-lezer heeft nog onvoldoende kennis, vaardigheden en positieve ervaringen om dat te doen. De stimulerende ander neemt het voortouw en ondersteunt en begeleidt een geïnteresseerde niet-lezer in het doorlopen van een leescirkel.

Als iemand deze opstap gemaakt heeft, is er de wil om uit zichzelf energie te steken in het doorlopen van een leescirkel en bovendien de bekwaamheid om dat te doen. Deze lezer heeft een positieve leesattitude (willen) en eigen effectiviteit (kunnen).



FIGUUR 7.2 | WISSELWERKING TUSSEN EEN STIMULERENDE ANDER EN EEN LEZER OP DE WIL OM TE LEZEN.

Het hellende vlak in de figuur symboliseert dat hulp van anderen altijd welkom blijft. Een leescirkel draait niet vanzelf. De lezer en anderen moeten erin blijven investeren, omdat een leesgewoonte anders afzwakt, de leescirkel rolt terug naar beneden. Deze investeringen in leeshonger is in Figuur 7.2b verbeeld met drie poppetjes. Het eerste poppetje duwt de leescirkel en symboliseert een ander die een leescirkel in beweging brengt door een lezer te adviseren over activiteiten op de leescirkel of het goede voorbeeld daarin te geven. Duwen gaat uit van een passieve rol van een lezer (vergelijk Kotler & Armstrong, 2018, *push-* en *pull-*strategie). Het tweede poppetje in de leescirkel symboliseert een lezer die actief een leescirkel door-

loopt. In dit poppetje zitten alle ervaringen uit het verleden die de basis vormen voor een leesattitude (willen) en eigen effectiviteit (kunnen), de intrinsieke motivatie. Het derde en laatste poppetje, wederom een ander, trekt de leescirkel door met een lezer over leesactiviteiten te praten of bezig te zijn, zoals samen een boek uitzoeken. Trekken gaat uit van een actieve inbreng van een lezer.

Leeshonger is dus sterk gerelateerd aan leesmotivatie ofwel de wil om te lezen. In ons model spreken we liever over leeshonger, omdat er zoveel verwarring bestaat over het concept leesmotivatie. We gaan in de volgende paragrafen eerst in op de verwantschap tussen leeshonger en leesmotivatie en vervolgens werken we de determinanten van leeshonger (zoals weergegeven in de derde kolom van Figuur 7.1) nader uit.

7.2 WAT IS LEESHONGER?

Leeshonger heeft theoretische verwantschap met leesmotivatie als de wil te lezen. In hoofdstuk 3 hebben we al laten zien dat van de drie benaderingen om deze wil om te lezen in kaart te brengen – leesattitude, leesvoldoening en leesmotivatie – het concept leesmotivatie het meest omvattend is. In deze paragraaf nemen we het concept kritisch onder de loep.

7.2.1 LEESMOTIVATIE

Leesmotivatie, gedefinieerd als de wil om bepaalde opbrengsten van lezen te behalen, is nader uitgewerkt in het onderzoek rond de *motivation for reading questionnaire* (MRQ, zie Wigfield, 1997; Wigfield & Guthrie, 1997; Baker & Wigfield, 1999).¹⁴ Hierin wordt motivatie omschreven als: ‘motivation is what activates behavior’ (Guthrie & Wigfield, 2000). Maar volgens het leeshongermodel zijn er tal van omstandigheden, gedragingen en processen die leesgedrag kunnen activeren. Deze omschrijving vraagt daarom meer uitleg.

Leesmotivatie wordt binnen de MRQ uitgewerkt met drie groepen constructen die rond 1995 in motivatieonderzoek in de schoolse context actueel waren (Baker & Wigfield, 1999): (1) eigen effectiviteit, uitdaging en vermindering van werk, (2) leerdoelen en (3) sociale aspecten van motivatie.

EIGEN EFFECTIVITEIT, UITDAGING EN VERMIJDING VAN WERK

Deze groep bevat drie deelconstructen die nauw verwant zijn. Eigen effectiviteit is ontleend aan de *self efficacy theory* van Bandura (1977, 1982, 1986, 1991, 2006) en

14 Deze vragenlijst is te vinden via deze link: <http://www.cori.umd.edu/measures/MRQ.pdf>.

betreft de zelf ingeschatte bekwaamheid van iemand om een taak, in dit geval een leestaak, succesvol af te ronden. Deze zelfinschatting kan absoluut zijn (ik ben een goede lezer) of relatief (ik kan beter lezen dan mijn klasgenoten) en is bepalend voor de mate waarin iemand zich inspant om een leestaak te volbrengen. De redenering is dat als iemand denkt iets te kunnen, hij of zij meer energie in een taak zal steken, ook al zit het in eerste instantie tegen. In de MRQ is eigen effectiviteit alleen gerelateerd aan het lezen en niet aan de andere activiteiten op de leescirkel.

Het tweede element uitdaging is omschreven als de bereidheid om moeilijker leesmateriaal te lezen. In de items van de MRQ is dit ingevuld als de mate waarin een lezer na wil denken over leesmateriaal en moeilijke leesmaterialen wil lezen als het interessant is. Maar uitdaging kan ook gerelateerd zijn aan eigen effectiviteit. Voor wie denkt dat hij of zij goed kan lezen, geldt een moeilijkere tekst als een uitdaging, zeker als het om een interessant thema gaat. Wie minder zeker is over het eigen kunnen, verwacht sneller problemen bij een uitdagend verhaal. En waarom zou iemand dan de moeite nemen als hij of zij op voorhand al twijfelt of het gaat lukken.

Vermijding (zie ook Van Steensel et al., 2013, leesvermijding) is omschreven als de wil om leesactiviteiten te vermijden. Maar de MRQ-items bevragen dat niet zo direct. Ze gaan meer over het niet leuk vinden van teksten met moeilijke, onbekende woorden en ingewikkelde verhaalstructuren. Nu is het omgaan met onbekende woorden en ingewikkelde verhaalstructuren wel onderdeel van leesvaardigheid (zie hoofdstuk 6) en zo bezien is vermijding verwant aan eigen effectiviteit: wie denkt niet goed of zelfs slecht te zijn in lezen, zal moeilijkere teksten vermijden. Maar volgens het leeshongermodel kan leesvermijding ook ontstaan uit een opeenstapeling van negatieve ervaringen of het gebrek aan positieve ervaringen met leesmaterialen. Deze persoon heeft de opstap naar een leescirkel nog niet gemaakt, het is een niet-lezer.

Het voorgaande suggereert dat eigen effectiviteit de kern is van deze groep constructen. Uitdaging en het vermijden van lezen zijn te zien als gevolgen daarvan. Als we eigen effectiviteit en de daaruit volgende opinies over lezen en leesvoorkeuren in het leeshongermodel plaatsen, betreft het vooral ervaringen met het herschappingsproces. De kern van deze ervaringen wordt gevormd door de ervaren moeite voor het herscheppen van een verhaal (cognitieve gevoelens, zie hoofdstuk 6) en de faalangst die daar mogelijk uit ontstaat.

LEERDOELEN

Deze groep MRQ-items gaat expliciet in op de vraag ‘waartoe lees ik?’ en bevat de volgende constructen: intrinsieke en extrinsieke motivatie en de waarde van de pres-

tatie (Wigfield & Gurthie, 1997; Baker & Wigfield, 1999). Intrinsieke en extrinsieke motivatie zijn naar ons idee de belangrijkste. De waarde van de prestatie is te zien als een aspect van intrinsieke motivatie, omdat die verwant is aan hedonistische en instrumentele leesvoordelen (zie voor deze interpretatie Figuur 7.3).

Intrinsieke motivatie om te lezen is in de MRQ op twee manieren ingevuld. Het verwijst naar een ‘beheersingsdoel’, een lezer wil een leestaak volledig beheersen (Wigfield & Guthrie, 1997), en naar de waarde van de leesprestatie.

Bij beheersingsdoelen (*mastery goals*, zie Dweck & Leggett, 1988) staat het beheersen en verder ontwikkelen van competenties centraal. Een lezer wil zichzelf verbeteren en een leestaak goed beheersen. Bij uitvoeringsdoelen staat daarentegen het afronden volgens de richtlijnen van een leraar centraal. Een lezer voert het kunstje uit zoals opgedragen.



FIGUUR 7.3 | DOELEN VOOR HET LEZEN VOLGENS MRQ (SAMENGEVAT DOOR STOKMANS).

Beheersingsdoelen zijn binnen de MRQ nader ingevuld met nieuwsgierigheid naar informatie, belangrijkheid en betrokkenheid. Uit de MRQ blijkt dat nieuwsgierigheid gericht is op het lezen om informatie te vergaren of om meer over een onderwerp te weten te komen. Dit motief sluit nauw aan bij bedoelde instrumentele leesvoldoening (Tellegen & Frankhuisen, 2002; Van der Bolt, 2000) en de ont-plooifunctie van de instrumentele leesattitude (Stokmans, 2007b).

Belangrijkheid is de wens om zich verder te ontwikkelen als lezer. Het kan gezien worden als een tegenhanger van nieuwsgierigheid: het laatste is gericht op het beheersen van een kennisdomein, terwijl belangrijkheid is gericht op het beheersen van leesvaardigheid.

Betrokkenheid is omschreven als het totaal opgaan in het verhaal of het leesproces waardoor een *flow*-ervaring ontstaat (Wigfield & Gurthie, 1997). De

bijbehorende MRQ-items richten zich op (plezier in) het lezen van verhalen en inleving. Hiermee sluit het nauw aan bij bedoelde intrinsieke leesvoldoening (Tellegen & Frankhuisen, 2002; Van der Bolt, 2000) en de inlevingsfunctie van de hedonistische leesattitude (Stokmans, 2007b).

Voor het tweede aspect van intrinsieke motivatie, waarde van de leesprestatie (verwachte waarde, benefits, opbrengsten) grijpt de MRQ terug naar het werk van Eccles en collega's (1983). Zij onderscheiden drie waarden: *interest value*, de voorkeur voor en interesse in de activiteit, *attainment value*, het belang van de activiteit, en *utility value*, het nut van de activiteit (zie Wigfield & Guthrie, 1997). Deze aspecten zijn nauw verwant aan globale hedonistische (voorkeur en interesse) en instrumentele voordelen van het lezen.

Extrinsieke leesmotivatie verwijst naar een tastbare vorm van erkenning voor het lezen (waardering, erkenning), een positieve evaluatie van leraren (oordeel) en de wens om het beter dan anderen te doen (competitie) (Baker & Guthrie, 1999). In de MRQ-items gaat erkenning in op het verkrijgen van complimenten (verbaal) door ouders, vrienden en leraren. De items voor oordeel zijn gericht op het verlangen om een hoog cijfer voor lezen te behalen en het zich inspannen om dat cijfer te verbeteren. Competitie wordt gevraagd met items over betere prestaties en meer weten dan klasgenoten. Deze aspecten van extrinsieke motivatie zijn gerelateerd aan schoolse, instrumentele voordelen van het lezen (Stokmans, 2007b), met als bijkomend doel het beter presteren dan anderen of erkenning krijgen op school en van ouders en vrienden.

Vanuit het leeshongermodel is deze invulling van intrinsieke en extrinsieke motivatie te beschrijven in termen van leesdoelen, verwachte persoonlijke voordelen van het lezen en leesnormen opgelegd door anderen. Intrinsieke motivatie is sterk verwant aan zowel de persoonlijke hedonistische als de persoonlijke instrumentele voordelen van lezen. In het leeshongermodel zijn deze doelen en voordelen ondergebracht in de (hedonistische en instrumentele) leesattitude. Extrinsieke motivatie is te beschrijven als je richten op de normen en verwachtingen van belangrijke anderen in deze leessituatie, wat een basis is voor leessocialisatie. Dit conformerend gedrag resulteert in waardering van de leraar en erkenning van anderen (aangenomen dat goede schoolprestaties de norm zijn). In het leeshongermodel komt dit terug als het toegeven aan de druk van de ander om een leescirkel op een bepaalde manier in te vullen (leessocialisatie).

SOCIALE ASPECTEN VAN HET LEZEN

De derde en laatste groep MRQ-concepten van leesmotivatie is gericht op de sociale aspecten van het lezen. Lezen geldt binnen de MRQ als een inherente sociale acti-

viteit (Baker et al., 1996; Guthrie et al., 1996). De sociale context van de klas heeft immers een belangrijke invloed op de schoolprestaties in het algemeen (Wentzel, 1996) en het lezen in het bijzonder.

De MRQ werkt het sociale aspect van lezen uit met twee deelconstructen (Baker & Gurthie, 1999). In de eerste, sociale redenen om te lezen, staat het lezen en verdiepend delen van een verhaal met familie en vrienden centraal. In de MRQ wordt dit gevraagd met items over samen naar de bibliotheek gaan, uitwisselen van informatie over boeken en voorlezen (aan broers, zussen en ouders). Opvallend is dat discussiëren over de inhoud van verhalen nauwelijks aandacht krijgt. Het tweede deelconstruct is het toegeven aan de sociale druk of verwachtingen van anderen om te lezen. Hierbij wordt gevraagd naar het volbrengen van leestaken omdat het moet, voor school of anderszins.

Samenvattend spelen bij deze sociale aspecten anderen een dominante rol. In de leescirkel komen deze sociale aspecten tot uitdrukking in leessocialisatie, zoals het geven van goede voorbeelden en het stimuleren en coachen van een lezer in het doorlopen van een leescirkel.

7.2.2 LEESHONGER NADER GEDEFINIEERD

Leeshonger definiëren we als de wil om meer te gaan lezen (vergelijk MacInnis & Jaworski, 1989). Het beïnvloedt de uitvoering van alle activiteiten op een leescirkel. Leeshonger ontstaat uit de gecumuleerde ervaringen met leescirkels en wordt gestimuleerd door anderen in het midden van de leescirkel.

De wil om een activiteit te ontplooien heeft een intensiteit en een richting (Bettman, 1979). Intensiteit is voor leeshonger nader te omschrijven als de hoeveelheid energie die iemand in een leescirkel wil steken. Iemand met een grote leeshonger leest veel en aandachtiger, praat veel over boeken, gaat vaak naar een (internet) boekhandel of bibliotheek en vindt op de meest vreemde locaties de rust om te lezen.

Deze wil gaat een bepaalde richting op; niet alle materialen of boeken hebben de interesse van een lezer. Sommige genres vindt hij of zij niet de moeite waard en andere zijn juist favoriet. Wel zal iemand met een grote leeshonger diverse genres en auteurs willen uitproberen (Wigfield & Guthrie, 1997).

Leeshonger ontstaat in een bepaalde leessituatie en is, in navolging van de MRQ, afhankelijk van drie aspecten: (1) leesattitude, (2) eigen effectiviteit en (3) toegeven aan de invloed van een ander. We bespreken ze in de volgende paragrafen.

7.3 LEESATTITUDE VOLGENS HET LEESHONGERMODEL

In het leeshongermodel is een leesattitude gebaseerd op alle ervaringen die iemand heeft opgedaan met het doorlopen van leescirkels. Deze ervaringen uiten zich in de opinies en gevoelens van iemand over de voor- en nadelen ofwel opbrengsten van lezen. De relevantie van leesattitude binnen leesonderzoek en de historie van het concept zijn uitgebreid besproken in Stokmans (2007b). Daarom besteden we hier alleen aandacht aan leesattitude zoals dat binnen het leeshongermodel vormgegeven is. We beschrijven achtereenvolgens de definitie van leesattitude, de manier waarop een leesattitude ervaringen met opeenvolgende leescirkels weerspiegelt en de invloed ervan op de actuele leescirkel.

7.3.1 LEESATTITUDE NADER GEDEFINIEERD

De omschrijving van Fishbein en Ajzen (1975; Ajzen & Fishbein, 1977) maakt duidelijk wat we in het leeshongermodel onder leesattitude verstaan: een attitude is een aangeleerde predispositie om op een consistent gunstige of ongunstige wijze te reageren op een bepaald object (zie ook Stokmans, 2007b). Volgens het leeshongermodel vindt deze predispositie of vooringenomenheid haar oorsprong in ervaringen met het doorlopen van opeenvolgende leescirkels (al dan niet met hulp van anderen).

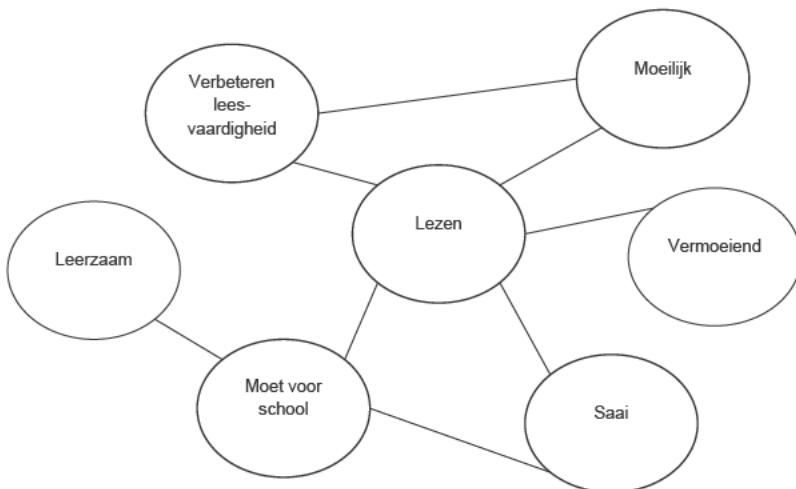
Deze ervaringen met opeenvolgende leescirkels zijn cumulatief en zijn in te delen in drie groepen, al naargelang de mate waarin ze een leesattitude direct of indirect beïnvloeden. De meest directe invloed gaat uit van de eigen ervaringen met lezen. Het gaat om persoonlijke leeservaringen opgedaan tijdens het voorlezen, het leesonderwijs en het zelf herscheppen van een verhaal (lezen en praten over, verdiepen). Een minder directe invloed hebben eigen ervaringen met de andere activiteiten van de leescirkel. In combinatie met de eigen leeservaringen zijn ze sterk bepalend voor een leesattitude. De ervaringen en meningen van anderen in het midden van de leescirkel oefenen een indirecte invloed uit. Iemand maakt hiermee kennis door lessocialisatie (zie hoofdstuk 4). Deze indirecte ervaringen hebben de minder sterke impact op de leesattitude.

Alle ervaringen met leescirkels zijn opgeslagen in het geheugen van een lezer. Een predispositie verbindt ervaringen uit het verleden met de wil om een leescirkel te doorlopen. Zo geeft ze richting aan de acties op de leescirkel en de interactie met de ander.

7.3.2 LEESATTITUDE ALS OPGESLAGEN ERVARINGEN MET LEESCIRKELS

De in het geheugen opgeslagen ervaringen met leescirkels is te zien als een associatief netwerk (Overwalle & Siebler, 2005; Fazio, 2007) waarin de afzonderlijke

deelervaringen met elkaar verbonden zijn. Als een ervaring in het netwerk geactiveerd wordt, worden ook aangrenzende ervaringen geactiveerd (spreiding van activatie). In het voorbeeld van Figuur 7.4 wordt het lezen van verhalen geassocieerd met ‘moet voor school’, wat weer is geassocieerd met ‘leerzaam’. Hierdoor vindt deze lezer indirect (via de verbinding met school) dat het lezen van verhalen leerzaam is.



FIGUUR 7.4 | EEN FICTIEF VOORBEELD VAN EEN ASSOCIAATIEF NETWERK VOOR HET LEZEN VAN VERHALEN.

Volgens een associatief netwerk is een attitude afhankelijk van de inhoud van ervaringen en de sterkte van de verbindingen daartussen.

DE INHOUD VAN ERVARINGEN

We beschreven al dat in het leeshongermodel ervaringen met acties op een leescirkel een affectieve en cognitieve component hebben (hoofdstuk 6). Gevoelsmatige ervaringen tijdens het lezen krijgen via conditioneringsprocessen (klassieke en operante conditionering, zie hoofdstuk 4) automatisch een directe verbinding met de activiteit lezen. De (positieve en negatieve) gevoelens bij andere activiteiten van de leescirkel (kiezen, omzetten en praten over) zijn indirect verbonden met ‘het lezen van verhalen’. Ze worden wel geassocieerd met lezen, maar via de tussenstap van de betreffende activiteit (zoals boeken uitzoeken, discussiëren over verhalen, enzovoort).

In een associatief netwerk (Bodenhausen et al., 2003; Overwalle & Siebler, 2005; Fazio, 2007) worden gevoelens automatisch geactiveerd als iemand denkt aan

het lezen van verhalen. Een leesattitude heeft daardoor altijd een affectieve component, gebaseerd op de vele onbewuste, affectieve associaties die iemand ervaren heeft tijdens het doorlopen van opeenvolgende leescirkels (zie ook Van Bel, 2008).

Ervaringen met leescirkels hebben daarnaast een cognitieve component (zie bijvoorbeeld Stokmans 2007b), die allerlei kennis en opinies over activiteiten van een leescirkel herbergt. Die component is gebaseerd op (directe en indirecte) ervaringen, maar vereist een bepaalde mate van zelfreflectie, zoals: ‘Wat heeft het lezen van dit verhaal mij opgeleverd?’ (vergelijk Cornelissen, 2016). Deze reflectie is niet zonder meer een aspect van het herschepingsproces, want een lezer denkt niet iedere keer na over de betekenis van het verhaal voor zichzelf of het waarom van het lezen. Daardoor is de cognitieve component niet zo rijkelijk gevuld als de affectieve component.

Kennis en opinies (cognities) over lezen ontstaan als iemand expliciet nadenkt over hetgeen gelezen is. Beginnende lezers doen dat nog nauwelijks. Zij zullen daarom weinig cognities hebben over de voordelen en nadelen van lezen of over de effectiviteit van handelingsschema’s bij leesactiviteiten. Als iemand zich ontwikkelt tot een fervente lezer, neemt de neiging om gevoelens en gedachten te verwoorden toe (vergelijk Cornelissen, 2016), waardoor de cognitieve component rijker wordt. Om de cognitieve component ook voor af en toe lezers meer inhoud te geven is het belangrijk dat zij met anderen over leeservaringen praten (Chambers, 2012; Cornelissen 2016). Dat dwingt hen om (kort) na te denken over hetgeen gelezen is en dat te verwoorden. Hierdoor draagt praten over verhalen direct bij aan de cognitieve component van leesattitude.

Daarnaast zijn cognities te verkrijgen door expliciete instructie van ouders en leraren (de rol van een ander in de leescirkel). Maar in dat geval zijn ze minder sterk aan ‘het lezen van verhalen’ verbonden, omdat ze niet stammen uit eigen ervaringen (vergelijk centraliteit, Oskamp, 1991).

DE VERBINDINGEN TUSSEN ERVARINGEN

Het leeshongermodel gaat ervan uit dat ervaring met leescirkels een rijke schakering van cognitieve en affectieve ervaringselementen kent, vormgegeven als een associatief netwerk (Overwalle & Siebler, 2005; Fazio, 2007; Gawronski & Bodenhausen, 2006; 2011). In zo’n netwerk is de samenhang tussen deelervaringen weergegeven als een verbindend lijtje. Zo’n verbinding geeft aan dat de ene deelervaring de andere kan activeren. De sterkte van de verbinding wordt bepaald door de intensiteit van de ervaring en de frequentie waarmee soortgelijke ervaringen optreden (Overwalle & Siebler, 2005). Ook in het leeshongermodel komt dit terug: een niet-lezer maakt de opstap naar een geïnteresseerde niet-lezer door een sleutelervaring, een positieve

leeservaring met grote impact. Door de intensiteit van zo'n leeservaring is deze in staat de geheugenstructuur te veranderen. Een intense ervaring kerft als het ware een lijn tussen lezen en de positieve gevoelens (en cognities) van een sleutelervaring.

Een dikke verbindingsslijn kan ook ontstaan doordat bepaalde ervaringen tijdens het lezen vaak optreden (frequentie). Wanneer bijvoorbeeld een matige lezer vaak moeilijke teksten moet lezen, associeert hij of zij cognitieve gevoelens als verwarring en lichte frustratie vaak met het lezen van verhalen. Een frequente opeenvolging van (licht) negatieve leeservaringen, zoals bij het moeten lezen van boeken die net te moeilijk zijn of niet passen bij de interesse van een lezer, kan een rem zetten op de leescirkel. Dat kan leiden tot leesvermijding. In hoofdstuk 6 (paragraaf 6.2.3) is uiteengezet hoe een ander iemand met hulp op maat kan ondersteunen bij het lezen van boeken die net te moeilijk zijn.

BELANGRIJKE KENMERKEN VAN EEN LEESATTITUDE

Hiervoor zijn al twee belangrijke kenmerken van een leesattitude aan de orde gekomen. Ten eerste beïnvloeden alle ervaringen (direct of indirect) met leescirkels de leesattitude. Verder worden gevoelens die iemand tijdens het lezen ervaart, automatisch aan het lezen van verhalen gerelateerd. Cognities over de voor- en nadelen van lezen ervaart iemand alleen direct door na te denken over het gelezen. De voor-spelling van het leeshungermodel dat gevoelsmatige ervaringen een sterkere invloed hebben op een leesattitude wordt bevestigd door onderzoek (zie bijvoorbeeld De Haan & Kok, 1990; Van der Bolt, 2000; Tellegen & Frankhuisen, 2002; Stalpers (2005).

De affectieve component is afhankelijk van de mate waarin iemand leest (leesomvang) en de manier van lezen, vaak samengaand met het genre dat iemand leest (meer beleven of meer reflecterend; Miesen, 2003; Stokmans, 2003). De cognitieve component hoeft niet in verband te staan met leesomvang. Veel lezen impliceert immers niet dat iemand ook nadenkt over de zin van lezen. De cognitieve component hangt mogelijk wel samen met het genre dat iemand leest, omdat het lezen van literatuur vaker aanzet tot reflectie over het verhaal.

7.3.3 HOE BEÏNVLOEDT EEN LEESATTITUDE EEN LEESCIRKEL?

Zoals gezegd is een leesattitude een vooringenomenheid (predispositie) om op een bepaalde manier te reageren in een specifieke leessituatie. Deze vooringenomenheid ontstaat doordat de leessituatie bepaalde gevoelens en opinies bij iemand oproept, gebaseerd op eerdere ervaringen. Twee zaken zijn daarbij van belang: het herkennen van een situatie als een leessituatie en de predispositie om vervolgens te handelen.

HET HERKENNEN VAN EEN LEESSITUATIE

Of iemand een situatie herkent als een leessituatie, is afhankelijk van zijn of haar ervaringen (vergelijk Gawronski & Bodenhausen, 2007). Als kenmerken van de situatie relevante leeservaringen in het geheugen activeren zal iemand een situatie herkennen als een leessituatie. De kans dat dit gebeurt, is groter als iemand wel eens in dit soort situaties leest, want dan bestaat er een directe (ervarings)lijn tussen dit soort situaties en het lezen. Maar als die activering uitblijft, zal iemand de situatie niet herkennen als leessituatie. Als een kind bijvoorbeeld nooit leest in de vrije tijd, zal het kind leeservaringen in bijvoorbeeld een schoolse educatieve setting, niet spontaan associëren met lezen als (leuke, ontspannende) vrijetidsactiviteit. Om die koppeling wel te leggen is het belangrijk dat leerlingen boeken die ze op school tijdens een vrij leesuur lezen, thuis verder kunnen lezen. Het is dus wenselijk dat scholen de mogelijkheid bieden om boeken uit de schoolbibliotheek mee naar huis te nemen.

Deze veronderstelde contextgevoeligheid van een predispositie is volgens het leeshongermodel in te zetten om lezers te stimuleren om te lezen. Zo kan een aantrekkelijk ingerichte leeshoek positieve gedachten oproepen om te lezen en daarmee de predispositie om nu te lezen voeden (zie hoofdstuk 5).

DE VORMING VAN EEN PREDISPOSITIE OM TE HANDELEN

Als een situatie herkend is als een leessituatie, zijn relevante, geassocieerde leeservaringen (affectief en cognitief) geactiveerd. Deze ervaringen bieden een basis voor de predispositie om nu te lezen. Hierbij bepalen de affectieve ervaringen (zie hoofdstuk 6) deze predispositie als eerste en worden, indien nodig, in tweede instantie cognitieve elementen toegevoegd. Deze “werkwijze” volgt uit recente inzichten in de psychologie waarbij affectieve deelervaringen onder invloed staan van een automatisch werkend affectief systeem en de cognitieve onder invloed van een relatief lui cognitief systeem (zie bijvoorbeeld Stanovich & West, 2000; Gawronski & Bodenhausen, 2007; Evans & Frankish, 2009; Kahneman, 2012),

Volgens deze inzichten kan het cognitieve systeem de automatisch opgeroepen affectieve predispositie nog bijsturen als de situatie daarom vraagt (Kahneman, 2012). Het aanpassen is bijvoorbeeld noodzakelijk als de eerste affectieve predispositie negatief of juist positief is, maar het niet of wel lezen tot problemen leidt, zoals niet voldoen aan leesdoelen of de leesnorm. Een leerling met negatieve gevoelens over lezen voor school zal de teksten toch lezen, omdat een schoolse situatie mogelijk cognities activeert als leerzaam, ik wil goed presteren, ik wil niet voor gek staan. Deze cognities zorgen ervoor dat deze leerling toch een positieve predispositie heeft om de teksten voor school te lezen.

Maar doordat het cognitieve systeem lui is, gebeurt deze aanpassing niet automatisch, maar onder twee voorwaarden. De eerste is uiteraard dat een lezer cognitieve ervaringen bezit. We schreven al dat cognities over lezen niet spontaan tijdens het leesproces ontstaan. Hoe vaker iemand nadenkt over het lezen als activiteit, hoe uitgebreider en diverser de cognitieve ervaringen. Dan zijn er voor diverse leessituaties cognities om de eerste affectieve impuls aan te vullen of te corrigeren.

Een tweede voorwaarde is dat een lezer in die situatie ook bereid is en tijd heeft of neemt om na te denken over het lezen. Spontane reacties zijn volgens Kahneman (2012) vooral gebaseerd op een eerste affectieve predispositie.

Door deze twee voorwaarden drukken affectieve deelervaringen een zware stempel op een predispositie om te lezen in een bepaalde situatie. Ze zijn sneller beschikbaar dan cognities en bovendien worden gevoelens direct en frequent ervaren, waardoor ze sterke verbindingen hebben met leessituaties. Er is dan ook een sterk verband tussen de affectieve deelervaringen van een leesattitude en leesomvang (Miesen, 2003; Stokmans, 2007b; Stalpers, 2011).

7.3.4 HET METEN VAN EEN LEESATTITUDE

In vragenlijsonderzoek naar leesattitude (bijvoorbeeld OECD, 2010, 2013a, 2016; Mullis et al., 2003, 2012; Mullis & Martin, 2015; Stokmans, 2007b) vraagt de onderzoeker bijvoorbeeld aan een respondent om aan te geven wat wel en niet past bij het lezen van verhalen en welke ervaringen de respondent heeft met het lezen van verhalen. Deze vragen prikkelen de geheugenstructuur rondom lezen en activeert bepaalde ervaringen (gevoelens en cognities). Theoretisch gezien vraagt de onderzoeker of de associaties bij lezen zoals genoemd in de vragenlijst overeenkomen met die van een respondent. De gegeven antwoorden gelden als een indicatie van de leesattitude van een respondent. Maar is deze veronderstelling correct?

Affectieve ervaringen				Cognitieve ervaringen			
Negatief		Positief		Hedonistisch		Instrumenteel	
Negatieve affectieve gevoelens	Negatieve cognitieve gevoelens	Positieve affectieve gevoelens	Positieve cognitieve gevoelens	Hedo-nistische nadelen	Hedo-nistische voordeelen	Instrumentele nadelen	Instrumentele voordeelen

FIGUUR 7.5 | ASPECTEN VAN EEN LEESATTITUDE.

Volgens het leeshongermodel berust een leesattitude op een rijke schakering van affectieve en cognitieve elementen met een positieve of negatieve lading (zie Figuur 7.5). De geheugenstructuur is niet eenduidig of consistent, waardoor er niet noodzakelijk een samenhang is tussen de cognitieve en affectieve component of tussen de positieve en negatieve gevoelens. Tot nu toe is leesattitude vooral geme-

ten met stellingen of semantische differentialen (contrastparen) die voordelen en nadelen van het lezen verwoorden, maar niet ingaan op de mate waarin emoties gevoeld zijn. Ze leggen dus vooral het accent op cognities (Wilson & Dunn, 2004; Van Bel, 2008), waardoor deze methodiek een minder valide meting geeft. De validiteit wordt verder bedreigd doordat een geheugenstructuur meer of minder cognitief uitgewerkt is, afhankelijk van de mate waarin iemand gereflecteerd heeft over de zin van het lezen (functies van lezen, leesdoelen, voordelen en nadelen).

Verder beschouwen deze vragenlijstonderzoekers positieve en negatieve aspecten van een attitude (negatieve gevoelens en nadelen versus positieve gevoelens en voordelen) vaak als indicatoren van hetzelfde onderliggende construct. Maar uit onderzoek blijkt dat de negatieve en positieve ervaringen met het lezen twee afzonderlijke componenten zijn van een leesattitude (Van Steensel et al., 2013; Tuijl & Gijsel, 2015). Dit sluit aan bij het idee dat positieve en negatieve gevoelens op een andere wijze bijdragen aan een *overall* evaluatie zoals een predispositie om te lezen (Cacioppo & Berntson, 1994; Ito & Cacioppo, 2001; 2005). Negatieve associaties, zoals de negatieve affectieve en cognitieve gevoelens evenals de nadelen van het lezen, bieden mogelijk een basis voor leesvermijding. Deze negatieve associaties zou men kunnen opsporen door respondenten te vragen waarom ze *niet* lezen.

Het tweedimensionele karakter geldt eveneens voor de instrumentele en hedonistische ervaringen. Veel attitudeonderzoek beschouwt instrumentele en hedonistische ervaringen als indicatoren van dezelfde eendimensionale attitude (hoofdstuk 3). Maar het leeshongermodel gaat ervan uit dat het twee verschillende aspecten zijn van een leesattitude.

Door de ambivalentie en het meerdimensionale karakter van ervaringen met leescirkels is te verwachten dat de acht aspecten van een leesattitude, zoals weergegeven in figuur 7.5, onderling niet zo sterk samenhangen (Stalpers, 2005; Stokmans, 2007b; Tuijl & Gijsel, 2015). Het is dan ook aan te bevelen om deze als acht afzonderlijke indicatoren voor leesattitude te handhaven. Hierdoor is ook leesvermijding te zien als een uiting van leesattitude. Deze uiting bestaat dan uit negatieve affectieve en vooral negatieve cognitieve gevoelens en de met lezen geassocieerde nadelen.

Een tweede problematisch kenmerk van de gehanteerde vragenlijstmethodek is dat een vragenlijst een atypische leessituatie is. De *framing* van de attitudevraag bepaalt daardoor welke associaties een respondent het sterkste voelt. Als een onderzoeker geïnteresseerd is in het lezen van verhalen in de vrije tijd, zou die *framing* genoemd moeten worden in de attitudevraag (Ajzen, 1985; Eagly & Chaiken, 1993; *principle of compatibility/ correspondence*). Dit uitgangspunt geeft ook aan dat een onderzoeker zich het beste kan richten op opinies over en gevoelens bij het lezen. In

dat geval is het object van de attitudevraag (het lezen) gelijk aan het object van het gedrag (lezen). Bovendien stelt het leeshongermodel dat de associaties met lezen het meest bepalend zijn voor de leesattitude.

Gezien de bezwaren van de vragenlijstmethodiek kan een onderzoeker of leraar zich afvragen of een vragenlijst wel het meest geschikte instrument is om zicht te krijgen op de leesattitude. De gevoelens en opinies over het lezen van verhalen zou hij of zij ook kunnen achterhalen in een gesprek over lezen en de uitvoering van de leescirkel. Hierbij is het van belang dat de ander de lezer laat vertellen over hoe deze een leescirkel uitvoert en wat de gevoelens en tussendoelen daarbij zijn. Met zo'n gesprek worden de ervaringen met een leescirkel die ten grondslag liggen aan een leesattitude in kaart gebracht en krijgt de ander inzicht in hoe de lezer te ondersteunen is bij een volgende leescirkel (zie bijvoorbeeld het leesgesprek van SLO, <http://nederlands.slo.nl/leesgesprekken>).

7.4 EIGEN EFFECTIVITEIT VOLGENS HET LEESHONGERMODEL

Leesgedrag komt altijd tot stand in een specifieke situatie. Leessituaties zijn iedere keer anders, waardoor iemand op een coherente wijze verschillende subvaardigheden moet inzetten en aanpassen om een leeskans te benutten. Een lezer maakt daarom een inschatting van de eigen vaardigheid om deze leessituatie met bijbehorende doelen tot een goed einde te brengen en die (geactiveerde) eigen effectiviteit zal, net als de leesattitude, per leessituatie verschillen.

Een centrale vraag die iemand zich in elke leessituatie stelt, is: Kan ik deze leestaak tot een goed einde brengen? Het succesvol afronden van een leestaak is afhankelijk van erg veel factoren (zie ook figuur 6.2), maar iemand krijgt een goede inschatting door te kijken naar ervaringen met dit soort leessituaties. Volgens De Vries (1992) kan een lezer terugvallen op eigen ervaringen met soortgelijke leessituaties, ervaringen van anderen met dit soort leessituaties en waarneming van de eigen toestand bij aanvang van de leestaak.

7.4.1 EIGEN EFFECTIVITEIT INGESCHAT OP BASIS VAN EIGEN ERVARINGEN

De moeite die het iemand eerder kostte om dit soort leestaken af te ronden speelt bij de zelfinschatting een belangrijke rol. Deze ervaringen zijn in het geheugen opgeslagen als cognitieve gevoelens en deze bepalen de eigen effectiviteit sterker dan de opinies die iemand heeft over zichzelf (zoals: ik ben een goede lezer, ik kan deze leestaak volbrengen), omdat gevoelens zoals eerder gezegd sneller geassocieerd worden met een leessituatie dan cognities.

Volgens het leeshongermodel kunnen cognitieve gevoelens dus op twee manieren de leeshonger in een leessituatie bepalen: als onderdeel van de leesattitude (lezen is saai) en als onderdeel van de eigen effectiviteit (lezen is frustrerend). Daarom voorspelt het leeshongermodel dat moeilijkheden met lezen een sterke invloed uitoefenen op de daadwerkelijke leesfrequentie en kan resulteren in leesvermijding.

Naast de ingeschatte moeite speelt (eerdere) feedback van anderen een belangrijke rol bij de inschatting van de eigen effectiviteit. Die feedback bevat belangrijke informatie over de mate waarin iemand goed kan lezen (vergelijk extrinsieke motivatie; erkenning, beoordeling uit de MRQ). Iemand kan verbale waardering van anderen krijgen (je kunt goed lezen), maar ook feedback krijgen door zich met anderen te vergelijken (kunnen klasgenoten wel een voldoende scoren? wat voor soort boeken lezen anderen en zijn die moeilijker of juist makkelijker dan de boeken die iemand zelf leest). Hij of zij kan ook met anderen over de inhoud van het verhaal praten en daarbij expliciet inhoudelijke feedback krijgen over het leesproces (Heeft de lezer het verhaal voldoende begrepen? Hoe hebben anderen het verhaal geïnterpreteerd en hoe verschilt dat van de eigen interpretatie?).

De feedback over de eigen effectiviteit door met anderen over een verhaal te praten, kan normatief zijn: de betekenis die een lezer aan het verhaal toekent, is goed of fout en er is geen ruimte voor eigen inbreng. Omdat het leeshongermodel juist het scheppende lezen centraal stelt, waarbij een eigen inbreng noodzakelijk is, zou feedback daaraan juist ruimte moeten bieden. Dan stimuleert de feedback zowel het scheppende lezen als het vertrouwen in de eigen leesvaardigheid. Als een leerling hoort dat zijn of haar interpretatie van het verhaal goede punten bevat en aanleiding geeft voor een verder verdieping, wordt scheppend lezen beloond en heeft de lezer het idee dat hij of zij in staat is de leestaak naar behoren te volbrengen.

7.4.2 EIGEN EFFECTIVITEIT INGESCHAT OP BASIS VAN ERVARINGEN VAN ANDEREN

Als iemand minder vertrouwd is met de actuele leessituatie kunnen ervaringen van anderen van dienst zijn. De mate waarin vergelijkbare anderen dit soort leessituaties moeilijk vinden, kan expliciet ter sprake komen in een gesprek over boeken. Maar het kan ook nonverbaal duidelijk worden, bijvoorbeeld doordat een ander lacht tijdens het lezen of juist rimpels in het voorhoofd heeft. En als iemand vergelijkbare anderen nooit dit soort boeken ziet lezen of erover hoort praten, kan gezien worden als een impliciete boodschap dat dit soort boeken te moeilijk zijn.

De inschatting van de eigen effectiviteit op basis van ervaringen van anderen heeft te maken met sociale vergelijking (Festinger, 1954; Tajfel, 1969, 1981; Hogg, 2000). Dit is nadenken over informatie over een of meer anderen in relatie tot zichzelf. Deze zelfreflectie kan meer of minder bewust zijn (Wood, 1996). In een

leessituatie waarin een adolescent voor het eerst een leesverslag moet maken, kan die zichzelf bewust de vraag stellen of hij of zij hierin net zo goed is als klasgenoten. Maar in een toevallig gesprek over een boek kan de zelfreflectie zeer vluchtig en zelfs onbewust zijn.

Volgens de sociale vergelijkingstheorie komt de inschatting van eigen effectiviteit op basis van ervaringen van anderen tot stand door vier vragen te beantwoorden (Wood, 1996; Hogg, 2000; Cooper et al., 2004). De eerste vraag is wie informatie kan geven over de mate waarin iemand in staat zal zijn deze leestaak uit te voeren. Volgens het leeshongermodel kan iemand zich vergelijken met de anderen uit het lezersnetwerk of verkrijgt hij of zij deze informatie (ongevraagd) van een ander in het midden van de leescirkel.

Vervolgens moet iemand weten in hoeverre de ander geschikt is om informatie te geven. Bij een ander uit het lezersnetwerk is het de vraag of deze de leestaak beter of slechter kan uitvoeren dan de lezer zelf. Maar als de ander in het midden van de leescirkel (ongevraagd) advies geeft (zoals een leraar Nederlands), kan de lezer zich afvragen of deze ander de eigen effectiviteit van de lezer goed kan inschatten.

De derde vraag heeft te maken met de inhoud van de gegeven informatie. Hoeveel moeite heeft het een ander uit het lezersnetwerk gekost en hoe tevreden was die ander over het behaalde resultaat? Bij (ongevraagd) advies let de lezer op wat de ander zegt over de kansen van de lezer om de leestaak te volbrengen en de moeite (volgens de ander) die de lezer daar dan in moeten steken.

De laatste vraag ten slotte betreft de inschatting van de eigen effectiviteit, waarbij iemand de geschiktheid van de ander weegt met de inhoud van de informatie.

De sociale vergelijkingstheorie laat zien dat het praten over boeken niet alleen van belang is om op de hoogte te blijven van het boekenaanbod of om voorpret te krijgen (Chambers, 2012), maar dat het ook informatie verschafft over de eigen effectiviteit van de lezer.

7.4.3 EIGEN EFFECTIVITEIT INGESCHAT OP BASIS VAN WAARNEMING VAN DE EIGEN TOESTAND

De inschatting van de eigen effectiviteit resulteert in de overtuiging (cognitie) 'Ja ik kan het'. Het maken van zo'n inschatting gaat gepaard met gevoelens die zich uiten in nervositeit of juist interesse in en enthousiasme voor de leestaak. Lezers met 'trauma's' bij bepaalde leessituaties, zoals herhaaldelijk slecht scoren op leesverslagen of uitgelachen worden bij het hardop lezen in de klas, kunnen dit sterke negatieve gevoel ervaren bij aanvang van een soortgelijke leestaak. Deze lezer kan toch overgaan tot het lezen van het betreffende verhaal, omdat het moet voor school of omdat het hem of haar relevante informatie geeft.

Niet alleen kunnen gevoelens voor aanvang van de leestaak de eigen effectiviteit beïnvloeden, ze bepalen mede of het leesproces (nu) vlot verloopt (zie ook Mathewson, 1994). Een lezer die nog nerveus was bij aanvang van de leestaak, wordt bijvoorbeeld rustiger doordat de leestaak goed gaat of doordat anderen niet oordelen over de leesprestaties (zoals bij ‘kwispellezen’¹⁵). Dit versterkt de eigen effectiviteit dat het gaat lukken. Maar als het lezen bij de eerste pagina’s juist negatieve cognitieve gevoelens oproept, of negatieve reacties van anderen, past deze lezer de eigen effectiviteit in negatieve zin aan: zie je wel, het is te moeilijk, ik kan het niet. Dat leidt doorgaans tot opgeven. Een lezer met een positieve instelling laat zich minder snel ontmoedigen en zal in het algemeen de leestaak niet opgeven, maar er juist extra moeite in steken (Bandura, 1986; 1991).

7.5 HET TOEGEVEN AAN DE INVLOED VAN ANDEREN

Tot nu toe hebben we aandacht besteed aan leesattitude en eigen effectiviteit die samen de intrinsieke leeshonger bepalen. Daarnaast wordt leeshonger ook beïnvloed door het toegeven aan de invloed van de ander, de extrinsieke leeshonger. De invloed van anderen bespreken we aan de hand van twee thema’s: kenmerken van het communicatieproces en de weging van die communicatie door de lezer.

7.5.1 KENMERKEN VAN HET COMMUNICATIEPROCES

De ander heeft een belangrijke rol in het ondersteunen van een leescirkel. Dit ondersteunen gebeurt vaak in de vorm van een gesprek of voorbeeldgedrag (zie hoofdstuk 3 over leessocialisatie). Hierbij is van belang wie welke informatie wanneer geeft.

WIE GEEFT DE INFORMATIE?

In hoofdstuk 4 is uiteengezet dat de invulling van een leescirkel verschilt tussen lezersgroepen als gevolg van socialisatieprocessen. Daardoor ziet iemand niet willekeurig wie als een relevante ander. Een lezer beoordeelt of iemand geschikt is (lijkt deze persoon op mij?) en waarom de ander het zegt (Petty, Cacioppo & Goldman, 1981; Petty, Ostrom & Brock, 1981; O’Keefe, 1990; Hoeken, 1998; 2008). Als bijvoorbeeld een lerares Nederlands een tiener die niet van literatuur, maar wel van *gothic novels* houdt, een literaire roman aanprijs, zal de tiener deze informatie minder snel accepteren dan wanneer een klasgenoot die zich in Gothic stijl kleedt exact hetzelfde boek aanbeveelt. De tiener ziet de lerares Nederlands niet als een vergelijk-

15 www.bibliotheekmb.nl/diensten/kwispellezen.html.

bare ander met dito smaak en denkt bovendien dat de lerares het vooral zegt vanuit haar leraarsrol en niet omdat zij het ook echt meent.

In de literatuur worden een aantal kenmerken van de ander genoemd die bepalen of iemand die ander ziet als een geschikte bron van informatie (zie bijvoorbeeld Oskamp, 1991; O'Keefe, 1990; Hoeken, 1998). Voor het leeshongermodel zijn vooral geloofwaardigheid en aantrekkelijkheid van de ander van belang.

Geloofwaardigheid

Geloofwaardigheid van een ander is geen objectief meetbaar kenmerk, maar een subjectieve beleving van de lezer. De ene leerling kan een lerares Nederlands geloofwaardig vinden, de andere niet. Geloofwaardigheid is gebaseerd op veronderstelde deskundigheid (*knowledge bias*) en betrouwbaarheid (*response bias*) van de ander (Eagly et al., 1978).

De veronderstelde deskundigheid geeft een indicatie voor het waarheidsgehalte van een mening. Als een expert het zegt, neem je het sneller voor waar aan dan wanneer een leek het zegt. Bij (vermeende) experts accepteert de lezer een mening zonder deze kritisch te bekijken (Chaiken, 1980; Chaiken & Maheswaran, 1994). Deze mening (opinie, cognitie) kan dan de leeshonger beïnvloeden (Petty, Ostrom, & Brock, 1981; Grewal, Gotlieb & Marmorstein, 1992).

Bij betrouwbaarheid gaat het niet zozeer om waarheid, maar om de mogelijke achterliggende reden waarom de ander juist deze informatie nu geeft (Hovland et al., 1953; Petty et al., 1981; Petty, Ostrom, & Brock, 1981; O'Keefe, 1990). Zegt de ander het omdat hij of zij een bepaalde rol aanneemt in een leescirkel (leraar Nederlands, opvoedende ouder, verkoper) en daarmee de leescirkel in een bepaalde richting wil beïnvloeden, of zegt de ander het omdat hij of zij het werkelijk meent (onafhankelijk van de rol).

Het geven van het goede voorbeeld (in plaats van alleen maar iets zeggen) heeft hiermee drie belangrijke functies. Ten eerste fungeert het voor de lezer als voorbeeldfunctie voor hoe hij of zij een leescirkel kan invullen. Ten tweede denkt de lezer dat de ander ook daadwerkelijk een positieve mening over lezen heeft (de ander is betrouwbaar). En ten derde denkt de lezer dat de ander ervaringskennis heeft. Hierdoor wordt de (waargenomen) deskundigheid van deze ander groter.

Aantrekkelijkheid

Een ander is aantrekkelijk als hij of zij lijkt op de lezer en als deze de ander aardig vindt (Petty, Ostrom, & Brock, 1981; Petty et al., 1981; O'Keefe, 1990; Bickart & Schindler, 2001). De veronderstelde gelijkheid tussen een lezer en een ander speelt een belangrijke rol in de invloed van die ander (vergelijk Stokmans, 2009). Hoe

meer (veronderstelde) gelijkheid, hoe groter de kans dat iemand andermans mening overneemt. Deze neiging om vooral te letten op de mening van vergelijkbare anderen onderstreept de leesgewoonte en de gebruikelijke invulling van een leescirkel in een bepaalde sociale groep of lezersnetwerk (hoofdstuk 4). Overeenkomsten zitten bijvoorbeeld in het soort genre dat de ander voornamelijk leest en de metacognitieve processen die deze inzet om een verhaal te herscheppen (Stelt de ander inleving en eigen ervaringen centraal of reflectie en maatschappelijk betekenis?). Doordat lezen een sociaal proces is, let een lezer vooral op hoe vergelijkbare anderen, mensen uit het lezersnetwerk, omgaan met boeken. De invloed van deze verschillende lezersnetwerken komen als ‘de ander’ in het midden van een leescirkel terug.

Vermeende gelijkheid kan iemand afleiden uit een zeer groot scala aan kenmerken, zoals kleding, taalgebruik, leeftijd, sekse, opleidingsniveau en culturele smaak (O’Keefe, 1990; Wood, 1996; Hogg, 2000). Deze geven een eerste indruk en bepalen de blik van een lezer op de ander. Veronderstelde gelijkheid bevordert toenadering tot de ander, de acceptatie van zijn of haar mening (Cooper et al., 2004) en roept cognitieve associaties op die stroken met de mening van de ander (Petty et al., 1981; 1986a). Veronderstelde ongelijkheid gaat samen met een sceptische houding (Cooper et al., 2004), bevordert de verwerving van de boodschap en roept vaak tegengestelde cognities op.

Naast vermeende gelijkheid, bepaalt ook de mate waarin iemand een ander aardig vindt de aantrekkelijkheid. Over het algemeen geldt dat een mening van een aardige ander effectiever is (Eagly & Chaiken, 1975; O’Keefe, 1990). Dit aardig vinden bepaalt de emotionele vooringenomenheid waarmee iemand de mening van de ander ontvangt. Hoe aardiger iemand de ander vindt, hoe positiever hij of zij wordt gestemd (Norman, 2004). En hoe positiever de gemoedstoestand, hoe minder kritisch iemand is over de mening van een ander (Norman, 2004; Chaiken 1980). Een positief gestemde lezer is meer in voor iets nieuws en let minder op mogelijke negatieve uitkomsten. Een lezer met een meer negatieve gemoedstoestand is kritischer en analytisch georiënteerd, staat minder open voor iets nieuws en let meer op mogelijke negatieve uitkomsten (Kahneman, 2012).

Het leeshongermodel stelt dus dat kenmerken van een ander in het midden van een leescirkel effect hebben op de vooringenomenheid van een lezer en op de waargenomen geloofwaardigheid van de ander. Deze kenmerken beïnvloeden de mate waarin een lezer de mening van een ander in twijfel trekt of juist accepteert.

WELKE INFORMATIE WORDT GEGEVEN

Dat wat de relevante ander zegt, bepaalt natuurlijk de invloed van die ander op de wil om een leescirkel te doorlopen. Deze informatie moet in de ogen van een lezer relevant zijn voor zijn of haar leesdoelen, kennis en ervaring.

Voor bijvoorbeeld het inschatten van een leesverwachting zijn titel en auteur, met de aanbeveling dat iemand dit boek echt moet lezen (geloofskennenmerk), niet erg indicatief. Volgens het leeshongermodel leest iemand vooral boeken om de leeservaringen (ervaringskenmerken) en niet meteen om zich te identificeren met een bepaald lezersnetwerk (geloofskennenmerken van een referentiegroep). Dit impliceert dat een ander een lezer effectiever kan beïnvloeden door informatie te geven over leeservaringen die horen bij een specifiek boek (beïnvloeden van de wil om dit boek te lezen) of de voordelen van lezen (beïnvloeden van de wil om te lezen).

Leeservaringen (ervaringskenmerken) zijn erg divers. De eerste groep van ervaringen betreft het verhaal (waar gaat het boek over). Deze informatie moet een ander volgens het leeshongermodel aanvullen met eigen leeservaringen: Wat vond de ander van het verhaal? Was het interessant, spannend, was het gemakkelijk te lezen, enzovoort. Een tweede groep van ervaringen zijn de mogelijke implicaties van het verhaal. De ander vertelt wat het verhaal voor hem of haar betekende. Punten die aan de orde kunnen komen zijn: Heeft de ander zich verplaatst in of geïdentificeerd met personages? Vond de ander het verhaal realistisch? Hoe past het verhaal bij de ervaringen van de ander en hoe zou het passen bij de ervaringen van de lezer? Deze aandachtspunten suggereren al dat een monoloog minder geschikt is om iemand te overtuigen. In een gesprek kan de ander iemand aanzetten om al na te denken of het verhaal bij hem of haar past (formuleren van leesdoelen en een leesverwachting).

De laatste groep van ervaringen gaan in op reflectie op het verhaal. De ander vertelt over zijn of haar overdenkingen en reflectie over literaire kenmerken of het verkregen inzicht in sociaal handelen of sociale gebeurtenissen.

Als de lezer gelijkenis ziet tussen zichzelf en de ander kunnen de leeservaringen van die ander indicatief zijn voor de eigen leesdoelen en leesverwachtingen. Doordat de meeste lezers het accent leggen op beleving en inleving bij het lezen in de vrije tijd, zijn informatie over het verhaal, leesbelevingen en mogelijke implicaties van het verhaal het meest bruikbaar. Dit wil niet zeggen dat informatie over reflecties op het verhaal niet relevant zijn. Iemand met een goede leesvaardigheid en instrumentele leesdoelen kan die informatie juist nuttig vinden (zie hoofdstuk 6; vergelijk MacInnis & Jaworski, 1989).

TIJDSTIP VAN INFORMEREN

Informatie over de invulling van een leescirkel geeft een ander bij voorkeur als iemand daar aan toe is. Op het moment dat een lezer bijvoorbeeld toe is aan het kiezen van een volgend boek, zijn boeksuggesties zeer welkom ((Van Raaij & Antonides, 2002, Engel et al., 1995; Hoyer & MacInnis, 1997, Bettman, 1979). Zoals uiteengezet in hoofdstuk 5 bestaan er grote verschillen in het optimale tijdstip van informeren tussen geïnteresseerde niet-lezers of af en toe lezers en fervente lezers. Fervente lezers zijn altijd op zoek naar boeken die interessant zijn om te lezen, maar de andere twee lezersgroepen niet. Een af en toe lezer leest bijvoorbeeld hoofdzakelijk in de (zomer)vakantie. Het heeft dan weinig zin deze lezer buiten vakantietijd te informeren. Op dat moment staat het hoofd van deze onregelmatige lezer niet naar lezen en is hij of zij de informatie alweer vergeten tegen de tijd dat een vakantieboek uitgezocht kan worden.

7.5.2 DE WEGING VAN DE COMMUNICATIE

De mate waarin een lezer zich laat beïnvloeden door een ander is ook afhankelijk van de intrinsieke leeshonger (leesattitude en eigen effectiviteit). Bij de verwerking van de mening of instructie van de ander is de intrinsieke leeshonger van de lezer het ankerpunt (zie ook paragraaf 4.2.1. cognitieve leertheorieën). Bij een lezer die zwak negatief staat tegenover het lezen van literaire romans, een negatieve tot neutrale leesattitude heeft en een lage eigen effectiviteit, is de intrinsieke leeshonger gering en gekleurd met een zwak negatieve vooringenomenheid. Dat zorgt ervoor dat informatie over de leescirkel in eerste instantie negatieve associaties oproept: lezen is saai, er zijn alleen stomme boeken, een bibliotheek is suf. Het leeshongermodel stelt dat alleen als een lezer een noodzaak voelt om deze eerste gedachte (de predispositie om deze leessituatie aan te gaan) aan te passen, zoals in een schoolse context, de lezer moeite zal doen om naar de mening (of instructie) van de ander te luisteren en ernaar te handelen.

Maar volgens het leeshongermodel kunnen kenmerken van een ander een negatieve (of positieve) vooringenomenheid afzwakken (de perifere route, zie paragraaf 4.2.1). Hierbij zijn emotionele associaties erg belangrijk, zoals het aardig vinden van de ander, omdat deze spontaan komen en geen cognitieve inspanning vereisen (Stanovich & West, 2000; Gawronski & Bodenhausen, 2007; Evans & Frankish, 2009; Kahneman, 2012). Als een ander aardig gevonden wordt en een positieve uitstraling heeft, kan dat een tegenwicht bieden aan de lage intrinsieke leeshonger. Door de positieve uitstraling van de ander staat de lezer meer open voor de globale inhoud van wat de ander zegt en zal hij of zij die minder snel op voorhand verwer-

pen of kritisch bekijken. Ofwel: een aardige enthousiaste ander kan de eerste weerstand tegen positieve informatie over leesactiviteiten doorbreken.

Dit wil niet zeggen dat de inhoud er dan niet toe doet. Een positieve mening met argumenten over het lezen van verhalen, mits uitgesproken door een ander met een positieve uitstraling, kan een lezer aanzetten om na te denken over dat wat gezegd wordt. Als hij of zij de ander als deskundig en betrouwbaar ziet, is het moeilijker niets met de woorden van de ander te doen. De lezer zal geneigd zijn de eigen leesattitude en/of eigen effectiviteit aan te passen.

Om dit nadenken te stimuleren zou een ander aan kunnen sluiten bij opinies en ervaringen die een lezer al heeft (O'Keefe, 1990). Deze opinies, argumenten of instructies klinken vertrouwd, waardoor het voor een lezer makkelijker is om informatie te accepteren en te integreren in de eigen leesattitude of eigen effectiviteit.

Binnen persuasieve communicatie zijn allerlei concepten uitgewerkt om een ontvanger juist wel of niet te laten nadenken over de inhoud van een boodschap (Rossiter & Percy, 1997; Hoeken, 1990). Het voert te ver om deze hier allemaal te bespreken. Wel gaan we kort in op twee prototypes: een hoofdzakelijk affectief en een hoofdzakelijk cognitief concept. Het eerste leunt op affectieve connotaties die de communicatie bij een lezer oproept, zoals een positieve uitstraling van een ander en een positieve teneur van een boodschap. Als een aardige ander regelmatig positief en enthousiast over het lezen van verhalen praat, activeert en versterkt dat iedere keer positieve affectieve associaties van de leesattitude. Bovendien kunnen er ook nieuwe positieve affectieve associaties toegevoegd worden. Hierdoor kan de leesattitude langzaam maar zeker positiever worden, aangenomen dat er in de tussentijd geen negatieve affectieve ervaringen met het lezen optreden.

Bij het cognitieve concept maakt een ander hoofdzakelijk gebruik van pakkende argumenten om een lezer te beïnvloeden. Stel dat een aardige ander regelmatig vertelt dat lezen leerzaam is met daarin allerlei deelargumenten, dan zal de attitude van een lezer op dit punt versterkt worden. Een lezer gelooft dan stelliger dat lezen leerzaam is (deze cognitieve associatie is versterkt) en de instrumentele leesattitude is onderbouwd met allerlei cognities die in meer situaties actief zijn: lezen is leerzaam vanwege betere prestaties op school, meer kennis over maatschappelijke kwesties, meer levenservaring, betere leesvaardigheid, enzovoort.

Het goed bedoelde handelen van een ander kan ook negatief uitpakken voor de leeshonger in de vrije tijd. Zo kan het verplichte lezen voor school een positieve leesattitude aantasten (*undermining*: Lepper & Greene, 1975; Deci & Ryan, 1980). Lezen wordt dan (te) vaak geassocieerd met 'het moet voor school' en dit versterkt de extrinsieke leeshonger (hoog cijfer, waardering van anderen). Een leerling leest dan vooral vanuit leesdoelen opgelegd door bijvoorbeeld het onderwijs en niet van-

uit intrinsieke leesdoelen en leeshonger. In een extreem geval krijgt zo'n lezer als eerste associatie bij het lezen van een verhaal 'omdat het moet' of 'omdat ik dan een goed cijfer krijg' en niet 'omdat ik het wil en omdat ik het leuk vind'. Als deze lezer de school verlaat, is het gedaan met lezen (Stalpers, 2005).

7.6 DE KERN VAN LEESSHONGER

Leeshonger is de wil van een lezer om een leescirkel te doorlopen. Het gebrek aan leeshonger of een aversie tegen lezen is indicatief voor de mate waarin een ander weerstand zal ervaren om iemands leescirkel in beweging te krijgen. Samenvattend bestaat leeshonger uit drie componenten die een ander kan proberen te beïnvloeden.

Ten eerste de leesattitude van de lezer. Deze is gebaseerd op alle ervaringen van een lezer met activiteiten op de leescirkel. Het herscheppingsproces (lezen en verdiepen) heeft hierin een dominante, primaire rol. Een leesattitude komt tot uiting in een leessituatie doordat iemand deze situatie (verhaal, leesdoel en leescontext) associeert met affectieve en cognitieve ervaringen met leescirkels. Leesattitude geeft een indicatie op de vraag: Wil ik het? De ander kan proberen om de lezer van zoveel mogelijk positieve leeservaringen te voorzien door de lezer te stimuleren en te coachen in het doorlopen van een leescirkel.

De tweede component is de eigen effectiviteit van de lezer: denk ik dat ik het kan? Eigen effectiviteit is niet alleen een zelfinschatting, maar wordt ook beïnvloed door de onbekendheid met een leestaak en leessituatie. De inschatting kan gebaseerd zijn op (cognitieve en affectieve) ervaringen met dit soort leessituaties dan wel vergelijkingen met anderen. Een ander kan, door rekening te houden met de leesvaardigheid en leesinteresses van een lezer, proberen om de lezer niet te frustreren in het doorlopen van een leescirkel (kiezen, omzetten, lezen en praten). Frustraties beïnvloeden de eigen effectiviteit negatief.

De derde component is de persuasieve informatie van anderen. De lezer bekijkt deze informatie vanuit de eigen vooringenomenheid, gebaseerd op de intrinsieke leeshonger (leesattitude plus eigen effectiviteit) en de waargenomen noodzaak om die aan te passen. Of de intrinsieke leeshonger werkelijk aangepast wordt, hangt, naast de macht van de ander over de lezer (zoals een leraar die een leerling een verschillende opdraagt), af van kenmerken van de ander (geloofwaardigheid, gelijkheid en aardig vinden) en de steekhoudendheid van zijn of haar mening. Persuasieve informatie kan een aanvulling geven op de leesattitude en de eigen effectiviteit. Als een ander bijvoorbeeld aangeeft welke ervaringen en leesdoelen iemand kan verwachten bij een specifiek boek, kan dit de wil om dit boek te lezen positief beïnvloeden. De ander kan ook proberen de eigen effectiviteit van een lezer

positief te beïnvloeden door hem of haar aan te moedigen een wat moeilijker boek, dat wel binnen de capaciteiten ligt, te proberen of door iemand te laten voorlezen aan een hond (kwispellezen).

De derde determinant is van groot belang voor de invloed van leessocialisatie en vooral het onderwijs op het lezen in de vrije tijd. Een leerling kan immers een leesopdracht uitvoeren omdat het moet. Volgens het leeshongermodel verandert dan de intrinsieke leeshonger voor lezen in de vrije tijd niet. Het lezen van literatuur of boeken geldt dan als een gewone schoolopdracht, net zoals een wiskundeopdracht, die doe je doorgaans ook niet omdat het leuk is of omdat het nuttig is, maar omdat het moet voor school. In zo'n geval ontwikkelt een lezer mogelijk een goede leesvaardigheid en een instrumentele leesattitude, maar de hedonistische leesattitude (ik vind lezen leuk) blijft zwak. En juist deze hedonistische leesattitude is noodzakelijk om te blijven lezen in de vrije tijd (Stalpers, 2005).

8 LEZEN DOE JE NIET ALLEEN

In dit boek hebben we uitgebreid stilgestaan bij het leeshongermodel voor het maken en hoeden van lezers. Dit model laat zien hoe anderen iemand (een kind, adolescent of volwassene) kunnen stimuleren en ondersteunen in de ontwikkeling van een niet-lezer naar fervent lezen. In dit ontwikkelingsproces stimuleert de ander de leeshonger (de wil om nu te lezen) en werpt zich op als mentor bij het uitvoeren van alle activiteiten op de leescirkel, zodat iemand kennis en vaardigheden verwerft om die activiteiten zonder frustraties en naar eigen inzicht vorm te geven. De ander kan deze rol vervullen door het goede voorbeeld en advies te geven en door met een lezer te praten over (de inhoud van) boeken en lezen.

De kern van het leeshongermodel is samen te vatten in drie grondgedachten. De eerste is dat lezen een sociaal proces is (Zerubavel, 1997). Praten over verhalen is essentieel voor het interpreteren en exploreren van de betekenis van een verhaal. Een lezer geeft betekenis aan een verhaal vanuit de eigen alledaagse, literaire en sociale ervaringen, die al afgestemd zijn op de betekenis die anderen daaraan gaven, en corrigeert en verdiept de eigen betekenistoekenning door er met anderen over te praten (Jauss, 1982). Praten over verhalen geeft een lezer bovendien inzicht in het eigen leesproces en de betekenis die het verhaal heeft voor relevante anderen.

Ten tweede stelt het leeshongermodel dat het lezen van een verhaal niet uit de lucht komt vallen. Het is ingebed in een reeks van handelingen die weer te geven zijn op een leescirkel (Chamber, 2012; Kamp, De Jong-Slagman, & Van Duijvenboden, 2019). Tijdens de ontwikkeling van een niet-lezer naar een fervent lezer leert iemand hoe je deze activiteiten vorm kunt geven om bepaalde leesdoelen te behalen. Deze ontwikkeling wordt vooral getrokken door het lezen van uitdagende verhalen.

Ten derde dicht het leeshongermodel de ander in het midden van de leescirkel een belangrijke rol toe. De ander coacht en motiveert de lezer in en voor de activi-

teiten van een leescirkel. De coachende rol van de ander neemt af naarmate iemand zich verder ontwikkelt als lezer. De motiverende rol verandert meer in inhoud dan in intensiteit: ze blijft ook belangrijk voor fervente lezers. Fervente lezers praten immers graag over boeken, verhalen en lezen. Ze geven en ontvangen boeksuggesties, praten over hun leesbelevingen, verdiepen zich samen met anderen in de betekenis van een verhaal en vullen er een oordeel over. Deze activiteiten inspireren en motiveren hen om meer te lezen.

Het leeshongermodel maakt daarmee expliciet dat lezen een sociale dimensie heeft: lezen doe je niet alleen, maar samen met anderen. Deze sociale dimensie uit zich op twee manieren met ieder een eigen sociaal mechanisme. Het eerste mechanisme is gebaseerd op de grondgedachte dat lezen een talige activiteit is en dat de betekenis van talige uitdrukkingen een sterke sociale verankering kent (Blumer, 1969; Vygotsky, 1987; Hewitt & Shulman, 2011). Mensen gebruiken taal om elkaar iets duidelijk te maken en de (talige) reactie van anderen laat zien of de boodschap overgekomen is zoals bedoeld. Woorden en uitdrukkingen krijgen hun betekenis in samenspraak met anderen en dat geldt ook voor de taal in een verhaal en de daarin beschreven sociale gedragingen (Blumer, 1969; Hewitt & Shulman, 2011). Het leeshongermodel stelt explicet dat de betekenis van een verhaal niet op voorhand vaststaat, maar vormgegeven wordt in een sociaal proces van betekenisgeving. Hierdoor wordt het evident dat praten over de interpretatie van een verhaal een essentieel onderdeel is van het lezen, het brengt verdieping in de eigen interpretatie van een verhaal.

Het tweede sociale mechanisme sluit aan bij de stimulerende werking van anderen op het doorlopen van een leescirkel. Het werkt motiverend als een ander meegaat naar een bibliotheek of boekhandel, adviezen geeft over welke boeken interessant zijn en samen met een lezer over de inhoud van het boek praat. Een lezer staat er niet alleen voor. Het stimulerende gedrag van een ander maakt bovendien duidelijk dat de handelingen op de leescirkel relevant zijn en navolging verdienen.

We zullen voor beide sociale mechanismen de rol van een ander in het midden van een leescirkel nader toelichten.

8.1 DE SOCIALE VERANKERING VAN LEZEN ALS TALIG PROCES

Het leeshongermodel stelt dat lezen een talig proces is waarbij iemand gebruik maakt van zijn of haar ‘sociale brein’ om betekenis toe te kennen aan een verhaal. Dit sociale brein van een lezer weerspiegelt het idee dat iemand de betekenis van woorden, zinsconstructies en sociale gebeurtenissen leert door deze te gebruiken of ernaar te refereren in een gesprek met anderen (Blumer, 1969; Hewitt & Shulman,

2011). Taal is altijd in beweging en taalgebruik is typerend voor sociale groepen. Door reacties van anderen leert een lezer wat een woord, uitdrukking of sociale gebeurtenis in de geschatste context betekent en in welke situaties je die taal kunt gebruiken om een sociale situatie of gebeurtenis te beschrijven (constructivistisch leren Vigotsky, 1987; Gibbons, 2002). Het beheersen van taal en het interpreteren van taalgebruik en sociale gebeurtenissen zijn daarmee sterk sociaal verankerd. Voor leesprocessen betekent dit dat discussiëren over het verhaal (verdiepen, Kamp et al., 2019) een noodzakelijk onderdeel is van de betekenistoekenning (herschepingsproces).

Volgens het leeshongermodel dient discussie over het verhaal drie doelen. Het eerste doel is een betere leesvaardigheid. De centrale vraag is: heeft de lezer de tekst begrepen zoals bedoeld in de zin van begrijpend lezen en verbaal begrip? Die vaardigheid leert iemand sneller als hij of zij feedback krijgt over de eigen interpretatie (Kahneman, 2012). Alleen feedback over de uitkomst (goed of fout) is minder leerzaam, de lezer leert het meest van feedback over het eigen leesproces. In een discussie over een verhaal kan de ander het gesprek sturen naar moeilijke woorden of passages en vragen hoe de lezer deze heeft geïnterpreteerd. Is zijn of haar interpretatie hetzelfde als die van anderen of juist verschillend? En hoe komt dat dan? Zonder deze feedback over de eigen leesprocessen kan een lezer blijven kampen met een gebrekkige leesvaardigheid zonder zich daarvan bewust te zijn (Dunning-Kruger effect, Dunning, 2011; Maki et al., 2005).

Het tweede doel van een discussie is verdieping (Kamp et al., 2019). Een ander kan iemand aanzetten om dieper na te denken over een persoonlijke, maatschappelijke en literaire betekenis van het verhaal (Anderson, 1999; Grabe & Stoller, 2013; Cornelissen, 2016). Bij lezen gaat het niet alleen om wat er (letterlijk) in de tekst staat, maar ook om de mening en evaluatie van lezers over gebeurtenissen uit het verhaal. Door hier met anderen over te discussiëren wordt een lezer aangezet na te denken over de persoonlijke relevantie van het verhaal: wat betekent het verhaal voor mij (implicaties) en verschilt dat van anderen en waarom is dat zo? Zo krijgt een lezer inzicht in hoe een verhaal te ‘gebruiken’ is om over eigen ervaringen, meningen en opinies te reflecteren (scheppend lezen) en om de eigen ontwikkeling vorm te geven. Een discussie kan ook ingaan op structuralistische kenmerken van een verhaal, hun effect op de leeservaringen en hoe deze structuralistische kenmerken te gebruiken zijn om zelf een verhaal of blog te schrijven. Veel van de instrumentele en vooral de maatschappelijke voordelen van het lezen (hoofdstuk 1) gaan ervan uit dat een lezer een verhaal gebruikt voor de eigen ontwikkeling en dit wordt pas bereikt als een lezer dieper nadenkt over de individuele, maatschappelijke en literaire betekenis van verhalen. Bovendien is reflecteren gebaseerd op metacog-

nitieve processen die grote overeenkomst vertonen met hogere leesvaardigheidsniveaus (zie bijvoorbeeld de PISA- en PIAAC-studies). Een discussie stimuleert dus ook deze hogere leesvaardigheid.

Ten derde stelt een discussie de wil om te lezen centraal. In een gunstig leesklimaat lezen anderen met grote regelmaat boeken en spreken ze over gelezen verhalen (Leseman & Jong, 1998; Mol & Bus, 2011). Hierdoor weet iemand dat anderen lezen leuk en waardevol vinden. En omdat anderen het doen, zal het wel een goede vrijetijdsbesteding zijn (*follow the herd*; Thaler & Sunstein, 2009). Verder kan het praten over een verhaal iemand nieuwsgierig maken naar het thema of aanpalende thema's. Bovendien wil iemand om erbij te horen zich graag mengen in discussies (vergelijk Collins, 2004). Maar hiervoor moet hij of zij wel (een deel van) het verhaal lezen of daar tenminste over gehoord of gelezen hebben. Discussie over verhalen stimuleert dus de wil om te lezen. Maar bovenal maakt een goed gesprek over een verhaal duidelijk dat dit meer kan zijn dan een leuke vertelling en maakt het, zoals we bij het vorige doel ook zagen, de voordelen van lezen zichtbaar. Doordat het 'nut' van lezen toeneemt, stijgt de leesattitude en daarmee de wil om (meer) te lezen.

8.2 DE COACHENDE EN STIMULERENDE ROL VAN DE ANDER BIJ EEN LEESCIRKEL

Het leeshongermodel gaat, in navolging van Chambers (2012) ervan uit dat lezen is ingebet in een leescirkel met vier opeenvolgende activiteiten: kiezen, omzetten, lezen en praten (zie Figuur 5.1). Met ondersteuning en advies van een ander doorloopt iemand een leescirkel steeds opnieuw en wordt daarbij steeds geroutineerder en flexibeler. Dit leerproces is samen te vatten als (literaire) socialisatie (Kraaykamp, 2002; Garbe et al., 2009; Notten, 2011). Een ander speelt hierbij een belangrijke rol en wordt dan ook in het midden van een leescirkel geplaatst.

8.2.1. DE ACTIVITEITEN VAN EEN LEESCIRKEL

De vier activiteiten moet een lezer zich eigen maken om een leescirkel zonder frustrations en naar eigen inzicht te kunnen doorlopen. Hierbij hebben anderen een coachende en stimulerende rol.

KIEZEN

Een ander kan iemand ondersteunen bij het kiezen van een aansprekend boek door hem of haar te helpen om een concrete leeswens te formuleren. Deze leeswens is gebaseerd op iemands persoonlijke interesses, eerdere (lees)ervaringen en kennis van het aanbod. Ook in de laatste stap, het in bezit krijgen van het boek (papier of digi-

taal), kan een ander van dienst zijn. Zeker bij een onervaren lezer kan de motivatie ontbreken om een boek ook daadwerkelijk te verkrijgen, dat doet deze lezer morgen wel.

Volgens het leeshongermodel is coaching van het keuzeproces van groot belang. Het boekenaanbod is namelijk onoverzichtelijk en divers (keuzestress, Schwartz, 2004) en dat maakt het vinden van een aansprekend boek lastig (Leemans & Stokmans, 1991; Kelderman & Jansen, 2002). Dit geldt zeker voor onervaren lezers. Een ander kan hen adviseren over mogelijk passende of interessante titels. In paragraaf 8.3.3 zullen we hier nader op ingaan.

Naast de daadwerkelijke boekkeuze omvat de activiteit ‘kiezen’ ook acties die ertoe leiden dat iemand met het boekenaanbod in aanraking komt. Samen naar de bibliotheek of boekhandel gaan en daar samen een boek uitkiezen bevordert het kiezen van een aansprekend verhaal: lezers gaan vaker en geven elkaar advies en feedback over een mogelijke keuze en daarmee het doorlopen van een leescirkel.

OMZETTEN

De tweede activiteit is het omzetten van een leesintentie, de wil om dit boek te lezen, in daadwerkelijk leesgedrag. Mensen die regelmatig lezen, doen dat vanzelf, maar minder ervaren lezers moeten lezen als activiteit nog bewust inplannen. In paragraaf 8.3.3 zullen we hier meer aandacht aan besteden.

LEZEN

De derde activiteit is het lezen zelf. Hierom is het allemaal begonnen. Als iemand per se geen boeken wil lezen, is het doorlopen van een leescirkel immers nutteloos. In eerste instantie lijkt het wel duidelijk wat dit lezen behelst: een cognitief proces waarbij je een geschreven verhaal interpreteert (Anderson et al., 1985). Maar zoals gezegd beschouwt het leeshongermodel lezen als een talige activiteit met een sociale dimensie. Zelfs als iemand voor zichzelf leest, is zijn of haar interpretatie gebaseerd op de betekenis van woorden en zinnen die iemand heeft geleerd door socialisatie.

PRATEN

Gesprekken met anderen informeren iemand over nieuwe boeken en over leeservaringen en leesverwachting van anderen. Omdat het praten over verhalen iemand kan inspireren om een volgend boek te lezen, hebben we het in de leescirkel tussen lezen en kiezen geplaatst. Dit is een vereenvoudiging van de werkelijkheid. Volgens het leeshongermodel valt het praten over leeservaringen niet los te zien van het lezen zelf. Maar door het praten na het lezen te plaatsen maken we duidelijk dat praten zowel een afronding van deze leescirkel is en het begin van een nieuwe (zie

ook Chambers, 2012; Kamp et al., 2019). Binnen een leescirkel heeft het praten dus twee algemene doelen voor een lezer: het delen en bediscussiëren van leeservaringen en het vergaren van informatie over mogelijk interessante boeken.

Het leeshongermodel dicht het praten over leeservaringen een belangrijke rol toe. Ten eerste fungeert het delen van leeservaringen als uitlaatklep. Wie een goed boek heeft gelezen of gehoord wil graag over deze leeservaring praten, omdat het verhaal hem of haar heeft geraakt.

Verder geeft het delen van leeservaringen een mogelijkheid om meer in een verhaal te ontdekken (verdiepen, Kamp et al., 2019). Als lezers met elkaar over een verhaal discussiëren, kunnen ze het verder uitpluizen. Door deze discussie ontdekt een lezer hoe anderen het verhaal interpreteren en waarderen en dit kan hij of zij gebruiken om de eigen interpretatie van en waardeoordeel over het verhaal te verdiepen.

Ten derde is het delen van leeservaringen een uiting van een leescultuur: iemand maakt duidelijk dat verhalen en daarmee lezen belangrijk voor hem of haar is. En doordat anderen naar deze ervaringen luisteren, laten ze blijken dat zij verhalen en lezen ook belangrijk vinden. De sociale omgeving bekraftigt expliciet het belang van lezen en dit is volgens het leeshongermodel de kern van een gunstig leesklimaat.

Als laatste is het delen van leeservaringen een middel voor sociale cohesie. Het is een manier om samen waarden, normen en ervaringen te bespreken, op persoonlijk, maatschappelijk en kunstzinnig vlak, en op elkaar af te stemmen (Kamp et al., 2019).

8.2.2 DE INBRENG VAN ANDEREN STOPT NOOIT

Door het herhaaldelijk doorlopen van een leescirkel bouwt een lezer kennis en ervaringen op, waardoor het doorlopen ervan steeds meer een routine wordt. Je zou kunnen denken dat de ander in het midden van de leescirkel overbodig wordt op het moment dat een lezer zelfstandig een leescirkel kan doorlopen. Het leeshongermodel spreekt dit tegen: anderen coachen een lezer niet alleen, maar motiveren hem of haar ook om te blijven lezen. De inbreng van anderen behoeden ook een meer ervaren lezer mogelijk voor een slechte boekkeuze. Het samen discussiëren over en uitdiepen van een verhaal geeft plezier en benadrukt dat lezen een leuke, gewaardeerde vrijetijdsactiviteit is. De rol van een ander verandert in de loop van de tijd wel. Daar gaan we in de volgende paragraaf nader op in.

8.3 DE VERANDERENDE ROL VAN ANDEREN

Het leeshongermodel onderscheidt drie benaderingen die toegesneden zijn op een specifiek lezersdoelgroep om zo de ontwikkeling van een niet-lezer naar een fervent lezer vorm te geven. De eerste benadering richt zich op de niet-lezers. Deze doelgroep wil niet lezen en is niet in staat om zelf een leescirkel vorm te geven. De belangrijkste taak van een ander is om leeshonger, de wil om te lezen, aan te wakkeren door het bieden van positieve sleutelervaringen (McCarthy & Jinnett, 2001), bijvoorbeeld door voor te lezen en te praten over een aansprekend verhaal. Deze sleutelervaringen zorgen ervoor dat iemand zelf ondervindt dat verhalen vele positieve ervaringen met zich meebrengen. Zo kan een niet-lezer transformeren naar een geïnteresseerde niet-lezer.

Deze heeft al enige interesse in lezen en wil ook zelf een boek lezen, maar weet niet hoe dat aan te pakken. Hier komt de tweede benadering in beeld, gericht op zowel geïnteresseerde niet-lezers als af en toe lezers. Ook deze laatste groep heeft al een beperkte wil om te lezen, maar nog weinig kennis en vaardigheid om een leescirkel naar eigen inzicht vorm te geven. Beide doelgroepen hebben ondersteuning nodig om een leescirkel te starten en zodanig te volbrengen dat ze gestelde leesdoelen zonder frustratie halen. Een ander ondersteunt deze doelgroepen bij het aanleren van routines voor het kiezen en lezen van verhalen en het praten daarover, waarbij het streven is dat ze zoveel mogelijk positieve ervaringen opdoen om de intrinsieke motivatie om te lezen te stimuleren.

De derde benadering richt zich op alle lezers, ook de niet-lezers. Het accent ligt nu op het creëren en onderhouden van een sociaal netwerk. Mensen hebben een interne drang om bij een groep te horen waarmee ze zich kunnen vergelijken (Festinger, 1954, 1957; Tajfel, 1969, 1981; Hogg, 2000) en identificeren (Hogg, 2000; Collins, 2004). Die groep inspireert hen bijvoorbeeld om meer te lezen. Het leeshongermodel ziet lezen immers als een sociale activiteit.

Deze veranderende rol van anderen in een leescirkel vormen goede aanknopingspunten voor leesbevorderingsprogramma's. Het leeshongermodel stelt dat niet leeftijd of leesvaardigheid bepalend is voor effectieve interventies, maar de intrinsieke leeshonger (leesattitude en eigen effectiviteit, zie hoofdstuk 7) en het sociale netwerk van een lezer. Leeshonger bepaalt of en hoeveel energie een lezer wil steken in ieder van de activiteiten van een leescirkel en hoe gemakkelijk de leescirkel aan een volgende omwenteling begint. Een lezend sociaal netwerk inspireert en motiveert een lezer in het blijven doorlopen van een leescirkel. Hierop komen we later in dit hoofdstuk op terug.

Voor effectieve leesbevordering is het belangrijk goed te kijken naar kenmerken en mogelijke hoofdtaken van de ander.

8.3.1. BELANGRIJKE KENMERKEN VAN DE ANDER

Volgens het leeshongermodel laat iemand zich niet door iedere willekeurige andere beïnvloeden. Enkele kenmerken bepalen of een ander invloed heeft op een leescirkel (Petty, Ostrom, et al., 1981; Petty, Cacioppo, & Goldman, 1981; O'Keefe, 1990; Hoeken, 1998, 2008). Om te beginnen zijn machtsrelaties (leraar-leerling; ouder-adolescent) vaak problematisch. Als een ander iemand dwingt een instructie of aanbeveling op te volgen, heeft een lezer geen vrije keuze. Hierdoor mist iemand het gevoel van eigen verantwoordelijkheid en eigenaarschap over de eigen ontwikkeling als lezer, terwijl juist ervaren autonomie belangrijk is voor leren (Ryan & Deci, 2000). Iemand zal in dat geval de leescirkel zien als instrumenteel voor zijn of haar rol als leerling of gehoorzame adolescent, maar de ervaringen beklijven niet in een ‘vrijwillige’ leescirkel. Het is dan hoofdzakelijk de ander die de leescirkel aandrijft en als deze ander geen macht meer heeft om iemand te dwingen, stopt de leescirkel.

Een tweede probleem met machtsrelaties is dat een ander een rol vervult waarvoor het stimuleren van een leescirkel evident is, zoals een leraar Nederlands of een cultureel onderlegde ouder (*response bias*, Eagly et al., 1978). Voor een lezer is het dan onduidelijk of de ander echt van lezen houdt en dit erg belangrijk vindt, of het alleen maar aanbeveelt uit hoofde van zijn of haar rol. Dit onderviert zijn of haar betrouwbaarheid. Om wel betrouwbaar over te komen is het noodzakelijk dat een ander het goede voorbeeld geeft, door zelf te lezen en met een lezer en anderen over leeservaringen en verhalen te praten. Bovendien moet iemand zien dat de ander regelmatig een leescirkel doorloopt in verschillende leessituaties en vanuit verschillende leesdoelen. Zo wordt duidelijk dat de ander lezen echt als belangrijk onderdeel van zijn of haar leven ziet. Voorbeeldgedrag van een ander is dus een belangrijk positief kenmerk van een ander.

Een volgend kenmerk is de mate waarin iemand de ander aardig vindt (O'Keefe, 1990). Een aardige ander heeft een grotere stimulerende werking op een leescirkel dan iemand die de lezer niet aardig vindt. Leesbevorderingscampagnes benutten dit kenmerk door een bekende populaire Nederlander een boek te laten aanprijzen of vertellen, in bijvoorbeeld een videoboodschap. Maar dit kenmerk is breder inzetbaar. Of je iemand aardig vindt, hangt namelijk sterk samen met een positieve uitstraling van een ander. Dit impliceert dat iedereen met positieve, opbouwende kritiek of aanbevelingen een grotere stimulans geeft aan een leescirkel dan een ander die negatieve feedback geeft.

Een vaak genoemd kenmerk is deskundigheid (Chaiken & Maheswanan, 1994). Een lezer zal sneller het advies overnemen van een deskundig geachte ander. Een lezer kan iemands deskundigheid inschatten op basis van verschillende kenmerken,

zoals de rol die iemand heeft of de hoeveelheid leeservaring. Een leerling kan een leraar Nederlands bijvoorbeeld deskundig vinden in de Nederlandse literatuur, maar niet noodzakelijk deskundig in boeken die de leerling zelf wil lezen. Een medeleerling die veel adolescentenromans leest die aansluiten bij de eigen leesvoorkleur vindt deze leerling dan een veel deskundiger bron.

Dat sluit aan bij het laatste kenmerk dat bepalend is voor de invloed die een ander kan uitoefenen op een leescirkel, namelijk gelijkheid. Als een ander lijkt op de lezer, vooral op kenmerken die voor de invulling van de leescirkel in deze lessituatie bepalend zijn, is zijn of haar invloed groter (Petty, Ostrom et al., 1981). Deze ander is een passender voorbeeld, omdat hij of zij zoals de lezer is of wil zijn. Daarom is het van belang dat geïnteresseerde niet-lezers en af en toe lezers, of lezers met een leesachterstand, ook met andere onervaren lezers over hun leeservaringen praten. Door de gelijke leesvaardigheid zullen juist hun ervaringen inspirerend zijn voor de verdere ontwikkeling van een leescirkel.

De besproken kenmerken van een ander gelden voor alle typen lezers. Maar de taak van de ander verschilt wel per type.

8.3.2. STIMULEREN VAN NIET-LEZERS: POSITIEVE SLEUTELERVARINGEN

Als een niet-lezer de vaardigheid heeft om te lezen, maar het niet doet, is het absolute gebrek aan een intrinsieke wil om te lezen het grootste obstakel. Doordat een niet-lezer niet gemotiveerd is om aan een leescirkel te beginnen doet hij of zij geen leeservaringen op (McCarthy & Jinnett, 2001). Dit absolute gebrek aan de wil om te lezen zien fervente lezers vaak over het hoofd, omdat zij denken dat iedereen die (technisch) kan lezen ook zal lezen. Een niet-lezer ziet de meerwaarde van lezen van verhalen niet in. Hierdoor triggert het tonen van interessante boeken niet de drang om te gaan 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 die de leeshonger kan aanwakkeren.

Doordat leeservaringen zo'n cruciale rol spelen bij het aanwakkeren en behouden van de wil om te lezen kunnen leesbevorderingsprogramma's zich richten op (interactief) voorlezen en praten over de betekenis van het verhaal (Chambers, 2012; Cornelissen, 2016). Dus een concentratie op de activiteiten lezen en praten uit de leescirkel. Het kiezen van het boek komt voor rekening van de ander, omdat een niet-lezer te weinig kennis heeft van het aanbod en waarschijnlijk niet gemotiveerd is om een boek uit te zoeken. Door bij die boekkeuze rekening te houden met de interesse en ervaring van de niet-lezer wordt de kans groter dat deze met het voorlezen van het verhaal een positieve leeservaring krijgt. In de schoolse context zou een ander een stukje kunnen voorlezen en vervolgens in een gesprek nagaan of het

verhaal aanspreekt en zo nodig nog een ander boek erbij pakken. Het voorlezen introduceert de niet-lezer in een aansprekend verhaal dat hij of zij, na aanmoediging door de ander, zelf verder kan lezen. Na afloop van de ingeplande leestijd kan de ander de niet-lezer weer uitnodigen om te vertellen over het verhaal en wat daarin wel en niet aansprak.

Bij dit soort interventies staat de persoonlijke relevantie van het verhaal voor een niet-lezer centraal (Wat sprak de lezer aan? Waarin herkende de lezer zich?). Als het verhaal en vooral het gesprek daarover een niet-lezer enthousiasmeert, is het eerste steentje gelegd voor de wil om te lezen: de positieve ervaringen geven een impuls aan de leesattitude.

8.3.3 STIMULEREN VAN GEÏNTERESSEERDE NIET-LEZERS EN AF EN TOE LEZERS: ONDERSTEUNING

Een geïnteresseerde niet-lezer (een niet-lezer met positieve sleutelervaringen) kan zich met ondersteuning van een ander ontwikkelen tot een af en toe lezer. De hoofdtaak van de ander is het bewerkstelligen van positieve ervaringen met een leescirkel, zodat deze lezers zich de leescirkel eigen kunnen maken zonder gefrustreerd te raken. Volgens het leeshongermodel is de transitie van een geïnteresseerde niet-lezer naar een af en toe lezer vrij groot. De eerste heeft wel positieve sleutelervaringen met lezen, maar niet de wil om op eigen initiatief een leescirkel te starten en te doorlopen, noch de kennis om uit het grote aanbod van boeken een geschikt boek te vinden. Een af en toe lezer heeft een beperkte wil om te lezen, (beperkte) routines en kennis om een leescirkel vorm te geven en weet mogelijk welke ander kan helpen bij een leescirkel.

Om beide typen lezers te stimuleren kunnen leesbevorderingprogramma's zich richten op de verschillende activiteiten van de leescirkel en op het ontwikkelen van een lezersnetwerk (zie volgende paragraaf). Omdat lezen en praten over het verhaal in het leeshongermodel gelden als een geïntegreerde activiteit, het herscheppen van het verhaal uit de tekst, zijn drie groepen interventies te onderscheiden, elk gericht op de ondersteuning van een bepaalde activiteit van de leescirkel. Sommige vormen van ondersteuning zijn vrij intensief, en daarmee uitermate geschikt om een geïnteresseerde niet-lezer te begeleiden. Andere vormen vragen meer inbreng van een lezer en daarmee een grotere wil om te lezen, dus geschikter voor de ondersteuning van een af en toe lezer. Bij de ondersteuning kan een ander zich afvragen in welke mate deze lezer geïnteresseerd is in boeken en verhalen (de wil om te lezen), wat deze lezer al kan (kennis en vaardigheden om de activiteiten van een leescirkel uit te voeren) en wat zijn of haar leeswens is (leesdoelen, leesinteresses).

Ondersteuning bij het kiezen van een interessant verhaal

Deze hoofdtaak is kort samen te vatten als ‘keuze-architectuur’ (*choice architecture*, Thaler & Sunstein, 2009): presenteert de boeken of verhalen dusdanig 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 ook iemand met weinig kennis over boeken en verhalen en weinig motivatie om informatie over boeken te zoeken en te evalueren, toch een interessant boek kan vinden.

Volgens het leeshongermodel moet een ander hierbij letten op vier barrières die deze groepen lezers ondervinden bij het selecteren van een aansprekend boek. Een eerste barrière is het gebrek aan blootstelling aan een (geselecteerd) boekenaanbod. Hoe vaker iemand interessante boeken ziet, hoe meer kans hij of zij heeft om een boek uit te kiezen. Maar de kans dat deze groepen lezers spontaan naar een bibliotheek of boekhandel gaan of snuffelen in de boekenkast van een vriend of vriendin is (erg) klein. Een ander zou hen mee kunnen nemen naar een boekhandel of bibliotheek of hen aan kunnen moedigen om daar in kleine groepjes zelf heen te gaan. Dit samen naar de bibliotheek gaan is niet alleen goed om de huisregels van een bibliotheek te leren en zich te oefenen in het kiezen van een boek, maar werkt ook motiverend, omdat ze elkaar kunnen helpen en inspireren.

Een andere manier om geïnteresseerde niet-lezers of af en toe lezers te confronteren met een boekenaanbod is een leestafel met interessante boeken in een ontspanningsruimte of een leeshoek op verschillende plaatsen op school of thuis. Door mogelijk interessante boeken zichtbaar neer te leggen en te laten rondslingerend worden boeken vertrouwde objecten en groeit de kans dat iemand een boek pakt om de tijd te doden.

Een tweede barrière vormt het grote en onoverzichtelijke boekenaanbod. Hierdoor is de kans dat een onervaren lezer snel een interessant boek vindt, erg klein (keuzestress, Schwartz, 2004). Een af en toe lezer en zeker een geïnteresseerde niet-lezer wil niet veel energie steken in het kiezen, ze hebben immers nog maar weinig leeshonger en spenderen hun tijd binnen een leescirkel liever aan het lezen van en praten over het verhaal. Om het aanbod overzichtelijker te maken kan een ander een voorselectie maken van mogelijk interessante boeken. Boeken die andere vergelijkbare lezers teruggebracht hebben naar de bibliotheek of een top 10 van meest gelezen of verkochte boeken (per genre, thema of leeftijdsgroep) geven al een interessante voorselectie. Deze boeken zijn immers door anderen gelezen en daarmee mogelijk aansprekende boeken (*following the herd*; Thaler & Sunstein, 2009). De ander kan ook boeken selecteren die bijvoorbeeld qua thema lijken op de boeken die de beoogde lezer leuk vindt (*collaborative filtering*, Thaler & Sunstein,

2009). Zo'n voorselectie kan aangeboden worden op een presentatie-eiland met een duidelijke indicatie om wat voor boeken het gaat (meest gelezen door tieners, lijken op *De Grijze Jager*, enzovoort). Deze indicatie moet kort en bondig zijn, maar duidelijk. Als een ander de lezer persoonlijk kent, kan hij of zij natuurlijk ook direct boeken aanraden (ook op basis van *collaborative filtering*). Dit is nog een reden waarom een ander onervaren lezers mee kan nemen naar een bibliotheek, om ter plekke te laten zien welke boeken hij of zij al gelezen heeft en leuk vond, of welke boeken mogelijk aansluiten bij de interesses van de beoogde lezer.

Een derde barrière is het gebrek aan routine om een leesverwachting te formuleren. Boeken zijn ervaringsproducten en hoe meer ervaringen met het doorlopen van een leescirkel, hoe makkelijker het wordt om een leesverwachting voor een specifiek boek te formuleren (Holbrook & Hirschman, 1982; Stokmans, 1992). De waarneembare boekkenmerken zeggen onervaren lezers namelijk vrij weinig over de leesverwachting.

Naast de informatie die op het boek staat, zijn leeservaringen van gelijkgestemde anderen belangrijk om een eigen leesverwachting te kunnen formuleren. Wat vonden anderen van het boek? Waarom vond de ander het interessant om het te lezen? Om een lezer hierin tegemoet te komen kan een ander boeken voorzien van een aantal recensies van verschillende lezers of boeken op een presentatie-eiland aanduiden met een pakkend woord zoals 'spannend', 'meeslepend', 'grappig', 'griezelig', 'romantisch' of 'ademenemend'. Een ander zou lezers kunnen uitnodigen om een lezersblog te maken en dit te delen met vrienden of klasgenoten. Ook korte videopresentaties waarin anderen vertellen waarom ze dit boek interessant vonden, bieden goede informatie waarop iemand een concretere leesverwachting kan formuleren. Deze videopresentaties kunnen bijvoorbeeld getoond worden op een website of een tv-scherm in de bibliotheek.

Een (on)ervaren lezer kan ook een voorproefje nemen door zelf een stukje uit het boek te lezen. Een ander kan een onervaren lezer hierin ondersteunen door een spannende of representatieve passage uit het boek te selecteren en dit toe te voegen aan de informatie over het boek. Een ander kan ook zelf de geselecteerde passage voorlezen waardoor iemand zonder veel inspanning een indruk krijgt van mogelijke leeservaringen. Als een ander het begin van het verhaal voorleest, biedt dat een onervaren lezer niet alleen een indruk van mogelijke leeservaringen, maar ook een introductie in het verhaal, waardoor het makkelijker is om zelf verder te lezen. Het voorlezen van passages kun je ook vastleggen in een videopresentatie en tonen in bijvoorbeeld de bibliotheek of op een website.

Een vierde barrière vormt het gebrek aan een routine in het kiezen van een aansprekend boek. Een geïnteresseerde niet-lezer of af en toe lezer weet nog onvol-

doende op welke kenmerken van een boek je kan 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 de match tussen kenmerken van een boek en de eigen leesvoorkeur (Stokmans 1992). Een manier om dit inzicht te verwerven is om met gelijkgestemde anderen te praten over hoe zij een boek kiezen. Zij kunnen tijdens het uitkiezen van het boek uitleggen waar ze op letten en hoe deze waarneembare boekkenmerken zich verhouden tot hun leesverwachting. Een ander kan een onervaren lezer ook vragen om te verwoorden hoe deze tot een keuze van een boek gekomen is en hem of haar zo bewust maken van het eigen keuzegedrag. Een ander kan met feedback en advies het keuzeproces verbeteren.

Het expliciet maken van het keuzeproces en feedback daarop is vorm te geven in een leeslogboek (Chambers, 2012). Hierin kan iemand per gekozen boek vertellen wat de leesverwachting is en op welke boekkenmerken die is gebaseerd. Nadat het boek (gedeeltelijk) gelezen is, vertelt de lezer wat hij of zij van het boek vond en staat hij of zij explicet stil bij de match of mismatch tussen leesverwachting en leeservaring, om zo te achterhalen waar de lezer op kan letten bij het kiezen van een volgend boek. Een meer ervaren ander kan hierop feedback geven. Door zo'n leeslogboek wordt het kiezen van een boek een meer bewust proces en krijgt iemand door zelfreflectie en feedback inzicht in mogelijk te hanteren keuze-strategieën.

Ondersteuning bij het omzetten van een leesintentie in leesgedrag

Omzetten impliceert het inplannen van een leesactiviteit. Voor een geïnteresseerde niet-lezer en een af en toe lezer is dit nog een bewust proces. Een ander kan hen met ‘kattebelletjes’ eraan herinneren dat er nu gelezen kan worden.

Een mogelijkheid is om leestijd te verbinden aan een dagelijkse routine, zoals iedere dag een tien minuten lezen na het avondeten of voor het slapengaan. De dagelijkse routine die voorafgaat aan de gereserveerde leestijd fungeert als kattebelletje om te lezen.

De al genoemde leeshoek is een tweede trigger om nu te lezen. Deze leeshoek is voorzien van een makkelijke stoel, boeken die de lezer gelezen heeft en interessant vond, nog te lezen boeken, posters van favoriet helden of schrijvers, enzovoort. Zo herinnert een leeshoek eraan dat er leuke boeken zijn om te lezen en nodigt het uit om nu dat interessante boek te pakken en te gaan lezen. Het boek waarin de lezer al bezig is, moet zichtbaar aanwezig zijn, zodat het in feite ‘roept’ om gelezen te worden.

De zichtbaarheid van voldoende interessant leesmateriaal is dus een belangrijk kattebelletje. Een fervente lezer heeft altijd (mogelijk) interessante boeken onder handbereik, een geïnteresseerde niet-lezer en af en toe lezer hebben dit niet. Daarom zou een ander hen kunnen stimuleren om voldoende interessante boeken uit te kiezen. Niet één boek, maar drie of vier, zodat ze altijd een volgend interessant boek onder handbereik hebben als het ene uit is of minder leuk dan verwacht.

Ondersteuning bij het herscheppen

In het leeshongermodel omvat herscheppen de activiteiten lezen en praten. Het herscheppingsproces wordt beïnvloed door de bereidheid om dit verhaal te lezen en erover te praten, achtergrondkennis om de tekst te interpreteren en leesvaardigheid. Een tekort op een van deze factoren vormt een barrière om het herscheppingsproces zo uit te voeren dat een lezer komt tot een persoonlijk relevante betekenis van het verhaal.

De eerste barrière die een ander kan slechten, is de bereidheid of wil om dit boek te lezen. Zoals eerder aangegeven kan volgens het leeshongermodel een ander de interesse voor het boek aanwakkeren door zijn of haar eigen positieve leeservaringen met het boek te delen of door het begin van het verhaal voor te lezen. Vooral voor geïnteresseerde niet-lezers is het aan te bevelen om beide manieren te benutten, want deze lezers hebben nog niet zo'n grote wil om überhaupt te lezen.

Bovendien kan een ander een lezer met vragen stimuleren om het boek (verder) te lezen: Ben je al begonnen? Wat vind je tot nu toe van het boek? Wat is je eerste indruk? Leest het makkelijk weg? Enzovoort. Deze interesse in de leeservaringen werkt stimulerend. Als de ander het boek ook gelezen heeft, kan hij of zij met de lezer over de inhoud van het boek discussiëren.

Een tweede barrière om te slechten is het gebrek aan wereldkennis om de tekst te interpreteren. Een ander kan een lezer additionele achtergrondinformatie geven als hij of zij verwacht dat het verhaal niet geheel aansluit bij het kennis- en ervaringsdomein van een lezer. In een digitale tekst zou een hypertekst met uitleg over bijvoorbeeld onbekende woorden of beschreven omgangsvormen uitkomst kunnen bieden.

Een ander kan ook met de lezer over het verhaal discussiëren om het herschepingsproces een handje te helpen. Het leeshongermodel onderscheidt drie vormen van lezen die ieder door discussie met een ander te ondersteunen zijn. De meest basale vorm is technisch lezen, waarbij een ander bijvoorbeeld bij het hardop lezen ondersteuning kan bieden als de lezer aarzelt bij een bepaald woord. Om het begrijpend lezen te ondersteunen kan een ander met een lezer praten over bijvoorbeeld het verloop van het verhaal, moeilijkere of vreemde passages, beschrijving

van personages en de sociale relaties tussen personages. In deze discussie staat het uitpluizen van moeilijke en vreemde passages centraal om zo te achterhalen wat er in de tekst staat. Het accent ligt op begrijpend lezen en minder op de persoonlijk betekenis van het verhaal voor de lezer. Dat laatste komt aan de orde bij scheppend lezen. Hierbij verwerft een lezer psychologisch, maatschappelijk en literair inzicht. Een ander en een lezer kunnen zich daarbij focussen op vreemde relaties tussen personages, onverwachte gebeurtenissen, aangrijpende passages, het maatschappelijke thema in het verhaal of de verteltechnieken. Nu gaat het er minder om wat er exact staat, maar meer om hoe een lezer tegen deze passages, gebeurtenissen en personages aankijkt en hoe de informatie uit het verhaal te gebruiken is voor de persoonlijke ontplooiing (vergelijk Mar & Oatley, 2008). Mogelijke vragen zijn: Sluit het verhaal aan bij de ervaringswereld van de lezer? Zou de lezer zelf ook zo reageren? De ander kan ook vragen om het verhaal te bezien vanuit een ander literaire, cultureel, maatschappelijk of historisch perspectief, waardoor het verhaal mogelijk een andere betekenis krijgt. In een discussie met meer deelnemers krijgt een lezer veel informatie over de mogelijke betekenissen en implicaties van het verhaal. Hij of zij kan op basis daarvan de eigen betekenis van het verhaal bijstellen en uitbreiden (verdiepen, Kamp et al., 2019).

Zelf lezen en discussiëren over dat wat gelezen is, is een geijkte aanpak om het lezen te stimuleren en leesvaardigheid te oefenen. De lezer wordt aangespoord om na te denken over verhaal en de persoonlijke betekenis daarvan. Hierdoor wordt lezen meer dan een schoolse vaardigheid. Belangrijk is dat iemand de tekst niet per se zelf hoeft te lezen. Voorlezen of luisterboeken zijn ook mogelijkheden om het verhaal te ervaren. Door te discussiëren over de persoonlijke betekenis van een verhaal kan iemand met een achterstand in begrijpend lezen toch een bijdrage leveren aan de discussie over het verhaal. Dit kan leiden tot meer positieve leeservaringen, die een positieve leesattitude en de eigen effectiviteit voeden, waardoor de wil om met meer aandacht een verhaal te lezen groeit.

8.3.4 STIMULEREN VAN FERVENTE LEZERS: LEZERSNETWERKEN

Zoals gezegd stopt de rol van de ander niet bij fervente lezers. De ondersteuning van anderen bij dit type lezer komt tot uitdrukking in een lezersnetwerk.

Doordat een lezer herhaaldelijk met dezelfde anderen omgaat in het vormgeven van de leescirkel, kan hij of zij de waarde van die ander goed inschatten. Een lezer weet welke ander deskundig en betrouwbaar is voor een bepaald genre of bepaalde auteur, en wie dezelfde smaak heeft. Door het herhaaldelijke contact met anderen kan ook de vermeende gelijkheid tussen een ander en een lezer toenemen doordat ze leeservaringen delen en elkaar bevestigen in leeservaringen en leesvoorkieuren (ver-

gelijk Collins, 2004). Deze gelijkheid voedt het gevoel dat een lezer bij een bepaald (lezers)netwerk hoort (geborgenheid). Door dit groepsgevoel laat een lezer zich nog sterker beïnvloeden door een gelijke ander uit het netwerk (Hogg, 2000), waardoor de kans dat de leescirkel stilvalt, heel klein is.

Geïnteresseerde niet-lezers en af en toe lezers hebben geen of een klein lezersnetwerk. Het verklaart waarom het voor hen moeilijk is om een nieuwe leescirkel op te starten en een leesgewoonte te ontwikkelen. Daarom zou een ander zich bij hen 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. Dit is een extra reden om in leesbevorderingsprogramma's aandacht te besteden aan het discussiëren over een verhaal. Om lezersnetwerken te bevorderen is het ook goed om met een groep mensen regelmatig activiteiten te ondernemen uit de leescirkel. Een leesclub waarbij niet literaire reflectie centraal staan, maar waarin leden samen naar een bibliotheek gaan om boeken uit te zoeken, met elkaar over boeken praten, elkaar voorlezen, enzovoort. Hierdoor ontstaat een netwerk waarin lezen een belangrijke plaats inneemt.

8.4 BESLUIT

Volgens het leeshongermodel ontwikkelt een leesgewoonte zich doordat iemands leeshonger en kennis en vaardigheden toenemen door het herhaaldelijk op een positieve manier doorlopen van een leescirkel. Hierbij is ondersteuning van anderen van groot belang, zij behoeden een minder ervaren lezer voor negatieve ervaringen en geven een positieve impuls aan alle activiteiten van de leescirkel (samen is leuker, meer motiverend; Collins, 2004). De kenmerken van fervente lezers maken duidelijk wat de belangrijkste aandachtspunten in de ondersteuning van anderen zijn: positieve leeservaringen vergaren, leesroutine opbouwen en een lezersnetwerk creëren.

Een fervente lezer heeft veel positieve leeservaringen en hierdoor is de wil om te lezen groot en breed gefundeerd. Bovendien is zijn of haar kennis en ervaring met het boekenaanbod, keuzecriteria en het herscheppen (lezen en praten) veel groter. De ander kan onervaren lezers die dit allemaal ontberen, helpen door bijvoorbeeld interessante boeken te selecteren en te vertellen waarom hij of zij denkt dat de lezer deze interessant zal vinden.

Bovendien doorloopt een fervente lezer een leescirkel op routine. Het einde van een vorige leescirkel is het spontane begin van een volgende leescirkel. Hij of zij besteedt minder energie aan kiezen en omzetten en houdt daardoor meer energie over voor het lezen. Een ander kan dit tekort aan routine verminderen door een

niet-lezer, een geïnteresseerde niet-lezer en een af en toe lezer in voldoende mate te ondersteunen in alle activiteiten van een leescirkel. Voor het opstarten of doorstarten van een leescirkel zijn het verleiden met mogelijk interessante boeken, het voorlezen van het begin van het boek en het praten over leeservaringen belangrijk.

Ten derde heeft een fervente lezer een lezersnetwerk dat ook leest, hem of haar ongevraagd van leestips en leeservaringen voorziet en hem of haar bevestigt in de idee dat lezen belangrijk is. Een ander kan het gemis van een uitgebreid lezersnetwerk ondervangen door de onervaren lezer actief in contact te brengen met gelijkgestemde lezers en fervente lezers. De stimulerende ander is daarbij de eerste persoon uit het lezersnetwerk van een onervaren lezer en helpt dit uit te breiden, totdat iemand zelf de wil heeft om een lezersnetwerk te onderhouden.

In dit boek hebben we laten zien dat de ontwikkeling van een niet-lezer via een af en toe lezen naar een fervente lezer makkelijker verloopt als anderen iemand motiveren en ondersteunen in het doorlopen van een leescirkel. Het belang van de motiverende en ondersteunende rol van anderen zou ook expliciet uitgedragen kunnen worden in alle leesbevorderingsprogramma's met de slogan: Lezen doe je niet alleen.

LITERATUURLIJST

- Aarts, R., Demir, S., & Vallen, T. (2011). Characteristics of academic language register occurring in caretaker-child interaction: Development and validation of a coding scheme. *Language learning: Journal of Applied Linguistics*, 61(4), 1173-1221.
- Ajzen, I. (1985). From intentions to actions: A theory of planned behavior. In J. Kuhl & J. Beckmann (Eds.), *Action Control* (pp. 11-39). SSSP Springer Series in Social Psychology. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Ajzen, I. (1988). *Attitudes, personality and behavior*. Chicago, IL: Dorsey.
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Making*, 30, 179-211.
- Ajzen, I. (2001). Attitudes. *Annual Review of Psychology*, 52, 27-58.
- Ajzen, I. (2002). Perceived behavioral control, self-efficacy, locus of control, and the theory of planned behavior. *Journal of Applied social Psychology*, 32, 665-683.
- Ajzen, I., & Driver, B.L. (1991). Prediction of leisure participation from behavioral, normative, and control beliefs: An application of the theory of planned behavior. *Leisure Science*, 13(3), 185-204.
- Ajzen, I., & Driver, B.L. (1992). Application of the theory of planned behavior to leisure choice *Journal of Leisure Research*, 24(3), 207-224.
- Ajzen, I., & M. Fishbein (1977). Attitude-behavior relations: A theoretical analysis and review of empirical research. *Psychological Bulletin*, 84, 888-918.
- Ajzen, I., & Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. In D. Albarracín, B. T. Johnson & M. P. Zanna (Eds.), *The handbook of attitudes* (pp. 173-221). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ajzen, I., & Madden, T.J. (1986). Prediction of goal-directed behavior: Attitudes, intentions, and perceived behavioral control. *Journal of Experimental Social Psychology*, 22, 453-474.
- Alexander, J.C. (2006). *The civil sphere*. New York: Oxford University Press.
- Alexander, J.E., & Filler, R.C. (1976). *Attitudes and reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Allport, G.W. (1935). Attitudes. In C. Murchison (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 798-844). Worcester, MA: Clark University Press.
- Alderson J.C., & Urquhart, A.H. (1984). *Reading in a foreign language*. Harlow: Longman.
- Andersen, H.C. (1975). *Sprookjes en vertellingen*. Bussum: Van Holkema & Warendorf.
- Alderson, J.C. (2000). *Assessing reading*. Cambridge, England: Cambridge University Press.

- Anderson, N.J. (1999). *Exploring second language reading*. Boston, MA: Heinle & Heinle.
- Anderson, R.C., Hiebert, E.H., Scott, J.A., & Wilkinson, I.A.G. (1985). *Becoming a nation of readers. The report of the commission on reading*. Washington: The National Institute of Education/US Department of Education.
- Anderson, R.C., & Davison, A. (1988). Conceptual and empirical bases of readability formulas. In: A. Davison & G. M. Green (Eds.), *Linguistic complexity and text comprehension: Readability issues reconsidered* (pp. 23-53). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Andringa, E., & Schram, D. (1994). Teksten, lezers en emoties empirisch benaderd. *Forum der Letteren*, 196-208.
- Antonacci P.A., O'Callaghan, C.M., & Berkowits, E. (2015). *Developing content area literacy: 40 strategies for middle and secondary classrooms* (second edition). London: Sage Publications, Inc.
- Appel, M., & Richter, T. (2007). Persuasive effects of fictional narratives increase over time. *Media Psychology*, 10(1), 113-134.
- Appel, M., & Richter, T. (2010). Transportation and need for affect in narrative persuasion: A mediated moderation model. *Media Psychology*, 13(2), 101-135.
- Aram D., & Biron, S. (2004). Joint storybook reading and joint writing interventions among low SES preschoolers: Differential contributions to early literacy. *Early Childhood Research Quarterly*, 19, 588-610.
- Archer, M. (2003). *Structure, agency and the internal conversation*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Archer, M. (2000). *Being human. The problem of agency*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Armitage, C. J., & Conner, M. (2001). Efficacy of the theory of planned behavior: A meta-analytic review. *British Journal of Social Psychology*, 40, 471-499.
- Austin, E. W. (1993). Exploring the effects of active parental mediation of television content. *Journal of Broadcasting & Electronic Media*, 37, 147-158.
- Bainton, T. (2001). Information literacy and academic libraries: The SCONUL approach (UK/Ireland). *IFLA Council and General Conference*. Paper presented at the 67th IFLA Council and General Conference, Boston.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activities and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.
- Baker, L., Afflerbach, O., & Reinking, D. (1996). Developing engaged readers in school and home communities: An Overview. In L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (Eds.), *Developing engaged readers in school and home communities* (pp. xiii- xxvii). Mahwah, NJ: Erlbaum.

- Bandura, A., & Walters, R. H. (1963). *Social learning and personality development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Bandura, A. (1971). *Social learning theory*. New York: General Learning Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought & action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287.
- Bandura, A. (2006). Guide for constructing self-efficacy scales. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Self-efficacy beliefs of adolescents*, (pp. 307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Bandura, A., & McDonald, F. J. (1963). Influence of social reinforcement and the behavior of models in shaping children's moral judgment. *The Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(3), 274-281.
- Bartlett, F. (1932). *Remembering: A study in experimental and social psychology*. Cambridge, England: Cambridge University press.
- Batra, R., & Ahtola, O. (1990). Measuring de hedonic and utilitarian sources of consumer attitude. *Marketing Letters*, 2(2), 159-170.
- Beals, D.E., Temple, J. M. de, & Dickinson, D. K. (1994). Talking and listening that supports early literacy development of children from low-income families. In D. K. Dickinson (Ed.), *Bridges to literacy: Children, families, and schools* (pp. 19-40). Cambridge, MA: Blackwell.
- Beeker, A., Canton, J., & Trimbos, B. (2008). *Scaffolding. Technieken om NVT leerlingen hoger te laten reiken*. Enschede: SLO.
- Bel, D. van (2008). *Het verklaren van leesgedrag met een impliciete attitudemeting*. Tilburg: Universiteit van Tilburg.
- Bennet, K.K., Weigel, D.J., & Martin, S.S. (2002). Children's acquisition of early literacy skills: Examining family contributions. *Early Childhood Research Quarterly*, 17, 295-317.
- Berlyne, D.E. (1971). *Aesthetics and psychobiology*. New York: Appleton-Century Crofts.
- Bettman, J.R. (1979). *An information processing theory of consumer choice*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Bickart, B., & Schindler, R.M. (2001). Internet forums as influential sources of consumer Information. *Journal of Interactive Marketing*, 15, 31-40.

- Blackman, D. (1974). *Operant conditioning. An experimental analysis of behavior.* London: Methuen & Co Ltd.
- Bloch, P.H., Sherrell, D.L., & Ridgeway, N.M. (1986). Consumer search: An extended framework. *Journal of Consumer Research*, 13, 119-126.
- Blok, H. (1995). Leesbevordering via Sesamstraat: hoe reageren kinderen erop? *Pedagogische Studiën*, 72, 221-234.
- Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: perspective and method.* Berkeley: University of California Press Clausen.
- Bodenhausen, G.V., Macrae, C.N., & Hugenberg, K. (2003). Social cognition. In I. Weiner (Ed.), *Handbook of psychology* (pp. 257-282). Hoboken, NJ: Wiley.
- Boer, M. de (2007). *Concretisering van de kerndoelen Nederlands: kerndoelen voor de onderbouw VO.* Enschede: SLO.
- Bolt, L. van der (2000). *Ontroerend Goed. Een onderzoek naar de affectieve leeservaringen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs* (Dissertatie). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Bontje, D., & Broekhof, K. (2010). *Boekenbendes: Draaiboek naschoolse leesclubs.* Amsterdam: Stichting lezen/Sardes.
- Boonman, C. (1992). Onderwijs in studerend lezen. In L. Verhoeven (Red.), *Handboek lees- en schrijfdidactiek. Functionele geletterdheid in basis- en voortgezet onderwijs* (pp. 215-232). Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Boonman, C., Pisters, G., & Hoven, T. van den (1995). Diagnostiek van begrijpend lezen. In J. Clemens & H. Hacquebord (Red.), *Diagnostiek van leesvaardigheid* (pp. 61-77). Delft: Eburon.
- Bossers, B. (2015). Woordenschat. In B. Bossers, F. Kuiken, A. Vermeer, S.J. Andringa, R.T. Bakker & C.I. Hosea (Red.), *Handboek Nederlands als tweede taal in het volwassenenonderwijs* (pp. 166-207). Bussum: Coutinho.
- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgment of taste.* Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Breedveld, K., Broek, A. van den, Haan, J. de, Harms, L., Huysmans, F., & Ingen, E. van (2006). *De tijd als spiegel: Hoe Nederlanders hun tijd besteden.* Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Breen, R., & Rottman, D. (1995). *Class stratification: a comparative perspective.* London: Harvester Wheatsheaf.
- Brezinka, W. (1994). *Socialization and education: Essays in conceptual criticism* (translated by J.S. Brice). London: Greenwood press.
- Broeder, P., & Stokmans, M.J. W. (2011). De meertalige klas en multiculturele klas: Een vloek of een uitdaging voor docenten? *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 84/85, 9-18.

- Broeder, P., & Stokmans, M.J.W. (2012). The teacher as reflective practitioner: Professional roles and competence domains. *International Proceedings of Economics Development and Research*, 33, 5-9.
- Broeder, P., & Stokmans, M.J.W. (2013). Why should I read? A cross-cultural investigation into adolescents' reading socialisation and reading attitude. *International Review of Education*, 59(1), 87-112.
- Broek, A. van den (2013a). *Culturele activiteiten in 2012: bezoek, beoefening en steun. Het culturele draagvlak*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Broek, A. van den (2013b). *Kunstminnend Nederland? Interesse en bezoek, drempels en ervaringen Het culturele draagvlak*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Broek, A. van den, Haan, J. de, & Huysmans, F. (2009). *Cultuurbewonderaars en cultuurbeoefenaars: Trends in cultuurparticipatie en mediagebruik*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Broek, A. van den, Huysmans, F., & Haan, J. de (2005). *Cultuurminnaars en cultuurmijders: Trends in de belangstelling voor kunsten en cultureel erfgoed*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Broekhof, K. (2011). *Meer lezen, beter in taal: Effecten van lezen op taalontwikkeling*. Den Haag: Kunst van Lezen.
- Broekhof, K. (2015). *Meer lezen, beter in taal – vmbo: Effecten van lezen op taalontwikkeling*. Den Haag: Kunst van Lezen.
- Bron, J., & Vliet, E. van (2009). *Het ontwikkelen van een kernleerplan actief burgerschap en sociale integratie voor het algemeen vormend onderwijs*. Paper ORD, Leuven 2009. Enschede: SLO.
- Bronfenbrenner, U. (2009). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Buisman, M., Allen, J., Fouarge, D., Houtkoop, W., & Velden, R. van der (2013). *PIAAC: Kernvaardigheden voor werk en leven. Resultaten van de Nederlandse survey 2012*. Den Bosch: Ecbo.nl.
- Burger, E.A., Wetering, M. van de, & Weerdenburg, M.W.C. van (2012). *Kinderen met specifieke taalstoornissen. (Be)handelen en begeleiden in zorg en onderwijs*. Leuven/Den Haag: Acco.
- Bus, A.G., Belsky, J., IJzendoorn, M.H. van, & Crnic, K. (1997). Attachment and book reading patterns: A study of mothers, fathers, and their toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 81-98.
- Bus, A.G., & IJzendoorn, M.H. van (1995). Mothers reading to their three year olds: The role of mother-child attachment security in becoming literate. *Reading Research Quarterly*, 40, 998-1015.

- Bus, A.G., & IJzendoorn, M.H. van, & Pellegrini, A.D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read. A metaanalysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of Educational Research*, 65, 1-21.
- Bus, A.G., IJzendoorn, M.H. van, Pellegrini, A.D., & Terpstra, W. (1994). Van voorlezen naar lezen: een meta-analyse naar intergenerationale overdracht van geletterdheid. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 10(3), 157-175.
- Cacioppo, J.T., & Berntson, G.G. (1994). Relationship between attitude and evaluative space: A critical review with emphasis on the separability of positive and negative substrates. *Psychological Bulletin*, 115(3), 401-423.
- Cacioppo, J.T., & Petty, R.E. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 116-131.
- Cacioppo, J.T., Petty, R.E., Feinstein, J.A., Blair, W., & Jarvis, G. (1996). Dispositional differences in cognitive motivation: The life and times of individuals varying in need for cognition. *Psychological Bulletin*, 119, 197-253.
- Cain, K. (2009). Children's reading comprehension difficulties. A consideration of the precursors and consequences. In C. Wood & V. Connolly (Eds.), *Contemporary perspectives on reading and spelling* (pp. 59-75). London: Routledge.
- Carrell, P.L., & Eisterhold, J.C. (1983). Schema theory and ESL reading. *TESOL Quarterly*, 17, 218-232.
- Carrell, P.L., Devine, J., & Eskey, D.E. (Eds.) (1988). *Interactive approaches to second language reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Chaiken, S. (1980). Heuristic versus systematic information processing and the use of source versus message cues in persuasion. *Journal of Personality and Social Psychology*, 39(5), 752-766.
- 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.
- Chaiken, S., & Trope, Y. (1999). *Dual-process theories in social psychology*. New York: Guilford Press.
- Chaiken, S., Giner-Sorolla, R., & Chen, S. (1996). Beyond accuracy: Defense and impression motives in heuristic and systematic information processing. In P.M. Gollwitzer & J.A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 553-578). New York: Guilford.
- Chambers, A. (2012). *Leespraat: De leesomgeving, Vertel eens*. Den Haag: Biblion Uitgeverij.

- Chan, T.W., & Goldthorpe, J.H. (2007). Social stratification and cultural consumption: The visual arts in England. *Poetics*, 35, 168-190.
- Chevalier, J.A., & Mayzlin, D. (2006). The effect of word of mouth on sales: Online book reviews. *Journal of Marketing Research*, 43(3), 345-354.
- Clark, C., & Osborne, S. (2008). *How does age relate to pupils' perceptions of themselves as readers?* London: National Literacy Trust.
- Clark, C., & Douglas, J. (2011). *Young people's reading and writing. An in-depth study focusing on enjoyment, behaviour, attitudes and attainment.* London: National Literacy Trust.
- Clore, G.L., Ortony, A., & Foss, M.A. (1987). The psychological foundations of the affective lexicon. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(4), 751-766.
- Collins, R. (2004). *Interaction ritual chains.* Princeton: Princeton University Press.
- Connaster, B.R. (1999). Last rites for readability formulas in technical communication. *Journal of Technical Writing and Communication*, 29(3), 271-287.
- Cooper, J. Kelly, K.A., & Weaver, K. (2004). Attitudes, norms and social groups. In M.B. Brewer & M. Hewstone, (Eds.) *Social Cognition* (pp. 260-282). Oxford UK: Blackwell Publishers.
- Cornelissen, G. (2016). *Maar als je erover nadenkt... Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool.* Delft: Eburon.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). *Finding flow. The psychology of engagement with everyday life.* New York: Basic Books.
- Csikszentmihalyi, M., & Csikszentmihalyi, I. (1988). *Optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness.* Cambridge: University Press.
- Cunningham, A. E., & Stanovich, K. E. (2001). What reading does for the mind. *Journal of Direct Instruction*, 1(2), 137-149.
- Dam, G. ten, Geijsel, F., Reumerman, R., & Ledoux, G. (2010). Burgerschapscompetenties: De ontwikkeling van een meetinstrument. *Pedagogische Studiën* 87(5), 313-333.
- Darby, M.R., & Karni, E. (1973). Free competition and the optimal amount of fraud. *Journal of Law and Economics*, 16, 67-88.
- Darling, N., & Steinberg, L. (1993). Parenting styles as context: An integrative model. *Psychological Bulletin*, 113(3), 487-496.
- De Bibliotheek (2016). *Samenwerking openbare bibliotheken met het primair onderwijs, 2015-2016. Resultaten BOP-enquête.* Den Haag: Koninklijke Bibliotheek.
- De Paepe, L., Desoete, A., Van Vreckem, C., & Van Hove, J. (2004). Cognitieve deelprocessen van begrijpend lezen op tekstniveau. *Signaal*, 47, 4-28.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1980). The empirical exploration of intrinsic motivational processes. *Advances in Experimental Social Psychology*, 13, 39-80.
- Derrida, J. (1976). *Of grammatology*. Baltimore: Johns Hopkins University Press
- Derrida, J. (1982). *Margins of philosophy*. Chicago: University of Chicago press.
- Dickinson, D. K., & Tabors, P. O. (1991). Early literacy: Linkages between home, school, and literacy achievement at age five. *Journal of Research in Childhood Education*, 6(1), 30-46.
- Dijk, T.A. van, & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- DiMaggio, P. (1982). Cultural capital and school success: The impact of status culture participation on the grades of U.S. High school students. *American Sociological Review*, 47, 189-210
- DiMaggio, P. (1987). Classification in art. *American Sociological Review*, 52, 440-455.
- DiMaggio, P., & Useem, M. (1978). Social class and arts consumption: The origins of class differences in exposure to the arts in America. *Theory and Society*, 5, 141-161.
- DiMaggio P., & Mukhtar, T. (2004). Arts participation as cultural capital in the United States, 1982-2002: Signs of decline? *Poetics*, 32, 169-194.
- Duijx, A. W. M., & Verdaasdonk, H.J.A. (1989). Het bevorderen van het lezen van boeken: via het gezin, de school en de bibliotheek. *Bibliotheek en Samenleving*, 17(9), 318-320, 322-323.
- Dunning, D. (2011). The Dunning-Kruger effect: On being ignorant of one's own ignorance. *Advances in Experimental Social Psychology*, 44, 247-296.
- Duyvendak, L. (2005). De moderne leeskring. *Jaarboek voor Nederlandse boekgeschiedenis*, 12, 177-190.
- Dweck, C. S., & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95(2), 256-273.
- Eagly, A. H., & Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Orlando, FL, US: Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- 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.
- Eccles, J. S., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., Meece, J. L., & Midgley, C. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.), *Achievement and achievement motivation* (pp. 75-146). San Francisco: W. H. Freeman.

- Eccles, J. S., Wigfield, A., & Schiefele, U. (1998). Motivation to success. In N. Eisenburg (Ed.), *Handbook of child psychology* (pp.1017-1095). New York: John Wiley.
- El Aissati, A., & Stokmans, M. (2015). Factors affecting the recreation of a story from a text: A cross-cultural experiment. In M. Boogaard, B. van den Gogaerde, S. Bacchini, M. Curcic, N. de Jong, E. le Pichon, & L. Rasier (Red.), *Artikelen van de 8e Anela conferentie toegepaste taalwetenschap 2015*. Delft: Eburon.
- Ellis, R. (1994). A theory of instructed second language acquisition. In N. Ellis, (Ed.), *Implicit and Explicit Learning of Languages* (pp. 79-114). London: Academic Press.
- Ellis, R. (2003). *Task-based language learning and teaching*. Oxford University Press.
- Engel, J. F., Blackwell, R. D., & Miniard, P. W. (1995). *Consumer Behavior*, (8e editie). Forth Worth: The Dryden Press Harcourt Brace College Publishers.
- Erikson, E. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erikson, E. (1968). *Identity: youth and crisis*. New York: Norton.
- Elster, J., & Loewenstein, G. (1992). Utility from memory and anticipation. In G. Loewenstein & J. Elster (Eds.), *Choice over time* (pp. 213-234). New York: Russell Sage
- Erten, I.H., & Razi, S. (2009). The effects of cultural familiarity on reading comprehension. *Reading in a Foreign Language*, 211, 60-70.
- Evans J. St. B. T., & Frankish, K. (2009). *Two minds: Dual processes and beyond*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Evans J. St. B.T., & Stanovich, K.E. (2013). Dual-process theories of higher cognition: Advancing the debate. *Perspectives on Psychological Science*, 8(3), 223-241.
- Europese Commissie (2007). *Sleutelcompetenties voor een leven lang leren: een Europees referentiekader*. Luxemburg: Bureau voor officiële publicaties der Europese Gemeenschappen.
- Fazio, R. H. (1990). Multiple processes by which attitudes guide behavior: The MODE model as an integrative framework. *Advances in experimental social psychology*, 23, 75-109.
- Fazio, R. H. (2007). Attitudes as Object–Evaluation Associations of Varying Strength. *Social Cognition*, 25(5), 603-637.
- Fazio, R. H., & Petty, R. (2008). *Attitudes: Their structure, function, and consequences*. New York: Psychology Press.
- Fazio, R. H., & Towles-Schwen, T. (1999). The MODE model of attitude-behavior processes. In S. Chaiken & Y. Trope (Eds.), *Dual process theories in social psychology* (pp. 97-116). New York: Guilford.

- Fazio R. H., Chen, J., McDonel, E. C., & Sherman, S. J. (1982). Attitude accessibility, attitude-behavior consistency, and the strength of the object-evaluation association. *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, 339-357.
- Fazio, R. H., Sanbonmatsu, D. M., Powell, M. C., & Kardes, F. R. (1986). On the automatic activation of attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50(2), 229-238.
- Feskens, R., Huhlemeier, H., & Limpens, G. (2016). *Resultaten PISA-2015 in vogelvlucht: Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Arnhem: Cito.
- Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7, 117-140.
- Festinger, L. (1957). *A theory of cognitive dissonance*. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Fishbein, M., & Ajzen, I. (1975). *Belief, attitude, intention, and behavior: An introduction to theory and Research*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Floor, J. M. G., & Van Raaij, W. F. (1998). *Marketing communicatie strategie*. Groningen: Stenfert Kroese.
- Follett, K. (2013). *Val der titanen*. Amsterdam: Boekerij.
- Fouarge, D., Houtkoop, W., & Velden, R. van der (2011). *Laaggeletterdheid in Nederland. Resultaten van de Adult Literacy and Life Skills Survey (ALL)*. Den Bosch/Utrecht: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Fogarty, R., Perkins, D., & Barell, J. (1992). *How to Teach for Transfer*. Palatine: Skylight Publishing.
- Frazier, L. (1988). The study of linguistic complexity. In A. Davison & G. M. Green, (Eds.), *Linguistic complexity and text comprehension. Readability issues reconsidered* (pp. 193-221). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Frijda, N. H. (1988). *De emoties: een overzicht van onderzoek en theorie*. Amsterdam: Uitgeverij Bert Bakker.
- Grabe, W., & Stoller, L. F. (2002). *Teaching and researching reading*. Hawlow, England: Pearson Education.
- Garbe, C., Philipp, M., & Ohlsen, N. (2009). *Lesesozialisation. Ein Arbeitsbuch für Lehramtstudierende*. Paderborn: Schöningh.
- Gallistel, C. R., & Gibbon, J. (2000). Time, rate, and conditioning. *Psychological Review*, 107(2), 288-344.
- Gans, H.J. (1974). *Popular culture and high culture: An analysis and evaluation of taste*. New York: Basic books, inc. Publishers.
- Gans, H.J. (1999). *Popular culture and high culture: An analysis and evaluation of taste. Revised an updated edition*. New York: Bacis books.

- Ganzeboom, H. (1984). *Cultuur en Informatieverwerking: Een empirisch-theoretisch onderzoek naar cultuurdeelname en esthetische waardering van architectuur*. Utrecht: Sociologisch Instituut.
- Ganzeboom, H. (1989). *Cultuurdeelname in Nederland: Een empirisch-theoretisch onderzoek naar determinanten van deelname aan culturele activiteiten*. Assen: Van Gorcum.
- Ganzeboom, H. B. G., Treiman, D. J., & Ultee, W. C. (1991). Comparative intergenerational stratification research: Three Generations and Beyond. *Annual Review of Sociology*, 17, 277-302.
- Garvin, D. A. (1984). What does "product quality" really mean? *MIT Sloan Management Review*, October 15.
- Gawronski, B., & Bodenhausen, G. V. (2006). Associative and propositional processes in evaluation: An integrative review of implicit and explicit attitude change. *Psychological Bulletin*, 132, 692-731.
- Gawronski, B., & Bodenhausen, G. V. (2011). The associative-propositional evaluation model: Theory, evidence, and open questions. *Advances in Experimental Social Psychology*, 44, 59-127.
- Gfk (2017). *Trends in digitale media*. Geraadpleegd via <https://www.slideshare.net/magazinemediaassociatie/gf-k-trends-in-digitale-media-dec-2017>.
- Ghonem-Woets, K. (2010). *Kennis van literaire conventies bij kinderen in de basisschoolleeftijd. Een inventarisatie en analyse van Engelstalig empirische onderzoek naar de kennis van literaire conventies bij kinderen van 4 tot en met 12 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Gijselinckx, M. (2006). *Kritisch realisme en sociologisch onderzoek*. Gent: Academia Press.
- Gille, E., Loijens, C., Noijons, J., & Zwitser, R. (2010). *Resultaten PISA-2009 Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Arnhem: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.
- Ginsburg, H. P., & Opper, S. (1979). *Piaget's theory of intellectual development*. (second edition). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Goffman, E. (1959). *The presentation of self in everyday life*. Doubleday: Garden City, New York, 1959.
- Goldstein, S. (2015). *Perceptions of the SCONUL seven pillars of information literacy: A brief review*. SCONUL.

- Goodman, N. (1985). Socialization: A sociological overview. In H. A. Farberman & R. S. Perinbanayagam (Eds.), *Foundations of interpretive sociology: Original essays in symbolic interaction* (pp. 73-94). Greenwich, CT.: JAI Press.
- Green, M.C., & Brock, T.C. (2000). The role of transportation in the persuasiveness of public narratives. *Journal of Personality and Social Psychology*, 79, 701-721.
- Greven, J., & Letschert, J. (2006). *Kerndoelen Primair Onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Grewal, D., Gottlieb, J., & Marmorstein, H. (1994). The moderating effects of message framing and source credibility on the price-perceived risk. *Journal of Consumer Research*, 21, 145-153.
- Groeben, N., & Vorderer, P. (1981). *Leserpsychologie: Lesmotivation – Lekturewirkung*. Munster: Aschendorff.
- Groen, M. (2010). *Reflecteren: De basis. Op weg naar bewust en bekwaam handelen*. Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Groot, A., Houtkoop, W., Steehouder, P., & Buisman, M. (2015). *Taalniveaus op het mbo. De leesvaardigheid van Nederlandse mbo'ers in (inter)nationaal perspectief*. 's-Hertogenbosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Grusec, J., & Hastings, P. (Eds.) (2007). *Handbook of socialization*. New York/London: Guildford Press.
- Guthrie, J.T., McGough, K., Bennett, L., & Rice, M.E. (1996). Concept-oriented reading instruction to develop motivational and cognitive aspects of reading. In L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (Eds.), *Developing engaged readers in school and home communities* (pp.165-190). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Guthrie, J.T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 403-422). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- 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*, 231-256.
- Haan, M. de, & Kok, W. (1990). *Hoe motiveer je kinderen tot lezen? Het effect van leespromotie op de leesmotivatie en de leesfrequentie van leerlingen op OVBscholen*. Utrecht: ISOR.
- Haan, J. de, & Sonck, N. (2013). Mediagebruik en sociale contacten. In M. Cloin (Red.), *Met het oog op de tijd. Een blik op de tijdsbesteding van Nederlanders* (pp. 81-99). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Hacquebord, H.I. (1998). *Woordenschattoets voor de eerste fase VO*. Utrecht: APS.

- Hacquebord, H.I., & Stellingwerf, B. P. (2004). *Diawoord: woordenschattoets voor de eerste fase van het voortgezet onderwijs*. Groningen: Etoc.
- Hakemulder, F. (2000). *The moral laboratory: Experiments examining the effects of reading literature on social perception and moral self-concept*. Amsterdam: Benjamins.
- Hakemulder, J. (2008). Imagining what could happen: Effects of taking the role of a character on social cognition. In S. Zyngier, M. Bortolussi, A. Chesnokova & J. Auracher (Eds.), *Directions in Empirical Literary Studies* (pp. 139-160). Amsterdam: Benjamins.
- Harmon-Jones E., & Harmon-Jones, C. (2007). Cognitive dissonance theory after 50 years of development. *Zeitschrift für Sozialpsychologie*, 28(1), 7-16.
- Hart, J. de (1995). *Tijdopnamen. Een onderzoek naar verschillen en veranderingen in de dagelijkse bezigheden van Nederlanders op basis van tijdbudgetgegevens*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Hermans, M. (2009). Motiverend literatuuronderwijs met eigentijdse literatuur: De receptie van multiculturele teksten door havo- en vwo-scholieren. *Levende Talen Tijdschrift*, 10(1), 28-37.
- 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
- Hogg, M. A. (2000). Social identity and social comparison. In J. Suls & L. Wheeler (Eds.), *Handbook of social comparison: Theory and research* (pp. 204-221). New York: Kluwer Academic.
- Holbrook, M.B., & Gardner, M.P. (1993). An approach to investigating the emotional determinants of consumption durations: Why do people consume what they consume for as long as they consume it? *Journal of Consumer Psychology*, 2(2), 123-142.
- Holbrook, M., & Hirschman, E. (1982). De experiential aspects of consumption: Consumer fantasies, feelings, and fun. *Journal of Consumer Research*, 9, 132-140.
- Holt, A. voor in 't, & Lucassen, N. (2015). *Wilde leesclubs: Een veldonderzoek naar cultuuroverdracht en sociale waarde*. Science Shop, University of Groningen.
- Hosseini, K. (2008). *De vliegeraar*. Amsterdam: De Bezige Bij.
- Houtman, D. (2000). *Een blinde vlek voor cultuur: Sociologen over cultureel conservatisme, klassen en moderniteit*. Assen: Van Gorcum.

- Hovland, C.I., Janis, I.L., & Kelley, H.H. (1953). *Communication and persuasion: Psychological studies of opinion change*. New Haven, CT, US: Yale University Press.
- Hoyer, W. D., & MacInnis, D. J. (1997). *Consumer behavior*. Boston, MA: Houghton Mifflin Co.
- Hughes, M., & Peterson. R.E. (1983). Isolating cultural choice patterns in the U.S. population. *American Behavioral Scientist*, 26, 459-478.
- Huizenga, H. (2010). *Aanvankelijk en technisch lezen*. (derde herziene druk). Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers.
- Huston, A.C., & Wright, J.C. (1996). Television and socialization of young children. In T. M. MacBeth (Ed.), *Tuning into young viewers: Social science perspective on television* (pp. 37-60). Thousand Oaks, Ca: Sage.
- Hurrelmann, K. (1988). *Social structure and personality development*. New York: Cambridge University Press.
- Huysmans, F., & Haan, J. de (2010). *Alle kanalen staan open*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Inglis, D. (2005). *Culture and everyday life*. New York: Routledge.
- Instituut voor Publieke Waarden (2018). *Boek en burgerschap. De rol van lezen bij burgerschapsvorming*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Ito, T., & Cacioppo J. T. (2001). Affect and attitudes: A neuroscience approach. In P. J. Forgas (Ed.), *The handbook of affect and social cognition* (pp. 50-74). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Ito, T., & Cacioppo J. T. (2005). Variations on a human universal: Individual differences in positively offset and negativity bias. *Cognition and Emotion* 19(1), 1-26.
- James, E.L. (2012). *Vijftig tinten grijs*. Amsterdam: Prometheus.
- Janssen, C., & Boersma, N. (2013). Meten is weten? Over de waarde van de leesbaarheidsvoorspellingen van drie geautomatiseerde Nederlandse meetinstrumenten. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 35(1), 47-62.
- Janssen, T.M. (1998). *Literatuuronderwijs bij benadering. Een empirisch onderzoek naar de vormgeving en opbrengsten van het literatuuronderwijs Nederlands in de bovenbouw van het havo en vwo*. Amsterdam: Thesis Publishers.
- Jansen-Guldemon, I. (1999). Identificatiemogelijkheden en emotionele spanning in jeugdliteraire teksten Een brug naar leesbevordering? *Tsjip/Letteren*, 10(2), 14-20.
- Jauss, H.R. (1984). *Toward an aesthetic of reception*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Johnson, D.R. (2013). Transportation into literary fiction reduces prejudice against and increases empathy for Arab-Muslims. *Scientific Study of Literature*, 3(1), 77-92.

- Jong, P.F. de, & Leseman, P. P. M. (2001). Lasting effects of home literacy on reading achievement in school. *Journal of School Psychology*, 39, 389-414.
- Jong, P.F. de, Leseman, P. P. M., & Van der Leij, A. (1997). Affective quality of mother-child interaction as a predictor of children's school achievement: Evidence for a situation specific relationship. In W. Koops, J. B. Hoeksma & D. C. van der Boom (Eds.), *Development of interaction and attachment: Traditional and non-traditional approaches* (pp. 313-314). Amsterdam: North-Holland.
- Jun, W., Xioa-hui, L., & Wei-hua, W. (2007). Analysis of schema theory and its influence on reading. *US-China Foreign Language*, 5,(11)1539-8080.
- Juran, J.M. (1974). *Quality control handbook*. New York: McGraw-Hill.
- Just, M.A., & Carpenter, P. A. (1987). *The psychology of reading and language comprehension*. Newton, MA: Allyn & Bacon.
- Kahneman, D. (1973). *Attention and effort*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Kahneman, D. (2012). *Thinking, fast and slow*. London: Penguin Books.
- Kamalski, J.M.H. (2007). *Coherence marking, comprehension and persuasion. On the processing and representation of discourse* (Dissertatie). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Kamp, I., Jong-Slagman, M., de & Duijvenboden, P. van (2019). *Jeugdliteratuur en didactiek. Handboek voor VO en MBO*. Bussum: Coutinho.
- Katz, E., Blumler, J. G., & Gurevitch, M. (1973). Uses and gratification research. *The public Opinion Quarterly*, 37(4), 509-523.
- Katz, E., & Gurevitch, M. (1976). *The secularization of leisure: Culture and communication in Israel*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Katz-Gerro, T. (1999). Cultural consumption and social stratification: Leisure activities, musical tastes, and social location. *Sociological Perspectives*, 42, 627-646.
- Katz-Gerro, T. (2002). Highbrow cultural consumption and class distinction in Italy, Israel, West Germany, Sweden, and the United States. *Social Forces*, 81, 207-229.
- KB (2016). *Bibliotheekstatistiek 2015*. Den Haag: Koninklijke Bibliotheek.
- Kelderman, S., & Janssen, S. (2002). *Informatiegebruik door lezers*. Delft: Eburon.
- Ketchum, E.M. (2006). The cultural baggage of second language reading: An approach to understanding. *Foreign Language Annals*, 39, 22-42.
- Ketchum, E.M. (2008). The cultural baggage of second language reading: An approach to understanding the practices and perspectives of a nonnative product. *Foreign Language Annals*, 29(1) 22-42.

- Kim, J., Lim, J.S., & Bhargava, M. (1998). The role of affect in attitude formation: A classical conditioning approach. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 26(2), 143–152.
- Kintsch, W. (2004). The construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. In R. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical Models and Processes of Reading* (5th Edition, pp. 1270–1328). Newark, DE: International Reading Association.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T.A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363–394.
- Kintsch W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. In S. G. Paris & S.A. Stahl (Eds.). *Current issues in reading comprehension and assessment* (pp. 71–92). Mahwah: N.J. Erlbaum.
- Kirchberg, V. (1996). Museum visitors and non-visitors in Germany: A representative survey. *Poetics*, 24, 239–258.
- Knulst, W.P., & Kraaykamp, G. (1996). *Leesgewoonten. Een halve eeuw onderzoek naar het lezen en zijn belagers*. Den Haag: VUGA.
- Knulst, W., & Kraaykamp, G. (1998). Trends in leisure reading: Forty years of research on reading in the Netherlands. *Poetics*, 26(1), 21–41.
- Koopman, E.M. (2015). Empathic reactions after reading. The role of genre, personal factors and affective responses. *Poetics*, 50, 62–79.
- Korat, O., & Haglili, S. (2007). Maternal evaluations of children's emergent literacy level, maternal mediation in book reading, and children's emergent literacy level: A comparison between SES groups. *Journal of Literacy Research*, 39(2), 249–276.
- Kortlever, D.M.J., & Lemmens, J. S. (2012). Relaties tussen leesgedrag en Cito-scores van kinderen. *Tijdschrift voor Communicatiwetenschappen*, 40(1), 87–105.
- Kortler, P.T., & Amstron, G. (2018). *Principles of Marketing* (17th edition). Harlow: Pearson Education.
- Kraf, R., Lentz, L., & Pander Maat, H. (2011). Drie Nederlandse instrumenten voor het automatisch voorspellen van begrijpelijkheid. Een klein consumentenonderzoek. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 33(3), 249–265.
- Krashen, S. (2004). *The power of reading: Insights from the research* (2nd edition). Westport, Connecticut/London: Libraries Unlimited; Portsmouth, NH: Heinemann.
- Kraaykamp, G. (1993). *Over lezen gesproken: Een studie naar sociale differentiatie in leesgedrag* (Dissertatie). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Kraaykamp, G. (2001). De muze en de dubbele voedingsbodem. De socialisatie van literaire leesgewoonten. In H. B. G. Ganzeboom & H. Henrichs (Red.), *De moede muze opstellen voor Wim Knulst* (pp. 62–81). Utrecht: Cultuurnetwerk Nederland.

- Kraaykamp, G. (2002). *Leesbevordering door ouders, bibliotheken en school*. Delft: Eburon.
- Kraaykamp, G. (2003). Literary socialization and reading preferences: Effects of parents, the library, and the school. *Poetics*, 31, 235-257.
- Kraaykamp, G., & Dijkstra, K. (1999). Preferences in leisure time book reading: A study on the social differentiation in book reading for the Netherlands. *Poetics* 26(4), 203-234.
- Krings-Heussen, M. (2006). Van begrijpend luisteren naar begrijpend lezen. Een werkwijze voor het basisonderwijs en het speciaal onderwijs. *Jeugd in School en Wereld*, 90 , 28-31.
- 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. Uitkomsten van de peilingen in 2011 en 2012 in groep 8, groep 5 en de eindgroep van het SBO*. Arnhem: Cito.
- KvB Boekwerk, (2018). *Rapportage Boekenbranche Meting 43. 1e reguliere meting van 2018 naar het kopen, lezen en lenen van boeken*. Geraadpleegd via <https://www.kvbbboekwerk.nl/app/uploads/2018/05/2018-smg-gfk-meting-43-regulier.pdf>. Gfk
- Laaksonen, P. (1994). *Consumer involvement: Concepts and research*. New York: Routledge.
- Laarakker, K. (2004). Baart oefening kunst? De rol van literaire jeugdliteratuur bij de overgang naar volwassenenliteratuur. In H. van Lierop-Debrauwer & P. Mooren (Red.), *Dat moet je gelezen hebben. Literaire en educatieve canonvorming in de (jeugd)literatuur* (pp.107-119). Leidschendam: Biblion.
- Lamont, M., & Lareau, A. (1988). Cultural capital: Allusions, gaps and glissandos in recent theoretical developments. *Sociological Theory*, 6(2), 153-168.
- Land, J.F.H. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstaardering van vmbo-leerlingen*. Utrecht: Utrecht University Repository.
- Langer, J. (1995). *Envisioning literature. Literary understanding and literature instruction*. London: Teachers College Press.
- Langer, J. (2011). *Envisioning literature. Literary understanding and literature instruction* (Second edition). London: Teachers College Press.
- Leemans, H.M.J.M. (1994). *Het veelvormige boek: Informatiegebruik bij de aankoop van een hedonistisch product*. Delft: Eburon.
- Leemans H., & Stokmans, M.J.W. (1991). Attributes used in the decision-making process regarding books. *Poetics*, 20(6), 537-553.
- Lepper, M.R., & Greene, D. (1975). Turning play into work: Effects of adult surveillance and extrinsic rewards on children's intrinsic motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 31(3), 479-486.

- Leseman, P.P.M. (1994). Parent-child interactions as a system of informal education. In F. Laevers (Ed.), *Defining and assessing quality in early childhood education* (pp. 263-). Leuven: Leuven University Press.
- Leseman, P., & Jong, P. de (1998). Home literacy: Opportunity, instruction, cooperation, and social-emotional quality predicting early reading achievement. *Reading Research Quarterly, 33*, 294-318.
- Lever, R., & Sénéchal, M. (2011). Discussing stories: On how a dialogic reading intervention improves kindergartners' oral narrative construction. *Journal of Experimental Child Psychology, 108*, 1-24.
- Lewis, R., & Teale, W. (1982). Primary school students' attitudes toward reading. *Journal of Research in Reading, 5*, 113-122.
- Livingstone, S., & Helsper, E.J. (2008). Parental mediation of children's internet use. *Journal of Broadcasting & Electronic Media, 52*(4), 581-599.
- Lierop-Debrauwer, H. van (1990). *Ik heb het wel in jouw stem gehoord – over de rol van het gezin in de literaire socialisatie van kinderen*. Delft: Eburon.
- Maas, I. (1990). *Deelname aan podiumkunsten via de podia, de media en actieve beoefening. Substitutie of leereffecten?* Amsterdam: Thesis Publishers.
- Maas, I., R. Verhoeff, H., & Ganzéboom (1990). *Podiumkunsten & publiek. Een empirisch-theoretisch onderzoek naar omvang en samenstelling van het publiek van de podiumkunsten*. Rijswijk: Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur.
- MacInnis, D., & Jaworski, B.J. (1989). Information processing from advertisements: Toward an integrative framework. *Journal of Marketing, 53*, 1-23.
- Maki, R.H., Shields, M., Wheeler, A.E., & Zaccilli, T.L. (2005). Individual differences in absolute and relative metacomprehension accuracy. *Journal of Educational Psychology, 97*(4), 723-731.
- Manstead, A.S.R., & Parker, D. (1995). Evaluating and extending the theory of planned behavior. *European Review of Social Psychology, 6*, 69-95.
- 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.
- Marzano, R. (2011). *De Kunst en Wetenschap van het Lesgeven. Een evidence-based denkkader voor goed, opbrengstgericht onderwijs. Tien vragen (én antwoorden) om uw lessen sterker te maken*. Vlissingen: Bazalt.
- Marulis, L.M., & S.B. Neuman, (2010). The effects of vocabulary intervention on young children's word learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 80*(3), 300-335.

- Mathewson, G.C. (1994). Model of attitude influence upon reading and learning to read. In R.B. Ruddell, M.R. Ruddell & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading*. Newark, DE: International reading association, 1131-1161.
- McCarthy, K.F., & K. Jinnett, (2001). *A new framework for building participation in the arts*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- McCarthy, K.F., Ondaatje, E.H., Zakaras, L., & Brooks, A. (2004). *Gifts of the muse*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
- McGuire, W.J. (1968). Personality and susceptibility to social influence. In E.F. Borgatta & W.W. Lambert (Eds.), *Handbook of personality theory and research* (pp. 1130-1187). Chicago: Rand McNally.
- McGuire, W.J. (1969). An information-processing model of advertising effectiveness. In H.L. Davis & A.J. Silk (Eds.), *Behavioral and Management Sciences in Marketing*. New York: Ronald.
- McLeod, J.M., & J.D. Brown (1976). The family environment and adolescent television use. In R. Brown, G. A. Comstock & R. Brown (Eds.), *Children and television* (pp. 199-234) London: Collier MacMillan.
- McKenna, M.C., Kear, D.J., & Ellsworth, R.A. (1995). Children's attitude toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956.
- McKenna, M.C. (2001). Development of reading attitudes. In L. Verhoeven & C. Snow (Eds.), *Literacy and motivation: Reading engagement in individuals and groups* (pp. 135-158). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Mead, G.H. (1967). *Mind, self and society-from the standpoint of a behavioral social scientist*. Chicago: Chicago University Press
- Miesen, H.W.J.M. (1999). Consumer familiarity and expertise: An explorative study of readers of fiction (Dissertatie). Tilburg: Universiteit Tilburg.
- Miesen, H. (2002). De relatie tussen de waardering voor complexe tekstenmerken van fictieboeken en genrevoorkeur: een informatieverwerkingsperspectief. In A. Raukema, D. Schram & C. Stalpers (Red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen* (pp. 85-103). Delft: Eburon.
- Miesen, H. (2003). Predicting and explaining literacy reading: An application of the theory of planned behavior. *Poetics*, 31(3-4), 189-212.
- Miesen, H. (2007). Vrijetijdslezen en leesbevordering: Sociaal-psychologische drijfveren achter het literaire leesgedrag onderzocht naar geslacht en leeftijd. In D. Schram & A. M. Raukema (Red.), *Lezen in de lengte en lezen in de breedte: De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief* (pp. 243-266). Delft: Eburon.
- Mol, S. (2010). *To read or not to read*. Leiden: Mostert & Van Onderen.
- Mol, S.E., Bus, A.G., De Jong, M.T., & Smeets, D.J. (2008). Added value of dialogic parent-child book reading. *Early Education and Development*, 19, 17-26.

- Mol, S.E., Bus, A.G., & De Jong, M.T. (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79, 979-1007.
- Mol, S.E., & Bus, A.G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137, 267-296.
- Mombarg, R. (2007). *Hulp op maat voor leerlingen met leerproblemen in het vmbo: een effectstudie*. s.n. Doctor of Philosophy, University of Groningen.
- Mooren, P. (2000). *Het prentenboek als springplank Cultuurspreiding en leesbevordering door prentenboeken*. Nijmegen: SUN.
- Mucherah, W., & Yoder, A. (2008). Motivation for reading and middle school students' performance on standardized testing in reading. *Reading Psychology*, 29, 214-235.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Gonzalez, E.J., & Kennedy, A.M. (2003). *PIRLS 2001 international report: IEA's study of reading literacy achievement in primary schools in 35 countries*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P., & Drucker, K.T. (2012). *PIRLS 2011 International results in reading*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Mullis, V., Kennedy, A., Martin, M.O., & Sainsbury, M. (2006). *PIRLS 2006 Assessment framework and specification*. Chestnut Hill, MA: TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College.
- Mullis, I.V.S., & Martin, M.O. (Eds.) (2015). *Pirls 2016 Assessment Framework*, 2nd Edition. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). Geraadpleegd via https://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/downloads/P16_Framework_2ndEd.pdf.
- Muth, L. (1996). Leseglück als flow-erlebnis. Ein deutungsversuch. In A. Bellebaum & L. Muth (Eds.), *Leseglück. Ein vergessene Erfahrung* (pp. 57-81). Opladen: Westdeutscher Verlag.
- Nassaji, H. (2002). Schema theory and knowledge-based processes in second language reading comprehension: A need for alternative perspectives. *Language Learning*, 52, 439-481.
- Nassaji, H. (2003). L2 vocabulary learning from context: Strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing. *TESOL Quarterly*, 37(4), 645-670.
- Nederlandse Taalunie (2008). *Gemeenschappelijk Europees referentiekader voor moderne vreemde talen: Leren, onderwijzen, beoordelen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie.

- Nell, V. (1988). *Lost in a book: The psychology of reading for pleasure*. New Haven: Yale University Press.
- Nelson, P. (1970). Information and consumer behavior. *Journal of Political Economy*, 78(2), 311-329.
- Nelson P. (1974). Advertising as information. *Journal of Political Economy*, 82(4), 729-54.
- Netten, A., Droop, M., & Verhoeven, L. (2011). Predictors of reading literacy for first and second language learning. *Reading and Writing*, 413-425.
- Neuman, S. B. (1999). Books make a difference: A study of access to literacy. *Reading Research Quarterly*, 34, 286-311
- Neumann, D. I., & Neumann, M.M. (2009). More than just a storybook: promoting literacy skills in the home. *Childhood Education*, 85(4), 257-259.
- Nielen, T. M. J., & Bus, S. G. (2016). *Onwillige lezers: onderzoek naar redenen en oplossingen*. Delft: Eburon.
- Noordman, L.G.M., & Maes, A.A. (1993). Tekststructuur en tekstbegrip. In A. Braet & J. van de Gein (Red.), *Taalbeheersing als Tekstwetenschap: Terreinen en Trends* (pp. 23-56). Dordrecht: ICG Publications
- Norman, D.A. (2004). *Emotional design*. New York: Basic Books.
- Norwich, B., & Duncan, J. (1990). Attitudes, subjective norm, perceived preventive factors, intentions and learning science: Testing a modified theory of reasoned action. *British Journal of Educational Psychology*, 60, 312- 321.
- Notten, N. (2011). *Parents and the media. Causes and consequences of parental media socialization*. Nijmegen: Radboud University Nijmegen.
- Notten, N. (2012). *Over ouders en leesopvoeding*. Delft: Eburon.
- Notten, N., Kraaykamp, G., & Konig, R. (2011). Mediaoverdracht in het ouderlijk gezin. De gevolgen van ouderlijke mediasocialisatie voor huidige lees- en televisievoorkieuren. *Mensch en Maatschappij*, 86, 181-202.
- OECD (1999). *Measuring student knowledge and skills: A new framework for assessment*. Paris: OECD.
- OECD (2005). *The definition and selection of key competences*. Paris: OECD.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices* (Volume III). Paris: OECD.
- OECD (2013a). *PISA 2012 assessment and analytical framework: Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy*. Paris: OECD.
- OECD (2013b). *OECD Skills Outlook 2013: First results from the survey of adult skills*. Paris: OECD.
- OECD (2016). *PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and equity in education, PISA*. Paris: OECD.

- Oosterloo, A., & Paus, H. (2010). *Leerstoflijnen lezen beschreven Uitwerking van het referentiekader Nederlandse taal voor het lesonderwijs op de basisschool*. Enschede: SLO.
- O'Keef, D. J. (1990). *Persuasion: Theory and research* (1st druk) Newbury Park, California: Sage.
- Oldfather P., & Wigfield, A. (1996). Children's motivation to read. In L. Baker, P. Afflerbach & D. Reinking (Eds.), *Developing engaged readers in school and home communities* (pp. 89–113). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Ortony, A., Clore, G. L., & Collins, A. (1988). *The cognitive structure of emotions*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Osgood, C.E., Suci, G.J., & Tannenbaum, P.H. (1957). *The measurement of meaning*. Urbana: University of Illinois Press.
- Oskamp, S. (1991). *Attitudes and opinions* (2nd ed.). Englewood Cliffs, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.
- Overheid.nl (2006). *Besluit kerndoelen onderbouw VO*. Geraadpleegd via: http://wetten.overheid.nl/BWBR0019945/geldigheidsdatum_26-01-2016
- Overwalle F. van, & Siebler, F. (2005). A connectionist model of attitude formation and change. *Personality and Social Psychology Review*, 9(3), 231-274.
- Pavlov, I.P. (1927). *Conditioned reflexes. An investigation of the psychological activity of the cerebral cortex* (Translated by G. V. Anrep). London: Oxford University Press.
- Pelsmacker, P. de, Geuens, M., & Berg, J. van de (2005). *Marketing communicatie*. United Kingdom: Pearson Education Limited.
- Peter, J.P., & Olson, J.C. (1987). *Consumer behavior: Marketing strategy perspectives*. Homewood, IL: Irwin.
- Perrin, A. (2016). *Book reading 2016*. Pew Research Center. Geraadpleegd via www.pewinternet.org/2016/09/01/book-reading-2016.
- Petty, R.E., & Cacioppo, J.T (1981). *Attitudes and persuasion: classic and contemporary approaches*. Dubuque, Iowa: Wm.C.Brown Company Publishers.
- Petty, R.E., & Cacioppo, J.T. (1986a). *Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change*. New York: Springer-Verlag.
- Petty, R.E., & Cacioppo, J.T. (1986b). The elaboration likelihood model of persuasion. *Advances in experimental social psychology*, 19, 123-205.
- Petty, R.E., Ostrom, T.M., & Brock, T.C. (1981). *Cognitive responses in persuasion*. Hillsdale, N.J.: L. Erlbaum Associates.
- 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, 432-440.
- Picoult, J. (2007). *De kleine getuige*. Amsterdam: The house of books.

- Pieters, R.G.M., Verplanken, B., & Modde, J.M. (1987). Neiging tot nadenken: Samenhang met beredeneerd gedrag. *Nederlands Tijdschrift voor de Psychologie*, 42(2), 62-70.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Pol, J. A. van der (2010). *Prentenboeken lezen als literatuur: Een structuralistische benadering van het concept 'literaire competentie' voor kleuters*. Delft: Eburon.
- Powell, M.C., & Fazio, R.H. (1984). Attitude accessibility as a function of repeated attitudinal expression. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 10(1), 139-148.
- ProBiblio, (2014). *Rapport bibliotheken in Nederland. Hoe ziet de lokale infrastructuur van de bibliotheken eruit en welke ontwikkelingen hebben daartoe geleid?* Rapport in opdracht van het SIOB. ProBiblio,
- Purhonen, S., Gronow, J., & Rahkonen, K. (2011). Highbrow culture in Finland: Knowledge, taste and participation. *Acta Sociologica*, 54, 385-402.
- Purves, A.C., & Beach, R. (1976). *Literature and the reader. Research in response to literature, reading interest and the teaching of literature*. National Council of Teachers of English. Urbana, Illinois.
- Raaij, W.F. van, & Antonides, G. (1997). *Consumentengedrag, Een sociaal-wetenschappelijke benadering*. Utrecht: Lemma.
- Raaij, W.F. van, & Antonides, G. (2002). *Consumentengedrag. Een sociaal-wetenschappelijke benadering*. Utrecht: Lemma.
- Ranshuysen, L. (1999). *Handleiding publieksonderzoek voor podia en musea*. Amsterdam: Boekmanstudies.
- Ranshuysen, L. (2011). Babyboomers: Een sexy grijze golf. *MM Nieuws*, 4, 14-15.
- Raukema, A.M., Schram, D., & Stalpers, C. (2002). Inleiding. In A.M. Raukema, D. Schram & C. Stalpers (Red.), *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jong volwassenen* (pp. 9-13). Delft: Eburon.
- Reese, E., Sparks, A., & Leyva, D. (2010). A review of parent interventions for preschool children's language and emergent literacy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 10, 97-117.
- Renkema, J. (1987). *Tekst en uitleg: Een inleiding in de tekstwetenschap*. Dordrecht: Floris.
- Renkema, J. (2012). *Schrijfwijzer* (vijfde druk). Amsterdam: Boom Uitgevers.
- Riezebos, H.J. (1994). *Brand-added value: Theory and empirical research about the value of brands to consumers*. Delft: Eburon Publishers.
- Riezebos, R. (2003). *Brand management: A theoretical and practical approach*. Harlow: Pearson Education.

- Rossiter, J.R., & Percy, L. (1998). *Advertising, communications, and promotion management*. Singapore: International Editions, McGraw Hill.
- Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Rychen, D.S., & Salgankik, L. H. (2003). *Key competences for a successful life and well-functioning society*. Gottingen: Hogrefe & Huber Publishers.
- Schank R., & Abelson, R. (1977). *Scripts, plans, goals, and understanding*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Schleppegrell, M. (2004). *The language of schooling: a functional linguistic perspective*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Schunk, D. H. (1984). The self-efficacy perspective on achievement behavior. *Educational Psychologist*, 19, 199-218.
- Schunk, D.H. (1989). Social cognitive theory and self-regulated learning. In B. J. Zimmerman & D. H. Schunk (Eds.), *Self-regulated learning and academic achievement: Theory, research and practice* (pp. 83-110). New York: Springer- Verlag.
- Schwartz, B. (2004). *The paradox of choice. Why more is less*. New York: HarperCollins.
- Schwarz, N., & Clore, G.L. (1996). Feelings and phenomenal experiences. In E.T. Higgins & A.W. Kruglanski (Eds.), *Social psychology: Handbook of basic principles*. New York: Guilford Press.
- SCONUL Working group on information literacy (2011). *The Sconul seven pillars of information literacy: Core model*. London: SCONUL.
- Schooten, E. van, & De Glopper, C.M. (2002). De relation between attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior. *Poetics*, 30, 169-194.
- Schooten, E. van, & De Glopper, C.M. (2003). The development of literary response in secondary education. *Poetics*, 155-187.
- Scott, V.M. (1989). An empirical study of explicit and implicit teaching strategies in French. *The Modern Language Journal*, 73(1), 14-22.
- Sherif, M. (1935). A study of some social factors in perception. *Archives of Psychology*, 27, 187.
- Silfhout, G. van (2014). *Fun to read or easy to understand? Establishing effective text features on the basis of processing and comprehension*. Delft:Uitgeverij Eburon.
- Silfhout, G. van, Evers-Vermeul, J., & Sanders, T. (2013). Omdat leerlingen moeite hebben met die teksten. Daarom! Tekstbegrip verbeteren in het voortgezet onderwijs. In: D. Schram (Red.), *De aarzelende lezer over de streep* (pp. 87-105). Delft: Eburon.

- Simonson, M., & Maushak, N. (1996). Instructional technology and attitude change. In D. Jonassen (Ed.), *Handbook of research for educational communications and technology* (pp. 984-1016). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Skinner, B.F. (1948). *Walden two*. New York: MacMillan
- Skinner, B.F. (1938). *The behavior of organisms*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- SLO (2016). *Karakteristieken en kerndoelen Onderbouw voortgezet onderwijs*. Enschede: SLO.
- Sonck, N., & Haan, J. de (2015). *Media: tijd in beeld. Dagelijkse tijdsbesteding aan media en communicatie*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Stahl, S.A. (2003). Vocabulary and readability: How knowing word meanings affects comprehension. *Topics in language disorders*, 23(3), 241-247.
- Stanat, P., Artelt, C., Baumert, J., Klieme, E., Neubrand, J., Prenzel, M., Schiefele, U., Schneider, W., Schümer, G., Tillmann, K., & Weiß, M. (2002). *PISA 2000: Overview of the study, Design, method and results*. Berlin: Max Plank Institute for Human Development.
- Stanovich, K.E., & Cunningham, A.E. (1993). Where does knowledge come from? Specific associations between print exposure and information acquisition. *Journal of Educational Psychology*, 85, 211–229.
- Stalpers, C. (2005). *Gevormd door leeservaringen. De relatie tussen leesattitude, het lezen van fictie en het voornemen van adolescenten om lid te blijven van de openbare bibliotheek*. Universiteit Utrecht.
- Stalpers, C. (2007). Leesattitude en loyaliteit aan de openbare bibliotheek: Een onderzoek naar het leesgedrag en bibliotheekgebruik van 216 vmbo-leerlingen op basis van de theorie van gepland gedrag. In: D. Schram (Red.), *Lezen in het vmbo, onderzoek - interventie - praktijk* (pp. 183-214). Delft: Uitgeverij Eburon.
- Stalpers, C. (2011). Waarom zou je nu lezen? Een empirisch onderzoek naar motieven voor het lezen van narratieve teksten. In Schram, D. (Red.), *Waarom zou je nu lezen? Nieuwe inzichten over de functies van lezen* (pp. 33-54). Delft: Uitgeverij Eburon.
- Stalpers, C. & Heerze, M. (1999). *Moeilijkheid gemeten. De Leeservaringsschaal: een nieuw, kwalitatief instrument voor het bepalen van de complexiteit van narratieve teksten*. Tilburg: Zwijsen.
- Stanovich, K.E., & West, R.F. (2000). Individual differences in reasoning: Implications for the rationality debate. *Behavioral and Brain Sciences*, 23, 645–726.

- Steensel, R.C.M., van Oostdam, R.J., & Gelderen, A.J.S. 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. Recente wetenschappelijke inzichten* (pp. 105-122). Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stichting Lezen (2017a). *Leesmonitor: Wat beweegt het boek? Over opbrengsten van lezen*. Amsterdam: Stichting lezen.
- Stichting Lezen (2017b). *Feitenrelas | Kunst van Lezen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stokmans, M.J.W. (1991). *The relative importance of product attributes: Consumer decision theories in new-product development*. Delft: Delft University Press.
- 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 (Ed.), *Perspectives on marketing management* (pp. 277-290). Chichester: Wiley.
- Stokmans, M.J.W. (1996). Verschillen in lees-, leen- en koop gedrag met betrekking tot fictie. In R. Bruijnzeels, H. Leemans & J. Kamphuis, (Red.). *Lezen/Lenen onderzoek* (pp. 31-48). Tilburg: PBC Noord-Brabant.
- Stokmans, M. (1998). The Relation Between Postpurchase Evaluations and Consumption Experiences of Hedonic Products: a Case of Reading Fiction, In B. G. Englis & A. Olofsson (Eds.), *European Advances in Consumer Research* (pp. 139-145). Provo, UT: Association for Consumer Research.
- Stokmans, M.J.W., & Hendrickx, M. (1994). The attention paid to new book releases on a display table. *Poetics*, 22(3), 185-197.
- Stokmans, M.J.W. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics*, 26, 245-261.
- Stokmans, M.J.W. (2002). Leesgedrag onderzocht vanuit een informatieverwerkingsperspectief. In D. Schram, A. Raukema & C. Stalpers (Red.). *Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen* (pp. 135-154). Delft: Eburon,
- Stokmans, M. (2003). How heterogeneity in cultural tastes is captured by psychological factors: a study of reading fiction. *Poetics*, 31, 423-439.
- Stokmans, M.J.W. (2004). Opportunity cost affects leisure activities: An illustration of reading fiction. In B. Yang-Lester (Eds.), *Cross-fertilization between economics and Psychology. Proceedings on CD-rom of the SABE/IAREP 2004 Conference*. Philadelphia, Le Bow.
- Stokmans, M.J.W. (2007a). Leesattitude: De motor achter leesgedrag. In D. Schram & A.M. Raukema (Red.), *Lezen in de lengte en lezen in de breedte: Doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief* (pp. 267-290). Delft: Eburon.

- Stokmans, M. (2007b). *De casus Bazar: Effectmeting van een leesbevorderingsproject*. Delft: Eburon.
- Stokmans, M.J.W. (2009). Effectiveness of promotional film posters. In Z. Voss & R. Steinhart (Eds.), 10th International Conference on Arts and Cultural Management. Dallas: SMU.
- Stokmans, M. (2012). *Oordelen over schilderkunst: De rol van complexiteit en culturele competentie nader bekeken. Conferentie onderzoek in cultuureducatie 2012*. Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Stokmans, M.J.W. (2013). Lezen in onze steeds veranderende samenleving. In D. Schram (Red.), *De aarzelende lezer over de streep* (pp. 295-332). Delft: Eburon.
- Strick, M.A., Baaren, R.B., Holland, R.W. van, & Knippenberg, A.F.M. van (2006). Humor in reclame: De onbewuste invloed van humor op herkenning, attitudes en gedrag. In R. W. Holland, J. W. Ouwerkerk & C. Y. van Laar (Red.), *Jaarboek Sociale Psychologie* (p.443-450). Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Stryker S. (1980/2000). *Symbolic interactionism: A social structural version*. Menlo Park, CA/Caldwell, NJ: Benjamin-Cummings/Blackburn.
- Stryker, S. (2008). From mead to a structural symbolic interactionism and beyond. *Annual Review of Sociology*, 34, 12-31.
- Taalpleil (2006). *Lezen: feiten, cijfers en meningen*. Nederlandse Taalunie.
- Thaler, R. (1980). Toward a positive theory of consumer choice. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 1(1), 39-60.
- Thaler, R.H.,& Sunstein, C.R. (2009). *Nudge. Improving decisions about health, wealth, and happiness*. London: Penguin Random House.
- Tajfel, H. (1969). Cognitive aspects of prejudice. *Journal of Social Issues*, 25, 79-97.
- Tajfel, H. (1981). *Human groups and social categories: Studies in social psychology*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Tan, S.H. (1991). *Film als emotiemachine. De affectstructuur van de traditionele speelfilm. Een psychologische studie*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.
- Tan, S.H. (1995). Film-induced affect as a witness emotion: Psychological components of movie observation. *Poetics*, 23(1-2), 7-32.
- Tellegen, S. (1986). *Waarom zou je lezen? Een onderzoek naar leesredenen en leesbeletsels*. Amsterdam: Baschwitz Instituut.
- Tellegen, S. (2002). *Waarom is lezen plezierig*. Delft: Eburon
- Tellegen, S., & Bolt, L., van der (1994). Lopend onderzoek: Lezen en emotie. *Massacommunicatie*, 22, 310-318
- Tellegen, S., & Catsburg, I. (1987). *Waarom zou je lezen? Het oordeel van scholieren: anders dan men wel eens dacht*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Tellegen, S., & Frankenhuisen, J. (2002). *Waarom is lezen plezierig?* Delft: Eburon.

- Tellegen, S., & Lampe, M. (2000). *Leesgedrag van vmbo leerlingen: Een profielbeschrijving*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Terry, D., & Hogg, M. (1996). Group norms and de attitude-behavior relationship: A role for group identification. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 776-793.
- Thorndyke, P.W. (1977). Cognitive structures in comprehension and memory of narrative discourse. *Cognitive Psychology*, 11, 82-106.
- Tolkien, J.R.R. (2012). *Lord of the rings: De reisgenoten*. Amsterdam: Meulenhoff Boekerij. B.V.
- Topping, K.J. (2010). *What kids are reading: The book-reading habits of students in British schools, 2010*. London: Renaissance Learning UK.
- Tuijl, C. van & Gijsel, M. (2015). Stabiliteit van leesplezier en leesvermijding. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 54(2), 60-73.
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1973). Availability: A heuristic for judging frequency and probability. *Cognitive Psychology*, 5(2), 207-232.
- Tversky, A., & Kahneman, D. (1974). Judgment under uncertainty: Heuristics and biases. *Science*, 185, 1124-1130.
- Valkenburg P.M. (1999). Developing a scale to asses three different styles of television mediation. Instructive mediation, restrictive mediation and social coviewing. *Journal of Broadcasting and electronic media*, 43(1) 52-66.
- Verbeek D. & Haan, J. de (2001). *Eropuit!, Nederlanders in hun vrije tijd buitenshuis*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Verboord, M. (2003). Socialisatie als verklaring voor de dalende leesfrequentie? De invloed van ouders en school op lezen van boeken nader onderzocht. *Mens & Maatschappij*, 78(1), 45-65.
- Verenigde Naties (1948). Universele Verklaring voor de Rechten van de Mens. *Tractatenblad*, 1969, 99.
- Vernooy, K. (2009). *Lezen stopt nooit: Van een stagnerende naar een doorgaande leesontwikkeling voor risicolezers*. Hengelo (O): Hogeschool Edith Stein/ Onderwijskundigcentrum Twente en Expertis Onderwijsadviseurs.
- Vezzali, L., Stathi, S., Giovannini, D., Capozza, D., & Trifiletti, E. (2015). The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice. *Journal of Applied Social Psychology*, 45(2), 105-121.
- Voss, K., Spangenberg, E., & Grohmann, B. (2003). Measuring de hedonic and utilitarian dimensions of consumer attitude. *Journal of Marketing Research*, 40, 310-320.
- Vries, H. de (1992). De theorie van beredeneerd gedrag. In R.W. Meertens & J. von Grumbkow (Red). *Sociale psychologie*. Groningen: Wolters Noordhoff.

- Vygotsky, L.S. (1987). *Collected works, Volume 1*. New York: Plenum.
- Wandel, O. de (1994). *Onvoltooid tegenwoordig. Een inventariserend onderzoek naar metacognitieve en cognitieve strategieën voor luisteren, spreken, lezen en schrijven*. Antwerpen: UIA.
- Wang, J.H., & Guthrie, J.T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39, 162–186.
- Watson, D.J. (1989). Defining and describing whole language. *The Elementary School Journal*, 90, 129–141.
- Wells, G. (1985). *Language development in the pre-school years*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Wennekers, A., Huysmans, F., & Haan, J. de (2018). *Lees: Tijd: Lezen in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Wentzel, K.R. (1996). Social goals and social relationships as motivators of school adjustment. In J. Juvonen & K. R. Wentzel (Eds.), *Cambridge studies in social and emotional development. Social motivation: Understanding children's school adjustment* (pp. 226–247). New York, NY, US: Cambridge University Press.
- Werfhorst, H.G. van der, & Luijkx, R. (2010). Educational field of study and social mobility: Disaggregating social origin and education. *Sociology*, 44(4), 695–715.
- Weterings, A. (2010). *Aanvulling op competent in leesbevordering. Docentengids voor opleidingen pedagogisch werk en onderwijsassistent*. Geraadpleegd via https://www.leesplan.nl/sites/default/files/leesplan/23_LB-De_boekenhoek_inrichten.pdf.
- Whitehurst, G.J., Arnold, S., Epstein, J.N., Angell, A.L., Smith, M., & Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30, 679–689.
- Wigfield, A. (1997). Children's motivation for reading and reading engagement. In J.T. Guthrie & A. Wigfield (Eds.), *Reading Engagement – motivating readers through integrated instruction* (pp. 14–33). Newark: International Reading Association.
- Wigfield, A., & Guthrie, J. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breath of their readings. *Journal of Educational Psychology*, 89(3), 420–432.
- Wigfield, A., Eccles, J.S., & Rodriguez, D. (1998). The development of children's motivation in school contexts. In A. Iran-Nejad & P. D. Pearson (Eds.), *Review of research in education* (Vol. 23). Washington, DC: American Educational Research Association.

- Wiggins, J. (2004). Motivation, ability, and opportunity to participate: A reconceptualization of the RAND model of audience development, *International Journal of Arts Management*, 7(Fall), 22-33.
- Willms, J.D., & Murray, T.S. (2007). *Gaining and Losing Literacy Skills Over the Lifecourse*. Ottawa: Minister of Industry.
- Wilson, T.D., & Dunn, E.W. (2004). Self-knowledge: Its limits, value, and potential for improvement. *Annual Review of Psychology*. 55, 493-518.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Wood, J.V. (1996). What is social comparison and how should we study it? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(5), 520-537.
- Yaish, M., & Katz-Gerro, T. (2012). Disentangling 'cultural capital': The consequences of cultural and economic resources for taste and participation. *European Sociological Review*, 28(2), 168-185.
- Zaichkowsky, J.L. (1984). Measuring the involvement construct. *Journal of Consumer Research*, 12, 341-352.
- Zajonc, R.B. (1968). Attitudinal effects of mere exposure. *Journal of Personality and Social Psychology* 9(2), 1-27.
- Zajonc, R.B. (1980). Feeling and thinking: Preferences need no inferences. *American Psychologist*, 35(2), 151-175.
- Zerubavel, E. (1997). *Social mindscapes: An invitation to cognitive sociology*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Zimmerman, B.J. (1989). A social cognitive view of self-regulated academic learning. *Journal of Educational Psychology*, 81(3), 329-339.
- Zwaan, R.A. (1993). *Aspects of literary comprehension. A cognitive approach*. Amsterdam-Philadelphia: Benjamins.



BIJLAGEN

BIJLAGE A**KORTE BESCHRIJVINGEN VAN DE ZEVEN VAARDIGHEIDSNIVEAUS BIJ LEESVAARDIGHEID¹⁶**

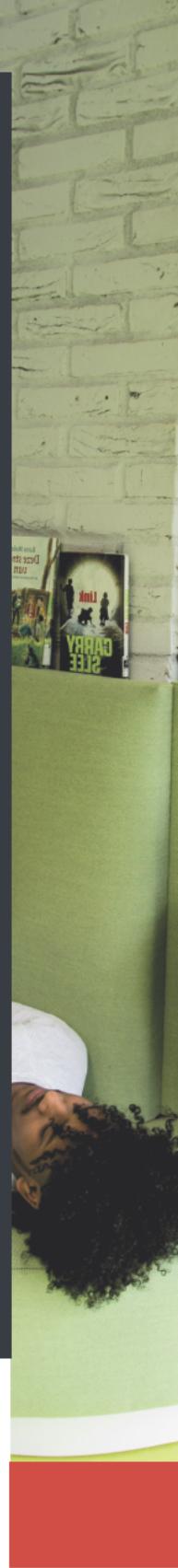
Niveau	Wat leerlingen op dit niveau kunnen	Minimale score per niveau
6	<ul style="list-style-type: none"> – Op detailniveau nauwkeurig kunnen concluderen, vergelijken en contrasteren – Volledig begrip van een of meer teksten, waarbij het kan zijn dat informatie uit meerdere teksten moet worden geïntegreerd – Minder vertrouwde ideeën verwerken, terwijl er ook duidelijk strijdige informatie in de tekst geboden wordt – Hypotheses opstellen of een kritische evaluatie maken van een minder vertrouwd onderwerp – Analyse en aandacht voor minder opvallende details in teksten 	698
5	<ul style="list-style-type: none"> – Sterk impliciete informatie in de tekst vinden en ordenen – Concluderen welke informatie in de tekst relevant is – Kritische evaluatie of een hypothese geven, waarbij gespecialiseerde kennis vereist is – Volledig en gedetailleerd begrip van een tekst waarvan de inhoud of de vorm minder vertrouwd is 	626
4	<ul style="list-style-type: none"> – Verschillende impliciete informatie in de tekst vinden en ordenen – Betekenis van nuances in de taal interpreteren in een deel van de tekst in relatie tot de gehele tekst – Opstellen van hypotheses over, of het kritisch evalueren van een tekst – Nauwkeurig begrip tonen van lange of complexe teksten waarvan de vorm of de inhoud minder vertrouwd kan zijn 	553
3	<ul style="list-style-type: none"> – Relatie vinden en herkennen tussen op verschillende plaatsen aangeboden informatie – Delen van een tekst met elkaar in verband brengen om zo een hoofdgeachte te vinden, een relatie te begrijpen of de betekenis van een woord of zin te bepalen – Verbindingen en vergelijkingen maken en verklaringen geven, of goed begrip van de tekst tonen in relatie tot algemene, alledaagse kennis 	480
2	<ul style="list-style-type: none"> – Eén of meer stukken informatie vinden – Hoofdgeachte in de tekst en relaties begrijpen – Betekenis geven aan een beperkt deel van de tekst – Vergelijking maken met of relaties leggen tussen de tekst en kennis van de wereld 	407
1a	<ul style="list-style-type: none"> – Expliciet geformuleerde informatie vinden – Hoofdgeachte of de auteursintentie herkennen – Eenvoudige verbinding leggen tussen de informatie in de tekst en algemene, alledaagse kennis 	335
1b	<ul style="list-style-type: none"> – Expliciet geformuleerd stuk informatie vinden in een korte, syntactisch eenvoudige tekst van een vertrouwd teksttype, zoals een beschrijving of een eenvoudige lijst 	262

16 PISA 2015; Feskens, Kuhlemeier & Limpens, 2016: p.87

BIJLAGE B**LEESNIVEAUS VAN WITTE (2008)¹⁷**

Niveau 1 Belevend lezen	Niveau 2 Herkennend lezen	Niveau 3 Reflecterend lezen
<p>Leerlingkenmerken</p> <ul style="list-style-type: none"> – heeft weinig ervaring met het lezen van fictie – houdt niet van lezen, leest omdat het moet – heeft een laag leestempo – vindt het niet prettig om lang over een boek te praten 	<p>Leerlingkenmerken</p> <ul style="list-style-type: none"> – heeft positieve ervaringen met het lezen van fictie – vindt het fijn om personages, situaties en gebeurtenissen in een boek te herkennen – vindt het leuk om met klasgenoten over een boek te praten – wil zich vooral met een boek ontspannen 	<p>Leerlingkenmerken</p> <ul style="list-style-type: none"> – heeft positieve ervaringen met het lezen van literaire romans – is geïnteresseerd in onderwerpen die spelen in de wereld van volwassenen – vindt het interessant om te horen wat klasgenoten van een boek vinden en er samen over te discussiëren – wil door het boek nieuwe werelden ontdekken en aan het denken worden gezet
<p>Boekkenmerken</p> <ul style="list-style-type: none"> – niet te dik – gaat over bekende onderwerpen – het verhaaltempo is hoog – eenvoudige opbouw van het verhaal – bevredigend einde – amuseert de lezer (spannend, dramatisch, humoristisch, sensationeel) 	<p>Boekkenmerken</p> <ul style="list-style-type: none"> – voor jongeren herkenbare onderwerpen en personages – dramatisch, meeslepend verhaal – verhaal heeft weinig obstakels (tijdsprongen, perspectiefwisselingen, meerdere verhaallijnen, open plekken) – eventueel een open einde 	<p>Boekkenmerken</p> <ul style="list-style-type: none"> – het onderwerp hoeft niet aan te sluiten bij de leefwereld van jongeren – het gaat vaak over sociale, psychologische, morele vraagstukken – er kan een levensles uit het boek worden gehaald – er is een diepere betekenislaagverhaal
<p>Doelen</p> <ul style="list-style-type: none"> – <u>belevend</u> leren lezen – gemotiveerd raken om te lezen 	<p>Doelen</p> <ul style="list-style-type: none"> – <u>herkennend</u> leren lezen – interesse ontwikkelen voor bepaalde genres en onderwerpen 	<p>Doelen</p> <ul style="list-style-type: none"> – <u>reflecterend</u> leren lezen – horizon verbreden – interesse ontwikkelen voor verteltechniek

Niveau 4 Interpreterend lezen	Niveau 5 Letterkundig lezen	Niveau 6 Academisch lezen
<p>Leerlingkenmerken</p> <ul style="list-style-type: none"> – heeft belangstelling voor literaire romans en heeft daar ook redelijk veel ervaring mee – is geïnteresseerd in verteltechniek – wil doordringen in niet alledaagse, soms complexe personages, situaties en gebeurtenissen – vindt het uitdagend om een tekst te analyseren en te zoeken naar diepere betekenislagen 	<p>Leerlingkenmerken</p> <ul style="list-style-type: none"> – heeft belangstelling voor literaire klassiekers en belangrijke schrijvers – is geïnteresseerd in de achtergronden en literair-historische context van een boek – heeft oog voor de literaire stijl en kan daarvan genieten – legt binnen de tekst verbanden op meerdere niveaus – brengt het boek makkelijk in verband met andere media en met de wereld buiten de tekst – vindt het aantrekkelijk om zich te verdiepen in taal, literatuur en cultuur 	<p>Leerlingkenmerken</p> <ul style="list-style-type: none"> – gedreven, ambitieuze lezer van literatuur, kent veel teksten uit de wereldliteratuur – is geïnteresseerd in academische benadering van literatuur – kan de tekst vanuit verschillende invalshoeken benaderen en interpreteren (psychologische, filosofisch, sociologisch, etc.) – ziet intertekstuele verbanden – vindt het interessant om eigen leeservaringen uit te wisselen met experts – leest om vat te krijgen op de wereld en zichzelf
<p>Boekkenmerken</p> <ul style="list-style-type: none"> – kan veel tijd en inspanning van de lezer vergen – veronderstelt veel algemene, soms ook specifieke kennis (bijvoorbeeld cultuurhistorische kennis) – het verhaalverloop en het gedrag van personages zijn minder goed voorstelbaar – de verhaalstructuur kan complex zijn, soms ‘taai’ – vaak meerduidige betekenis 	<p>Boekkenmerken</p> <ul style="list-style-type: none"> – doet beroep op culturele, poëtische en literaire kennis – personages en thematiek staan ver af van de leefwereld van jongeren, de inhoud kan complex zijn – taalgebruik en literaire conventies kunnen afwijkend of (zeer) gedateerd zijn – complexe structuur en betekenis (meerduidelijk impliciet) 	<p>Boekkenmerken</p> <ul style="list-style-type: none"> – veronderstelt veel algemene, culturele en literaire kennis – vraagt soms ook specialistische kennis van literair-historische context – kan impliciete verwijzingen bevatten naar klassieke motieven (de Bijbel, mythologie) – kan verwijzen naar andere teksten en cultuuruitingen – geraffineerde, soms experimentele stijl – rijke en gelaagde betekenis, vaak moeilijk te doorgronden
<p>Doelen</p> <ul style="list-style-type: none"> – <u>interpreterend en esthetisch</u> leren lezen – interne verbanden leren leggen (zoals oorzaak, gevolg, motieven) – ontwikkelen esthetisch besef (literatuur als kunstvorm) 	<p>Doelen</p> <ul style="list-style-type: none"> – <u>letterkundig</u> leren lezen – teksterne en tekstexterne verbanden leggen – ontwikkelen van interesse voor poëtica en stijl van auteur 	<p>Doelen</p> <ul style="list-style-type: none"> – <u>academisch</u> leren lezen – intertekstuele verbanden leggen – literatuurwetenschappelijk onderzoek doen



Hoe wordt iemand een lezer en hoe blijft iemand lezen? Niet omdat het moet voor school, maar omdat het plezierig is. Dat kan alleen door positieve leeservaringen op te doen en dat lukt alleen met de hulp van anderen.

De (bijna) lezer en de ander staan centraal in dit boek. Mia Stokmans (Universiteit van Tilburg) heeft alles wat inmiddels uit onderzoek bekend is over leesdoelen, leesmotivatie en succesvolle leesbevordering vervat in wat ze ‘het leeshongermodel’ heeft gedoopt. Dit model beschrijft hoe anderen lezers kunnen maken en hoeden. Deze anderen zorgen ervoor dat niet-lezers geïnteresseerd raken in boeken. Ze helpen hen bij het kiezen van een boek, verleiden hen dat ook daadwerkelijk te lezen en vragen naar leeservaringen. Vooral bij niet-lezers en af-en-toe-lezers is die rol van de ander nodig. Maar ook fervente lezers zoeken anderen op; om leeservaringen uit te wisselen en om goede tips voor een volgend leesavontuur te krijgen.

Dit boek biedt inzicht in hoe lezers geboren worden en biedt praktische handvatten voor leesbevordering. Dit alles onder het motto: lezen doe je niet alleen, maar samen.

ISBN 978-94-6301-283-6



9 789463 012836

LeZen
STICHTING LEZEN



Eburon