

LEZEN IN BEWEGING

ISBN 978-94-6301-493-9

Academische Uitgeverij Eburon, Utrecht

www.eburon.nl

Omslagontwerp: Erik olde Hanhof & Judith Schoffelen, Amsterdam

Grafisch ontwerp: Studio Iris, Leende

©Stichting Lezen 2024

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of op enig andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van de rechthebbende.

LEZEN IN BEWEGING

Ontwikkelingen in leesbevordering, lees- en literatuuronderwijs,
digitaal lezen en toetsing

Jeroen Dera & Roel van Steensel (red.)

STICHTING LEZEN REEKS
DEEL 38

INHOUD

VOORWOORD	13
LEZEN IN VIER BEWEGINGEN: TER INLEIDING	15
<i>Jeroen Dera & Roel van Steensel</i>	
Over de auteurs	23
Literatuurlijst	23
ONTWIKKELINGEN OP HET TERREIN VAN DE LEESBEVORDERING	
EFFECTEN VAN LEESMOTIVATIE-INTERVENTIES IN HET ONDERWIJS: EEN META-ANALYSE	29
<i>Lisa van der Sande, Roel van Steensel, Suzanne Fikrat-Wevers en Lidia Arends</i>	
Samenvatting	29
1 Inleiding	29
2 Theoretische achtergrond	30
2.1 Motivationale mechanismen	30
2.2 Kenmerken van de interventie en de steekproef	31
2.3 Onderzoeksvragen	32
3 Onderzoeksopzet	32
4 Resultaten	33
4.1 Effecten van de interventies	33
4.2 Moderator-analyses	33
4.2.1 Interventiekennmerken	36
4.2.2 Steekproefkennmerken	36
5 Conclusie	37
6 Slotbeschouwing	39
Over de auteurs	39
Literatuurlijst	40
EEN BOEKENCLUB ALS AANJAGER VAN DE LEESMOTIVATIE EN DE LITERAIRE COMPETENTIE VAN PABOSTUDENTEN	49
<i>Inouk Boerma</i>	
Samenvatting	49
1 Inleiding	49

2	De opzet van de boekenclub	50
2.1	Analyse	52
3	De leesmotivatie van de deelnemende studenten	52
4	De literaire competentie van de deelnemende studenten	54
4.1	Beleving	54
4.2	Interpretatie	55
4.3	Beoordeling	56
4.4	Narratief begrip	56
5	Conclusie en discussie	58
6	Slotbeschouwing	59
	Over de auteur	60
	Literatuurlijst	61

ONTWIKKELINGEN OP HET TERREIN VAN HET DIGITALE LEZEN

	MAAKT AI ALLES BETER?	65
	<i>Eliane Segers & Erika Schlatter</i>	65
	Samenvatting	65
1	Inleiding	65
2	Een kleine geschiedenis van AI	66
3	AI in het onderwijs	68
4	AI en leren lezen	69
5	AI en begrijpend lezen	70
6	NOLAI	71
7	Conclusie en slotbeschouwing	72
	Over de auteurs	73
	Literatuurlijst	73

GETTING A FEEL FOR BOOKTOK: UNDERSTANDING AFFECT ON TIKTOK'S

	BOOKISH SUBCULTURE	75
	<i>Sonali Kulkarni</i>	
	Summary	75
1	Introduction	75
2	Affect on BookTok: Where does it come from?	78
2.1	Locating affect	78
2.2	Dynamics of attention and imitation	79
3	Affect on BookTok: Where can we take it?	83

Acknowledgements	84
References	84
Author bio	86
EEN GEVOEL KRIJGEN VOOR BOOKTOK: INZICHT IN AFFECT IN DE BOEKENSUBCULTUUR VAN TIKTOK	87
<i>Sonali Kulkarni</i>	
Samenvatting	87
1 Inleiding	87
2 Affect op BookTok: Waar komt het vandaan?	90
2.1 Het lokaliseren van affect	90
2.2 Dynamiek van aandacht en imitatie	92
3 Affect op BookTok: waar kunnen we naartoe?	95
Dankwoord	97
Over de auteur	97
Literatuurlijst	97
ONTWIKKELINGEN OP HET TERREIN VAN LEES- EN LITERATUURONDERWIJS	
FICTIE EN DEMOCRATIE: DE SCHOFT EN HET ROBOTMEISJE	103
<i>Odile Heynders</i>	
Samenvatting	103
1 Introductie	103
2 Literaire fictie	104
3 De auteur van fictie als onderzoeker	106
4 Lezen als responsief proces	108
5 Kritisch discours in een cultuur	109
6 Het democratisch principe van fictie	110
Over de auteur	111
Literatuurlijst	111
‘WAAROM MOETEN WE EIGENLIJK AL DIE BOEKEN LEZEN?’ HOE DOCENTEN NEDERLANDS HET LEZEN VAN LITERATUUR LEGITIMEREN RICHTING HUN LEERLINGEN IN DE BOVENBOUW HAVO EN VWO	113
<i>Jeroen Dera</i>	
Samenvatting	113
1 Inleiding	113

2	Opzet van het onderzoek	114
2.1	Participanten	114
2.2	Opzet van de enquête	115
2.3	Procedure	116
2.4	Data-analyse	116
3	Resultaten	117
3.1	Legitimeringen voor het lezen van literatuur in antwoord op de open vraag (derde sectie van de vragenlijst)	117
3.2	Gebruik en ingeschatte overtuigingskracht van de bevroegde legitimeringen (vierde sectie van de vragenlijst)	120
3.3	Legitimeringen die docenten vaker zouden willen inzetten (vijfde sectie van de vragenlijst)	122
4	Conclusie en slotbeschouwing	122
	Over de auteur	123
	Literatuurlijst	123
NEDERLANDS LEESONDERWIJS IN DE DIGITALE TIJD: RICHTING, REALISATIE EN RESULTATEN.		125
<i>Els Stronks</i>		
	Samenvatting	125
1	Nog meer onderzoek?	125
2	LeesEvolutie: de richting van nieuw leesonderwijs	127
3	LeesEvolutie: de realisatie van nieuw leesonderwijs	131
	Digitale tijd	134
4	Conclusie en slotbeschouwing	135
	Over de auteur	135
	Literatuurlijst	135
SAMEN LEREN OVER LEZEN: LEESONDERWIJS VERBETEREN DOOR SAMENWERKING TUSSEN LERAREN, LERARENOPLEIDINGEN EN ONDERZOEKERS		139
<i>Erna van Koeven & Noortje Hemmen</i>		
	Samenvatting	139
1	Inleiding	139
2	Kennis over onderwijs versus kennis van onderwijzen	141
3	Samenwerken in leergemeenschappen	142
3.1	Een leergemeenschap van leraren rond Focus op begrip	144
3.2	Een leergemeenschap van leraren in Taal als Basis	145
4	Tot slot	146

Over de auteurs	147
Literatuurlijst	147
HEBBEN LEERLINGEN IN DE BOVENBOUW VAN HET VWO BEGELEIDING NODIG BIJ HET LEZEN VAN LITERAIRE TEKSTEN? NAAR EEN METHODE VOOR BEGELEID DIEP LEZEN	151
<i>Mira Beukering, Adriana Bus, Roel van Steensel en Jacqueline Bel</i>	
Samenvatting	151
1 Inleiding	151
2 Studie 1	153
2.1 Methode	153
2.1.1 Design	153
2.1.2 Participanten	154
2.1.3 Experimentele conditie	154
2.1.4 Controleconditie	154
2.1.5 Verhalen	154
2.1.6 Instrumenten	154
2.1.7 Procedure	155
2.2 Resultaten	155
2.2.1 Literaire leesvaardigheid	155
2.2.2 Verhaalwaardering	156
3 Studie 2	156
3.1 Methode	156
3.1.1 Design	156
3.1.2 Participanten	157
3.1.3 Interventie	157
3.1.4 Controleconditie	157
3.1.5 Verhalen	157
3.1.6 Instrumenten	157
3.1.7 Procedure	158
3.2 Resultaten	158
3.2.1 Beschrijvende resultaten	158
3.2.2 Toetsing van effecten	159
4 Discussie en conclusies	161
5 Slotbeschouwing	162
Over de auteurs	162
Literatuurlijst	163

ONTWIKKELINGEN OP HET TERREIN VAN TOETSING VAN LEESVAARDIGHEID

TOETSING ALS VliegWIEL VOOR HET LEESONDERWIJS: AFSTEMMING TUSSEN LEERDOELEN, LEERACTIVITEITEN EN TOETSING	169
<i>Gerdineke van Silfhout</i>	
Samenvatting	169
1 Inleiding	169
2 Afstemming doelen, onderwijs en toetsing	170
3 Doelen van het vak Nederlands	172
3.1 Conceptkerndoelen en -examenprogramma's Nederlands	174
4 Kansen en uitdagingen voor centrale toetsing en examinering	175
5 Conclusie en slotbeschouwing	177
Over de auteur	178
Literatuurlijst	178
 TIJD VOOR NIEUWE MUZIEK	 181
<i>Karen Heij</i>	
Samenvatting	181
Inleiding	181
1 Begrip van teksten vaststellen	182
2 Ontwikkeling van denken over leesvaardigheid	182
3 Meten en taal	185
4 Toetsenmakers en hun aanpak	186
5 Toetsing en verantwoording	188
6 Conclusies	189
Over de auteur	189
Literatuurlijst	190
 VAN EENTALIGE NAAR MEERTALIGE TOETSING: BETER ZICHT OP HET REKENPOTENTIEEL VAN NIEUWKOMERSKINDEREN	 193
<i>Catherine van Beuningen, Jantien Smit, Marian van Popta</i>	
Samenvatting	193
1 Inleiding	193
2 Functioneel Meertalig Assessment	195
3 Multi-Assessmentproject	195
4 Projectopbrengsten	197
4.1 Voorbeelden van ontwikkelde FMA-praktijken	197

4.1.1	Voorbeeld 1: klokkijken in het Arabisch en Nederlands (Taalschool Utrecht)	197
4.1.2	Voorbeeld 2: rekengesprek met een tolk (TEC Walcheren)	198
4.2	Ervaringen van onderwijsprofessionals	198
5	Conclusie	199
6	Slotbeschouwing	200
	Over de auteurs	202
	Literatuurlijst	202
	STICHTING LEZEN REEKS	205

VOORWOORD

Het zijn roerige jaren voor de leesbevordering. Kinderen en jongeren lezen minder en hun leesmotivatie en leesvaardigheid nemen af. Vooral het ‘diep lezen’ staat onder druk. Jongeren hebben moeite met het reflecteren op teksten, het herkennen van conflicterende informatie en het beoordelen van de kwaliteit en geloofwaardigheid van een tekst.

Dit schaadt niet alleen de ontwikkeling van kinderen en jongeren, het maakt ook de samenleving als geheel kwetsbaar. In onze sterk gedigitaliseerde wereld, waarin online media onze aandacht opslokken, *fake news* alomtegenwoordig is en teksten steeds vaker door kunstmatige intelligentie worden gegenereerd, is geletterdheid belangrijker dan ooit.

Wat betekenen deze veranderingen voor de rol van leesbevorderaars? Tijdens het wetenschappelijk congres Lezen in beweging (december 2023) bogen diverse wetenschappers zich samen met deelnemers over actuele vraagstukken en ontwikkelingen binnen het leesonderwijs en de leesbevordering.

In deze bundel is een groot deel van de congresbijdragen samengebracht in een overzichtelijk geheel. De redacteurs van deze bundel, dr. Jeroen Dera (Nederlandse letterkunde) en prof. dr. Roel van Steensel (Leerstoel Leesgedrag), hebben de artikelen onderverdeeld in vier relevante thema's:

1. Ontwikkelingen op het terrein van de leesbevordering.
2. Ontwikkelingen op het terrein van het digitale lezen.
3. Ontwikkelingen op het terrein van lees- en literatuuronderwijs.
4. Ontwikkelingen op het terrein van toetsing van leesvaardigheid.

Ik ben blij dat Stichting Lezen als kenniscentrum het onderzoek naar lezen kan faciliteren via deze bundel. Hoewel er binnen de wetenschap verschillende bewegingen en verschillende perspectieven op leesbevordering zijn, zijn we het er allemaal over eens dat kinderen en jongeren de kans moeten krijgen om goed en met plezier te kunnen lezen. Ik hoop dat de beschreven onderzoeken uit deze bundel u inspiratie bieden om met dit onderwerp in de praktijk aan de slag te gaan en wens u dan ook veel leesplezier!

Gerlien van Dalen,
Directeur-bestuurder Stichting Lezen



LEZEN IN VIER BEWEGINGEN: TER INLEIDING

Jeroen Dera & Roel van Steensel

Lezen in beweging heette het jaarlijkse wetenschappelijk congres van Stichting Lezen eind 2023. In eerste instantie heeft die titel iets weg van een pleonasme, want is lezen niet per definitie een oefening in beweging? Het stereotiepe beeld van de lezer in een comfortabele fauteuil ten spijt, is lezen vaak ondenkbaar zonder bewegende ogen en vingers, en vooral ook zonder razendsnelle hersencellen die tekens decoderen tot informatie en zo werken aan kennisopbouw op velerlei niveau. Hoe statisch mensen ook kunnen ogen als ze verdiept zijn in een boek, zo dynamisch is lezen als fenomeen.

Als we na de publicatie van PISA-2022 en PIRLS-2021, waarover straks meer, echter over 'Lezen in beweging' spreken, doemt intussen al snel het rampscenario op van een leescultuur in vrije val. De teruglopende leesvaardigheid en de almaar dalende leesmotivatie van jongeren in Nederland en Vlaanderen maken het verleidelijk de beweging van het lezen te duiden als een beweging richting afgrond. Dat is ook de strekking van de teksten die menig columnist aan de leescrisis gewijd heeft (zie bijvoorbeeld Kraak, 2023). Te midden van de mediastorm waarin de leesbevordering en het leesonderwijs nogal eens onder vuur worden genomen, moeten we als leesonderzoekers intussen de rug recht houden. Onze studies laten immers zien dat het tij gekeerd kan worden, zeker als we constructief samenwerken, bij voorkeur over de grenzen van de sociale wetenschappen en de geesteswetenschappen heen (zie ook Dera & Van Steensel, 2022).

Deze bundel, samengesteld naar aanleiding van het voornoemde wetenschappelijk congres van Stichting Lezen, vormt de neerslag van die laatste gedachte. De artikelen die we hier samenbrengen, laten zich niet zomaar rijmen met het discours dat het

lezen richting afgrond beweegt, hoewel ze soms óók onderstrepen dat het vijf voor twaalf is. In plaats daarvan zetten ze in op bewegingen de andere kant op, waarbij leesvaardigheid en leesmotivatie worden gefaciliteerd door interventies die bewezen werken of waarvan het aannemelijk is dat ze werken.

Dat het lezen in een razendsnel veranderende cultuur ook zélf in beweging is, behoeft hierbij nauwelijks een betoog. Dat betreft zowel het vrijetijdslezen, dat voor een groeiende groep lezers ondenkbaar wordt zonder digitale applicaties als Goodreads en TikTok, als het lezen op school, waar grote curriculaire veranderingen op stapel staan die ook implicaties hebben voor de manier waarop het leesonderwijs getoetst wordt. De artikelen in deze bundel sluiten elk bij dit soort bewegingen aan. Ze laten zo zien dat het leesonderzoek met de ontwikkelingen in het lezen zelf meebeweegt. In het vervolg van deze inleiding bespreken we vier van zulke bewegingen in het licht van de teksten die we in dit boek bundelen.

Beweging 1: Ontwikkelingen op het terrein van de leesbevordering

Een beweging die al een tijdlang gaande is, is die naar meer *evidencebased* en *-informed* werken aan leesbevordering. Mede op initiatief van Stichting Lezen zijn de laatste jaren verschillende grootschalige effectstudies uitgevoerd naar de werking van landelijke (voor)leesbevorderingsprogramma's, zoals BoekStart (Van den Berg & Bus, 2015; Bus & De Bondt, 2022), de VoorleesExpress (Broens & Van Steensel, 2019) en de Bibliotheek *op school* (Nielen & Bus, 2016; Van der Sande et al., 2019). De uitkomsten van deze studies zijn over het algemeen gunstig. Zulke evaluaties geven echter maar ten dele antwoord op de vraag aan welke knoppen leesbevorderaars nu precies moeten draaien om effecten te bereiken.

In een zogenaamde 'meta-analyse' van effectstudies naar motivatie-interventies in het onderwijs, probeert Lisa van der Sande in het openingshoofdstuk van deze bundel precies te bepalen welke mechanismen leraren het beste kunnen aanspreken om hun leerlingen te motiveren meer te lezen. Allereerst zag ze dat de *overall*-effecten van deze interventies positief waren, zowel op 'positieve motivaties' (bijvoorbeeld intrinsieke motivatie en leeszelfvertrouwen) als op begrijpend lezen. Het aanspreken van de interesses van leerlingen — bijvoorbeeld door ze te helpen boeken te vinden die aansluiten bij hun belangstelling — lijkt een krachtig mechanisme. Dat effecten op leesmotivatie groter waren naarmate er meer jongens aan een interventie deelnamen, is gunstig: zij zijn gemiddeld immers minder gemotiveerde lezers (Logan & Johnston, 2009). De meta-analyse laat ook zien waar nog werk aan de winkel is: de effecten op begrijpend lezen waren kleiner voor onderzoeken met voornamelijk zwakke

lezers. Mogelijk betekent dit dat de route van motivatie naar leesvaardigheid minder sterk is voor zwakke lezers en dat zij extra ondersteuning nodig hebben om hun leesvaardigheid op een hoger plan te brengen.

Om gemotiveerde leerlingen te kweken, zijn leraren nodig die het goede voorbeeld geven. Onderzoek ondersteunt deze ‘practice what you teach’-gedachte: leraren die zelf regelmatig kinder- en jeugdliteratuur lezen, zijn in het algemeen actievere leesbevorderaars dan leraren die dat niet doen (Burgess et al., 2011; McKool & Gespass, 2009). Het is dan ook zorgelijk dat er aanzienlijke groepen (aankomend) leraren zijn die maar weinig lezen (Applegate et al., 2014; Groothengel, 2017). Inouk Boerma gaat in haar bijdrage na of de introductie van boekenclubs in de pabo-opleiding waar ze lesgeeft een bijdrage levert aan de leesmotivatie van studenten en of deze clubs leiden tot betekenisvolle literaire gesprekken. De ervaringen met deze, grotendeels door studenten zelf gereguleerde boekenclubs, zijn positief. Studenten gaven aan dat deelname bijdroeg aan hun leesplezier en ze praatten met name over narratieve elementen: personages, plot, vertelperspectief, tijd en ruimte (Cornelissen, 2016). De hoop is natuurlijk dat studenten ook met hun leerlingen zulke gesprekken aangaan en ze zo weten te betrekken bij goede kinder- en jeugdliteratuur.

Beweging 2: Ontwikkelingen op het terrein van het digitale lezen

Een van de belangrijkste bewegingen van de afgelopen decennia is die van het lezen van papier naar het digitale lezen. Digitale apparaten zijn niet meer weg te denken uit ons dagelijks leven en de bezorgdheid dat die het lezen belemmeren, is aanzienlijk. Die bezorgdheid gaat allereerst over verdringing: meer schermtijd betekent minder (papieren) boeken lezen (Schaper et al., 2019). Maar ze gaat ook over de consequenties van het type lezen dat we van apparaten doen (kort, fragmentarisch, schakelend) voor het vermogen om langere teksten diep en grondig te verwerken (Carr, 2011; Luyten, 2023; Wolf, 2007).

Maar, zo beargumenteren Eliane Segers en Erika Schlatter in hun bijdrage aan deze bundel, digitale middelen bieden ook kansen. Na een beschrijving van de ontwikkelingen in *artificial intelligence* (AI) en de toepassing ervan in het onderwijs, gaan ze in op de vraag hoe AI kan helpen bij het leren lezen. Ze laten zien hoe AI-tutors leerlingen door middel van spraakherkenning feedback kunnen geven bij het leren decoderen en ze zo helpen accurater en vlotter te verklanken. De ontwikkeling van ondersteuning van AI bij het begrijpend lezen staat nog in de kinderschoenen. Er is geëxperimenteerd met systemen die leerprestaties kunnen voorspellen en teksten of taken daarop kunnen aanpassen of die leerlingen gerichte ondersteuning kunnen

bieden, en met systemen die feedback geven, bijvoorbeeld op schrijfproducten van leerlingen naar aanleiding van een gelezen tekst. De eerste uitkomsten lijken gunstig: de systemen zijn ten minste even effectief als een menselijke tutor. Een belangrijk voordeel lijkt dat de werkdruk van de leraar ermee kan worden verlicht.

Waar de verkoop van Nederlandse literaire fictie gestaag afneemt (KVB Boekwerk, 2023), maakte de verkoop van anderstalige, met name Engelstalige titels tot voor kort een flinke stijging door (28% in 2021, 19% in 2022). Vooral jongeren weten hun weg naar zulke boeken te vinden. BookTok, de ‘bookish’ niche binnen TikTok (vgl. Reddan et al., 2024; Dera et al., 2023), lijkt een belangrijke factor in de verspreiding van deze boeken en spreekt ook commerciële partijen aan: boekhandels spelen er bijvoorbeeld op in door aparte planken met BookTok-boeken in te richten. Sonali Kulkarni maakt in haar bijdrage een analyse van de manier waarop BookTokkers gebruikmaken van emotie om boeken te promoten: in veel BookTok-video’s speelt het openlijk tonen van gevoelens naar aanleiding van een gelezen boek een belangrijke rol. Volgens Kulkarni heeft dat met een aantal factoren te maken, zoals de strijd om schaarse aandacht en de neiging tot imitatie. Hoewel leesbevorderaars kunnen leren van de strategieën die BookTokkers gebruiken, waarschuwt Kulkarni voor het zomaar inzetten van het medium voor leesbevordering: BookTok vormt een gemeenschap die zich moeilijk laat sturen door partijen van buitenaf.

Beweging 3: Ontwikkelingen op het terrein van lees- en literatuuronderwijs

De beweging van het hedendaagse leesonderwijs vindt plaats in roerige wateren. De diagnoses van columnisten volgden elkaar de afgelopen jaren in hoog tempo op – van ‘De leesramp: waar te beginnen? Toch maar bij de pabo’ (Truijens, 2023) tot ‘Leesbevordering? Hou op’ (Sparreboom, 2024). De focus in het leesonderwijs op leesstrategieën en de toetsing van begrijpend lezen via de tekst-met-vragenmethode schopte het zelfs tot de veelbekeken talkshow van Arjen Lubach, en de discussie over de (niet-bestaande) ‘verplichte leeslijst’ wordt periodiek opgerakeld (vgl. Dera, 2021).

Een dergelijke *trial by media* van het leesonderwijs en de leesbevordering dreigt soms het zicht te ontnemen op de vele bewegingen die de laatste jaren in het leesonderwijs (en het literatuuronderwijs als specifieke variant daarvan) zijn ingezet. Het gaat dan niet alleen om veranderingen in het vaak gewraakte centraal examen voor havo en vwo, waarin bijvoorbeeld meer aandacht uitgaat naar stilistische kwesties, maar vooral ook om ontwikkelingen in de vakdidactiek, waarin het lezen in toenemende mate wordt gekoppeld aan andere domeinen, meer focus is komen te liggen op de integratie van inhouden en vaardigheden, en (vooral ook in de pabo) meer nadruk

wordt gelegd op rijke teksten (zie bijvoorbeeld Dera et al., 2023; Van Koeven & Smits, 2021; Van Dijk et al., 2022).

Vakdidactische voorstellen die zich richten op het literatuuronderwijs bewegen zich daarmee ver van het stereotiepe beeld van een stoffig nest vol beschimmelde leeslijsten. Een niet-uitputtende greep uit de recente publicaties, vaak van docent-onderzoekers met een sterke poot in de beroepspraktijk, laat zien dat literatuurdidactisch onderzoek zich juist op actuele maatschappelijke en literatuurwetenschappelijke kwesties richt – variërend van de schrijver als mediapersoonlijkheid (Peeters & Bax, 2023) en de explosieve groei van *young adult*-literatuur (Ackermans, 2022) tot *queer*-representatie (Bongers & Dera, 2023), affect (Draaisma, 2021), klimaatliteratuur (Van Doeselaar, 2023), digitale literaire teksten (Bluijs et al., 2021), poëzie op sociale media (Dera & Van der Starre, 2019), burgerschap (Hernot, 2019) en het diffuser wordende onderscheid tussen ‘lectuur’ en ‘literatuur’ (Dera, 2024).

De bijdragen over lees- en literatuuronderwijs in dit boek zijn elk loten aan deze wijdvertakkende stam. Odile Heynders pleit voor de democratiserende kracht van literaire fictie en demonstreert aan de hand van de recente romans *De Mitsukoshi Troostbaby Company* (2021) van Auke Hulst en *De schoft* (2023) van Marente de Moor hoezeer contemporaine literaire fictie verknoopt is met vraagstukken over democratie en burgerschap. In lijn met haar lectuur van Hulst en De Moor roept Heynders op tot een ‘kritische pedagogie van fictie in een democratische publieke ruimte’, waarbij de meerstemmigheid van fictie – en daarmee haar uitnodiging tot mee- en tegenspreken – door lezers wordt benut.

Hoe verrijkend een dergelijke benadering voor het voortgezet literatuuronderwijs zou kunnen zijn, wordt duidelijk als we Heynders’ betoog confronteren met de empirische data uit de bijdrage van Jeroen Dera. Hij stelde ruim tweehonderd eerstegraadsdocenten Nederlands de vraag wat zij antwoorden als een leerling ten overstaan van de gehele klas vraagt waarom je eigenlijk literatuur zou moeten lezen. De resultaten laten niet alleen zien dat docenten sterk variëren in hun antwoord op die vraag, maar ook dat het rijke reservoir aan mogelijke antwoorden – waaronder varianten op Heynders’ stellingname – in het onderwijs nog niet ten volle wordt benut. In relatie tot de vraag ‘Waarom lezen we eigenlijk?’ zouden we dus kunnen stellen dat er nog bewegingsruimte in het literatuuronderwijs zit.

De vraag naar het *waarom* van (al dan niet literair) lezen komt ook aan de orde in het grote onderzoeksproject *LeesEvolutie*, dat tussen 2024 en 2032 onder leiding van Els Stronks wordt uitgevoerd. In deze bundel geeft Stronks een kenschets van het project, dat zich ten doel stelt om een doorlopende lijn van leesonderwijs te ontwikkelen waarmee jonge lezers worden opgeleid die in staat zijn het gelezene cognitief én affectief te verwerken en voor zichzelf betekenis te geven, zodat zij kunnen participeren en handelen in de samenleving waarin zij opgroeien. Vele bewegingen die we hierboven kort aanstipten, lopen als een rode draad door *LeesEvolutie*: de integratie van kennis en vaardigheden, het toegenomen belang van digitale geletterdheid en de versterkte samenhang tussen lezen en andere domeinen van het (taal)onderwijs.

Belangrijk voor het project *LeesEvolutie* is dat het onderzoek plaatsvindt in een consortium waarin ook het onderwijsveld zélf vertegenwoordigd is. Stronks geeft daarmee feitelijk invulling aan de oproep die Erna van Koeven en Noortje Hemmen doen in hun bijdrage aan deze bundel. Zij bepleiten (en doen verslag van) een werkwijze waarbij wetenschappelijke kennis over effectief leesonderwijs niet enkel vertaald wordt naar de onderwijspraktijk, maar samen met de onderwijspraktijk wordt ontwikkeld en verspreid. Volgens Van Koeven en Hemmen zijn leergemeenschappen waarin kennis *over* onderwijs en kennis *van* onderwijzen samenkomen een goede manier om tot zulke integratie van ‘kennen’ en ‘kunnen’ te komen. Zij pleiten daarbij tevens voor beweging in het curriculum van lerarenopleidingen, waarin volgens hen een meer holistische benadering nodig is waarin de oppositie tussen dit ‘kennen’ en ‘kunnen’ doorbroken wordt.

Volgens ons zijn ook de vele docenten die momenteel via een promotiebeurs aan een proefschrift werken exemplarisch voor de visie van Van Koeven en Hemmen. Als geen ander integreren zij handelingskennis met wetenschappelijke theorie. Dat dit op zijn beurt tot betekenisvolle bewegingen in het leesonderwijs kan leiden, bewijst de bijdrage van Mira Beukering, die promotieonderzoek doet naar wat zij ‘begeleid diep lezen’ noemt. In deze bundel vergelijkt zij de leesprestaties van leerlingen die over een tekst nadenken op basis van input van de docent met leerlingen die de tekst te lijf gaan met hun eigen vragen. Ze laat daarbij zien dat begeleid diep lezen het tekstbegrip meer verbetert dan wanneer leerlingen zelfstandig vragen formuleren op basis van een korte instructie. Wellicht roepen die resultaten, na afronding van dit proefschrift, een belangrijke tegenbeweging in het huidige onderwijs op: weg van de individuele leerling die door de docent gecoacht wordt, en terug naar de docent als centrale spil die klassikaal modelleert wat gedegen lezen betekent?

Beweging 4: Ontwikkelingen op het terrein van toetsing van leesvaardigheid

Bewegingen in het leesonderwijs leveren per definitie ook bewegingen in de toetsing van leesvaardigheid op. Op het moment dat deze bundel verschijnt, is het nieuwe (toetsings)raamwerk voor het taalonderwijs nog in ontwikkeling. De Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) is in 2022 in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) gestart met het actualiseren van de kerndoelen voor het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs, alsmede van de examenprogramma's Nederlands voor de bovenbouw van vmbo, havo en vwo. Binnenkort zal dat dus uitmonden in nieuwe doelen voor de summatieve toetsing van leesvaardigheid – waarbij binnen de moderne vreemde talen al gepleit wordt voor examens waarin vaardigheden en inhouden integratief worden getoetst (De Jong et al., 2023) –, maar dat is niet de enige relevante beweging als het om toetsing gaat. Het afgelopen decennium is er immers ook meer focus komen te liggen op formatief toetsen, ook in relatie tot het leesonderwijs (zie bijvoorbeeld al Damhuis, 2015).

Wat toetsen betreft is het lezen dus volop in beweging. Hoe noodzakelijk dat is, blijkt wel uit het recente proefschrift van Patrick Rooijackers (2023), waarin wordt aangetoond dat de focus op de tekst-met-vragen – kenmerkend voor de centrale examens in leesvaardigheid – niet leidt tot diep lezen en niet aanstuurt op leesonderwijs waarin teksten worden gebruikt om *echte* vragen te beantwoorden. Intussen zien we al in het basisonderwijs dat lesmethodes sterk inzetten op teksten met vragen en dat leraren, ondanks het feit dat ze daar kritiek op hebben, sterk geneigd zijn deze opzet te volgen in de uitvoering van het curriculum (Bogaerds-Hazenberg et al., 2022).

De bijdragen over toetsing in deze bundel roepen eveneens op tot beweging in de toetsing van leesvaardigheid. Gerdineke van Silfhout, vanuit SLO zeer nauw betrokken bij de curriculumherzieningen, benadrukt in haar bijdrage het belang van *constructive alignment*, oftewel de afstemming tussen doelen, leeractiviteiten en wijze van evaluatie. Van Silfhout benadrukt dat die manier van evalueren kan afwijken van de toetsvorm van het centraal examen waarvoor leerlingen continu worden getraind, en die niet altijd aansluit bij de doelen die docenten zelf stellen met hun leesonderwijs. Onder verwijzing naar recente onderzoeken bespreekt Van Silfhout daarom voorbeelden van andere toetsvormen die mogelijk inspirerend kunnen zijn voor docenten en curriculummakers.

Die frisse wind zal Karen Heij zeer verheugen, want zij trekt in haar bijdrage een ferme conclusie over de relatie tussen de tekst-met-vragen en de beeldvorming

van het lezen in onze samenleving: “Hoe leesvaardigheid getoetst wordt, draagt ertoe bij dat we over lezen denken als een technische, instrumentele vaardigheid die met behulp van meerkeuzevragen in de mate van beheersing vast te stellen is aan de hand van een korte serie teksten.” Heij laat zien dat de manier waarop we jarenlang leesvaardigheid hebben getoetst een terugslaggeffect op het onderwijs heeft gehad. Ze pleit daarom voor een radicaal andere omgang met toetsen en zet tevens een prangende onderzoeksvraag op de agenda: “Is de manier van toetsing niet veel indringender onderdeel geworden van het leesonderwijs dan we denken en moet toetsing daarmee niet ook nadrukkelijk voorwerp worden van de wetenschappelijke analyse van de leesproblemen van leerlingen?”

Die vraag is op zichzelf al uitdagend genoeg, maar in de bijdrage van Catherine van Beuningen, Jantien Smit en Marian van Popta wordt de kwestie nog complexer. Zij boren namelijk een nieuwe dimensie in de toetsing van leesvaardigheid aan door de problematiek van meertaligheid in toetsingscontexten aan te snijden. In hun *Multi-Assessment*-project hebben zij samen met leerkrachten verkend hoe de thuistalen van leerlingen benut kunnen worden om rekentoetsing in het nieuwkomersonderwijs eerlijker te maken. Daarbij moesten scholen niet alleen de ingewikkelde omschakeling van *eentalig* naar *meertalig* evalueren maken, maar ook die van *toetsing* naar *assessment* (waarbij niet alleen wordt vastgesteld wat een kind kan, maar ook het hele onderwijsleerproces wordt meegenomen, én er meer ruimte is voor de eigen stem van leerlingen, alsmede die van hun leeftijdgenoten en hun ouders). Van Beuningen, Smit en Van Popta laten zien dat deze omschakelingen mogelijk zijn, maar benadrukken tevens hoe complex die operatie in de praktijk is.

Hoe clichématig het ook mag klinken: dat laatste onderstreept dat het onderzoek naar lezen in beweging zal blijven, want nog altijd liggen er vele vragen en uitdagingen voor ons die om nieuwe verkenningen vragen. Als we dus vaststellen dat het lezen in beweging is, moeten we tegelijkertijd onderstrepen dat deze bundeling niet meer dan een hectometerpaaltje is – maar dan wel op een doorlopende weg, die als we onderzoek en praktijk succesvol weten te integreren naar zonniger oorden leidt en de afgrond ver achter zich laat.

OVER DE AUTEURS

Jeroen Dera is universitair hoofddocent Nederlandse letterkunde aan de Radboud Universiteit. Hij publiceert met name over literatuurdidactiek in het schoolvak Nederlands, literaire jongerencultuur en contemporaine Nederlandstalige literatuur, in het bijzonder poëzie. Momenteel rondt hij een NWO Veni-project af (2021-2025) over de legitimering van literatuur in het voortgezet onderwijs.

Roel van Steensel is hoogleraar Leesgedrag aan de Vrije Universiteit (leerstoel mede gefinancierd door Stichting Lezen) en universitair hoofddocent Onderwijswetenschappen aan de Erasmus Universiteit. Hij doet onderzoek naar leesvaardigheid en leesmotivatie, van de vroege fasen van de leesontwikkeling tot in het voortgezet onderwijs. Hij richt zich hierbij op de rol van onderwijs en gezin.

LITERATUURLIJST

- Ackermans, L. (2022). *Young adult-literatuur op de leeslijst en in de lespraktijk: een onderzoek naar de inzet en positie van literatuur voor jongeren in de bovenbouw van het havo en vwo*. Stichting Lezen.
- Applegate, A. J., Applegate M. D., Mercantini, M. A., McGeehan, C. M., Cobb, J. B., DeBoy, J. R., Modla, V. B., & Lewinski, K. E. (2014). The Peter Effect revisited: Reading habits and attitudes of college students. *Literacy research and instruction*, 53(3), 188-204.
- Blijvis, S., Dera, J., & Peeters, D. (2021). Waarom digitale literatuur in het literatuuronderwijs thuishoort. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde (TNTL)*, 137(2), 150-163.
- Bogaerds-Hazenberg, S., Evers-Vermeul, J., & Van den Bergh, H. (2022). What textbooks offer and what teachers teach: an analysis of the Dutch reading comprehension curriculum. *Reading & Writing*, 35, 1497-1523.
- Bongers, J., & Dera, J. (2023). Een queerpedagogiek voor het literatuuronderwijs. *Levende Talen Magazine*, 110(1), 7-10.
- Broens, A. S., & van Steensel, R. (2019). *Werkt de VoorleesExpress? Effecten op woordenschat, verhaalbegrip en de geletterde thuisomgeving* (Stichting Lezen Reeks 29). Eburon.
- Burgess, S. R., Sargent, S., Smith, M., Hill, N., & Morrison, S. (2011). Teachers' leisure reading habits and knowledge of children's books: Do they relate to the teaching practices of elementary school teachers? *Reading Improvement*, 48(2), 88.
- Bus, A. G., & De Bondt, M. (2022). *Vroeg begonnen, veel gewonnen: Een onderzoek naar de langetermijneffecten van BoekStart* (Stichting Lezen Reeks 36). Eburon.

- Carr, N. (2011). *Het ondiepe. Hoe onze hersenen omgaan met het internet*. Maven Publishing.
- Cornelissen, G. (2016). *Maar als je erover nadenkt...: Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool* (Stichting Lezen Reeks 27). Eburon.
- Damhuis, C. (2015). Formatieve evaluatie in het leesonderwijs. *Tijdschrift Taal*, 6(9), 38-42.
- De Jong, N., Berns, J., & Mearns, T. (2023). Toetsing als vertrekpunt voor vernieuwing. *Levende Talen Magazine*, 110(3), 30-35.
- Dera, J. (2021). De helaasheid der leeslijsten: over diversiteit in het literatuuronderwijs. *De Lage Landen*, 64(1), 115-121.
- Dera, J. (2024). 'She doesn't consider it to be real literature': Student conceptions of the term 'literature' and the notion of literary competence. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 24, 1-25.
- Dera, J., & Van der Starre, K. (2019). Instagrampoëzie in de klas. *Levende Talen Magazine*, 106(5), 4-9.
- Dera, J., & Van Steensel, R. (2022). Leesbevordering, laaggeletterdheid en leesonderwijs: ter inleiding. *Nederlandse letterkunde*, 27(1), 1-7.
- Dera, J., Brouwer, S., & Welling, A. (2023). #BookTok's appeal on ninth-grade students: an inquiry into students' responses on a social media revelation. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 67(2), 99-110.
- Dera, J., Gubbels, J., Van der Loo, J., & Van Rij, J. (eds.) (2023). *Vaardig met vakinhoud: handboek vakdidactiek Nederlands*. Coutinho.
- Draaisma, N. (2021). Een affectief summum: naar een affectieve benadering van literatuur in het voortgezet onderwijs aan de hand van *Alaska* van Anna Woltz. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde (TNTL)*, 137(4), 212-227.
- Groothengel, M. (2017). Pabo-studenten als gemotiveerde lezers van kinderliteratuur: is het fictie? In R. van Steensel & E. Seegers (Red.). *Succesvol lezen in het onderwijs* (Stichting Lezen Reeks 28) (p. 81-96). Eburon.
- Hernot, V. (2019). Literatuuronderwijs, kritisch denken en burgerschap: de perfecte driehoek. *Levende Talen Magazine*, 106(8), 5-8.
- Kraak, H. (2023). Leesvrees leidt tot een neerwaartse spiraal die absoluut gekeerd moet worden. *de Volkskrant*, 5 december 2023.
- KVB Boekwerk (2024). *Verkoopcijfers 2023*. Op 18 april 2024 geraadpleegd via <https://kvbboekwerk.nl/monitor/markt/verkoopcijfers-2023>
- Logan, S., & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 199-214.

- Luyten, H. (2023). The spread of online chatting and global developments in reading literacy during 2000-2018. *IntechOpen*.
- McKool, S. S., & Gespass, S. (2009). Does Johnny's reading teacher love to read? How Design principles for CPD on reading motivation teachers' personal reading habits affect instructional practices. *Literacy Research and Instruction*, 48(3), 264–276.
- Nielen, T. M., & Bus, A. G. (2016). *Onwillige lezers: onderzoek naar redenen en oplossingen* (Stichting Lezen Reeks 26). Eburon.
- Peeters, E., & Bax, S. (2023). Leren de wereld te lezen: op weg naar een intermediale literatuurdidactiek. *Voors*, 41(4), 6-16.
- Reddan, B., Rutherford, L., Schoonens, A., & Dezuanni, M. (2024). *Social reading cultures on BookTube, Bookstagram, and BookTok*. Routledge.
- Rooijackers, P. (2023). *Oog voor diep begrip: onderzoek naar het tekstbegrip van vwo-leerlingen*. Proefschrift Universiteit Utrecht.
- Schaper, J., Wennekers, A., & De Haan, J. (2019). *Media binnen tijdsbesteding*. Op 18 april 2024 geraadpleegd via <https://digitaal.scp.nl/trends-in-mediatijsd/mediabinnen-tijdsbesteding/>
- Sparreboom, T. (2024). Leesliefde (gadver). Leesbevordering? Hou op. *NRC*, 16 maart 2024.
- Truijens, A. (2023). De leesramp: waar te beginnen? Toch maar bij de pabo. *De Volkskrant*, 22 mei 2023.
- Van den Berg, H., & Bus, A. G. (2015). *BoekStart maakt baby's slimmer* (Stichting Lezen Reeks 24). Eburon.
- Van Dijk, Y., Hamel, M., Klaver, M-J., & Stronks, E. (eds.) (2022). *Omdat lezen loont: op naar effectief leesonderwijs in Nederland*. Pica.
- Van Doeselaar, N. (2023). 'Dit is een feest dat op scherp stelt': klimaatpoëzie voor het vak Nederlands in de bovenbouw. *Levende Talen Magazine*, 110(special), 6-11.
- Van Koeven, E., & Smits, A. (2021). *Rijke taal: taaldidactiek voor het basisonderwijs*. Boom.
- Van der Sande, L., Wildeman, I., Bus, A., & Van Steensel, R. (2019). *Lezen stimuleren via vrij lezen, boekgesprekken en appberichten*. (Stichting Lezen Reeks 31). Eburon.
- Wolf, M. (2007). *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*. Harper Collins.

ONTWIKKELINGEN
OP HET
TERREIN
VAN DE
LEESBEVORDERING



EFFECTEN VAN LEESMOTIVATIE- INTERVENTIES IN HET ONDERWIJS: EEN META-ANALYSE¹

Lisa van der Sande, Roel van Steensel, Suzanne Fikrat-Wevers en Lidia Arends

SAMENVATTING

Het doel van deze studie was om te onderzoeken in hoeverre leesmotivatie-interventies in het onderwijs kunnen bijdragen aan een hogere leesmotivatie en beter leesbegrip. Door middel van literatuuronderzoek hebben we 39 relevante studies gevonden. De interventies in deze studies hadden een positief gemiddeld effect op zowel leesmotivatie als leesbegrip. Met name interventies gericht op het stimuleren van de interesse hadden positieve effecten op leesmotivatie en leesbegrip. Daarnaast waren de effecten op leesmotivatie groter als de interventie langer duurde en het percentage jongens in de steekproef groter was. Interventies die werden uitgevoerd door onderzoekers hadden grotere effecten op leesbegrip dan interventies die door leerkrachten werden uitgevoerd. De effecten op leesbegrip waren groter in het basisonderwijs dan in het voortgezet onderwijs. Tot slot waren de effecten op leesbegrip groter voor leerlingen met een gemiddelde leesvaardigheid dan voor zwakke lezers.

1 INLEIDING

Nederlandse leerlingen lezen steeds minder, waardoor hun leesvaardigheid afneemt (Inspectie van het Onderwijs, 2022; Meelissen et al., 2023; Wennekers et al., 2018). Ongeveer één derde van de vijftienjarige leerlingen bereikt niet het leesniveau dat

¹ Dit artikel is oorspronkelijk gepubliceerd als Van der Sande, L., Van Steensel, R., Fikrat-Wevers, S., & Arends, L. (2023). Effectiveness of interventions that foster reading motivation: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 35(1), 21. <http://doi.org/10.1007/s10648-023-09719-3>

beschouwd wordt als het minimum om optimaal te functioneren op school en in de maatschappij (Meelissen et al., 2023). Deze problemen kunnen deels verklaard worden door de leesmotivatie van leerlingen, die kan worden gedefinieerd als ‘de drijfveer om te lezen die voortkomt uit iemands overtuigingen over, houdingen ten opzichte van en doelen voor lezen’ (Conradi et al., 2014, p. 154). Onderzoek toont aan dat leerlingen met een hoge leesmotivatie vaker lezen, waardoor hun leesvaardigheid toeneemt (Mol & Bus, 2011; Schiefele et al., 2012; Toste et al., 2020). Daarom wordt beargumenteerd dat leesinstructie niet alleen gefocust moet zijn op het verbeteren van vaardigheden, maar ook op het bevorderen van de leesmotivatie (zie bv. De Naeghel & Van Keer, 2013; Vaknin-Nusbaum et al., 2018). We hebben een meta-analyse uitgevoerd, waarbij de effecten van eerdere studies worden samengevat, om na te gaan in hoeverre leesmotivatie-interventies in het onderwijs kunnen bijdragen aan een hogere leesmotivatie en beter leesbegrip.

2 THEORETISCHE ACHTERGROND

2.1 MOTIVATIONELE MECHANISMEN

Leesmotivatie is een construct dat bestaat uit meerdere dimensies die worden uitgewerkt in verschillende (lees)motivatietheorieën (Conradi et al., 2014; Murphy & Alexander, 2000; Schiefele et al., 2012). Op basis van deze theorieën worden verschillende motivationele mechanismen onderscheiden die kunnen bijdragen aan een hogere leesmotivatie. Tabel 1 bevat een overzicht van deze mechanismen en voorbeelden van hoe die worden toegepast in (lees)motivatie-interventies.

TABEL 1 | OVERZICHT VAN MOTIVATIONELE MECHANISMEN

Motivationale mechanismen	Toelichting en voorbeelden
Interesse	Teksten die aansluiten bij de interesses van leerlingen of een koppeling maken met de leefwereld en ervaringen van leerlingen (Kurnaz et al., 2020; Guthrie et al., 2004; Schiefele, 1999)
Autonomie	Keuzevrijheid in welke teksten worden gelezen of verwerkingsopdrachten bij een tekst (Guthrie et al., 2004; Stefanou et al., 2004)
Verbondenheid	Gesprekken over gelezen boeken of samenwerken bij leestaken (Guthrie et al., 2004; Nolen, 2007)
Competentiegevoelens	Teksten die aansluiten bij het leesniveau van leerlingen of strategieën aanleren die tekstbegrip ondersteunen (Margolis & McCabe, 2003; Guthrie et al., 2004)
Beheersingsdoelen	Benadrukken van de individuele ontwikkeling, of leesactiviteiten integreren in thematisch onderwijs (Ames, 1992; Guthrie et al., 2004)
Attributies	Benadrukken dat inspanning kan leiden tot succes en dat falen niet wordt veroorzaakt door een gebrek aan vaardigheden (Toland & Boyle, 2008; Weiner, 1985)
Waarde van lezen	Benadrukken waarom lezen relevant is en hoe dit kan bijdragen aan het bereiken van toekomstige doelen (Guthrie & Klauda, 2014; Wigfield & Eccles, 2000)
Extrinsieke motivatoren	Beloningen voor lezen (Marinak et al., 2008; Ryan & Deci, 2000)

2.2 KENMERKEN VAN DE INTERVENTIE EN DE STEEKPROEF

Behalve in het effect van motivationele mechanismen waren we geïnteresseerd in verschillende andere variabelen die de effectiviteit van interventies kunnen beïnvloeden, zoals kenmerken van de interventie of van de steekproef.

Wat betreft interventiekenmerken waren we er allereerst in geïnteresseerd of effecten variëren voor interventies die alleen gericht zijn op het bevorderen van de motivatie en interventies waarin dit gecombineerd wordt met vaardighedenonderwijs.

Daarnaast hebben we de effecten onderzocht van de gebruikte tekstsoort, de duur van de interventie en de uitvoerder van de interventie.

Bepaalde groepen leerlingen hebben vaak een lage leesmotivatie, namelijk leerlingen in het voortgezet onderwijs, zwakke lezers en jongens (Baker & Wigfield, 1999; Gottfried et al., 2001; Jacobs et al., 2002; Logan & Johnston, 2009; Parsons et al., 2018; Toste et al., 2020). Daarom hebben we onderzocht of de effecten van de interventies variëren als gevolg van steekproefkenmerken als onderwijstype (basisonderwijs versus voortgezet onderwijs), leesniveau en gender.

2.3 ONDERZOEKSVRAGEN

Het doel van het onderzoek was om de volgende onderzoeksvragen te beantwoorden:

1. Wat is het effect van leesmotivatie-interventies op leesmotivatie en leesbegrip?
2. Welke kenmerken van de interventie en steekproef modereren de effecten van leesmotivatie-interventies?

3 ONDERZOEKSOPZET

We hebben een zoekopdracht uitgevoerd in 10 onlinedatabases met behulp van zoektermen voor ‘motivatie’, ‘lezen’ en ‘interventies’². Dit leidde tot 7889 studies, die werden beoordeeld aan de hand van vooraf opgestelde inclusie- en exclusiecriteria. Studies werden geïncludeerd als (a) het effect van een interventie gericht op het bevorderen van de leesmotivatie werd geanalyseerd, (b) de interventie gebaseerd was op een (lees)motivatietheorie, (c) de interventie op school werd uitgevoerd, (d) de interventie focuste op kinderen in de leeftijdsrange van groep 3 tot het eind van het voortgezet onderwijs, (e) de studie een experimentele en een controlegroep bevatte, (f) de afhankelijke variabele een leesmotivatiemaat bevatte en (g) voldoende informatie beschikbaar was om een effectgrootte te kunnen berekenen. Studies werden geëxcludeerd als (a) het artikel in een andere taal dan Engels was geschreven, (b) de interventie focuste op lezen in een vreemde taal of (c) de studie focuste op specifieke doelgroepen (bijvoorbeeld kinderen met een leer- of gedragsstoornis). 39 studies voldeden aan alle inclusiecriteria en werden opgenomen in de meta-analyse. Alle studies werden gecodeerd met behulp van een codeerschema, met daarin de eerdergenoemde kenmerken van de interventies en de steekproef. Daarnaast hebben we de statistische informatie opgenomen die nodig was voor het berekenen van de effectgrootte. We hebben de effectgroottes van alle studies met elkaar gecombineerd om een gemiddelde effectgrootte te berekenen voor leesmotivatie en leesbegrip. Met behulp van moderator-analyses hebben we onderzocht in hoeverre de grootte van de effecten wordt bepaald door kenmerken van de interventie en de steekproef.

2 De volledige zoekopdracht is online beschikbaar via de volgende link: https://static-content.springer.com/esm/art%3A10.1007%2Fs10648-023-09719-3/MediaObjects/10648_2023_9719_MOESM1_ESM.pdf.

4 RESULTATEN

4.1 EFFECTEN VAN DE INTERVENTIES

In de studies werden verschillende meetinstrumenten gebruikt voor het meten van leesmotivatie en leesbegrip. Voor leesmotivatie hebben we een onderscheid gemaakt tussen zogenaamde positieve en negatieve leesmotivaties. Voor de effecten op leesbegrip hebben we geen verdere uitsplitsing gemaakt.

Om onderzoeksvraag 1 te beantwoorden, hebben we gemiddelde effecten berekend op positieve motivaties, negatieve motivaties en leesbegrip. De interventies hadden een klein, positief gemiddeld effect op positieve motivaties (Cohen's $d = 0.38$; $SE = 0.06$, $p < .001$) en leesbegrip (Cohen's $d = 0.27$; $SE = 0.05$, $p < .001$). We hebben ook onderzocht of de interventies leidden tot een afname van zogenaamde negatieve motivaties. Dit effect bleek niet significant te zijn (Cohen's $d = -0.06$; $SE = 0.07$, $p = .39$).

Vervolgens hebben we een vergelijking gemaakt tussen effectmetingen direct na de interventie en enige tijd na de interventie. De tijd tussen de interventie en uitgestelde nameting varieerde van 2 tot 28 weken. Voor positieve motivaties vonden we een klein effect op directe nametingen (Cohen's $d = 0.40$; $SE = 0.07$) en een triviaal effect op uitgestelde nametingen (Cohen's $d = 0.19$; $SE = 0.13$). De effecten op negatieve motivaties waren bij zowel de directe (Cohen's $d = -0.07$; $SE = 0.08$) als de uitgestelde nameting (Cohen's $d = -0.03$; $SE = 0.15$) niet significant. Het effect op leesbegrip was klein bij de directe nameting (Cohen's $d = 0.29$; $SE = 0.06$) en triviaal bij de uitgestelde nameting (Cohen's $d = 0.16$; $SE = 0.07$). Voor geen van deze uitkomsten was er een significant verschil tussen de effecten op de directe en uitgestelde nameting (positieve motivaties: $Q(1) = 2.00$, $p = .16$; negatieve motivaties: $Q(1) = 0.05$, $p = .83$; leesbegrip: $Q(1) = 1.99$, $p = .16$).

4.2 MODERATOR-ANALYSES

We hebben moderator-analyses uitgevoerd om variatie in effectgroottes te kunnen verklaren (onderzoeksvraag 2). We hebben daarbij alleen gefocust op directe nametingen op positieve leesmotivaties en leesbegrip, aangezien er weinig studies waren waarin effecten op negatieve motivaties en uitgestelde nametingen werden onderzocht. De uitkomsten van alle moderator-analyses worden weergegeven in tabel 2.

TABEL 2 | MODERATOR-ANALYSES MET INTERVENTIE- EN STEEPROEFKENMERKEN

Categorische variabelen	Categorieën	k_{int} ; k_{bepr}	Cohen's d (SE)			
			Positieve motivaties	Leesbegrip	Positieve motivaties	Leesbegrip
Interventiekenmerken						
Motivationale mechanismen						
Competentiegevoelens						
	- Ja	31; 21	0.39 (0.08)	0.33 (0.10)	Q(1) = 0.07	Q(1) = 0.28
	- Nee	19; 11	0.43 (0.14)	0.26 (0.08)		
Autonomie						
	- Ja	17; 11	0.55 (0.12)	0.34 (0.14)	Q(1) = 3.72	Q(1) = 0.62
	- Nee	33; 21	0.28 (0.08)	0.22 (0.05)		
Verbondenheid						
	- Ja	21; 13	0.49 (0.09)	0.37 (0.13)	Q(1) = 1.71	Q(1) = 1.75
	- Nee	29; 19	0.31 (0.10)	0.19 (0.05)		
Interesse						
	- Ja	29; 16	0.51 (0.10)	0.41 (0.12)	Q(1) = 5.85*	Q(1) = 4.75*
	- Nee	21; 16	0.21 (0.08)	0.13 (0.04)		
Extrinsieke motivatoren						
	- Ja	3; 0	-0.42 (0.56)	-	Q(1) = 2.13	-
	- Nee	47; 32	0.43 (0.07)	-		
Beheersingsdoelen						
	- Ja	20; 16	0.43 (0.12)	0.33 (0.11)	Q(1) = 0.28	Q(1) = 0.68
	- Nee	30; 16	0.36 (0.08)	0.22 (0.06)		
Attributies						
	- Ja	6; 3	0.30 (0.18)	0.15 (0.12)	Q(1) = 0.30	Q(1) = 1.33
	- Nee	44; 29	0.41 (0.07)	0.31 (0.07)		
Waarde van lezen						
	- Ja	1; 0	0.53 (0.27)	-	Q(1) = 0.22	-
	- Nee	49; 32	0.40 (0.07)	-		

VERVOLG TABEL 2 | MODERATOR-ANALYSES MET INTERVENTIE- EN STEEPROEFKENMERKEN

Categorische variabelen	Categorieën	K_{int} , K_{begr}	Cohen's d (SE)		Q
			Positieve motivaties	Leesbegrip	
Vaardighedenonderwijs	Ja	31; 25	0.39 (0.07)	0.29 (0.07)	Q(1) = 0.01
	Nee	19; 7	0.41 (0.17)	0.28 (0.12)	
Tekstgenre	Narratieve teksten	8; 6	0.67 (0.22)	0.31 (0.12)	Q(3) = 5.08
	Informatieve teksten	18; 13	0.36 (0.12)	0.39 (0.15)	Q(3) = 2.87
	Narratieve en informatieve teksten	19; 11	0.27 (0.09)	0.17 (0.06)	
	Woorden en/of zinnen	5; 2	0.75 (0.27)	0.14 (0.19)	
Uitvoerder	Onderzoeker	14; 6	0.47 (0.19)	0.66 (0.17)	Q(2) = 3.21
	Iemand anders	35; 25	0.39 (0.08)	0.24 (0.07)	Q(2) = 6.78*
	Onbekend	1; 1	0.14 (0.13)	0.13 (0.13)	
Steekproefkenmerken					
Onderwijstype	Basisonderwijs	42; 24	0.38 (0.08)	0.36 (0.09)	Q(1) = 0.44
	Voortgezet onderwijs	8; 8	0.50 (0.17)	0.12 (0.03)	Q(1) = 6.08*
Leesniveaue	Voornamelijk gemiddelde lezers	33; 20	0.37 (0.10)	0.36 (0.10)	Q(1) = 0.03
	Voornamelijk zwakke lezers	17; 12	0.40 (0.08)	0.12 (0.04)	Q(1) = 5.59*
Continue variabelen			b (SE) positieve motivaties		b (SE) leesbegrip
Interventiekenmerken					
Aantal sessies			0.003 (0.002)		0.001 (0.001)
Totale duur van de interventie			0.004 (0.002)*		0.001 (0.001)
Steekproefkenmerken					
Percentage jongens			0.023 (0.011)*		-0.008 (0.010)

Noot. k = aantal steekproeven.

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

4.2.1 INTERVENTIEKENMERKEN

In de eerste serie moderator-analyses hebben we de effecten van kenmerken van de interventie geanalyseerd. De manier waarop motivatie werd bevorderd (i.e. motivationeel mechanisme) had een invloed op effecten op leesmotivatie en leesbegrip. Er was een positief effect van interesse: interventies gericht op het stimuleren van de interesse hadden grotere effecten op leesmotivatie en leesbegrip dan interventies waarin dat niet werd gedaan. Voor de andere motivationele mechanismen waren er geen significante effecten. Er was geen effect voor de combinatie met vaardighedenonderwijs: interventies die alleen gericht waren op het bevorderen van leesmotivatie waren even effectief als interventies waarin dit werd gecombineerd met vaardighedenonderwijs (bijvoorbeeld: instructie in leesstrategieën). Er was ook geen effect van het type gebruikte teksten. Interventies waarin narratieve, informatieve teksten of losse woorden/zinnen werden gebruikt, waren even effectief in het bevorderen van leesmotivatie en leesbegrip. Uitvoerder van de interventie was een significante moderator voor effecten op leesbegrip, maar niet op leesmotivatie. Interventies die uitgevoerd werden door onderzoekers hadden grotere effecten op leesbegrip dan interventies uitgevoerd door anderen. Het aantal sessies waaruit een interventie bestond, was niet gerelateerd aan effectgrootte. Het effect van de totale duur van de interventie (aantal sessies vermenigvuldigd met de duur van één sessie) was significant voor leesmotivatie, maar niet voor leesbegrip. De effecten op leesmotivatie waren groter als de totale duur van de interventie langer was.

4.2.2 STEEKPROEFKENMERKEN

In de tweede serie moderator-analyses hebben we het effect van kenmerken van de steekproef onderzocht. Onderwijstype was een significante moderator van effecten op leesbegrip; interventies voor basisschoolleerlingen hadden grotere effecten dan interventies voor leerlingen in het voortgezet onderwijs. Interventies gericht op leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs waren even effectief in het bevorderen van leesmotivatie. Ook leesniveau was een significante moderator van effecten op leesbegrip, maar niet van leesmotivatie. De interventies hadden grotere effecten op leesbegrip als de steekproef voornamelijk uit gemiddelde lezers bestond dan wanneer die voornamelijk uit zwakke lezers bestond. Het effect van gender was significant voor leesmotivatie, maar niet voor leesbegrip. De effecten op leesmotivatie waren groter als het percentage jongens in de steekproef hoger was.

5 CONCLUSIE

Het doel van deze meta-analyse was om de effecten van theoriegestuurde leesmotivatie-interventies op school op leesmotivatie en leesbegrip te onderzoeken (onderzoeksvraag 1) en om te onderzoeken of effecten variëren als gevolg van kenmerken van de interventie en de steekproef (onderzoeksvraag 2). De interventies hadden een positief gemiddeld effect op zowel leesmotivatie als leesbegrip. Deze uitkomsten bevestigen de assumptie dat leesmotivatie bevorderd kan worden door interventies in het onderwijs en dat, door het bevorderen van de leesmotivatie, leesprestaties van leerlingen kunnen worden verbeterd. Vermoedelijk heeft de verhoogde motivatie als gevolg van deelname aan een interventie ertoe geleid dat leerlingen vaker zijn gaan lezen, waardoor zij hun leesvaardigheid hebben verbeterd. Dit zou in theorie kunnen leiden tot een proces van wederkerige beïnvloeding, waarbij verhoogde motivatie en leesvaardigheid elkaar wederzijds beïnvloeden, wat uiteindelijk tot positieve effecten op de langere termijn zou kunnen leiden (Morgan & Fuchs, 2007; Stanovich, 1986). We vonden echter weinig ondersteuning voor zulke langetermijneffecten. Op de uitgestelde nametingen werden niet meer dan triviale effecten gevonden. Effecten op uitgestelde nametingen werden maar in een beperkt aantal studies onderzocht en de tijd tussen de interventie en de uitgestelde nameting varieerde sterk. Meer onderzoek is dus nodig om definitieve conclusies te kunnen trekken over de langetermijneffecten van leesmotivatie-interventies.

Hoewel de interventies een positief effect hadden op positieve leesmotivaties, vonden we geen significante effecten op negatieve motivaties. Dit suggereert dat huidige leesmotivatie-interventies niet voldoende zijn om negatieve motivaties te laten afnemen. Negatieve motivaties kunnen het gevolg zijn van een opeenstapeling van negatieve leeservaringen en daardoor hardnekkig zijn (Nielen et al., 2016). Guthrie en collega's (2009) suggereren dat een combinatie van verschillende motivationele mechanismen over een langere periode nodig zou kunnen zijn om negatieve motivaties te laten afnemen. Aangezien effecten op negatieve motivaties slechts in een klein aantal studies werden onderzocht, is aanvullend onderzoek nodig om na te gaan of deze assumptie kan worden bevestigd.

Doordat we de effecten van verschillende motivatie-interventies hebben onderzocht, geven de resultaten inzicht in welke motivationele mechanismen met name effectief zijn. Interventies waarin de interesse van leerlingen werd gestimuleerd, hadden de grootste effecten op zowel leesmotivatie als leesbegrip. Dit betekent niet dat andere mechanismen (bijvoorbeeld ondersteuning van de autonomie of het bevorderen van beheersingsdoelen) niet effectief zijn. In veel interventies werden meerdere

motivationale mechanismen gecombineerd en onze resultaten suggereren dat het stimuleren van de interesse een van de belangrijkste kenmerken is van een succesvolle interventie. Het beschikbaar stellen van teksten die aansluiten bij de individuele interesses van leerlingen of het uitvoeren van activiteiten om de situationele interesse van leerlingen te stimuleren, kan dus worden beschouwd als een belangrijke voorwaarde voor het ontstaan van leesmotivatie.

Interventies met en zonder vaardighedenonderwijs waren even effectief in het bevorderen van leesmotivatie en leesbegrip. Deze uitkomst suggereert dat positieve effecten het gevolg zijn van motivatiebevordering en niet noodzakelijk toe te schrijven zijn aan andere onderdelen van een interventie. Dit ondersteunt het belang van motivatiebevordering. Tegelijkertijd betekent dit niet dat motivatiebevordering *alleen* genoeg is om de leesvaardigheid van leerlingen te vergroten. Motivatieinterventies waren in veel gevallen een toevoeging aan het bestaande curriculum. Een toegenomen leesvaardigheid kan uiteraard ook het gevolg zijn van het reguliere leesonderwijs, waarbij motivatiebevordering dit effect lijkt te versterken.

De effecten op leesmotivatie waren groter als het percentage jongens in de steekproef groter was. Dit effect is veelbelovend, aangezien met name jongens vaak een lage leesmotivatie hebben (Logan & Johnston, 2009; Parson et al., 2018). Ook zwakke lezers hebben vaak een lage leesmotivatie (Baker & Wigfield, 1999; Toste et al., 2020; Vaknin-Nusbaum et al., 2018). Onze resultaten suggereren dat leesmotivatieinterventies even effectief zijn in het bevorderen van de leesmotivatie van gemiddelde en zwakke lezers. Het effect op leesbegrip was echter groter voor gemiddelde lezers dan voor zwakke lezers, wat suggereert dat deze leerlingen mogelijk meer ondersteuning dan gemiddelde lezers nodig hebben om hun leesvaardigheid in dezelfde mate te verbeteren. Effecten op leesbegrip waren groter in het basisonderwijs dan in het voortgezet onderwijs; voor leerlingen in het voortgezet onderwijs was er slechts een marginaal effect. Dit zou verklaard kunnen worden door het feit dat leerlingen in het basisonderwijs vaak een grotere ontwikkeling van leesvaardigheid doormaken dan leerlingen in het voortgezet onderwijs (Bloom et al., 2008). Tot slot waren er effecten van uitvoerder van de interventie en duur van de interventie. Interventies die door onderzoekers waren uitgevoerd, hadden grotere effecten op leesbegrip dan interventies die door anderen werden uitgevoerd (in de meeste gevallen leerkrachten), mogelijk doordat onderzoekers meer aandacht besteedden aan de implementatiekwaliteit van de interventie (zie bijvoorbeeld Edmonds et al., 2009; Okkinga et al., 2018). Voor onderzoekers ondersteunt dit het belang van grondig communiceren over de principes van een interventie met

degenen die een interventie in de praktijk uitvoeren (Durlak & DuPre, 2008). De effecten op leesmotivatie waren groter als de interventie langer duurde, wat het belang indiceert van investeren in leesmotivatie gedurende een langere periode.

6 SLOTBESCHOUWING

We concluderen dat leesmotivatie-interventies positieve effecten hebben op leesmotivatie en leesbegrip. Dit suggereert dat motivatiebevordering een belangrijk aspect zou moeten zijn van leesonderwijs (Duke et al., 2011; Duke & Cartwright, 2021). De resultaten tonen aan dat interventies gericht op het stimuleren van de interesse de grootste effecten hadden. Dit is een belangrijke uitkomst voor leerkrachten, ontwikkelaars van leesmethodes en degenen die beslissingen nemen over het leescurriculum. Het lijkt met name van belang om de interesse van leerlingen te stimuleren, bijvoorbeeld door teksten te gebruiken die aansluiten bij de persoonlijke voorkeuren van leerlingen of door het maken van koppelingen met hun leefwereld.

Tegelijkertijd biedt onze meta-analyse aanknopingspunten voor vervolgonderzoek. Meer onderzoek is nodig om na te gaan of de positieve effecten van leesmotivatiebevordering blijvend zijn. Daarnaast moeten studies aandacht besteden aan de implementatiekwaliteit en leerkrachten voorzien van informatie over hoe zij motivationele mechanismen kunnen toepassen in de onderwijspraktijk. Tot slot zouden studies niet alleen moeten nagaan hoe positieve motivaties bevorderd kunnen worden, maar juist ook hoe negatieve motivaties verminderd kunnen worden.

OVER DE AUTEURS

Lisa van der Sande heeft als promovendus en postdoc-onderzoeker gewerkt op de Vrije Universiteit Amsterdam, waar zij onderzoek deed naar leesmotivatie en leesbevordering. Momenteel werkt zij als onderzoeker Taal bij het lectoraat Urban Care and Education van Windesheim Almere.

Roel van Steensel is mede namens Stichting Lezen hoogleraar Leesgedrag aan de Vrije Universiteit Amsterdam. Daarnaast is hij werkzaam op de Erasmus Universiteit Rotterdam. Hij doet onderzoek naar leesontwikkeling en leesbevordering vanaf de voor- en vroegschoolse periode tot in het hoger onderwijs, en kijkt daarbij naar de rol van de thuisomgeving en het onderwijs.

Suzanne Fikrat-Wevers werkt momenteel als medior onderzoeker bij het Verwey-Jonker Instituut. Toen ze de meta-analyse uitvoerde, was ze werkzaam als junior onderzoeker bij de Erasmus Universiteit. Haar onderzoeksinteresses liggen op het gebied van kanselijkheid in het onderwijs.

Lidia Arends is professor Methoden en Technieken aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Daarnaast werkt zij als biostatisticus bij het Erasmus MC in Rotterdam. In haar onderzoek richt zij zich voornamelijk op de statistische aspecten en toepassingen van de (multivariate) meta-analyses, in zowel de sociale als de medische wetenschappen.

LITERATUURLIJST

(Referenties gemarkeerd met een sterretje zijn opgenomen in de meta-analyse.)

- *Aarnoutse, C., & Schellings, G. (2003). Learning reading strategies by triggering reading motivation. *Educational Studies*, 29(4), 387-409. <https://doi.org/10.1080/0305569032000159688>
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.26>
- *Andreassen, R., & Bråten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction*, 21(4), 520-537. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.08.003>
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477. <https://doi.org/10.1598/RRQ.34.4.4>
- *Bates, C. C., D'Agostino, J. V., Gambrell, L., & Xu, M. (2016). Reading Recovery: Exploring the effects on first-graders' reading motivation and achievement. *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 21(1), 47-59. <https://doi.org/10.1080/10824669.2015.1110027>
- Bloom, H. W., Hill, C. J., Black, A. R., & Lipsey, M. W. (2008). Performance trajectories and performance gaps as achievement effect-size benchmarks for educational interventions. *Methodological Studies*, 1(4), 289-328. <https://doi.org/10.1080/19345740802400072>
- *Bråten, I., Johansen, R., & Strømsø, I. (2017). Effects of different ways of introducing a reading task on intrinsic motivation and comprehension. *Journal of Research in Reading*, 40(1), 17-36. <http://doi.org/10.1111/1467-9817.12053>

- *Cantrell, S. C., Almasi, J. F., Rintamaa, M., & Carter, J. C. (2016). Supplemental reading strategy instruction for adolescents: A randomized trial and follow-up study. *The Journal of Educational Research*, *109*(1), 7–26. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.917258>
- *Cantrell, S. C., Almasi, J. F., Rintamaa, M., Carter, J. C., Pennington, J., & Buckman, M. (2014). The impact of supplemental instruction on low-achieving adolescents' reading engagement. *The Journal of Educational Research*, *107*(1), 36–58. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.753859>
- Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review*, *26*(1), 127–164. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9245-z>
- *Cuevas, J. A., Russell, R. L., & Irving, M. A. (2012). An examination of the effect of customized reading modules on diverse secondary students' reading comprehension and motivation. *Educational Technology Research and Development*, *60*(3), 445–467. <https://doi.org/10.1007/s11423-012-9244-7>
- De Naeghel, J., & Van Keer, H. (2013). The relation of student and class-level characteristics to primary school students' autonomous reading motivation: A multi-level approach. *Journal of Research in Reading*, *36*(4), 351–370. <https://doi.org/10.1111/jrir.12000>
- Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The science of reading progress: Communicating advances beyond the simple view of reading. *Reading Research Quarterly*, *56*(S1), S25–S44. <https://doi.org/10.1002/rrq.411>
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L., & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 51–93). International Reading Association.
- Durlak, J. A., & DuPre, E. P. (2008). Implementation matters: A review of research on the influence of implementation on program outcomes and the factors affecting implementation. *American Journal of Community Psychology*, *41*(3), 327–350. <https://doi.org/10.1007/s10464-008-9165-0>
- Edmonds, M. S., Vaughn, S., Wexler, J., Reutebuch, C., Cable, A., Tackett, K. K., & Schankenberg, J. W. (2009). A synthesis of reading interventions and effects on reading comprehension outcomes for older struggling readers. *Review of Educational Research*, *79*(1), 262–300. <https://doi.org/10.3102/0034654308325998>
- *Förster, N., & Souvignier, E. (2014). Learning progress assessment and goal setting: Effects on reading achievement, reading motivation, and reading self-

- concept. *Learning and Instruction*, 32, 91–100. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.02.002>
- *Fowler, J. W., & Peterson, P. L. (1981). Increasing reading persistence and altering attributional style of learned helpless children. *Journal of Educational Psychology*, 73(2), 251–260. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.73.2.251>
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfred, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3–13. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.3>
- Guthrie, J. T., Coddington, C. S., & Wigfeld, A. (2009). Profiles of reading motivation among African American and Caucasian students. *Journal of Literacy Research*, 41(3), 317–353. <https://doi.org/10.1080/10862960903129196>
- Guthrie, J. T., & Klauda, S. L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivations for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 49(4), 387–416. <https://doi.org/10.1002/rrq.81>
- *Guthrie, J. T., Wigfeld, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scaffidi, N. T., & Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96, 403–423. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.331>
- *Guthrie, J. T., Wigfeld, A., & VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92(2), 331–341. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.92.2.331>
- *Hautula, J., Ronimus, M., & Junttila, E. (2023). Readers' theater projects for special education: A randomized controlled study. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 67(5), 663–678. <https://doi.org/10.1080/00313831.2022.2042846>
- Inspectie van het Onderwijs (2022). *Peil. Leesvaardigheid einde (speciaal) basisonderwijs 2020-2021*. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/themaraapporten/2022/12/13/peil-leesvaardigheid-einde-basisonderwijs-en-speciaal-basisonderwijs-2020-2021>
- Jacobs, J. E., Lanza, S. L., Osgood, D. W., Eccles, J., & Wigfeld, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 59–527. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.00421>
- *Kao, G. Y., Tsai, C., Liu, C., & Yang, C. (2016). The effects of high/low interactive electronic storybooks on elementary school students' reading motivation, story comprehension and chromatic concepts. *Computers & Education*, 100, 56–70. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.04.013>

- *Kim, J. S., Burkhauser, M. A., Mesite, L. M., Asher, C. A., Relya, J. E., Fitzgerald, J., & Elmore, J. (2020). Improving reading comprehension, science domain knowledge, and reading engagement through a first-grade content literacy intervention. *Journal of Educational Psychology, 113*(1), 3–26. <https://doi.org/10.1037/edu0000465>
- *Kurnaz, A., Arslantas, S., & Pursun, T. (2020). Investigation of the effectiveness of personalized book advice smart application on secondary school students' reading motivation. *International Journal of Educational Methodology, 6*(3), 587–602. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.3.587>
- *Law, Y. (2011). The effects of cooperative learning on enhancing Hong Kong fifth graders' achievement goals, autonomous motivation, and reading proficiency. *Journal of Research in Reading, 34*(4), 402–425. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2010.01445.x>
- *Lee, Y. (2014). Promise for enhancing children's reading attitudes through peer reading: A mixed method approach. *The Journal of Educational Research, 107*(6), 482–492. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.836469>
- *Levinson, E. M., Vogt, M., Barker, W. F., Jalongo, M. R., & Van Zandt, P. (2017). Effects of reading with adult tutor/therapy dog teams on elementary students' reading achievement and attitudes. *Society & Animals, 25*(1), 38–56. <https://doi.org/10.1163/15685306-12341427>
- Logan, S., & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitude: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading, 32*(2), 199–214. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2008.01389.x>
- Margolis, H., & McCabe, P. P. (2003). Self-efficacy: A key to improving the motivation of struggling readers. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 47*(4), 162–169. <https://doi.org/10.1080/10459880309603362>
- *Marinak, B. A., (2013). Courageous reading instruction: The effects of an elementary motivation intervention. *The Journal of Educational Research, 106*(1), 39–48. <https://doi.org/10.1080/00220671.2012.658455>
- *Marinak, B. A., & Gambrell, L. B. (2008). Intrinsic motivation and rewards: What sustains young children's engagement with text? *Literacy Research and Instruction, 47*(1), 9–26. <https://doi.org/10.1080/19388070701749546>
- Meelissen, M. R. M., Maassen, N. A. M., Gubbels, J., Van Langen, A. M., Valk, J., Dood, C., Derks, I., In 't Zandt, M., & Wolbers, M. (2023). *Resultaten PISA-2022 in vogelvlucht*. Universiteit Twente. <http://doi.org/10.3990/1.9789036559461>

- 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*, *37*(2), 267–296. <https://doi.org/10.1037/a0021890>
- *Monteiro, V. (2013). Promoting reading motivation by reading together. *Reading Psychology*, *34*(4), 301–335. <https://doi.org/10.1080/02702711.2011.635333>
- Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, *73*(2), 165–183. <https://doi.org/10.1177/001440290707300203>
- Murphy, P. K., & Alexander, P. A. (2000). A motivated exploration of motivation terminology. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 3–53. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1019>
- *Nevo, E., & Vaknin-Nusbaum, V. (2020). Enhancing motivation to read and reading abilities in first grade. *Educational Psychology*, *40*(1), 22–41. <https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1635680>
- *Ng, C. C., Bartlett, B., Chester, I., & Kersland, S. (2013). Improving reading performance for economically disadvantaged students: Combining strategy instruction and motivational support. *Reading Psychology*, *34*(3), 257–300. <https://doi.org/10.1080/02702711.2011.632071>
- Nielen, T. M. J., Mol, S. E., Sikkema-De Jong, M. T., & Bus, A. G. (2016). Attentional bias toward reading in reluctant readers. *Contemporary Educational Psychology*, *46*, 263–271. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.11.004>
- Nolen, S. B. (2007). Young children's motivation to read and write: Development in social contexts. *Cognition and Instruction*, *25*(2), 219–270. <https://doi.org/10.1080/07370000701301174>
- Okkinga, M., Van Steensel, R., Van Gelderen, A. J. S., Van Schooten, E., Slegers, P. J. C., & Arends, L. R. (2018). Effectiveness of reading-strategy interventions in whole classrooms: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *30*(4), 1215–1239. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9445-7>
- Parsons, A. W., Parsons, S. A., Malloy, J. A., Marinak, B. A., Reutzel, D. R., Applegate, M. D., Applegate, A. J., Fawson, P. C., & Gambrell, L. B. (2018). Upper elementary students' motivation to read fiction and nonfiction. *The Elementary School Journal*, *118*(3), 505–523. <https://doi.org/10.1086/696022>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- *Schaffner, E., & Schiefele, U. (2007). The effect of experimental manipulation of student motivation on the situational representation of text. *Learning and Instruction*, *17*(6), 755–772. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.09.015>

- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 257–279. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_4
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfeld, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427–463. <https://doi.org/10.1002/RRQ.030>
- *Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1991). Learning goals and progress feedback during reading comprehension instruction. *Journal of Reading Behavior*, 23(3), 351–364. <https://doi.org/10.1080/10862969109547746>
- *Shelton, T., Anastopoulos, A. D. & Linden, J. D. (1985). An attribution training study with learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 18(5), 261–265. <https://doi.org/10.1177/002221948501800503>
- *Souvignier, E., & Mokhlesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction*, 16(1), 57–71. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2005.12.006>
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407. <https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1>
- Stefanou, C. R., Perencevich, K. C., DiCintio, M., & Turner, J. C. (2004). Supporting autonomy in the classroom: Ways teachers encourage student decision making and ownership. *Educational Psychologist*, 39(2), 97–110. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_2
- *Taboada Barber, A., & Buehl, M. M. (2013). Relations among Grade 4 students' perceptions of autonomy, engagement in science, and reading motivation. *The Journal of Experimental Education*, 81(1), 22–43. <https://doi.org/10.1080/00220973.2011.630045>
- *Taboada Barber, A., Buehl, M. M., Beck J. S., Ramirez, E. M., Gallagher, M., Richey Nuland, L. N., & Archer, C. J. (2018). Literacy in social studies: The influence of cognitive and motivational practices on the reading comprehension of English learners and non-English learners. *Reading & Writing Quarterly*, 34(1), 79–97. <https://doi.org/10.1080/10573569.2017.1344942>
- *Taboada Barber, A., Buehl, M. M., Kidd, J. K., Sturtevant, E. G., Richey Nuland, L., & Beck, J. (2015). Reading engagement in social studies: Exploring the role of a social studies literacy intervention on reading comprehension, reading self-efficacy, and engagement in middle school students with different language backgrounds. *Reading Psychology*, 36(1), 31–85. <https://doi.org/10.1080/02702711.2013.815140>

- *Thames, D. G., & Reeves, C. K. (1994). Poor readers' attitudes: Effects of using interests and trade books in an integrated language arts approach. *Reading Research and Instruction*, 33(4), 293–307. <https://doi.org/10.1080/19388079409558162>
- Toland, J., & Boyle, C. (2008). Applying cognitive behavioural methods to retrain children's attributions for success and failure in learning. *School Psychology International*, 29(3), 286–302. <https://doi.org/10.1177/0143034308093674>
- *Toste, J. R., Capin, P., Vaughn, S., Roberts, G. J., & Kearns, D. M. (2017). Multisyllabic word-reading instruction with and without motivational beliefs training for struggling readers in the upper elementary grades: A pilot investigation. *The Elementary School Journal*, 117(4), 593–615. <https://doi.org/10.1086/691684>
- *Toste, J. R., Capin, P., Williams, K. J., Cho, E., & Vaughn, S. (2019). Replication of an experimental study investigating the efficacy of a multisyllabic word reading intervention with and without motivational beliefs training for struggling readers. *Journal of Learning Disabilities*, 52(1), 45–58. <https://doi.org/10.1177/0022219418775114>
- Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K-12 students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420–456. <https://doi.org/10.3102/0034654320919352>
- *Turan, T., & Şeker, B. S. (2018). The effect of digital stories on fifth-grade students' motivation. *Journal of Education and Future*, 13, 65–78.
- Vaknin-Nusbaum, V., Nevo, E., Brande, L., & Gambrell, L. (2018). Developmental aspects of reading motivation and reading achievement among second grade low achievers and typical readers. *Journal of Research in Reading*, 41(3), 438–454. <https://doi.org/10.1111/1467-9817>
- *Villiger, C., Niggli, A., Wandeler, C., & Kutzelnann, S. (2012). Does family make a difference? Mid-term effects of a school/home-based intervention program to enhance reading motivation. *Learning and Instruction*, 22(2), 79–91. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2011.07.001>
- Weiner, B. (1985). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92(4), 548–573. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.4.548>
- Wennekers, A., Huysmans, F., & De Haan, J. (2018). *Lees:Tijd: Lezen in Nederland*. Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Wigfeld, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 68–81. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1015>

- *Wigfeld, A., Guthrie, J. T., Perencevich, K. C., Taboada, A., Klauda, S. L., McRae, A., & Barbosa, P. (2008). Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in the Schools*, 45(5), 432–445. <https://doi.org/10.1002/pits.20307>
- *Wigfeld, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research*, 97(6), 299–310. <https://doi.org/10.3200/JOER.97.6.299-310>
- *Wolters, C. A., Barnes, M. A., Kulesz, P. A., York, M., & Francis, D. J. (2017). Examining a motivational treatment and its impact on adolescents' reading comprehension and fluency. *The Journal of Educational Research*, 110(1), 98–109. <https://doi.org/10.1080/00220671.2015.1048503>
- *Wu, L., Valcke, M., & Van Keer, H. (2021). Supporting struggling readers at secondary school: An intervention of reading strategy instruction. *Reading and Writing*, 34(8), 2175–2201. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10144-7>



EEN BOEKENCLUB ALS AANJAGER VAN DE LEESMOTIVATIE EN DE LITERAIRE COMPETENTIE VAN PABOSTUDENTEN

Inouk Boerma

SAMENVATTING

Het organiseren van een boekenclub blijkt een positieve bijdrage te kunnen leveren aan de leesmotivatie en de literaire competentie van derdejaarspabostudenten. Als werkzame ingrediënten worden vooral het ontdekken van andere perspectieven van medestudenten, de gezamenlijkheid en de boekselectie genoemd. Het hanteren van de werkwijze van het voeren van literaire gesprekken (Cornelissen, 2016) blijkt een goede manier om met elkaar in gesprek te gaan over de vier dimensies van literaire competentie (beleving, beoordeling, interpretatie en narratief begrip). De studenten bleken vooral veel in gesprek te gaan over zaken die geassocieerd kunnen worden als ‘narratief begrip’, bijvoorbeeld over de taal/stijl die de auteur hanteert. Verwacht mag worden dat studenten hun leesplezier, hun kennis van jeugdliteratuur en de didactische werkwijze van het voeren van literaire gesprekken kunnen overdragen aan hun leerlingen.

1 INLEIDING

Ook uit de meest recente internationale onderzoeken blijkt dat Nederlandse kinderen en jongeren maar weinig leesplezier ervaren (Swart et al., 2023; Meelissen et al., 2023). Een belangrijke rol om het leesplezier en de leesmotivatie van kinderen te vergroten is weggelegd voor de leraar. Uit onderzoek is bekend dat leerkrachten die vaak lezen ook meer leesbevorderingsactiviteiten inzetten in de klas (Burgess et al., 2011; McKool & Gespass, 2009). Helaas lezen niet alle (aankomend) leerkrachten

even graag (Applegate et al., 2014; Boerma, 2016; Van Buul, 2023). Bovendien hebben vele maar weinig repertoirekennis (Jongstra et al., 2023; Kieft et al., 2021).

Uit onderzoek in het voortgezet onderwijs blijkt dat het inzetten van een boekenclub kan bijdragen aan het leesbegrip, de leesattitude en de sociaal-emotionele competenties van jongeren (Stoop et al., 2015; Tijms et al., 2018). Ook onderzoek onder Turkse aankomend leerkrachten laat zien dat een boekenclub kan bijdragen aan het leesplezier van aankomend leraren (Dogan et al., 2020). Als werkzame ingrediënten van deze boekenclub worden onder andere de vrijheid om boeken te kiezen, het delen van de leeservaringen en de gezamenlijkheid genoemd. Waarschijnlijk wordt de intrinsieke motivatie van de jongeren en pabostudenten gestimuleerd, doordat wordt aangesloten bij twee componenten van de zelfdeterminatietheorie, namelijk ‘verbondenheid’ en ‘autonomie’ (Deci & Ryan, 2000).

In de huidige studie is allereerst bekeken hoe een boekenclub kan bijdragen aan de leesmotivatie van derdejaarspabostudenten in Nederland. Daarnaast wordt onderzocht hoe het voeren van literaire gesprekken in een boekenclub verband houdt met de literaire competentie van deze studenten. Volgens Cornelissen is een literair competente lezer iemand die “in interactie met en over literatuur tekstwerelden vormt, waarbij literatuur belevend, interpreterend, beoordelend en met narratief begrip gelezen wordt.” (Cornelissen, 2016, p. 272). Deze vier dimensies van literaire competentie (beleving, interpretatie, beoordeling en narratief begrip) worden in paragraaf 4 toegelicht.

2 DE OPZET VAN DE BOEKENCLUB

De derdejaarsstudenten die de minor Leesplezier volgden op Hogeschool IPABO werden in de gelegenheid gesteld om deel te nemen aan de boekenclub. Hiermee konden zij de vrije ruimte in hun studieprogramma invullen. Zeventien studenten kozen hiervoor. Zij vormden vier boekenclubs van elk drie tot vijf studenten. Het boekenclubproject bestond uit drie rondes, elk bestaande uit drie tot vier bijeenkomsten. In elke ronde werd één jeugdboek gelezen. De studenten kozen een titel uit vier voor hen geselecteerde boeken. Als studenten echter liever een ander boek wilden lezen, dan konden zij dat aangeven. Eén groepje koos hiervoor en hun boekkeuze werd gehonoreerd. De volgende boeken werden gelezen:

- *Gozert* (door drie boekenclubs)
- *Films die nergens draaien* (door twee boekenclubs)
- *Het geheim van het nachtegaalbos* (door twee boekenclubs)

- *Lampje* (door twee boekenclubs)
- *Het weeshuis in de azuurblauwe zee*
- *De tunnel*
- *Zwarte zwaan*

In elke ronde stond ook een andere didactische werkwijze centraal. Aan de hand van deze werkwijze moesten de studenten tijdens de bijeenkomsten in gesprek gaan. In dit artikel zal alleen de eerste werkwijze worden besproken, namelijk de aanpak van Cornelissen (2016): het voeren van literaire gesprekken¹. In de eerste ronde lazen twee boekenclubs *Het geheim van het nachtegaalbos*, één boekenclub *Het weeshuis in de azuurblauwe zee* en één boekenclub *Gozert*.

Om ervoor te zorgen dat de studenten de boekenclubbijeenkomsten geheel zelfstandig konden organiseren en uitvoeren, werd elke ronde voorafgegaan door een kennisclip waarin de werkwijze van de ronde werd toegelicht en waarin aandachtspunten werden meegegeven. Ook de boektitels waar studenten uit konden kiezen werden hierin gepresenteerd. De studenten spraken zelf af tot welke pagina ze voor elke bijeenkomst zouden lezen. Ook de bijeenkomsten (fysiek, online of hybride) planden zij zelf.

Studenten hielden tijdens het boekenclubproject een logboek bij op Microsoft Teams. Voorafgaand aan elke bijeenkomst lazen ze het afgesproken fragment en plakten zij een post-it bij een fragment, zin of woord dat hun opviel, dat ze interessant vonden, of waar ze een vraag over hadden. Tijdens de bijeenkomsten bespraken zij deze post-its. Uiteraard mocht het gesprek ook een andere kant op gaan en was het nadrukkelijk de bedoeling dat studenten op elkaar zouden reageren, zodat er sprake was van een echt gesprek. Na afloop schreven zij een stukje over wat hun was bijgebleven van het gesprek. Ook werd gevraagd naar de vier dimensies van literaire competentie en hoe die terugkwamen in de gesprekken.

De werkwijze van Cornelissen (2016) was al behandeld tijdens de colleges van de minor Leesplezier en werd daarom in de kennisclip slechts kort toegelicht als herhaling.

1 De overige twee werkwijzen waren de aanpak van Aidan Chambers (2012) en de werkwijze van literatuurcirkels (zie bijvoorbeeld Kieft en collega's (2022)).

2.1 ANALYSE

De logboeken van de studenten zijn gecodeerd met behulp van softwareprogramma ATLAS.ti. Uitingen die multi-interpretabel of niet helder waren, zijn verwijderd uit de analyses. De coderingen zijn vervolgens gecategoriseerd. De coderingen en categorieën zijn tijdens een onderzoeksbijeenkomst op Hogeschool IPABO voorgelegd aan collega-lectoren en bediscussieerd. Uitingen die ook nu nog multi-interpretabel bleken, zijn op basis van dit overleg geschrapt. Ook is een aantal coderingen aangepast.

De studenten hebben vooraf toestemming gegeven voor deelname aan het onderzoek door middel van het ondertekenen van een toestemmingsverklaring.

3 DE LEESMOTIVATIE VAN DE DEELNEMENDE STUDENTEN

Uit de analyses blijkt dat alle zeventien studenten enthousiast zijn over de boekenclub. Vijftien studenten geven aan dat de boekenclub ook daadwerkelijk heeft bijgedragen aan hun leesplezier/-motivatie. Twee studenten geven aan dat het niet zozeer de boekenclub was, waardoor zij meer leesplezier gingen ervaren, maar eerder de boekselectie:

Tinus: *“Ik denk niet dat de boekenclub mijn leesplezier veel omhoog heeft gebracht. Het lezen van deze leuke boeken wel. Ik vind dat de boeken erg leuk waren en dat dat [het leesplezier] wel ten goede kwam. Door de boekenclub ben ik wel meer gaan nadenken over een boek. Ook op literair niveau gaan kijken naar de tijd, personages, etc. Het zorgde er wel voor dat ik meer kennis over de boeken kreeg, maar niet zozeer meer leesplezier ervaarde.”*

Calvin: *“Over het algemeen heb ik de boekenclub als heel prettig ervaren. Ik vind het leuk om te lezen en daarbij heeft het toegevoegde waarde om gericht naar zaken in boeken te kijken. Daarnaast is het ook leuk om te horen wat anderen van hetzelfde boek vinden, waarbij je in discussie met elkaar kan gaan. Voor mezelf zorgt het niet per se voor meer motivatie, omdat ik het toch al leuk vind. Verplicht iets moeten lezen voor een bepaalde datum heeft geen toegevoegde waarde voor het leesplezier.”*

In de argumenten die studenten noemen om toe te lichten waarom hun deelname aan de boekenclub hun leesplezier/-motivatie vergroot heeft, kunnen de volgende aspecten worden onderscheiden:

- Andere perspectieven en diepgang: negen van de zeventien studenten benoemen nadrukkelijk dat ze het leuk vinden om te ontdekken dat anderen een boekfragment anders kunnen interpreteren en dat dit meer diepgang geeft aan een boek. Ook hebben studenten het gewaardeerd dat de boekenclub aanzette tot dieper nadenken over een boek, ook op het gebied van narratologie.

Eva: *“(...) omdat je tijdens de besprekingen echt dieper ingaat op de achterliggende gedachtes, maar ook de vraagstukken, waardoor ik tijdens het lezen van de volgende hoofdstukken daar meer op kon letten en dit had een positieve bijdrage aan mijn leesplezier.”*

- Boekselectie: zoals ook in de uitspraken van Tinus en Calvin is terug te lezen, hebben veel studenten (namelijk acht van de zeventien) hun waardering uitgesproken voor de boeken zelf.

Olivia: *“Ik heb boeken gelezen die ik anders misschien niet snel had gekozen. Deze boeken waren ontzettend leuk en hebben zeker bijgedragen aan mijn leesmotivatie.”*

- Gezamenlijkheid: zes van de zeventien studenten benoemen nadrukkelijk dat het fijn is (en gezellig) om met elkaar ervaringen uit te wisselen over het boek en dat ze graag wilden praten over het gelezen fragment.

Harmen: *“Door samen ervaringen op te doen wordt het lezen nog leuker.”*

Gedeelde verantwoordelijkheid: ook benoemen drie van de zeventien studenten een verantwoordelijkheid naar elkaar toe, wat ervoor zorgde dat ze bleven doorlezen.

Julie: *“Het heeft mij geholpen om aan het begin een ‘verplichting’ te hebben, omdat het alweer een tijd geleden is dat ik echt een boek heb gelezen. Toen ik was begonnen was er geen stoppen meer aan.”*

- Autonomie: drie van de zeventien studenten hebben ook gewaardeerd dat zij eigen keuzes konden maken in boeken en dat de boekenclubbijekomsten zelf konden worden ingepland.

Sophie: *“Het is fijn om opties te krijgen van boeken die gelezen kunnen worden, maar het is daarnaast ook fijn dat je een eigen keuze mag maken voor een boek.”*

Ook hebben de studenten enkele nuancerings aangebracht als het gaat om hun waardering voor de boekenclub. Zo merkten sommige studenten op dat het toch wel als een verplichting voelde om te gaan lezen. De verantwoordelijkheid die zij voelden naar hun medestudenten zorgde ervoor dat zij doorlazen, ook als het boek ze niet zo aansprak. Daarnaast merkte één student op dat deze manier van lezen, lezen met een opdracht, ook kan zorgen voor iets minder leesplezier.

4 DE LITERAIRE COMPETENTIE VAN DE DEELNEMENDE STUDENTEN

Vervolgens zijn de logboeken van de studenten geanalyseerd op de vier dimensies van literaire competentie: beleving, beoordeling, interpretatie en narratief begrip. Hierbij zijn de richtlijnen gegeven door Cornelissen (2016) aangehouden. Deze worden hieronder verder toegelicht.

Er zijn grote verschillen in de manieren waarop de studenten hun logboeken hebben bijgehouden. Sommige studenten hebben zeer uitgebreid gereflecteerd, inclusief voorbeelden, op de gesprekken die zijn gevoerd tijdens de boekenclubbijeenkomsten. Ook hebben sommige studenten uitgebreid per literaire dimensie voorbeelden gegeven vanuit het gelezen fragment. Andere studenten schreven kortere reflecties en benoemden niet zelf welke literaire dimensies aan bod waren gekomen in de gesprekken. Hoewel de logboeken individueel waren, was er één groepje studenten dat het logboek gedeeltelijk gezamenlijk heeft ingevuld aan het eind van een boekenclubbijeenkomst. Bij dit groepje studenten waren sommige teksten met reflectie op de bijeenkomst identiek.

4.1 BELEVING

De uitingen van studenten waarin emoties worden beschreven die het lezen van het boek heeft opgeroepen, worden gecodeerd als ‘beleving’. Het kan daarbij gaan om: (1) emoties door het meeleven met het verhaal en/of de personages, (2) gevoelens van sympathie of antipathie ten opzichte van de personages en (3) evaluatieve gevoelens ten opzichte van het verhaal, bijvoorbeeld “Ik vond het een akelig verhaal” (Cornelissen, 2016). Volgens Cornelissen (2016) ligt de basis van de ontwikkeling in literaire competentie bij ‘beleving’. De kinderen uit groep 7 en 8 die deelnamen aan haar onderzoek gaven in hun (schriftelijke en mondelinge) reacties op de gelezen

boeken vaker uiting aan hun beleving dan aan de drie andere dimensies van literaire competentie.

In totaal zijn 112 uitingen van studenten gecodeerd als ‘beleving’. Direct werd duidelijk dat er grote verschillen tussen studenten zijn in de hoeveelheid uitingen die de beleving betreffen. 3 studenten hadden geen enkele uiting op het gebied van beleving, terwijl er ook 1 student was (Olivia) die 22 uitingen op het gebied van beleving scoorde. Zij citeerde veel zinnen uit het gelezen fragment, waarbij ze aangaf hoe ze zich daardoor voelde. Ze gebruikte daarbij woorden als ‘kippenvol’, ‘nieuwsgierig’, ‘heftig’, ‘emotioneel’ en ‘spannend’. Olivia maakte deel uit van een boekenclub waarin ook de andere studenten veel uitingen op het gebied van beleving hadden opgeschreven (13-22 uitingen). Waarschijnlijk leidt het praten over de beleving van een verhaal tot meer uitingen van andere studenten die daarbij aansluiten. Ook de aard van het boek kan hiermee te maken hebben, al had de betreffende boekenclub hetzelfde boek gelezen (‘Het geheim van het nachtegaalbos’) als een andere boekenclub, waarin minder over beleving werd opgeschreven.

Een van de studenten beschreef hoe zij zelf meeleefde met het hoofdpersonage in *Het weeshuis in de azuurblauwe zee* en emoties ervaarde door het verhaal:

Mila: *“Medelijden met Arthur, wat hij allemaal heeft moeten meemaken. Hoe hij zo positief is ondanks alles wat hij in het verleden heeft doorstaan, is heel bijzonder.
Het moment in de ijsalon vond ik erg. Dat de heer van de winkel zo gemeen was tegenover de kinderen. Ik trek me veel aan van de emoties in het boek.”*

4.2 INTERPRETATIE

Bij ‘interpretatie’ gaat het om het leggen van verbanden binnen de tekst en het verbinden van informatie uit de tekst tot een samenhangend geheel. Hiertoe behoren (1) het (re)construeren van gebeurtenissen, standpunten of visies, (2) het invullen van oorzaak, reden en gevolg en het invullen van motieven of intenties van personages of auteur, en (3) het trekken van conclusies (Cornelissen, 2016). In totaal zijn 123 uitingen van studenten gescoord als interpretatie.

Eline: *“Blz. 226: Linus geeft een kneepje in de schouder van Sal. Hiermee heeft Linus voor deze ene keer geen rekening gehouden met Regels en Voorschriften. Er komt zichtbaar verandering in zijn gedrag.”*

Bij een aantal studenten namen de interpretaties eerder de vorm aan van vragen:

Chantal: *“Blz. 44. Ties geeft aan dat Gozert dingen minder saai kan maken. Verzint hij Gozert om dingen dragelijker te maken of te kunnen verantwoorden?”*

4.3 BEOORDELING

Uitingen zijn gescoord als ‘beoordeling’ als er sprake was van een waardeoordeel (Cornelissen, 2016). Dit was bij 95 uitingen van studenten het geval. Verschillende keren werd ook de waardering van het boek vergeleken met de waardering na een eerdere boekenclubbijeenkomst:

Mila: *“Bij dit tweede deel is vrijwel iedereen het ermee eens dat het boek beter en leuker wordt: we willen graag verder lezen. We zijn nieuwsgierig.”*

Geregeld noemden studenten argumenten voor hun waardeoordeel die te maken hebben met andere literaire dimensies, waardoor een bepaalde uiting ook bij ‘beleving’, ‘interpretatie’ of ‘narratief begrip’ werd gescoord:

Sophie: *“Het is een sterk verhaal waarbij wordt ingespeeld op de gevoelens van de personages, waardoor je zelf ook betrokken raakt en in het verhaal wordt gezogen.”* [Ook gescoord bij beleving]

De studenten zijn over het algemeen heel positief in hun oordelen. Een van de boekenclubs was iets minder positief:

Tinus: *“We vinden het boek wel mooi en emotioneel, maar ook langdradig.”*

Eva: *“(...) Eerder vonden we het boek langdradig, omdat er wel dingen gebeurden, maar het heel oppervlakkig bleef, omdat het telkens ongeveer hetzelfde was. We vonden dat er tijdens dit stuk van het boek meer diepgang in kwam en dat het dus ook spannender werd. (...)”*

4.4 NARRATIEF BEGRIP

De meeste uitingen van de studenten, namelijk 237, konden worden gecodeerd als ‘narratief begrip’. Opvallend genoeg was dit de dimensie die in het onderzoek van Cornelissen (2016) onder leerlingen uit groep 7 en 8 het minst vaak terugkwam. Bij ‘narratief begrip’ gaat het om uitingen waarin naar voren komt dat de lezer zich ervan bewust is dat het verhaal door iemand gemaakt is (Cornelissen, 2016). Er

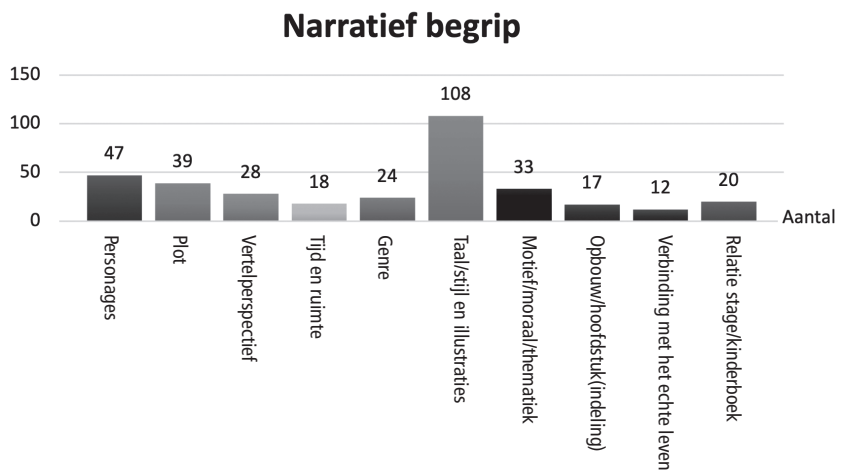
FIGUUR 1 | VOORBEELDEN VAN DE TIEN CATEGORIEËN NARRATIEF BEGRIP.

Personages	
Sophie	<i>"De personages hebben allemaal iets mysterieus, waardoor je ook benieuwd blijft naar hoe het verder gaat. Je bent niet zeker wie er te vertrouwen is en wat iedereen met welke bedoeling doet."</i>
Plot	
Olivia	<i>"Er komen veel verschillende gebeurtenissen bij, waardoor het verhaal elke keer een andere wending krijgt. Dat houdt ons als lezer wel nieuwsgierig en daardoor wil je verder lezen."</i>
Vertelperspectief	
Calvin	<i>"Door hoe het verhaal verteld wordt, kijk je echt door de ogen van Henrietta en zie je het goed en het kwaad ook zoals zij dat ziet. Door deze standplaatsgebondenheid word je wel meegezogen in het verhaal en blijf je benieuwd naar de ontwikkelingen die voor Henrietta nog gaan komen."</i>
Tijd en ruimte	
Sophie	<i>"Er komt een ponywagen om ze naar het strand te brengen, dit is ook een kenmerk wat laat zien dat het verhaal zich in een andere tijd heeft afgespeeld."</i>
Genre	
Daan	<i>"Het boek had een ander genre dan ik had verwacht, dit vond ik echter positief, aangezien het een fantasyboek is, waar ik altijd veel van houd."</i>
Taal/stijl en illustraties	
Anna	<i>"Wat ons allemaal heel erg opvalt, is dat de schrijfster bij het schrijven heel erg inspeelt op het benoemen van zintuigen, waardoor de verbeelding geprikkeld wordt. Dit kan zij heel goed en maakt het verhaal sterk. 'Het geluid van bomen die groeien, rottend blad en wormen die tunnels groeven. Een warme zomerlucht vol vogelgezang. Een prachtig geluid, lieflijk en vloeiend.'"</i>
Motief/moraal/thematiek	
Olivia	<i>"De verwijzingen naar de sprookjes blijven terugkomen. Je komt erachter dat Henry in haar sprookjesboek aan het lezen was toen de brand uitbrak. Het boek had ze van haar broer gekregen."</i>
Opbouw/hoofdstuk(indeling)	
Julie	<i>"De hoofdstukken worden vaak afgesloten met een zin waarbij net niet alles duidelijk is, daardoor wil je verder blijven lezen. Het verhaal blijft spannend en elke keer komt er een nieuw aspect bij, waardoor je als lezer nieuwsgierig blijft."</i>
Verbinding met het echte leven	
Julie	<i>"De schrijfster verbindt het verhaal met het echte leven door de personages gevoelens te geven die herkenbaar kunnen zijn voor de verschillende lezers. Je hebt als kind zelf ook misschien weleens gevoeld dat een volwassene boven jou staat en dat je als kind nog niet veel te zeggen hebt in de wereld, ook al wil je dat soms wel."</i>
Relatie stage/kinderboek	
Olivia	<i>"Ik zag duizend brandende lichamen die door de grijze golven werden verzwoegen ...': je beseft weer even hoe heftig oorlog eigenlijk is. Best heftig voor kinderen om dit te lezen."</i>

wordt bijvoorbeeld letterlijk verwezen naar de auteur en de elementen die de auteur gebruikt om het verhaal vorm te geven. Cornelissen (2016) onderscheidt binnen deze dimensie vier categorieën: personages, plot, vertelperspectief, tijd en ruimte. Na analyse van de uitingen van de studenten zijn aan deze vier categorieën nog zes categorieën toegevoegd. In figuur 1 wordt een overzicht gegeven van alle categorieën, met daarbij een voorbeeld van een uiting.

Verreweg de meeste uitingen van de studenten vielen in de categorie Taal/stijl en illustraties, namelijk 47% (waarbij het slechts vier keer een uiting over illustraties betraf). Overigens zijn ook uitingen meegeteld waarbij studenten slechts heel kort ingingen op de betreffende categorie, bijvoorbeeld Eline: “*Meerdere personages, maar één perspectief.*” Deze uiting is gescoord bij zowel ‘Personages’ als ‘Vertelperspectief’. In figuur 2 wordt een overzicht gegeven van het aantal uitingen per categorie:

FIGUUR 2 | AANTAL UITINGEN PER CATEGORIE NARRATIEF BEGRIJ.



5 CONCLUSIE EN DISCUSSIE

Deze studie illustreert de gunstige impact van boekenclubs op de leesmotivatie en de literaire competentie van derdejaarspabostudenten. Studenten noemen componenten van de zelfdeterminatietheorie (Deci & Ryan, 2000) in hun argumentatie: autonomie in het organiseren en uitvoeren van de boekenclubs en verbondenheid in het uitwisselen van leeservaringen en in de gedeelde verantwoordelijkheid voor het

laten slagen van de bijeenkomsten. Daarnaast merkten zij dat ze tot een dieper begrip kwamen in uitwisseling met elkaar, wat bijdraagt aan gevoelens van competentie.

Pabostudenten blijken daarnaast goed in staat om met elkaar literaire gesprekken te voeren. In hun logboeken kwamen alle vier de dimensies van literaire competentie aan bod. Opvallend genoeg konden de meeste uitingen van studenten geassocieerd worden als 'narratief begrip', de categorie die bij de kinderen uit groep 7 en 8 het minst terugkwam (Cornelissen, 2016). De studenten bleken juist vaak te praten over de manier waarop het boek geschreven is en ze gebruikten daarbij termen uit de narratologie. Dit past uiteraard ook bij hun rol als (aankomend) leerkracht. Verwacht mag worden dat zij boven de materie kunnen staan en op die manier de kinderen in hun klas kunnen helpen om een dieper begrip van het boek te verkrijgen. Daarnaast hebben deze studenten door hun deelname aan de minor Leesplezier veel kennis opgedaan over narratieve kenmerken in relatie tot jeugdliteratuur.

Uiteraard zijn er een paar kanttekeningen te plaatsen bij het huidige onderzoek. Allereerst hadden de studenten die deelnamen aan het onderzoek al gekozen voor de minor Leesplezier. Dat betekent dat zij zich specifiek wilden verdiepen in leesonderwijs en leesmotivatie. Daarnaast maakten de zeventien participanten de keuze om deel te nemen aan het boekenclubproject. Het is dus waarschijnlijk dat deze studenten een relatief sterke motivatie hebben om te praten over boeken.

In dit onderzoek zijn de logboeken van studenten geanalyseerd, waarin zij voorafgaand en na afloop van de boekenclubbijeenkomsten hebben geschreven. Wellicht is tijdens de bijeenkomsten interessante informatie gedeeld die niet in de logboeken terecht is gekomen. Om de kwaliteit van de literaire gesprekken goed en diepgaander te kunnen beoordelen, zou het daarom beter zijn om de gesprekken zelf te transcriberen en te analyseren in plaats van alleen de logboeken.

6 SLOTBESCHOUWING

Het bleek relatief eenvoudig om een boekenclub te organiseren voor pabostudenten in deze fase van hun opleiding. Door middel van een korte kennisclip en een goed ingerichte onlineomgeving waren zij in staat om de boekenclub zelf te organiseren. Deze boekenclub heeft bijgedragen aan hun leesmotivatie en hun literaire competentie, waardoor verwacht mag worden dat zij hun enthousiasme en kennis van de boeken, evenals de didactische werkwijze van het voeren van literaire gesprekken, kunnen overdragen aan hun leerlingen.

Uiteraard hadden de studenten zelf ook enkele tips om een en ander beter te laten verlopen. Deze tips hadden vooral betrekking op boekselectie, inbedding in het curriculum en de organisatie.

Boekselectie

De studenten gaven aan dat het vooral heel bepalend was voor het plezier welk boek er gelezen werd. Sommige studenten pleitten voor een nog vrijere keuze van boeken, hoewel andere juist de voorselectie waardeerden. Een aantal studenten gaf aan graag een ruimere en/of meer gevarieerde keuze aan boeken te hebben. Uit een recente meta-analyse blijkt dat afbakening van het boekaanbod ook voor kinderen en jongeren een positief effect heeft op de leesvaardigheid (Merke et al., 2022). Effecten op leesmotivatie en leesgedrag werden nauwelijks gemeten in de studies die werden meegenomen in de meta-analyse. Het huidige onderzoek suggereert dat afbakening van het boekaanbod wel degelijk ook kan bijdragen aan de leesmotivatie.

Inbedding in het curriculum

Veel studenten gaven aan dat deelname aan een boekenclub een vast onderdeel van het pabocurriculum zou moeten vormen, eventueel ook al in het eerste of tweede jaar van de opleiding. De vraag is dan natuurlijk wel of een verplichting niet ten koste zou gaan van hun gevoelens van autonomie. Ook waren er studenten die aangaven dat het wel fijn was geweest om tussentijds van een docent feedback te krijgen op het logboek of iets meer monitoring van het proces door een expert.

Organisatie

De meeste tips richten zich op organisatorische aspecten. Bij sommige groepjes verliep de planning soepel, meestal op initiatief van één student, terwijl andere moeite hadden regelmatig af te spreken. De studenten gaven zelf aan dat dat jammer was, omdat je dan minder 'in het verhaal' kon komen. De studenten waardeerden wel de vrijheid die zij kregen in het organiseren van de bijeenkomsten en de mogelijkheden die het online werken bood in hun drukke schema. De kennisclips en de Teamsomgeving met afgeschermdde kanalen en studentenmappen droegen daaraan bij.

OVER DE AUTEUR

Inouk Boerma is werkzaam als associate lector Lezen bij Hogeschool IPABO in Amsterdam en Alkmaar. In haar onderwijs en onderzoek richt zij zich met name op leesmotivatie van kinderen en (aankomend) leerkrachten, leesbegrip en kritische geletterdheid.

LITERATUURLIJST

- Applegate, A. J., Applegate M. D., Mercantini, M. A., McGeehan, C. M., Cobb, J. B., DeBoy, J. R., Modla, V. B., & Lewinski, K. E. (2014). The Peter Effect revisited: Reading habits and attitudes of college students. *Literacy Research and Instruction*, 53(3), 188-204. <https://doi.org/10.1080/19388071.2014.898719>
- Boerma, I. (2016). *Setting the scene for story engagement: On determinants of primary school children's reading enjoyment and comprehension*. [Proefschrift VU Amsterdam]
- Burgess, S. R., Sargent, S., Smith, M., Hill, N., & Morrison, S. (2011). Teachers' leisure reading habits and knowledge of children's books: Do they relate to the teaching practices of elementary school teachers? *Reading Improvement*, 48(2), 88-102.
- Chambers, A. (2012). *Leespraat*. NBD Biblion.
- Cornelissen, G. (2016). *Maar als je erover nadenkt... Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool*. Stichting Lezen reeks 27. Eburon.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dogan, B., Yildirim, K., Cermik, H., & Ates, S. (2020). Promoting pre-service teachers' reading attitudes through literature circles: A mixed methods design. *International Journal of Educational Methodology*, 6(4), 653-667. <https://doi.org/10.12973/ijem.6.4.653>
- Jongstra, W., Kieft, M., Goriot, C., & Eijnden, J. (2023). *Lezen en laten lezen: Een ontwerponderzoek naar de versterking van leraren als leesbevorderaars*. Stichting Lezen.
- Kieft, M., Van Steensel, R., Jongstra, W., & Van den Eijnden, J. (2021). *Literatuurstudie Leraren als leesbevorderaars*. Hogeschool KPZ.
- McKool, S. S., & Gespass, S. (2009). Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices. *Literacy Research and Instruction*, 48(3), 264-276. doi:<https://doi.org/10.1080/19388070802443700>
- Meelissen, M., Maassen, N., Gubbels, J., van Langen, A., Valk, J., Dood, C., Wolbers, M. (2023). *Resultaten PISA-2022 in vogelvlucht*. Universiteit Twente. doi:<https://doi.org/10.3990/1.9789036559461>
- Merke, S., Ganushchak, L., & Van Steensel, R. (2022). *Verrijkt vrij lezen: Een meta-analyse van de effecten van toevoegingen aan vrij lezen*. Stichting Lezen.
- Stoop, M., Stoop, M., Carter, C., & Tijms, J. (2015). *Onderzoeksverslag #BOOK. Bibliotheapie voor jongeren tussen de 12 en 14 jaar op het vmbo*. Stichting Lezen.


- Swart, N., Gubbels, J., in 't Zandt, M., Wolbers, M., & Segers, E. (2023). *PIRLS-2021: Trends in leesprestaties, leesattitude en leesgedrag van tienjarigen uit Nederland*. Expertisecentrum Nederlands.
- Tijms, J., Stoop, M. A., & Polleck, J. N. (2018). Bibliotherapeutic book club intervention to promote reading skills and social-emotional competencies in low SES community-based high schools: A randomized controlled trial. *Journal of Research in Reading*, 41(3), 525-545. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12123>
- Van Buul, A. (2023). Van pabostudent tot lezende leraar. *36ste Conferentie Onderwijs Nederlands*, 38-41.

Overzicht van de in het artikel genoemde jeugdliteratuur:

- Pieter Koolwijk (2020), *Gozert*
- Yorick Goldewijk (2021), *Films die nergens draaien*
- Lucy Strange (2022), *Het geheim van het nachtegaalbos*
- Annet Schaap (2017), *Lampje*
- T.J. Klune (2022), *Het weeshuis in de azuurblauwe zee*
- Anna Woltz (2021), *De tunnel*
- Gideon Samson (2012), *Zwarte zwaan*



ONTWIKKELINGEN
OP HET
GEBIED
VAN HET
DIGITALE LEZEN





MAAKT AI ALLES BETER?

Eliane Segers & Erika Schlatter

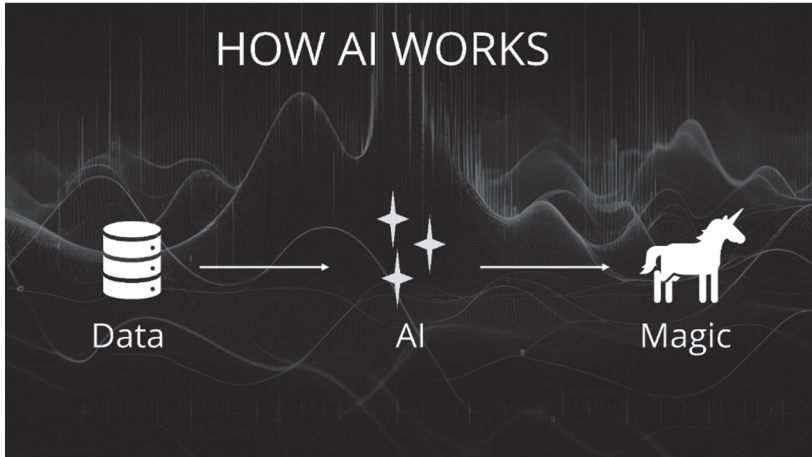
SAMENVATTING

Kunstmatige intelligentie, of AI, is niet meer weg te denken uit onze samenleving of uit het Nederlandse onderwijs. Maar vergeleken met andere vakgebieden, zoals rekenen en spelling, zijn er voor het Nederlandse leesonderwijs nog weinig AI-toepassingen beschikbaar. In dit hoofdstuk schetsen we de geschiedenis van AI en de mogelijkheden van AI voor het onderwijs in technisch en begrijpend lezen. Ook worden twee lopende AI-projecten uitgelicht: een project gericht op spraakherkenning voor technisch lezen en een project over woordenschatontwikkeling van kleuters, gericht op het vergroten van verhaalbegrip.

1 INLEIDING

Kunstmatige intelligentie (in het Engels *artificial intelligence*, afgekort tot AI) is een term die meer en meer in verband wordt gebracht met onderwijs. Als we over AI spreken, hebben we het over lerende systemen waarbij een computer min of meer zelfstandig data kan verwerken en analyseren, en op basis daarvan tot oplossingen en conclusies kan komen. Door interactie met de gebruiker en de input van nieuwe data leert het systeem, waardoor het steeds beter kan worden. Er hangt soms een beetje een aura van magie om AI. Er circuleert een *meme* die stelt hoe AI zou werken: als er data zijn, en er wordt AI op losgelaten, dan creëert het iets magisch als een eenhoorn (zie afbeelding 1). Het moge duidelijk zijn dat dit niet de realiteit is.

AFBEELDING 1 | AI ALS MAGIE.



Noot. AI-meme, Rick Dijkstra, 2024. Geïnspireerd door Brian Holt, 2018, Node Summit.

In deze bijdrage willen we een inleiding geven over wat AI voor het onderwijs, en specifiek voor het lezen, zou kunnen betekenen. Dat doen we door eerst een korte geschiedenis van AI te geven. Daarna beschrijven we een theoretisch model voor het gebruik van AI in het onderwijs. Tot slot beschrijven we mogelijkheden voor technisch en begrijpend lezen op basis van bestaand onderzoek en lichten we nieuwe projecten toe die in Nederland zijn gestart binnen het Nationaal Onderwijslab AI (NOLAI). NOLAI is een Groeifondsproject waarin in cocreatieprojecten AI-oplossingen worden gezocht voor vragen van scholen.

2 EEN KLEINE GESCHIEDENIS VAN AI

Wat we als AI zien en wat als ‘gewone’ software, is een beetje aan verandering onderhevig. In deze bijdrage gaan we uit van Alan Turing als een van de grondleggers van AI. Het grote publiek kent zijn naam vanwege zijn fundamentele bijdragen aan de ontwikkeling van de Enigma, de machine waarmee in de Tweede Wereldoorlog versleutelde berichten konden worden ontcijferd. Alan Turing is echter ook de bedenker van de zogenaamde Turingtest. Deze test houdt in dat als iemand met een systeem in interactie is, en niet kan bepalen of de ander een mens of computer is, dat het systeem dan de test heeft doorstaan. In het dagelijks leven zijn we waarschijnlijk vooral bekend met de omgekeerde Turingtest, de Captcha (afbeelding 2), waarin we het systeem duidelijk moeten maken dat we een mens zijn.

AFBEELDING 2 | CAPTCHA.



Noot. 5k3tC40A - CAPTCHA, door AbsalomZenith, 2022, Wikimedia Commons. (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:5k3tC40A_-_CAPTCHA_images.png) CC BY-SA 4.0 DEED.

In de jaren vijftig kwamen de boeken uit van Isaac Asimov, over robots in de samenleving. Zijn wetten van de robotica, die beschrijven dat een robot (1) geen mensen mag schaden, (2) mensen moet gehoorzamen mits dat niet tot schade leidt, en (3) diens voortbestaan moet beschermen mits dat niet tot schade leidt en mensen gehoorzaamd worden, zijn feitelijk nog steeds actueel. In kranten van vandaag wordt geschreven over de zorg dat de AI slimmer wordt dan de mens. Asimovs verhalen behandelen wat dit betreft een aantal morele dilemma's.

De jaren zeventig vormen de introductie van de logische programmeertalen, zoals Prolog en LISP. Met deze talen konden programma's gemaakt worden die op basis van input een vraag beantwoorden die niet letterlijk zo als input was gegeven. Als we zo'n programma bijvoorbeeld vertellen (1) dat persoon X de schrijver is van boek Y, (2) dat persoon X de schrijver is van boek Z, en (3) dat de definitie van tot een oeuvre behoren is dat boeken eenzelfde schrijver hebben, dan kan het programma zelf beredeneren dat Y en Z uit hetzelfde oeuvre zijn. Het programma kan dus redeneren, maar het is voor mensen inzichtelijk hoe het dat doet.

Dat is anders bij neurale netwerken, die snel daarop volgden. In neurale netwerken zit, tussen de input en de output van het systeem, een zogenaamde *hidden layer* waarin in elke laag een klein stukje van de redenering wordt gedaan. Een neuraal netwerk leert zonder dat de mens een en ander precies aanstuurt. Na een tijdje werd het aantal hidden layers steeds groter, waardoor systemen in staat waren om door middel van *deep learning* steeds complexere problemen op te lossen. Ook werd het mogelijk om vanuit de *outputlayer* het systeem weer opnieuw te voeden: het systeem leert dan niet alleen zelfstandig, maar ook van zichzelf. Ook kon het systeem nu

zaken tijdelijk vasthouden in een geheugen. Al met al leidde het tot zogenaamde *long short-term memory recurrent neural networks*.

Het gaat te ver om alles in deze bijdrage uit te leggen, maar het is duidelijk dat AI in een stroomversnelling is gekomen eind jaren negentig van de vorige eeuw. In de 21^{ste} eeuw is AI dan ook alomtegenwoordig in ons dagelijkse leven. We hebben navigatiesystemen in onze auto, waarbij sommige modellen ook zelfsturend zijn, er is gezichtsherkenning bij de paspoortcontrole, of om je smartphone te openen, en de smartphones hebben ook spraakherkenning. Een grote doorbraak kwam in 2023 met ChatGPT, een chat-interface voor het taalmodel GPT (Generative Pretrained Transformer). Doordat het taalmodel met de chat-interface ineens heel gemakkelijk te gebruiken was, heeft ChatGPT echt voor een doorbraak van AI bij het grote publiek gezorgd. Het had eind 2023 195 miljoen verzoeken per dag wereldwijd. Deze grote populariteit heeft echter een keerzijde wat betreft duurzaamheid: het trainen en gebruiken van een groot taalmodel als GPT kost veel rekenkracht. De Vries (2023) berekende dat vijf vragen aan ChatGPT een halve liter water kosten. Een Google zoekopdracht kost maar een fractie daarvan.

3 AI IN HET ONDERWIJS

In het Nederlandse onderwijs is AI al een tijdje aan een opmars bezig (Onderwijsraad, 2022), vooral op het gebied van rekenen en spelling (bijvoorbeeld Snappet, Rekeningtuin). Ook internationaal kan een doorbraak als AI als revolutionair worden gezien voor het onderwijs (Gates, 2023). Wat Gates betreft, heeft de toepassing van ICT de belofte voor het onderwijs tot nu toe niet waargemaakt. We zien bijvoorbeeld wel dat met behulp van ICT leerlingen geholpen kunnen worden in de ontwikkeling van ontluikende en beginnende geletterdheid (zie meta-analyses Verhoeven et al., 2020; 2022), maar de effectgroottes zijn relatief klein, zeker als een actieve controlegroep wordt gebruikt die hetzelfde oefent, maar dan zonder ICT.

Wat Gates betreft kan AI echter wel heel veel gaan betekenen voor het onderwijs. Dat komt bijvoorbeeld doordat met AI niet alleen de leerinhoud geautomatiseerd aangeboden kan worden, maar ook het leerproces zelf beter ondersteund kan worden. Molenaar (2022) laat in haar automatiseringsmodel een continuüm zien van omgevingen waarbij de leraar de volledige controle heeft tot omgevingen waarbij de technologie alle taken autonoom controleert. Daartussen zitten varianten waarbij de leraar steeds meer controle en monitoring overdraagt aan het systeem. Hetzelfde geldt voor de leerling. De leerling kan, mede afhankelijk van de mate waarin de

regie aan AI wordt overgedragen, meer of minder zelf zijn of haar eigen leerproces aansturen. Een voordeel van een sturend systeem is dat de leerling materiaal op maat krijgt aangeboden, maar een nadeel zou kunnen zijn dat de leerling niet meer leert om het eigen leerproces te reguleren (Järvela et al., 2023).

Er zijn verschillende mogelijkheden om AI toe te passen in het onderwijs. Wanneer we hierbij de link met lezen leggen, komt als eerste automatische spraakherkenning naar voren. Als een systeem de spraak van een kind kan herkennen, kan het controleren of woordjes correct zijn gelezen (zie bijvoorbeeld Mostow et al. 2003). Ook zou de intonatie van dat wat wordt voorgelezen kunnen worden beoordeeld en/of van feedback worden voorzien, maar voor zover we weten is hier nog geen onderzoek naar gedaan. AI kan ook worden toegepast terwijl leerlingen met software werken. Dan kan het leerproces worden gevolgd. Met behulp van AI kunnen groepen leerlingen die eenzelfde leerproces doorlopen worden geclusterd (zie bijvoorbeeld Dijkstra et al., 2023), waardoor een leraar beter onderwijs op maat kan bieden. Tot slot zijn er mogelijkheden waarbij AI het handelen van de leraar kan ondersteunen, bijvoorbeeld door data inzichtelijk te ordenen op een dashboard, of door leerroutes voor te stellen.

4 AI EN LEREN LEZEN

Zoals hierboven beschreven, kan met behulp van spraakherkenning een leerling worden geholpen bij het leren lezen. Een van de bekendste onderzoeksprojecten op dit gebied is van Mostow en collega's (2003). Zij ontwikkelden een Reading Tutor die leerlingen feedback geeft op hun hardop gelezen woorden en zinnen. Het onderzoek richtte zich op leerlingen die al in de basis konden lezen, maar wel nog moesten versnellen. Omdat het onderzoek plaatsvond in de Verenigde Staten, was het ook zo dat leerlingen bij veel woorden nog moesten decoderen. Dit komt doordat Engels een niet-transparante orthografie heeft, waardoor leesaccuratesse zich minder snel ontwikkelt dan bijvoorbeeld in Nederland. Het onderzoek werd gedaan onder 131 leerlingen die werden verdeeld in 3 groepen. Een groep werkte een jaar lang dagelijks 20 minuten met de Reading Tutor, een groep kreeg dagelijks individuele tutoring van een persoon, en een groep kreeg de gewone klassikale instructie. De eerste 2 groepen scoorden na een jaar beter dan de laatste groep op verschillende maten van lezen. De groep met de menselijke tutor scoorde alleen beter dan de Reading Tutor-groep op accuratesse van woordlezen, maar vergelijkbaar in leessnelheid en -begrip. Uit een analyse van de logfiles bleek dat de menselijke tutors meer dan de Reading Tutor fouten corrigeerden en interactief werkten. Leerlingen in

de Reading Tutor-conditie hadden de neiging om vaak wat eenvoudigere oefeningen te kiezen. Dit onderzoek is uniek, omdat het individuele tutoring van mens en machine vergelijkt, en toont de mogelijkheden van de inzet van AI in het beginnend leesonderwijs aan. Inmiddels is deze Reading Tutor op de markt gebracht; zie www.amiralearning.com.

In Nederland is ook onderzoek gedaan naar spraakherkenning. Dit onderzoek vond plaats bij 752 leerlingen uit groep 3 (Bai et al., 2022). Het onderzoek laat zien dat het mogelijk is om fouten van beginnende lezers te detecteren. De onderzoekers vergeleken 3 condities (geen feedback, expliciete feedback of impliciete feedback) en keken naar accuratesse en snelheid bij de tweede lees poging van een woord. De expliciete-feedbackconditie gaf precies aan waar een leesfout was gemaakt, terwijl in de impliciete-feedbackconditie de kinderen slechts werd gevraagd de woorden nog een keer te lezen. In alle condities werden woorden die bij de eerste poging fout gelezen werden, bij de tweede poging langzamer maar accurater gelezen – maar de vooruitgang was groter in beide feedbackcondities dan in de controlegroep. Een groot voordeel van de impliciete-feedbackconditie is dat kinderen niet per se horen dat ze iets fout hebben gedaan, ze worden gewoon gevraagd iets te herhalen. Dat dit een effectieve manier is om beter te gaan lezen, is bekend in leesonderzoek (*self-teaching hypothesis*, Share, 1999). Ook deze software heeft inmiddels zijn weg naar de markt gevonden, als onderdeel van een van de kernen in Veilig Leren Lezen (Veilig leren lezen - Spraakherkenning - Uitgeverij Zwijsen).

5 AI EN BEGRIJPEND LEZEN

Begrijpend lezen is een zeer complexe vaardigheid, en daardoor ook lastiger met AI te ondersteunen. Toch zijn er, vooral voor de Engelse taal, al een aantal zogenaamde *intelligent tutoring systems* (ITS) onderzocht (Xu et al., 2019). Zulke systemen analyseren wat een leerling doet en ze gebruiken dat om leerprestaties te voorspellen, feedback te geven, de moeilijkheid van bijvoorbeeld de tekst of de taak aan te passen of adaptief te *scaffolden*. De studies die in de meta-analyse van Xu en collega's besproken worden, blijken vooral een positief effect te hebben wanneer ze worden vergeleken met normale lessen – in vergelijking met een menselijke tutor was het effect minder groot. Een ITS kan zich – in vergelijking met een leraar die een hele klas les geeft – meer richten op wat een individuele leerling nodig heeft, net als een menselijke tutor. Toch is wat dit betreft nog veel meer onderzoek nodig om uit te zoeken wat de werkzame bestanddelen zijn in een ITS, en wat werkt voor welke leerling.

Een voorbeeld van een ITS dat zich richt op begrijpend lezen, is iSTART (interactive Strategy Training for Active Reading and Thinking). iSTART laat leerlingen nadat ze een stukje gelezen hebben dit in eigen woorden navertellen. De door de leerlingen getypte tekst wordt van feedback voorzien door een virtuele leraar (McNamara et al., 2004). Dit blijkt een effectieve manier te zijn om studenten te leren omgaan met complexe teksten.

Meer recent hebben onderzoekers uit China en Maleisië (Huang et al., 2023) een omgeving gemaakt waarbij verschillende facetten uit een mogelijke les begrijpend lezen aan bod komen, ondersteund met AI. Zo wordt er voorkennis geactiveerd, en worden nieuwe/moeilijke woorden aangeleerd. Daarna wordt de tekst aangeboden, waarbij middels AI de tekst kan worden vereenvoudigd. Tot slot genereert het systeem na afloop automatisch vragen bij de tekst.

Het is de vraag of dit iets is wat zou helpen om beter te gaan lezen. De onderzoekers laten op dit moment slechts de mogelijkheid zien, en onderzochten niet of het een positief effect heeft op het begrijpend lezen. Ook gezien de snelle ontwikkelingen op AI-gebied is te verwachten dat software die het begrijpend lezen ondersteunt zich de komende jaren verder zal ontwikkelen.

6 NOLAI

In Nederland is in 2022 het Nationaal Onderwijslab AI opgericht (www.ru.nl/nolai). Het doel van dit Groeifondsproject is om intelligente onderwijsinnovaties te ontwikkelen om de kwaliteit van basis- en voortgezet onderwijs te bevorderen. Een groot deel van het werk binnen NOLAI vindt plaats in cocreatieprojecten: projecten waarbij vanuit vragen van scholen wordt gestart, en waar een samenwerking is tussen scholen, universiteit en bedrijfsleven. In het eerste jaar van NOLAI zijn tien verschillende cocreatieprojecten gestart, en twee daarvan richten zich op het beginnend lezen. Het eerste is een spraakherkenningsproject, waarbij we preciezer dan in het eerdergenoemde project in Nederland de leesfouten van leerlingen in kaart willen brengen. Het doel is dat het systeem leert waar een leerling moeite mee heeft, en daar dan extra oefening op kan aanbieden. Eveneens kan het systeem de leraar informeren, zodat die gerichtere instructie kan geven. Het project zit nog in de opstartfase, dus helaas kan in deze bijdrage nog niet veel meer hierover worden verteld.

Het tweede project komt voort uit vragen van een stichting voor primair onderwijs en draait om kleuters die moeite hebben om voorleesverhalen in de klas te volgen, omdat ze voorkennis missen. Dat kan komen omdat de leerlingen bijvoorbeeld uit een gezin komen waar ouders niet het geld of de tijd hebben om vakantie-reizen te maken of om Nederland te verkennen, bijvoorbeeld door naar het strand te gaan. Het missen van voorkennis leidt niet alleen tot zwakker verhaalbegrip, maar ook leren deze leerlingen minder van een voorleesverhaal (zie bijv. Kaefer et al., 2015). Binnen NOLAI gaan we onderzoeken of het nabootsen van zo'n uitje in *virtual reality* hierbij kan helpen. Met virtual reality kunnen leerlingen daadwerkelijk *ervaren* dat ze op het strand zijn, waarbij ze met behulp van AI in interactie gaan met wat er allemaal te zien is. Een dergelijke ervaring is rijker, en daarmee effectiever, dan het kijken naar een film (Tai et al, 2022). Ook dit project bevindt zich nog in een vroege fase, waardoor we op dit moment nog niet meer kunnen uitweiden.

7 CONCLUSIE EN SLOTBESCHOUWING

Concluderend stellen we dat AI op dit moment nog niet alles beter maakt in het leesonderwijs. Individuele begeleiding is vooralsnog (iets) effectiever dan leren met een AI-systeem. Toch kan AI een belangrijke bijdrage leveren: voor alle leerlingen een AI-tutor inzetten is zowel financieel als praktisch haalbaarder dan voor alle leerlingen intensieve individuele begeleiding organiseren. De onderzoeksresultaten die er tot nu toe zijn, laten dus zien dat er mogelijkheden zijn om AI op een zinvolle manier in te zetten.

Als het gaat om AI voor Nederlandstalig leesonderwijs is er nog veel te ontwikkelen: er zijn weinig pasklare applicaties op de markt en de ontwikkelingen op AI-gebied gaan razendsnel. NOLAI ontwikkelt AI-toepassingen voor het Nederlandse primair en voortgezet onderwijs, waaronder de in dit hoofdstuk besproken leestoepassingen. Ook starten er elk jaar nieuwe cocreatieprojecten. Scholen of besturen met een idee voor een AI-toepassing in het leesonderwijs worden dan ook van harte uitgenodigd om een voorstel voor een cocreatieproject in te dienen.

OVER DE AUTEURS

Prof. dr. Eliane Segers is hoogleraar Leren & Technologie aan de Radboud Universiteit. Ze is daarnaast wetenschappelijk directeur van het Expertisecentrum Nederlands, en geeft – samen met prof. Carla Haelermans – leiding aan de pedagogisch-didactische lijn van het Nationaal Onderwijslab AI. Haar onderzoek richt zich op individuele variatie in leren en leerproblemen, met daarbij speciale interesse voor de rol van technologie. Recente projecten richten zich op onder andere kansen en uitdagingen in het lezen en integreren van informatie uit meerdere digitale documenten, de rol die digitale media spelen in de leesontwikkeling van leerlingen, en interventies met ICT die het lezen kunnen bevorderen.

Dr. Erika Schlatter werkt als postdoctoraal onderzoeker bij het National Onderwijslab AI (NOLAI) aan de twee leesprojecten Woordenschat in Beeld, over woordenschat en kennis als onderdeel van het voorbereidend lezen, en Technisch Lezen, over spraakherkenning en ondersteuning bij technisch lezen. Ze richt zich in haar onderzoek op leren met en over technologie, en is daarin met name geïnteresseerd in hoe leren met en zonder computer elkaar aan kunnen vullen en informeren.

LITERATUURLIJST

- AbsalomZenith (2022), *5k3tC40A – CAPTCHA*. Wikimedia Commons.
https://commons.wikimedia.org/wiki/File:5k3tC40A_-_CAPTCHA_images.png
- Bai, Y., Hubers, F. C. W., Cucchiari, C., van Hout, R. W. N. M., & Strik, H. (2022). The effects of implicit and explicit feedback in an ASR-based reading tutor for Dutch first-graders. *Proc. Interspeech 2022*, (pp. 4476-4480).
<https://doi.org/10.21437/Interspeech.2022-10810>
- de Vries, A. (2023). The growing energy footprint of artificial intelligence. *Joule*, 7(10), 2191-2194. Advance online publication.
<https://doi.org/10.1016/j.joule.2023.09.004>
- Dijkstra, S. H. E., Hinne, M., Segers, E., & Molenaar, I. (2023). Clustering children's learning behaviour to identify self-regulated learning support needs. *Computers in Human Behavior*, 145, 107754.
<https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107754>
- Gates, B. (2023). The age of AI has begun. *GatesNotes, the blog of Bill Gates*.
- Huang, B., Dou, J., & Zhao, H. (2023). Reading bots: The implication of deep learning on guided reading. *Frontiers in Psychology*, 14, 980523. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.980523>

- Järvelä, S., Molenaar, I., & Nguyen, A. (2023). Advancing SRL research with artificial intelligence. *Computers in Human Behavior*, 107847. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.107847>
- Kaefer, T., Neuman, S. B., & Pinkham, A. M. (2015). Pre-existing background knowledge influences socioeconomic differences in preschoolers' word learning and comprehension. *Reading Psychology*, 36(3), 203-231. <https://doi.org/10.1080/02702711.2013.843064>
- McNamara, D. S., Levinstein, I. B., & Boonthum, C. (2004). iSTART: Interactive strategy training for active reading and thinking. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*, 36(2), 222-233. <https://doi.org/10.3758/BF03195567>
- Molenaar, I. (2022). Towards hybrid human-AI learning technologies. *European Journal of Education*, 57, 632-645. <https://doi.org/10.1111/ejed.12527>
- Mostow, J., Aist, G., Burkhead, P., Corbett, A., Cuneo, A., Eitelman, S., ... & Tobin, B. (2003). Evaluation of an automated reading tutor that listens: Comparison to human tutoring and classroom instruction. *Journal of Educational Computing Research*, 29(1), 61-117. <https://doi.org/10.2190/06AX-QW99-EQ5G-RDCF>
- Onderwijsraad (2022). *Inzet van intelligente technologie*.
- Share, D. L. (1999). Phonological recoding and orthographic learning: A direct test of the self-teaching hypothesis. *Journal of experimental child psychology*, 72(2), 95-129. <https://doi.org/10.1006/jecp.1998.2481>
- Tai, T. Y., Chen, H. H. J., & Todd, G. (2022). The impact of a virtual reality app on adolescent EFL learners' vocabulary learning. *Computer Assisted Language Learning*, 35(4), 892-917. <https://doi.org/10.1080/09588221.2020.1752735>
- Verhoeven, L., Voeten, M., van Setten, E., & Segers, E. (2020). Computer-supported early literacy intervention effects in preschool and kindergarten: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 30, 100325. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100325>
- Verhoeven, L., Voeten, M., & Segers, E. (2022). Computer-assisted word reading intervention effects throughout the primary grades: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 37, 100486. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100486>
- Xu, Z., Wijekumar, K., Ramirez, G., Hu, X., & Irey, R. (2019). The effectiveness of intelligent tutoring systems on K-12 students' reading comprehension: A meta-analysis. *British Journal of Educational Technology*, 50(6), 3119-3137. <https://doi.org/10.1111/bjet.12758>



GETTING A FEEL FOR BOOKTOK: UNDERSTANDING AFFECT ON TIKTOK'S BOOKISH SUBCULTURE

Sonali Kulkarni

SUMMARY

In this article, I reflect on young readers' affective reader response on BookTok. The bookish subculture on TikTok is well known not only for the impact that it is having on young people's reading habits but also for the particular affective way in which young people use the platform. I argue that BookTok not only hosts affective reader response but also *generates* it. I discuss this in detail by focusing on two features of the underlying dynamics of TikTok: the attention economy and the logic of imitation. These play a crucial role in shaping young readers' practices on BookTok. I suggest that it is essential for reading promoters and educators to observe and be aware of these practices and the underlying platform logics that govern them in order to draw inspiration from BookTok. Finally, I briefly reflect on the affective practices on BookTok within the framework of "postcritical reading."

1 INTRODUCTION

The year 2023 – at the end of which this article was written – saw the institution of the first ever TikTok book awards. These newly established awards were marketed as a 'true people's choice award' voted for by the community (TikTok, 2023a). The 'community' in question is BookTok: the niche book-focused subculture on the popular social media platform TikTok that consists of a wide range of book-related posts aggregated under the unifying hashtag #BookTok. The hashtag, now used 30.1

million times (TikTok, 2024)¹, is a portmanteau of ‘books’ and ‘TikTok’ and serves as a convenient name for the thriving digital community that embodies not only love for reading but also appreciation of the material affordances of the book as an object. BookTok boasts of a wide range of bookish² content: from book recommendations and ratings to more creative content in which BookTokers act out parts of the book, engage in cosplay, create and share fanart, and participate in viral book-related trends.

The aforementioned awards are only the most recent example of how the power of TikTok combines with a passion for books and reading to result in a quantifiable impact on book sales, reading habits and bookishness in general. When my colleague Emilie Owens and I first started researching BookTok in 2021, the already-large impact of BookTok could be seen in the form of ‘Best of BookTok’ displays in bookstores that featured the most talked about books on the platform. Since 41.6% of active TikTok users are between 12 and 24 years old³ (Dean, 2023), it is not surprising that a sizeable portion of these books has been Young Adult (YA) books. In fact, one of the most discussed BookTok success stories is Adam Silvera’s novel *They Both Die At The End* (2017) which was often seen on ‘Best of BookTok’ displays around the world. The popularity of this book can be attributed to a BookTok trend in which young readers filmed themselves reading the book and crying to its heart-wrenching ending. In Images 1, 2 and 3, we see user @abbysbooks participating in said trend in which she films her emotional reactions while reading Silvera’s novel in a day.

Such practices have evidently generated growing curiosity among reading promoters and mediators about the BookTok phenomenon that is reigniting a love for books and reading in today’s digitally native youth. This curiosity has been addressed by the ever-growing body of BookTok research undertaken from a wide range of perspectives: information and library sciences (Merga, 2021; Mashiyane, 2022), literacy and education (Dera et al., 2023; Martens et al., 2022; Dezuanni et al., 2022; Dezuanni, 2021; Boffone & Jerasa, 2021; Jerasa & Boffone, 2021), social reading (Reddan, 2022), algorithmic culture (Low et al., 2023), and children’s and

1 In addition to these views on TikTok, BookTok content and its overarching aesthetic and discursive logic also seeps into other platforms; there are currently 4.7 million Instagram posts tagged with #booktok.

2 Jessica Pressman (2020, p.1) defines the term as “creative acts that engage the physicality of the book within a digital culture.”

3 These numbers can be considerably higher since several minors falsify their age during account creation (Owens, 2024)

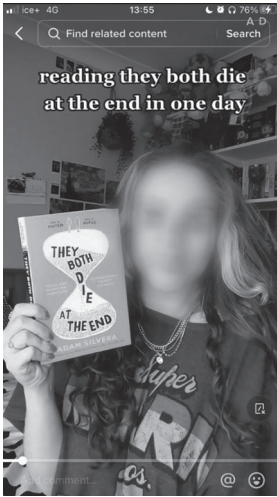


IMAGE 1 | SCREENSHOT OF A POST BY @ABBYSBOOKS FEATURING HERSELF

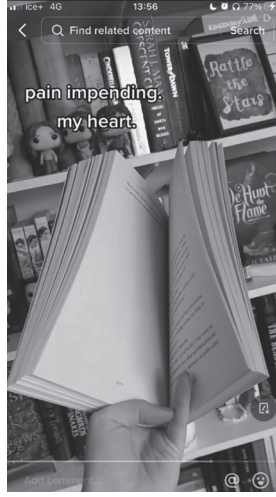


IMAGE 2 | SCREENSHOT OF A POST BY @ABBYSBOOKS FEATURING HER BOOKSHELF



IMAGE 3 | QR CODE FOR FULL VIDEO BY @ABBYSBOOKS

YA literature studies (Kulkarni & Owens, forthcoming). While a thorough review of the literature is beyond the scope of this article⁴, it is essential to highlight that several of these studies intersect in their findings about the prevalence of affective responses and practices on BookTok. There are several academic disagreements about the term ‘affect’ (Draaisma, 2021), but in this paper, it is understood as a superordinate category comprising emotions and moods (Niven, 2013).

In one of the earliest scientific studies on BookTok, Merga (2021) analyses 116 BookTok videos and finds that 14.6% of these videos deal explicitly with emotional reader response while other categories such as recommendation videos have similar affective traits as well. Based on these data, she argues for granting greater consideration to emotional reader response in libraries’ reader advisory services for young people. Martens et al. (2022) approach BookTok through the perspective of connected learning and assert that affect plays a central role in disseminating videos on the platform. Building on these studies, Emilie Owens and I theorize affect on BookTok through the lens of onto-epistemic injustice (Murriss, 2013; Fricker, 2007). In relation to children and young adults, onto-epistemic injustice refers to unfair knowledge practices in which children are excluded in their capacity as knowers

4 See Dera et al. (2023), Martens et al. (2022) and Kulkarni and Owens (forthcoming) for more detailed reviews of current literature

simply as a function of their being a child. We argue that the use of overtly affective discourse on BookTok to talk about books signals an expansion of what it means to *know about* books; young BookTokers demonstrate dynamic and previously unrecognized modes of literary criticism blurring the boundaries between *the critical* and *the affective* (Kulkarni & Owens, forthcoming). In the present exploratory article, I place these affective practices within the larger socio-technological context of TikTok. That is, I explain how affective practices shape and are shaped by the underlying dynamics of TikTok. I conclude by framing BookTok within the context of ‘postcritical reading’, which is beneficial in understanding how bookish practices within and outside schools and libraries relate to one another.

2 AFFECT ON BOOKTOK: WHERE DOES IT COME FROM?

2.1 LOCATING AFFECT

Even though the above studies are promising for reading promotion, I argue that it is essential to zoom out and understand the overarching media landscape of BookTok – and its parent platform TikTok - because it not only *hosts* the abovementioned affective practices but also actively *generates* them. This argument aligns with Kopecka-Piech’s (2022) claim about the internet in general:

As an interactive, multimodal and networked medium, [the internet] is not only a platform for transmitting, shaping and facilitating emotions, but is itself a space in relation to which we nourish our emotions and which learns and responds to our emotions (p.9).

That is, technological and affective structures are engaged in a constant give and take in which they shape and are shaped by each other. This is particularly true about TikTok, as we will see, since the sheer scale of its userbase and the unique set of underlying platform logics and features bring affect to the fore.

TikTok was first launched internationally in 2017 by its Chinese parent-company ByteDance after it acquired and merged with the lip-syncing app Musical.ly in an (astonishingly foresighted and successful) attempt to break into the U.S. market. The popularity of TikTok rose exponentially during the Covid-19 pandemic owing in large part to extended periods of isolation and the lack of other forms of live entertaining (Kennedy, 2020). In the last quarter of 2023 alone, TikTok had 5.7 million active monthly users in the Netherlands, 134 million in Europe (TikTok,

2023a) and over 1 billion globally (TikTok, 2023b). This ever-growing userbase of TikTok may be attributed to the particular culture of authenticity offered on the platform by means of ‘invitations to normality and relatability’ (Kennedy, 2020, p.1072). As a result, there has been a perceptible change in the functioning of influencers and average users on TikTok who now have a proclivity for more personal posts in lieu of the visually enthralling aesthetic of Instagram (Abidin, 2020), paving the way for more affective content.

The invitations to normalcy and relatability are also answered by engaging with the everydayness of other pressing topics such as mental health. As mentioned above, over 40% of TikTok users are children and young people between 12 and 24 years old corresponding to Generation Z⁵. Stahl and Literat (2023) observe that this cohort – affected disproportionately by the Covid-19 pandemic – talks openly and comfortably about mental health and actively turns to TikTok for content related to the topic. Consequently, Generation Z as well as the discursive landscape of TikTok boasts of a wide affective lexicon that users are willing to use in the content they create on the platform.

I deem this discussion on TikTok as a platform important to our understanding of BookTok, in general, and affective practices thereon, in particular. As a subculture on TikTok, BookTok draws on the same ‘unfiltered, messy, chaotic aesthetic of TikTok’ (Reddan, 2022) and the inclination for relatability, potentially making it more accessible and affective than other fora for bookish subcultures. Moreover, it also draws on two interconnected underlying factors that merit further elaboration: the attention economy and the logic of imitation. I am presently working with both these concepts in my forthcoming collaborative research with Inge van de Ven (in relation to the phenomenon of rereading) and Emilie Owens (in relation to sound memes on BookTok) respectively. Below, I offer a brief discussion to demonstrate their relevance for understanding affect on BookTok in order to then glean insights for reading promotion and classroom/library settings.

2.2 DYNAMICS OF ATTENTION AND IMITATION

The term “attention economy” was first coined by Herbert A. Simon in 1969 to highlight how an abundance of information creates a poverty of attention. Michael

5 Debates about definitions of generations persist within academic literature but Generation Z corresponds to people born between 1997 and 2012 (ages between 11 and 26 at the time of writing).

H. Goldhaber applied this term to the internet in 1997 to account for the extremely high volumes of information and resulting scarcity of attention. He argued that in comparison to traditional media, the internet is particularly well-poised to commodify and exchange human attention. Given the primacy of attention in the process of reading, the attention economy has been used as a tool to understand contemporary developments in literature and reading (see Van de Ven, 2023). As Inge van de Ven argues:

When it comes to reading literature, the attention economy does not just influence the choice of *what* we read (a monumental novel, a long-read essay online, a number of Tweets) and *whether* we read (or devote our time to binge-watching a television series or playing a video game). The large volumes of text we have at our disposal also cause a change in *how* we read. (2023, p.2, emphasis added)

Extending this line of argumentation, I claim that the attention economy also changes how we *talk about* and *socialize around* our reading in the digital realm. As I will discuss below, the rise in affective content on BookTok is a pertinent example. Of course, it is essential to emphasise that affective response to books is not exclusive to the digital realm but is now “massively amplified through its archiving and discoverability on the Internet” (Murray, 2018, p.125) and the workings of the attention economy that commodify affect in the service of attentional and revenue flows. That is, the platform’s relatable and affective nature is shaped by the attention economy in addition to the particular generational and aesthetic traits of TikTok discussed above.

Eric S. Jenkins and Monica Huzinec (2021) elaborate on the deep-rooted connection between the attention economy and affect. They state that the scarcity of attention – already well theorised in existing research on the attention economy - creates a competition for attention. That is, all the different players (platforms, organisations, individuals) vie to grab and hold our attention ‘leading to tactics focused upon generating an affective response’ (p.403). This is the case because users navigate media platforms in a passive state in search of content that strikes them and activates their attention. Digital platforms tap into the power of affect to grab and sustain attention, and gear their platform features or affordances toward the generation and modulation of affect. Sound (and sound memes) – the topic of my ongoing research with Emilie Owens – is one such TikTok feature that plays a significant role in mediating affect on BookTok (Owens & Kulkarni, 2023). For instance,

in a popular trend, BookTokers choose fan favourite songs (such as Taylor Swift's *Cardigan* or Celeste's *Strange*) and show books that made them *feel* the same way the song did. Through the easy integration of the sound affordance, TikTok taps into the potential of well-known sounds to grab attention. By using songs that have their own fanbase, the BookTokers participating in the above trend succeed in generating a significant amount of attention around their content. While an in-depth analysis of affective affordances on BookTok is beyond the scope of this brief piece, it suffices to say that affective practices are a function of the underlying logics of the attention economy. That is to say, when young BookTokers such as @abbysbooks discussed above post videos of themselves crying while reading a book, it is a product of the historical juncture in which they are coming of age (post-pandemic era with growing awareness for mental and emotional health) as well as the technological apparatus at their disposal on the TikTok platform that is particularly adaptive to the logics of the attention economy.

IMAGE 4 | USER MARTA COURTENAY COMPILING BOOKS THAT FEEL LIKE TAYLOR SWIFT'S CARDIGAN



This technological apparatus comprising TikTok affordances, underlying platform design as well as the algorithm also generate a unique form of sociality characterised by imitation and replication instead of interpersonal connection (Zulli & Zulli, 2022). That is, whereas other social media networks previously encouraged connecting with friends and engaging with their content personally, on TikTok, 'following any particular person for interpersonal connection is structurally

downplayed [...]’ (*ibid.* p.1878). Rather, the TikTok algorithm foregrounds *virality* and curates videos based on their replicability and the users’ personal preferences.

This is acutely visible on BookTok. To understand this further, we return to Silvera’s novel *They Both Die at the End* (2017) that reemerged as a fan favourite owing to BookTok. In fact, the novel’s marketing and publicity manager, Olivia Horrox, attributed the success of Silvera’s novel not only to BookTok in general, but also the ‘visceral reaction’ that it can capture (Flood, 2021). In this instance, the visceral reaction was the result of the aforementioned ‘trend’ in which users like @abbysbooks posted videos of themselves crying to the ending of the novel. Social media trends are intrinsically imitative in that content becomes a trend only when a considerable number of people replicate it. On BookTok, we see the forces of imitation and replication at play in the form of the saturation of similar trends built around similar books. As Diana Zulli and David Zulli (2022, p.1881) find, the TikTok algorithm makes it ‘particularly advantageous for users to merely remix popular videos rather than create their own’ since ‘copying similar features and video concepts automatically puts users in conversation with those who have obtained widespread attention.’ I therefore argue that in addition to explanations outlined above, affect on BookTok is not always conceived by each individual user but is instead imitative and algorithmically mediated.

Nevertheless, individual users on BookTok find a collective identity and a forum to talk about books that are not included in recommended reading lists and in ways that are not always recognised in formal literacy and book-related institutions. It is essential for reading promoters and educators to be aware of these practices to know how young readers engage with books when left to their own devices. The dynamics of attention and imitation as well as the underlying features of TikTok discussed above add an important dimension to our understanding of young reader’s online practices. The popularity of these practices understandably leads to the temptation to use the platform for reading promotion. In a recent study, Dera et al. (2023) provide recommendations for using BookTok in the classroom without further alienating book avoiders or negatively impacting the authenticity associated with BookTok. As an out-of-school and predominantly bottom-up practice, BookTokers feel a sense of ownership on their community which may be impacted adversely if it is incorporated directly in education and/or assessment. However, the socially and algorithmically mediated space for affective response is a useful point of departure to understand how BookTok can inform reading promotion and literary education. Below, I discuss this further by drawing on ‘postcritical reading.’

3 AFFECT ON BOOKTOK: WHERE CAN WE TAKE IT?

Drawing on literary theory, the affective ways of responding to and interpreting books on BookTok could be understood through the framework of affective hermeneutics which constitutes ways of ‘knowing through feeling’ (Wilson, 2016). As discussed above, BookTokers – by consuming content and participating in affective trends of video creation – learn and appreciate a mode of reading that fosters personal attachment to the book. Of course, some more niche sub-subcommunities on BookTok also post conventionally critical content (see Dera, 2024) but mainstream BookTok videos that become viral and seep into other online and offline communities could be seen as standing in stark contrast to critical reading strategies that value objective distance from the text. Here, Rita Felski’s conceptualisation of postcritical reading proves instrumental in seeing the two forms of reception as inherently linked. She argues:

“Postcritical” refers to ways of reading that are informed by critique while pushing beyond it: that stress attachment as well as detachment, that engage the vicissitudes of feeling as well as thought, and that acknowledge the dynamism of artworks rather than treating them as objects to be deciphered and dissected. (Felski, 2017, p.4)

Such a conceptualisation serves as a useful framework for understanding how the affective practices on BookTok complement reading promotion and education. Crucially, the interconnectedness of the seemingly opposing forces of attachment and detachment, feeling and thought, is essential in today’s media landscape in which (dis)information and (dis)trust are plentiful. As Inge van de Ven and Lucie Chateau clearly demonstrate in their book *Digital Culture and the Hermeneutic Tradition: Suspicion, Trust, & Dialogue* (2024), different interpretative modes can serve as complementary lenses to examine (media) texts from varying perspectives. In BookTok, reading promoters and educators can find inspiration to design programmes and syllabi that integrate attention for affective response with more analytical and critical literary response, both of which have become indispensable to navigating the current media and information landscape.

ACKNOWLEDGEMENTS

Thank you to Emilie Owens for introducing me to TikTok research and for the insightful conversations on BookTok. Thank you also to my supervisors Sander Bax, Inge van de Ven, and Lois Burke for their feedback on this piece. My gratitude also to the translator, Robert Ensor, for making my work accessible to a Dutch speaking audience.

REFERENCES

- Abidin, C. (2020). Mapping Internet Celebrity on TikTok: Exploring Attention Economies and Visibility Labours. *Cultural Science Journal*, 12(1), 77–103.
- Boffone, T., & Jerasa, S. (2021). Toward a (Queer) Reading Community: BookTok, Teen Readers, and the Rise of TikTok Literacies. *Talking Points (Urbana)*, 33(1), 10–17.
- Dean, B. (2023, 12 December). TikTok Statistics You Need to Know in 2024. *Backlinko*. <https://backlinko.com/tiktok-users>
- Dera, J. (2024). “Your voice brings calmness to the chaos in my mind”: exploring the uses of poetry on TikTok. *Journal of Poetry Therapy*, 1-14.
- Dera, J., Brouwer, S., & Welling, A. (2023). #BookTok’s appeal on ninth-grade students: An inquiry into students’ responses on a social media revelation. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 67(2), 99–110.
- Dezuanni, M. L. (2021). TIKTOK’S PEER PEDAGOGIES - LEARNING ABOUT BOOKS THROUGH #BOOKTOK VIDEOS. *AoIR Selected Papers of Internet Research*.
- Dezuanni, M., Reddan, B., Rutherford, L., & Schoonens, A. (2022). Selfies and shelfies on #bookstagram and #booktok – social media and the mediation of Australian teen reading. *Learning, Media and Technology*, 47(3), 355–372.
- Draaisma, N. (2021). Een affectief summum: Naar een affectieve benadering van literatuur in het voortgezet onderwijs aan de hand van Alaska van Anna Woltz. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal-en Letterkunde*, 137(4), 212-227.
- Felski, R. (2017). Postcritical Reading. *American Book Review*, 38(5), 4–5.
- Flood, A. (2021, June 25). The rise of BookTok: meet the teen influencers pushing books up the charts. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/books/2021/jun/25/the-rise-of-booktok-meet-the-teen-influencers-pushing-books-up-the-charts>
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.

- Goldhaber, M. H. (1997). The Attention Economy and the Net. *First Monday*, 2(4). n.p.
- Jenkins, E. S., & Huzinec, M. (2021). Memeability in an Attention Economy: On the Form of the Nike Kaepernick Meme. *Southern Communication Journal*, 86(4), 402–415.
- Jerasa, S., & Boffone, T. (2021). BookTok 101: TikTok, Digital Literacies, and Out-of-School Reading Practices. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 65(3), 219–226.
- Kennedy, M. (2020). ‘If the rise of the TikTok dance and e-girl aesthetic has taught us anything, it’s that teenage girls rule the internet right now’: TikTok celebrity, girls and the Coronavirus crisis. *European journal of cultural studies*, 23(6), 1069–1076.
- Kopecha-Piech, K. (2022). Mediatization of Emotional Life: Theories, concepts and approaches. In Kopecka-Piech, K., & Sobiech, M. (Eds.), *Mediatization of Emotional Life* (1st ed.). Routledge.
- Kulkarni, S., & Owens, E. (forthcoming). Young Adult Agency on BookTok: A Practice Theory Inquiry into Young Readers’ Active Reshaping of Digital Literary Criticism on TikTok. In: Fenech, G. (ed.) *The Role of the Child as Citizen: Agency and Activism in Children’s Literature and Culture*. University Press of Mississippi.
- Low, B., Ehret, C., & Hagh, A. (2023). Algorithmic imaginings and critical digital literacy on #BookTok. *New Media & Society*, 1-18.
- Martens, M., Balling, G., & Higgason, K. A. (2022). #BookTokMadeMeReadIt: Young adult reading communities across an international, sociotechnical landscape. *Information and Learning Sciences*, 123(11/12), 705–722.
- Mashiyane, D. (2022). From the horse’s mouth: BookTok as a collection development strategy in academic libraries. *College & Research Libraries News*, 83(10), 459.
- Merga, M. K. (2021). How can Booktok on TikTok inform readers’ advisory services for young people? *Library & Information Science Research*, 43(2), 101091.
- Murray, S. (2018). *The Digital Literary Sphere: Reading, Writing, and Selling Books in the Internet Era*. John Hopkins University Press.
- Murris, K. (2013). The Epistemic Challenge of Hearing Child’s Voice. *Studies in Philosophy and Education*, 32(3), 245–259.
- Niven, K. (2013). Affect. In Gellman, M.D., Turner, J.R. (Eds), *Encyclopedia of Behavioral Medicine*. Springer.
- Owens, E. (2024). Teens on TikTok: Understanding young people’s digital agency as practice. *International Research in Children’s Literature*, 17(3), forthcoming.

- Owens, E., & Kulkarni, S. (2023, 15-17 May). The Sound of BookTok: Exploring the evolving role of music in promoting Young Adult literature on TikTok [Conference presentation]. The Child and The Book Conference, Podgorica, Montenegro.
- Pressman, J. (2020). *Bookishness: Loving Books in a Digital Age*. Columbia University Press.
- Reddan, B. (2022). *Social reading cultures on BookTube, Bookstagram, and BookTok | Synergy*. <http://slav.vic.edu.au/index.php/Synergy/article/view/597>
- Simon, H. A. (1969, September 1). Designing Organizations for an Information-Rich World. Carnegie Mellon University. <http://zeus.zeit.de/2007/39/simon.pdf>.
- Stahl, C. C., & Literat, I. (2023). #GenZ on TikTok: The collective online self-Portrait of the social media generation. *Journal of Youth Studies*, 26(7), 925–946.
- TikTok. (2024, 18 March). Duik in de boekenweek met #BoekTok! <https://newsroom.tiktok.com/nl-nl/vier-boekenweek-met-booktok>
- TikTok. (2023a, 24 October). TikTok-community telt meer dan 5,7 miljoen actieve gebruikers in Nederland per maand. <https://newsroom.tiktok.com/nl-nl/tiktok-telt-meer-dan-5-miljoen-gebruikers-in-nederland>
- TikTok. (2023b, 7 December). Year on TikTok 2023: Scroll back with our community. <https://newsroom.tiktok.com/en-sg/year-on-tiktok-2023-sg>
- Ven, I. van de. (2023). Attentional modulation in literary reading: A theoretical-empirical framework. *Orbis Litterarum*, 1-18.
- Ven, I. van de., & Chateau, L. (2024). *Digital Culture and the Hermeneutic Tradition: Suspicion, Trust, & Dialogue*. Routledge [forthcoming].
- Wilson, A. (2016). The role of affect in fan fiction. *Transformative Works and Cultures*, 21.
- Zulli, D., & Zulli, D. J. (2022). Extending the Internet meme: Conceptualizing technological mimesis and imitation publics on the TikTok platform. *New Media & Society*, 24(8), 1872–1890.

AUTHOR BIO

Sonali Kulkarni is a PhD Researcher at Tilburg University. In her PhD, she examines the practices of and motivations for adults rereading children's and young adult literature. She conducts her research within the framework of children's literature studies and the attention economy. In addition to her PhD, Sonali has been researching BookTok since the early years of the phenomenon.



EEN GEVOEL KRIJGEN VOOR BOOKTOK: INZICHT IN AFFECT IN DE BOEKENSUBCULTUUR VAN TIKTOK

Sonali Kulkarni

SAMENVATTING

In dit artikel reflecteer ik op de affectieve lezersrespons van jonge lezers op BookTok. De boekensubcultuur op TikTok staat niet alleen bekend om de impact die zij heeft op de leesgewoonten van jongeren, maar ook om de specifieke affectieve manier waarop jongeren het platform gebruiken. Ik beargumenteer dat BookTok niet alleen host is voor affectieve lezersreacties, maar die ook genereert. Ik bespreek dit in detail door me te richten op twee kenmerken van de onderliggende dynamiek van TikTok: de aandachtseconomie en de logica van imitatie. Die spelen een cruciale rol in het vormgeven van de praktijken van jonge lezers op BookTok. Ik geef in overweging dat het essentieel is voor leesbevorderaars en opvoeders om deze praktijken en de onderliggende platformlogica die deze aanstuurt te observeren en zich ervan bewust te zijn om zodoende inspiratie te kunnen putten uit BookTok. Tot slot reflecteer ik kort op de affectieve praktijken op BookTok binnen het kader van ‘postkritisch lezen’.

1 INLEIDING

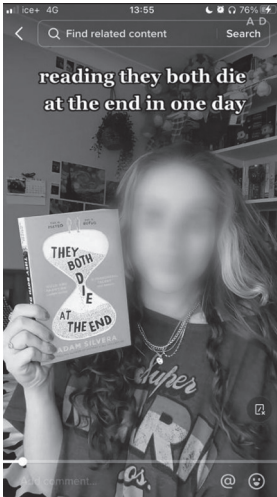
In het jaar 2023 — het jaar waarin dit artikel werd geschreven — werden de allereerste TikTok-boekenprijzen uitgereikt. Deze nieuw ingestelde prijzen werden in de markt gezet als een echte *people's choice award* (publieksprijs) waarvoor gestemd werd door de gemeenschap (TikTok, 2023a). De ‘community’ in kwestie is BookTok: de op boeken gerichte niche-subcultuur op het populaire

socialemediaplatform TikTok, die bestaat uit een breed scala aan boekgerelateerde posts die worden samengebracht onder de verenigende hashtag #BookTok. De hashtag, 30,1 miljoen keer gebruikt (TikTok, 2024)¹, is een samenvoeging van ‘boeken’ en ‘TikTok’ en dient als een handige naam voor de bloeiende digitale gemeenschap die niet alleen liefde voor lezen belichaamt, maar ook waardering voor de materiële mogelijkheden van het boek als object. BookTok biedt een breed scala aan *bookish*² content: van boekaanbevelingen en beoordelingen tot meer creatieve content waarin BookTokkers delen van het boek naspelen, meedoen aan *cosplay*, *fanart* maken en delen en virale boekgerelateerde trends volgen.

De eerdergenoemde prijzen zijn slechts het meest recente voorbeeld van hoe de kracht van TikTok samengaat met een passie voor boeken en lezen om te resulteren in een meetbare impact op de verkoop van boeken, leesgewoonten en *bookishness* (boekengekte) in het algemeen. Toen mijn collega Emilie Owens en ik in 2021 ons onderzoek begonnen naar BookTok, was de al grote impact van BookTok te zien in de vorm van ‘Best of BookTok’-tentoonstellingen in boekwinkels met de meest besproken boeken op het platform. Aangezien 41,6% van de actieve TikTok-gebruikers tussen de 12 en 24 jaar oud is³ (Dean, 2023), is het niet verrassend dat een groot deel van deze boeken ‘*young adult*’-boeken zijn, boeken voor jongvolwassenen. Een van de meest besproken succesverhalen op BookTok is Adam Silvera’s roman *They Both Die at the End* (2017), die vaak te zien was op ‘Best of BookTok’-schermen (het beste van BookTok) over de hele wereld. De populariteit van dit boek kan worden toegeschreven aan een BookTok-trend waarbij jonge lezers zichzelf filmde, terwijl ze het boek lazen en huilden om het hartverscheurende einde. In afbeeldingen 1, 2 en 3 zien we gebruiker @abbysbooks deze trend volgen, waarin ze haar emotionele reacties filmt terwijl ze Silvera’s roman in één dag uitleest.

Dergelijke praktijken hebben duidelijk geleid tot een groeiende nieuwsgierigheid onder leesbevorderaars en -bemiddelaars naar het BookTok-fenomeen, dat de liefde voor boeken en lezen weer aanwakkert bij de hedendaagse jeugd, die is opgegroeid in een digitale wereld. Deze nieuwsgierigheid komt aan bod in het steeds verder uitdijende BookTok-onderzoek dat vanuit verschillende invalshoeken wordt

- 1 Naast deze standpunten op TikTok sijpelt de inhoud van BookTok en de overkoepelende esthetische en discursieve logica ervan ook door naar andere platforms; er zijn momenteel 4,7 miljoen Instagramposts getagd met #booktok.
- 2 Jessica Pressman (2020, p. 1) definieert de term als “creatieve handelingen die de lichamelijke van het boek gebruiken binnen een digitale cultuur”.
- 3 Deze aantallen kunnen aanzienlijk hoger liggen, omdat verschillende minderjarigen hun leeftijd vervalsen bij het aanmaken van een account (Owens, 2024).



AFBEELDING 1 | SCREENSHOT VAN EEN BERICHT VAN @ABBYSBOOKS WAARIN ZIJZELF VOORKOMT



AFBEELDING 2 | SCREENSHOT VAN EEN BERICHT VAN @ABBYSBOOKS WAARIN HAAR BOEKENKAST VOORKOMT



AFBEELDING 3 | QR CODE VOOR DE HELE VIDEO VAN @ABBYSBOOKS

uitgevoerd: informatie- en bibliotheekwetenschappen (Merga, 2021; Mashiyane, 2022), alfabetisering en onderwijs (Dera et al., 2023; Martens et al, 2022; Dezuanni et al., 2022; Dezuanni, 2021; Boffone & Jerasa, 2021; Jerasa & Boffone, 2021), sociaal lezen (Reddan, 2022), algoritmische cultuur (Low et al., 2023), en studies van literatuur voor kinderen en jongvolwassenen (Kulkarni & Owens, nog te verschijnen). Hoewel een grondig overzicht van de literatuur buiten het bestek van dit artikel valt⁴, is het essentieel om te benadrukken dat verschillende van deze studies elkaar kruisen in hun bevindingen over de prevalentie van affectieve reacties en praktijken op BookTok. Er zijn verscheidene meningsverschillen onder academici over de term *'affect'* (Draaisma, 2021), maar in dit artikel versta ik onder dit begrip een categorie van hogere orde die emoties en stemmingen omvat (Niven, 2013).

In een van de eerste wetenschappelijke studies over BookTok analyseert Merga (2021) 116 BookTok-video's en concludeert dat 14,6% van deze video's expliciet te maken heeft met emotionele lezersreacties, terwijl andere categorieën zoals aanbevelingsvideo's ook soortgelijke affectieve kenmerken hebben. Op basis van deze

4 Zie Dera et al. (2023), Martens et al. (2022) en Kulkarni and Owens (nog te verschijnen) voor meer gedetailleerde overzichten van de huidige literatuur.

gegevens pleit ze ervoor om meer aandacht te besteden aan emotionele lezersreacties in de leesadviezen van bibliotheken voor jongeren. Martens et al. (2022) benaderen BookTok vanuit het perspectief van *connected learning* (aaneengesloten leren) en stellen dat affect een centrale rol speelt bij de verspreiding van video's op het platform. Voortbouwend op deze studies ontwikkelen Emilie Owens en ik een theorie over het begrip affect op BookTok door de lens van onto-epistemische onrechtvaardigheid (Murriss, 2013; Fricker, 2007). In relatie tot kinderen en jongvolwassenen verwijst onto-epistemische onrechtvaardigheid naar oneerlijke kennispraktijken, waarbij kinderen worden uitgesloten in hun capaciteit als kenners, simpelweg omdat ze een kind zijn. Wij stellen dat het gebruik van openlijk affectief discours op BookTok om over boeken te praten een uitbreiding betekent van wat het betekent om kennis van boeken te hebben; jonge BookTokkers laten dynamische en voorheen niet-erkende manieren van literaire kritiek zien die de grenzen tussen het kritische en het affectieve doen vervagen (Kulkarni & Owens, nog te verschijnen). In dit verkennende artikel plaats ik deze affectieve praktijken binnen de grotere sociotechnologische context van TikTok. Dat wil zeggen: ik leg uit hoe affectieve praktijken de onderliggende dynamiek van TikTok vormgeven en door deze gevormd worden. Tot slot kader ik BookTok in binnen de context van 'postkritisch lezen', wat nuttig is om te begrijpen hoe boekpraktijken binnen en buiten scholen en bibliotheken zich tot elkaar verhouden.

2 AFFECT OP BOOKTOK: WAAR KOMT HET VANDAAN?

2.1 HET LOKALISEREN VAN AFFECT

Hoewel bovenstaande studies veelbelovend zijn voor het bevorderen van lezen, beargumenteer ik dat het essentieel is om uit te zoomen en het overkoepelende medialandschap van BookTok — en zijn moederplatform TikTok — te begrijpen, omdat het niet alleen een platform biedt aan de bovengenoemde affectieve praktijken, maar ze ook actief genereert. Dit argument sluit aan bij wat Kopecka-Piech (2022) beweert over het internet in het algemeen:

“Als interactief, multimodaal en genetwerkt medium is [het internet] niet alleen een platform voor het overbrengen, vormgeven en faciliteren van emoties, maar is het zelf een ruimte in relatie waarmee we onze emoties voeden en die leert van en reageert op onze emoties” (p. 9).

Dat wil zeggen dat technologische en affectieve structuren verweekeld zijn in een voortdurend geven en nemen, waarbij ze elkaar vormen en door elkaar gevormd worden. Dit geldt in het bijzonder voor TikTok, zoals we zullen zien, omdat alleen al de omvang van het aantal gebruikers en de unieke onderliggende logica en functies van het platform affect op de voorgrond plaatsen.

TikTok werd in 2017 internationaal gelanceerd door het Chinese moederbedrijf ByteDance, nadat het de lipsynchronisatie-app Musical.ly had overgenomen en ermee was gefuseerd in een (verbazingwekkend vooruitziende en succesvolle) poging om door te breken op de Amerikaanse markt. De populariteit van TikTok steeg exponentieel tijdens de Covid-19-pandemie, voor een groot deel door langere perioden van isolatie en het gebrek aan andere vormen van live-entertainment (Kennedy, 2020). Alleen al in het laatste kwartaal van 2023 had TikTok 5,7 miljoen actieve maandelijkse gebruikers in Nederland, 134 miljoen in Europa (TikTok, 2023a) en meer dan 1 miljard wereldwijd (TikTok, 2023b). Deze almaar groeiende *userbase* van TikTok kan worden toegeschreven aan de bijzondere cultuur van authenticiteit die op het platform wordt geboden door middel van “uitnodigingen tot normaliteit en herkenbaarheid” (Kennedy, 2020, p. 1072). Als gevolg daarvan is er een merkbare verandering opgetreden in het functioneren van beïnvloeders en gemiddelde gebruikers op TikTok, die nu geneigd zijn tot meer persoonlijke *posts* in plaats van de visueel boeiende esthetiek van Instagram (Abidin, 2020), wat de weg vrijmaakt voor meer affectieve inhoud.

De uitnodigingen tot normaliteit en herkenbaarheid worden ook beantwoord door in te gaan op de alledaagsheid van andere dringende onderwerpen, zoals geestelijke gezondheid. Zoals hierboven vermeld, bestaat meer dan 40% van de TikTok-gebruikers uit kinderen en jongeren tussen 12 en 24 jaar, wat overeenkomt met Generatie Z⁵. Stahl en Literat (2023) merken op dat dit cohort — dat onevenredig zwaar is getroffen door de Covid-19-pandemie — openlijk en gemakkelijk praat over geestelijke gezondheid en zich actief tot TikTok wendt voor content met betrekking tot het onderwerp. Generatie Z en het discursieve landschap van TikTok beschikken dus over een breed affectief lexicon dat gebruikers bereid zijn te gebruiken in de content die ze creëren op het platform.

5 In de academische literatuur blijven discussies bestaan over definities van generaties, maar Generatie Z komt overeen met mensen die geboren zijn tussen 1997 en 2012 (leeftijden tussen 11 en 26 jaar op het moment van schrijven).

Ik vind deze discussie over TikTok als platform belangrijk voor ons begrip van BookTok in het algemeen en de affectieve praktijken daaromtrent in het bijzonder. Als subcultuur op TikTok maakt BookTok gebruik van dezelfde “ongefilterde, rommelige, chaotische esthetiek van TikTok” (Reddan, 2022) en de neiging tot herkenbaarheid, waardoor het mogelijk toegankelijker en affectiever is dan andere fora voor boekensubculturen. Bovendien maakt het gebruik van twee onderling verbonden onderliggende factoren die verdere uitwerking verdienen: de aandachtseconomie en de logica van imitatie. Ik werk momenteel met beide concepten in mijn komende onderzoekssamenwerking met respectievelijk Inge van de Ven (met betrekking tot het fenomeen herlezen) en Emilie Owens (met betrekking tot geluidsmemes op BookTok). Hieronder geef ik een korte bespreking om hun relevantie aan te tonen voor het begrijpen van affect op BookTok, om vervolgens inzichten te vergaren voor het bevorderen van lezen en situaties in de klas of bibliotheek.

2.2 DYNAMIEK VAN AANDACHT EN IMITATIE

De term ‘aandachtseconomie’ werd voor het eerst gebruikt door Herbert A. Simon in 1969 om te benadrukken hoe een overvloed aan informatie een gebrek aan aandacht creëert. Michael H. Goldhaber paste deze term in 1997 toe op het internet om de extreem grote hoeveelheden informatie en het daaruit voortvloeiende gebrek aan aandacht te verklaren. Hij stelde dat het internet, in vergelijking met traditionele media, bijzonder geschikt is om menselijke aandacht te verhandelen en uit te wisselen. Gezien het primaat van aandacht in het leesproces, is de aandachtseconomie gebruikt als hulpmiddel om hedendaagse ontwikkelingen in literatuur en lezen te begrijpen (zie Van de Ven, 2023). Zoals Inge van de Ven betoogt:

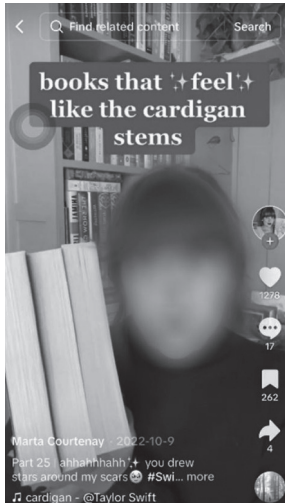
“Als het gaat om het lezen van literatuur, beïnvloedt de aandachtseconomie niet alleen de keuze van *wat* we lezen (een monumentale roman, een lang essay online, een aantal tweets) en *of* we lezen (of onze tijd besteden aan het bingewatchen van een televisieserie of het spelen van een videogame). De grote hoeveelheden tekst die we tot onze beschikking hebben, zorgen ook voor een verandering in *hoe* we lezen.” (2023, p. 2, nadruk toegevoegd.)

In het verlengde van deze redenering beweer ik dat de aandachtseconomie ook de manier verandert waarop we *praten over* en *socialiseren rond* ons lezen in het digitale domein. Zoals ik hieronder zal bespreken, is de toename van affectieve inhoud op BookTok een relevant voorbeeld. Natuurlijk is het essentieel om te benadrukken

dat affectieve reacties op boeken niet exclusief zijn voor het digitale domein, maar nu “massaal worden uitvergroot door de archivering en vindbaarheid ervan op het internet” (Murray, 2018, p. 125) en door de werking van de aandachtseconomie die affect omzet in handelswaar ten dienste van aandachts- en inkomstenstromen. Dat wil zeggen dat het herkenbare en affectieve karakter van het platform wordt gevormd door de aandachtseconomie, naast de hierboven besproken specifieke generationele en esthetische kenmerken van TikTok.

Eric S. Jenkins en Monica Huzinec (2021) gaan dieper in op het diepgewortelde verband tussen de aandachtseconomie en affect. Zij stellen dat de schaarse aan aandacht — al goed theoretisch onderbouwd in bestaand onderzoek naar de aandachtseconomie — concurrentie om de aandacht creëert. Dat wil zeggen: alle verschillende spelers (platforms, organisaties, individuen) wedijveren om onze aandacht te trekken en vast te houden, “wat leidt tot tactieken die gericht zijn op het genereren van een affectieve respons” (p. 403). Dit is het geval omdat gebruikers in een passieve staat door mediaplatforms navigeren op zoek naar inhoud die hen raakt en hun aandacht activeert. Digitale platformen maken gebruik van de kracht van affect om de aandacht te trekken en vast te houden, en stemmen hun platformfuncties of de handelingsmogelijkheden (*affordances*) ervan af op het opwekken en moduleren van affect. Geluid (en geluidsmemes) – het onderwerp van mijn lopende onderzoek met Emilie Owens – is zo’n TikTok-functie, die een belangrijke rol speelt bij het tot stand laten komen van affect op BookTok (Owens & Kulkarni, 2023). In een populaire trend kiezen BookTokkers bijvoorbeeld favoriete liedjes van fans (zoals Taylor Swifts *Cardigan* of Celestes *Strange*) en laten ze boeken zien die hun hetzelfde *gevoel* gaven als het liedje. Door de eenvoudige integratie van de geluidsfaciliteit maakt TikTok gebruik van het potentieel van bekende geluiden om de aandacht te trekken. Door liedjes te gebruiken die hun eigen *fanbase* hebben, slagen de BookTokkers die de bovenstaande trend volgen erin om een aanzienlijke hoeveelheid aandacht te genereren rond hun content. Omdat een diepgaande analyse van affectieve handelingsmogelijkheden (*affordances*) op BookTok buiten het bestek van dit korte stuk valt, volstaat het om te zeggen dat affectieve praktijken een functie zijn van de onderliggende logica van de aandachtseconomie. Dat wil zeggen: wanneer jonge BookTokkers zoals @abbysbooks hierboven besproken video’s posten van zichzelf, huilend terwijl ze een boek lezen, is dat een product van de huidige historische situatie waarin ze opgroeien (post-pandemisch tijdperk met een groeiend bewustzijn voor mentale en emotionele gezondheid) en van de technologische apparatuur die ze tot hun beschikking hebben op het TikTok-platform, dat zich bijzonder goed aanpast aan de logica van de aandachtseconomie.

AFBEELDING 4 | GEBRUIKER MARTA COURTENAY VERZAMELT BOEKEN DIE AANVOELEN ALS TAYLOR SWIFTS CARDIGAN.



Dit technologische apparaat, bestaande uit de handelingsmogelijkheden (*affordances*) van TikTok, het onderliggende platformontwerp en het algoritme, genereert ook een unieke vorm van socialiteit, die wordt gekenmerkt door imitatie en replicatie in plaats van interpersoonlijke connectie (Zulli & Zulli, 2022). Dat wil zeggen: terwijl andere socialemedianetwerken voorheen aanmoedigden om contact te leggen met vrienden en zich persoonlijk bezig te houden met hun content, wordt op TikTok “het volgen van een bepaalde persoon voor een interpersoonlijke connectie structureel afgezwakt [...]” (*ibid.* p. 1878). Het algoritme van TikTok benadrukt eerder de kwaliteit om snel gedeeld te worden en stelt video’s samen op basis van hun replicerbaarheid en de persoonlijke voorkeuren van de gebruikers.

Dit is duidelijk zichtbaar op BookTok. Om dit verder te begrijpen, keren we terug naar Silvera’s roman *They Both Die at the End* (2017), die dankzij BookTok opnieuw opdook als een favoriet bij fans. De marketing- en publiciteitsmanager van de roman, Olivia Horrox, schreef het succes van Silvera’s roman niet alleen toe aan BookTok in het algemeen, maar ook aan de ‘viscerale reactie’ die het kan oproepen (Flood, 2021). In dit geval was de viscerale reactie het resultaat van de eerdergenoemde ‘trend’ waarbij gebruikers zoals @abbysbooks video’s plaatsten van zichzelf, huilend tot aan het einde van de roman. Socialemediatrends zijn intrinsiek imiterend in die zin dat content pas een trend wordt wanneer een aanzienlijk aantal

mensen die repliceert. Op BookTok zien we de krachten van imitatie en replicatie aan het werk in de vorm van de verzadiging van soortgelijke trends rond soortgelijke boeken. Zoals Diana Zulli en David Zulli (2022, p. 1881) constateren, maakt het algoritme van TikTok het “bijzonder voordelig voor gebruikers om populaire video’s alleen maar te remixen in plaats van hun eigen video’s te maken”, aangezien “het kopiëren van vergelijkbare kenmerken en videoconcepten gebruikers automatisch in gesprek brengt met degenen die wijdverspreide aandacht hebben gekregen”. Ik stel daarom dat, naast de hierboven beschreven verklaringen, affect op BookTok niet altijd wordt bedacht door elke individuele gebruiker, maar in plaats daarvan imiterend van aard is en tot stand komt door tussenkomst van algoritmen.

Desalniettemin vinden individuele gebruikers op BookTok een collectieve identiteit en een forum om te praten over boeken die niet zijn opgenomen in aanbevolen literatuurlijsten en op manieren die niet altijd worden erkend door formele instellingen op het gebied van leesonderwijs en boeken. Het is essentieel voor leesbevorderaars en opvoeders om zich bewust te zijn van deze praktijken om te weten hoe jonge lezers met boeken omgaan als ze aan hun lot worden overgelaten. De hierboven besproken dynamiek van aandacht en imitatie en de onderliggende kenmerken van TikTok voegen een belangrijke dimensie toe aan ons begrip van de onlinepraktijken van jonge lezers. De populariteit van deze praktijken leidt begrijpelijkerwijs tot de verleiding om het platform te gebruiken voor het bevorderen van lezen. In een recente studie geven Dera et al. (2023) aanbevelingen voor het gebruik van BookTok in de klas, zonder boekenmijders verder van zich te vervreemden of de authenticiteit die geassocieerd wordt met BookTok negatief te beïnvloeden. Als iets wat vanuit de praktijk en van buiten de school komt, krijgen BookTokkers een gevoel van eigenaarschap over hun gemeenschap, dat negatief beïnvloed kan worden als het direct wordt opgenomen in onderwijs en/of toetsen. De sociale en door tussenkomst van algoritmen tot stand gekomen ruimte voor affectieve respons is echter een nuttig uitgangspunt om te begrijpen hoe BookTok kan bijdragen aan het bevorderen van lezen en literatuuronderwijs. Hieronder bespreek ik dit verder aan de hand van ‘postkritisch lezen’.

3 AFFECT OP BOOKTOK: WAAR KUNNEN WE NAARTOE?

Op basis van literatuurtheorie kunnen de affectieve manieren om te reageren op boeken op BookTok en die te interpreteren, worden begrepen binnen het kader van de affectieve hermeneutiek, die manieren vormt van “weten door voelen”

(Wilson, 2016). Zoals hierboven besproken, leren en waarderen BookTokers — door het consumeren van content en het deelnemen aan affectieve trends van videocreatie — een manier van lezen die persoonlijke gehechtheid aan het boek bevordert. Natuurlijk plaatsen sommige niche-subgemeenschappen op BookTok ook conventioneel kritische inhoud (zie Dera, 2024), maar mainstream BookTok-video's die viraal gaan en doorsijpelen naar andere online- en offlinegemeenschappen kunnen worden gezien als in schril contrast staand met kritische leesstrategieën die objectieve afstand tot de tekst waarderen. Hier blijkt Rita Felski's conceptualisering van post-kritisch lezen nuttig om de twee vormen van receptie als inherent met elkaar verbonden te zien. Zij stelt:

“Postkritisch’ verwijst naar manieren van lezen die ingegeven zijn door kritiek en tegelijkertijd verder gaan dan dat: die zowel gehechtheid als onthechting benadrukken, die zowel de wisselvalligheden van het gevoel als van het denken betrekken, en die de dynamiek van kunstwerken erkennen in plaats van ze te behandelen als objecten die ontcijferd en ontleed moeten worden.” (Felski, 2017, p. 4.)

Een dergelijke conceptualisering dient als een nuttig kader om te begrijpen hoe de affectieve praktijken op BookTok het bevorderen van lezen en leesonderwijs aanvullen. Cruciaal is dat de onderlinge verbondenheid van de schijnbaar tegengestelde krachten van gehechtheid en onthechting, voelen en denken, essentieel is in het huidige medialandschap waarin (des)informatie en wantrouwen/vertrouwen in overvloed aanwezig zijn. Zoals Inge van de Ven en Lucie Chateau duidelijk laten zien in hun boek *Digital Culture and the Hermeneutic Tradition: Suspicion, Trust, & Dialogue* (2024), kunnen verschillende manieren van interpreteren dienen als complementaire lenzen om (media)teksten vanuit verschillende perspectieven te bekijken. In BookTok kunnen leesbevorderaars en docenten inspiratie vinden om programma's en syllabi te ontwerpen die aandacht voor affectieve respons integreren met meer analytische en kritische literaire respons, die beide onmisbaar zijn geworden om door het huidige media- en informatielandschap te navigeren.

DANKWOORD

Dank aan Emilie Owens voor haar introductie in het TikTok-onderzoek en voor de inzichtgevende gesprekken op BookTok. Dank ook aan mijn begeleiders Sander Bax, Inge van de Ven en Lois Burke voor hun feedback op dit stuk. Mijn dank gaat ook uit naar de vertaler, Robert Ensor, voor het toegankelijk maken van mijn werk voor een Nederlandstalig publiek.

OVER DE AUTEUR

Sonali Kulkarni is promovendus aan Universiteit Tilburg. In haar PhD onderzoekt ze de praktijken van en motivaties voor volwassenen bij het herlezen van kinder- en jeugdliteratuur. Ze voert haar onderzoek uit binnen het kader van de studie van jeugdliteratuur en de aandachtseconomie. Naast haar promotie doet Sonali al sinds de beginjaren van het fenomeen onderzoek naar BookTok.

LITERATUURLIJST

- Abidin, C. (2020). Mapping Internet Celebrity on TikTok: Exploring Attention Economies and Visibility Labours. *Cultural Science Journal*, 12(1), 77–103.
- Boffone, T., & Jerasa, S. (2021). Toward a (Queer) Reading Community: BookTok, Teen Readers, and the Rise of TikTok Literacies. *Talking Points (Urbana)*, 33(1), 10–17.
- Dean, B. (2023, 12 December). TikTok Statistics You Need to Know in 2024. *Backlinko*. <https://backlinko.com/tiktok-users>
- Dera, J. (2024). “Your voice brings calmness to the chaos in my mind”: exploring the uses of poetry on TikTok. *Journal of Poetry Therapy*, 1-14.
- Dera, J., Brouwer, S., & Welling, A. (2023). #BookTok’s appeal on ninth-grade students: An inquiry into students’ responses on a social media revelation. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 67(2), 99–110.
- Dezuanni, M. L. (2021). Tiktok’s Peer Pedagogies - Learning About Books Through #Booktok Videos. *AoIR Selected Papers of Internet Research*.
- Dezuanni, M., Reddan, B., Rutherford, L., & Schoonens, A. (2022). Selfies and shelves on #bookstagram and #booktok – social media and the mediation of Australian teen reading. *Learning, Media and Technology*, 47(3), 355–372.
- Draaisma, N. (2021). Een affectief summum: Naar een affectieve benadering van literatuur in het voortgezet onderwijs aan de hand van Alaska van Anna Woltz. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal-en Letterkunde*, 137(4), 212-227.
- Felski, R. (2017). Postcritical Reading. *American Book Review*, 38(5), 4–5.

- Flood, A. (2021, June 25). The rise of BookTok: meet the teen influencers pushing books up the charts. *The Guardian*. <https://www.theguardian.com/books/2021/jun/25/the-rise-of-booktok-meet-the-teen-influencers-pushing-books-up-the-charts>
- Fricker, M. (2007). *Epistemic injustice: Power and the ethics of knowing*. Oxford University Press.
- Goldhaber, M. H. (1997). The Attention Economy and the Net. *First Monday*, 2(4), n.p.
- Jenkins, E. S., & Huzinec, M. (2021). Memeability in an Attention Economy: On the Form of the Nike Kaepernick Meme. *Southern Communication Journal*, 86(4), 402–415.
- Jerasa, S., & Boffone, T. (2021). BookTok 101: TikTok, Digital Literacies, and Out-of-School Reading Practices. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 65(3), 219–226.
- Kennedy, M. (2020). 'If the rise of the TikTok dance and e-girl aesthetic has taught us anything, it's that teenage girls rule the internet right now': TikTok celebrity, girls and the Coronavirus crisis. *European journal of cultural studies*, 23(6), 1069–1076.
- Kopecha-Piech, K. (2022). Mediatization of Emotional Life: Theories, concepts and approaches. In Kopecka-Piech, K., & Sobiech, M. (Eds.), *Mediatization of Emotional Life* (1st ed.). Routledge.
- Kulkarni, S., & Owens, E. (forthcoming). Young Adult Agency on BookTok: A Practice Theory Inquiry into Young Readers' Active Reshaping of Digital Literary Criticism on TikTok. In: Fenech, G. (ed.) *The Role of the Child as Citizen: Agency and Activism in Children's Literature and Culture*. University Press of Mississippi.
- Low, B., Ehret, C., & Hagh, A. (2023). Algorithmic imaginings and critical digital literacy on #BookTok. *New Media & Society*, 1-18.
- Martens, M., Balling, G., & Higgason, K. A. (2022). #BookTokMadeMeReadIt: Young adult reading communities across an international, sociotechnical landscape. *Information and Learning Sciences*, 123(11/12), 705–722.
- Mashiyane, D. (2022). From the horse's mouth: BookTok as a collection development strategy in academic libraries. *College & Research Libraries News*, 83(10), 459.
- Merga, M. K. (2021). How can Booktok on TikTok inform readers' advisory services for young people? *Library & Information Science Research*, 43(2), 101091.
- Murray, S. (2018). *The Digital Literary Sphere: Reading, Writing, and Selling Books in the Internet Era*. John Hopkins University Press.

- Murris, K. (2013). The Epistemic Challenge of Hearing Child's Voice. *Studies in Philosophy and Education*, 32(3), 245–259.
- Niven, K. (2013). Affect. In Gellman, M.D., Turner, J.R. (Eds), *Encyclopedia of Behavioral Medicine*. Springer.
- Owens, E. (2024). Teens on TikTok: Understanding young people's digital agency as practice. *International Research in Children's Literature*, 17(3), forthcoming.
- Owens, E., & Kulkarni, S. (2023, 15-17 May). The Sound of BookTok: Exploring the evolving role of music in promoting Young Adult literature on TikTok [Conference presentation]. The Child and The Book Conference, Podgorica, Montenegro.
- Pressman, J. (2020). *Bookishness: Loving Books in a Digital Age*. Columbia University Press.
- Reddan, B. (2022). *Social reading cultures on BookTube, Bookstagram, and BookTok | Synergy*. <http://slav.vic.edu.au/index.php/Synergy/article/view/597>
- Simon, H. A. (1969, September 1). Designing Organizations for an Information-Rich World. Carnegie Mellon University. <http://zeus.zeit.de/2007/39/simon.pdf>.
- Stahl, C. C., & Literat, I. (2023). #GenZ on TikTok: The collective online self-Portrait of the social media generation. *Journal of Youth Studies*, 26(7), 925–946.
- TikTok. (2024, 18 March). Duik in de boekenweek met #BoekTok! <https://newsroom.tiktok.com/nl-nl/vier-boekenweek-met-booktok>
- TikTok. (2023a, 24 October). TikTok-community telt meer dan 5,7 miljoen actieve gebruikers in Nederland per maand. <https://newsroom.tiktok.com/nl-nl/tiktok-telt-meer-dan-5-miljoen-gebruikers-in-nederland>
- TikTok. (2023b, 7 December). Year on TikTok 2023: Scroll back with our community. <https://newsroom.tiktok.com/en-sg/year-on-tiktok-2023-sg>
- Ven, I. van de. (2023). Attentional modulation in literary reading: A theoretical-empirical framework. *Orbis Litterarum*, 1-18.
- Ven, I. van de., & Chateau, L. (2024). *Digital Culture and the Hermeneutic Tradition: Suspicion, Trust, & Dialogue*. Routledge [forthcoming].
- Wilson, A. (2016). The role of affect in fan fiction. *Transformative Works and Cultures*, 21.
- Zulli, D., & Zulli, D. J. (2022). Extending the Internet meme: Conceptualizing technological mimesis and imitation publics on the TikTok platform. *New Media & Society*, 24(8), 1872–1890.

ONTWIKKELINGEN
OP HET
TERREIN VAN
LEES- EN
LITERATUURONDERWIJS



FICTIE EN DEMOCRATIE: DE SCHOFT EN HET ROBOTMEISJE

Odile Heynders

SAMENVATTING

Als modern medium en genre heeft literaire fictie sinds het einde van de achttiende eeuw een plaats verworven in de westerse cultuur. Mijn bijdrage richt zich op het belang van het lezen van fictie als strategie om na te denken, het heden in perspectief te zien en de wereld te onderzoeken. Fictie lezen past in een democratische publieke sfeer waarin verschillende stemmen gehoord willen worden. Twee recente romans van Nederlandse auteurs worden als uitgangspunt genomen om te illustreren hoe fictie en democratie bij elkaar horen.

1 INTRODUCTIE

In november 2023 verschijnen er in twee dagbladen stukken over het lezen van literatuur. In het *Algemeen Dagblad* publiceert Özcan Akyol een column waarin hij schrijft dat hij er tot zijn verbijstering achter gekomen is dat het lezen van fictie op het mbo geen verplichting is. “Iedereen die zich er een beetje in heeft verdiept”, meent hij, “weet dat de verbeeldingskracht, de empathie, de sociale vaardigheden en de algemene kennis van lezers zienderogen toenemen door veel literatuur te lezen” (Akyol, 2023). Bas Heijne publiceert in de *NRC* een lezing waarin hij erop wijst dat 30% van de jongeren vooral in het Engels leest en zich richt op het *romance*genre. Jongeren herkennen zich niet meer in de traditionele Nederlandse literaire cultuur van auteursnetwerken en -mythisering. Heijne pleit voor ‘confronterend lezen’, ofwel voor: “Jezelf uitdagen, de wereld in je hoofd eigenhandig openbreken en verhalen van anderen toelaten, je eigen ervaring naast die van anderen leggen die in totaal andere werelden leven, die haaks staan op de agressieve stellingen waar

de wereld buiten je hoofd vol van is” (Heijne, 2023). Dat het lezen van literatuur als een belangrijke maatschappelijke opgave wordt beschouwd, tonen ook andere opiniestukken die een waarschuwend toon laten horen. Yra van Dijk (2022) vergelijkt de leescrisis treffend met de klimaatcrisis: iedereen beseft dat het misgaat, maar schuift het probleem voor zich uit.

In dit betoog zal ik laten zien hoe lezen relevant is en confronterend kan zijn. Dat doe ik door inzicht te geven in wat ik ‘het democratisch principe van fictie’ noem, of ook ‘de kritische pedagogie van fictie in een democratische publieke ruimte’. Dit principe houdt in dat fictie per definitie meerstemmig is en uitnodigt tot tegen- en meespreken. Democratie impliceert dat iedereen een stem heeft, dat meerdere stemmen naast elkaar bestaan, tegen elkaar uitgespeeld en gehoord worden. Democratie gedijt bij pluriformiteit, gelijkwaardigheid en debat dat consensus en dissensus omvat. Fictie is democratisch, zo is mijn redenering, omdat zij stem *geeft*, mits de lezer bereid is naar die stem (of stemmen) te luisteren, erop te reageren, erover na te denken.

Om mijn argument over het democratisch principe van fictie op te bouwen, zal ik op vier kwesties inzoomen: literaire fictie, de rol van de auteur als onderzoeker, de responsieve input van de lezer, en het kritische discours in een cultuur. Ik zal twee literaire teksten in mijn betoog betrekken, *De Schoft* van Marente de Moor (2023) en *De Mitsukoshi Troostbaby Company* van Auke Hulst (2021).

2 LITERAIRE FICTIE

Fictie is een genre en medium dat we vooral hebben leren kennen in de achttiende- en negentiende-eeuwse Europese context als een narratieve tekst gericht op representatie van de reële wereld en tegelijkertijd op het verbeelden en fabuleren van die realiteit. Fictie verbindt de werkelijke met een *alsof*-wereld. Voor Dorrit Cohn, in *The Distinction of Fiction* (1999), zijn realiteit en verbeelding in fictie zo sterk met elkaar verweven dat de fictionele tekst eenduidige oordelen over waar of onwaar ontloopt. Centraal in literaire fictie staat het handelen van verzonnen personages. Via verbeelde karakters krijgen lezers inzage in een bepaalde realiteit.

Literaire fictie heeft zich in de afgelopen tweehonderd jaar sterk ontwikkeld: van de realistische psychologische beschrijving in Balzac’s *La Comédie Humaine* (1833/39), naar de modernistische subjectieve ervaring in bijvoorbeeld Virginia Woolfs *Mrs Dalloway* (1924), van de hyperrealistische zelfreflectie in Karl Ove Knausgård’s

Min Kamp (2009/11) tot de sociale analyse in Zadie Smith' *The Fraud* (2023). Schrijvers weten hoe zij een fictieve wereld kunnen ontwerpen – denk aan de heel specifieke details bij Woolf of Knausgård –, zij weten ook dat zij niet *letterlijk* moeten nabootsen, het gaat immers om verbeelde personages in de werkelijkheid.

In de burgerlijke context waarin moderne literaire fictie tot leven kwam, werd lezers geleerd er kritisch op te reflecteren. De notie *willing suspension of disbelief* (het bewust uitstellen van ongelof) van Samuel Taylor Coleridge wordt vaak in deze context genoemd en kan worden begrepen als een uitnodiging aan de lezer om wantrouwen op te schorten en mee te gaan in de verbeelding van de verteller (Tomko, 2007, pp. 241-249). Deze uitnodiging is erop gericht de schrijver te volgen in de door haar opgeroepen voorstelling, zonder die vanuit eigen overtuiging meteen te verwerpen. Dit uitstellen van ongelof ligt in het verlengde van het confronterend lezen waar Heijne voor pleit. Confronterend lezen betekent chaos laten ontstaan, niet aan je zekerheden vasthouden. Dat is hier ook aan de orde: wees als lezer bereid mee te gaan met de tekst, ook wanneer die een vervreemdende, verontrustende wereld aanbiedt.

Laat ik een voorbeeld geven van zo'n vervreemdende wereld uit een van de twee teksten die ik in dit betoog centraal stel. In *De Mitsukoshi Troostbaby Company* neemt Auke Hulst ons mee in een verhaal van een man die een robot koopt: hij noemt haar Scottie en ze is gefabriceerd als een meisje van zeven jaar. De man beschouwt de robot als een dochter die tegelijk wel en niet bestaat. Hij heeft haar in Japan besteld, nadat hij in een zware depressie terechtkwam toen zijn geliefde abortus liet plegen op een vrucht die ze samen hadden gemaakt. De robot is gebouwd met een DNA-patroon van de verloren (indertijd begraven) vrucht. Dit lezen we aan het begin van de roman:

“Omdat ik maar langzaam wen aan haar aanwezigheid, in die aanwezigheid moet leren geloven, heb ik zo-even nog een kijkje bij haar genomen ... Ik zag Scotties ernstige wenkbrauwen (mijn genen), haar blonde haar en het knikje in haar neus (de genen van haar moeder), de te wijde oren die uit een schimmiger verleden zijn opgediept ... Het viel niet vast te stellen of ze sliep of simpelweg met de ogen dicht de dageraad afwachtte, zoals een scherm dat sluimert terwijl het besturingssysteem onverminderd updates binnen harkt en installeert.” (Hulst, 2021, p. 15)

Hulst voert ons binnen in een fictieve sciencefictionwereld die lijkt op de echte, waarin een robotmeisje het leven van een man zin geeft. Het boek lijkt een autobiografie (de verteller is schrijver en speelt met de eigen naam van de schrijver), maar is verzonnen. Preciezer geformuleerd: het is een onderzoek in literaire fictie naar de verhouding mens - robot. De schrijver creëert de fictionele wereld als subversieve werkelijkheid.

3 DE AUTEUR VAN FICTIE ALS ONDERZOEKER

Daarmee zijn we bij het tweede deel van mijn betoog, waarin ik de rol van de schrijver van fictie benoem. Ik zie die rol als een onderzoekende en sluit daarmee aan op het werk van twee theoretici. De eerste is de Franse socioloog Ivan Jablonka, die in *History is a Contemporary Literature* (2014 [Engelse vertaling 2018]) de stelling verdedigt dat het onderscheid tussen literatuur, geschiedenis en sociologie aan het verdwijnen is. Literair schrijven is tegenwoordig sterk verbonden met realiteit, het gaat erom een ‘methode van schrijven’ te ontwerpen die werkt als *social radiography*, *anthropologies of everyday life* of *exploration of the human soul* (Jablonka, 2018, pp. 185-188). Het gaat om teksten die concepties van de werkelijkheid presenteren, zonder dat het representaties zijn. Onderzoeken is een vorm van narratief schrijven waarbij een probleem wordt geformuleerd en voorstellingen worden bedacht om zo tot begrip te komen.

Wat Hulst doet in zijn roman is precies dit: hij onderzoekt wat het betekent als een man als een vader een relatie aangaat met een robot (zijn dochter). Hulst bouwt een complexe, gelaagde tekst, waarin hij reflecteert op het vermogen om te houden van een robot en op de capaciteit van de robot empathisch en altruïstisch te zijn. De auteur onderzoekt de verhouding mens - machine, onderzoekt ethische dilemma's als het plegen van abortus en het recht op vader-/moederschap, en hij probeert uit of het leven hernomen kan worden in de tijd. Kan een mens bestaan in een parallelle toekomst? Uiteindelijk exploreert de roman hoe robot en mens in literatuur maakbaar zijn.

Er is nog een theoreticus die ons helpt na te denken over de rol van de auteur van fictie, namelijk de Amerikaanse Peter Brooks, die schrijft over het begrip *the novelization of history* – wat ik vertaal als het geschiedenis perspectief van een roman. In *Flaubert in the Ruins of Paris* (2017) laat Brooks zien hoe auteurschap, een roman, en politieke geschiedenis zijn verweven. Brooks bespreekt Flaubert's *L'Education Sentimentale* (1869), dat verscheen in het jaar voor de oprichting van de *Commune*

de Paris in maart 1871. Deze commune was een *bottom-up*protest van het volk dat drie maanden standhield, tot het bloedig werd neergeslagen door het Franse leger. Toen Flaubert in juni 1871 Parijs bezocht, was hij geschokt bij het aanschouwen van de enorme verwoesting in het centrum van de stad. Als men zijn roman gelezen zou hebben, stelde de auteur, zou men inzicht gehad hebben in de verschillende conflictuerende meningen en zou de destructie onnodig zijn geweest (Brooks, 2017, p. xix). Zijn roman beschreef de stemming in het land en voorzag de groeiende onvrede van het volk.

Wat Brooks treffend aangeeft, is dat voor Flaubert fictie een instrument is van testen en ontdekken. De auteur is geen participant in een sociaal conflict, maar is observator en commentator. De roman is geen spiegel van politieke gebeurtenissen, maar is in dialoog met die gebeurtenissen, probeert ze te incorporeren, betekenis te geven. Het gaat niet om de fictionalisering van geschiedenis, maar om het begrijpelijk maken van de geschiedenis *via* verzonnen personages in de roman.

Ik wil Brooks' ideeën illustreren met een tweede werk. In Marente de Moors *De schoft* (2023) wordt een vijftigjarige protagonist opgevoerd, Tom Wilenski, die in februari 2022 als journalist een aantal dagen meevaart op een schip waarmee vluchtelingen gered worden op de Middellandse Zee. Dit schip heeft een geheel vrouwelijke bemanning en van meet af aan staan zij achterdochtig tegenover de man die een reportage komt maken. De opgenomen vluchtelingen zijn allen man en fungeren min of meer als bij-karakter. De focalisatie ligt voornamelijk bij Tom, die een uitgebluste indruk maakt en boos is op de wereld. Hij vindt zichzelf een schoft. Zijn carrière is in het slop geraakt en hij is negatief over de huidige media:

“De pagina’s waren niet meer gevuld met reportages zoals hij die vroeger maakte, maar bijna alleen nog met meningen – bekende en voorspelbare meningen, vermanende meningen over verkeerde meningen, meningen die verongelijkheid in de kleinste hoekjes van de samenleving bedienden en meningen van columnisten over hun belevenissen van niks, die als enig doel hadden de lezer naar zich toe te trekken over een navelstreng van herkenning, maar ook die stukjes leken weer met een opvoedkundige tik op de vingers te eindigen.” (De Moor, 2023, p. 33)

Cynisme wordt in deze passage afgewisseld met een doordenken van de tijdgeest. De protagonist is kritisch op de *overload* aan meningen. Hij is ook kritisch op de idealen van de vrouwen op het schip: “Op dit schip spreekt men niet van vluchtelingen,

maar van evacués ... Zij zijn het lijdend voorwerp geworden van een operatie die op touw is gezet door smokkelaars, handelaars, afpersers, kapiteins, helikopterpiloten, stichtingen, kwaadaardigen en goedwillenden.” (De Moor, 2023, p. 48.) Het vernuftige van de roman is dat de lezer uitgedaagd wordt mee te denken met een personage dat populistische denkbeelden heeft en zich tegelijkertijd bevindt op een reddingsschip, in een activistische *setting*. Toms gedachten over migratie raken aan het verkiezingsprogramma van de PVV, wordt ergens in een dialoog gesteld (De Moor, 2023, p. 122). Mensen noemen hem bang, maar hij lijkt vooral *displaced* te zijn: niet meer op zijn gemak in de maatschappij, niet op zijn gemak met de journalistieke taak die hij zichzelf heeft opgelegd.

Net als Hulst doet De Moor iets wat zowel Jablonka als Brooks benoemt: zij onderzoekt een tijdperk, de ideeën en dilemma's die daarbij horen, door een protagonist te ontwerpen die verwarring zaait. De Moor creëert een *novelization of history* via een getroebleerd personage.

4 LEZEN ALS RESPONSIEF PROCES

Hoe kunnen we romans als die van De Moor en Hulst lezen? Ik denk dat Heijnes voorstel hier relevant is: een confronterende leeshouding is passend. Confronterend lezen impliceert dat de lezer nadenkt, lijnen verbindt, details laat rijpen, en regelmatig uitzoomt naar een maatschappelijk perspectief. Fictie haalt de lezers dichtbij en zet hen tegelijkertijd op afstand. Dichtbij komen we door een beschrijving van een herkenbare situatie – het gaat in fictie altijd om een tot op zekere hoogte referentieel narratief –, op afstand staan we, omdat we als lezer meekijken via het perspectief van een ander: de verteller of protagonist. Dit kijken *via een ander* schept ruimte voor affectieve respons en rationele reflectie. Door de ogen van de ander besef je waar jij zelf staat.

Hulst scheidt verwarring door het thema van het robotmeisje in te schrijven in de metafictionele reflectie op wat een literair auteur doet, hoe tekst veranderlijk is en personages plooibaar zijn. Uiteindelijk wordt zijn roman een delirium: een draaikolk van verhalen in verhalen. De lezer blijft in verwarring achter als het robotmeisje de benen neemt en het relaas over het opnieuw beginnen van een leven haar bestaan overbodig maakt. Als er geen abortus werd gepleegd, had de protagonist ook niet de moeite hoeven doen de robot in Japan te bestellen. Het verhaal heft zichzelf op en laat de lezer in confusie achter.

De Moors roman is al net zo disruptief, omdat het verhaal van Tom op het naamloze reddingsschip eindigt in een mythische voorstelling waarbij de hoofdpersoon van het schip springt, opgenomen wordt door de zee en gezelschap krijgt van een vervreemdende vrouwelijke figuur. Zij is een oerfiguur, een droombeeld. Tom komt als drenkeling terecht op een eiland en ontmoet daar een zwarte reisgenoot van het schip, “iemand die nog de zin heeft om te leren kennen, te weten te komen, iemand die een oude vriend belooft te worden” (De Moor, 2023, p. 220). Er zijn ten minste twee alternerende betekenisconstructies die onderbouwen waarom het realistische personage redding vindt in de verbeelding. Misschien heeft hij de dood door verdrinking gevonden en zien we hem in zijn nabestaan. Uit de wereld stappen is een moedige daad die de bangigheid van daarvoor opheft. Een tweede betekenisconstructie zou kunnen zijn dat de mythische fantasie aan het slot van de roman een uitnodiging is om op een abstracter niveau na te denken over *displacement*, over wat het betekent weg van huis en haard te gaan als het leven gevaarlijk is. Vluchtelingen, zouden we kunnen lezen, hebben altijd verbeelding nodig om hun ervaringen te verwerken. De Moor heft in het slotdeel de dwingende dichotomie van het eerdere verhaal op: steeds stonden mannen tegenover vrouwen, oud tegenover jong, bang tegenover stoer, etc. Daarmee zet zij de *framing* van de populistische protagonist uiteindelijk op losse schroeven. De lezer moet aan de slag om de disruptie te doordenken, het bouwwerk van de roman te herconstrueren.

5 KRITISCH DISCOURS IN EEN CULTUUR

Contemporaine fictie manifesteert zich in twee complexe romans. Hoe zijn die ontvangen? Het antwoord kan kort zijn: critici geven over beide boeken een eindoordeel dat positief is. Maar tegelijkertijd kunnen we vaststellen dat de romans snel uit de aandacht verdwijnen als ze eenmaal zijn besproken en dat ze niet met andere teksten in context worden geplaatst. Ik geef kort een idee van een aantal recensies.

In *de Volkskrant* schrijft Bo van Houwelingen over *De Schoft*. Ze geeft het boek vier sterren en noemt het een “fraai gedachtenexperiment” en “keurig uitgewerkt, zij het ook wat cerebraal” (Van Houwelingen, 2023). In de *NRC* karakteriseert Thomas de Veen *De Schoft* als een “politieke roman die zich wil zich ophouden op een onduidelijke positie, in het grijze gebied, boven of bezijden de partijen” (De Veen 2023). Over het boek van Auke Hulst schrijft men positiever, hoewel ook die roman (maar) vier sterren krijgt. In *de Volkskrant* schrijft Maarten Steenmeijer: “Er gebeurt heel veel in de ruim 600 pagina’s die de roman rijk is. Er wordt hartstochtelijk

teruggeblikt, prachtig verteld en spannend gefantaseerd” (Steenmeijer, 2021). Judith Eiselin meent in de *NRC*: “Hulst is een meester in het wisselen van register”. Ook Eiselin vindt *De Mitsukoshi Troostbaby Company* “de kroon op het oeuvre van Auke Hulst” (Eiselin, 2021).

Recensies zijn beoordelende beschrijvingen, maar doen weinig moeite het onderzoek van de tekst verder te doordenken. Wat ik in de kritieken mis, is het doorredeneren op het denk-experiment dat in de romans in gang is gezet. Waarom eindigt het verhaal van de populistische protagonist in een mythische voorstelling en waarom draait de literatuur in Hulsts roman in zichzelf vast? De relevantie van doordenken op het in romans gestelde wordt ook benadrukt door theoreticus Timothy Bewes, die in *Free Indirect, The novel in a postfictional age* (2022) beargumenteert dat het denken in de roman losstaat van het artistieke regime. Het wordt niet zozeer gedefinieerd door de vorm, maar door “the novel’s own capacity for thought” (Bewes, 2022, p. 8). Het principe van fictie, aldus Bewes, is dat het een kritisch denken aanreikt dat voorbijgaat aan de vertelling. Contemporaine fictie laat disconnectie zien en zet daarmee de lezer aan het werk.

6 HET DEMOCRATISCH PRINCIPE VAN FICTIE

Op basis van een lezing van twee contemporaine teksten, heb ik in mijn betoog laten zien dat in veel fictieve literaire romans een poging gedaan wordt sociale, ethische en politieke kwesties te onderzoeken. Fictie is abstractie en distantiëring vanwege de creatie van personages en kan aldus leiden tot een kritisch perspectief op maatschappelijk relevante vragen. Dit noem ik ‘het democratisch principe van fictie’: er wordt een perspectief aangeboden dat niet onmiddellijk het eigen perspectief van de lezer hoeft te zijn, maar waarover we als lezer kunnen *meedenken*. Literaire fictie helpt overeind te blijven in een samenleving waarin een veelheid aan meningen en standpunten aan de orde is, omdat fictie ons bekendmaakt met meerstemmigheid. Als we fictie lezen is er per definitie een dialoog die tot nadenken uitnodigt, en daarmee is fictie iets anders dan het *romance*genre waarover Heijne sprak. Fictie lezen impliceert: “To suffer a temporary lapse, a placing in abeyance, of all those reservations, born partly of habit and partly of self-interest, that normally restrict our willingness to place ourselves, fully and unreservedly, in the situation of another” (Harrison, 2015, p. 246). Serieuze fictie daagt uit en levert kennis op, *romance* bevestigt standpunten en kan daarom ook als kitsch beschouwd worden (wat niets zegt over het plezier van de lezer).

Ik zou willen pleiten, en heb dat ook elders gedaan (Heynders, 2023b), voor een literaire educatie waarin er aandacht is voor het *denken* in literaire fictie en niet alleen voor vorm-inhoudstructuren of literair-historische ontwikkelingen. ‘Fictionele geletterdheid’ (Heynders, 2023a) houdt in dat lezers leren dat zij *in* een fictionele roman kunnen verblijven en hun wantrouwen kunnen opschorten. Ze leren dat een roman uitnodigt tot discussie, het bieden van weerstand, het overrompeld worden door enthousiasme of verdriet, zonder dat de auteur de waarheid in pacht heeft, zonder dat de verteller bepaalt wat de lezer moet doen. Ik spreek over de kritische pedagogie van fictie in een democratische publieke ruimte, omdat democratie leeft bij discussie. Door het lezen van fictie krijgen we andere denkbeelden in ons hoofd en staan we ineens in de schoenen van personages met andere opvattingen dan de onze. Het pleidooi van Akyol is daarom relevant: laat leerlingen met ficties van auteurs als Hulst en De Moor nadenken over migratie, robotica en ouderschap. Fictie helpt om abstract denken concreet te maken.

OVER DE AUTEUR

Odile Heynders is hoogleraar Vergelijkende Literatuurwetenschap aan het Departement Cultuur Studies van de Faculteit Humanities & Digital Sciences aan de Universiteit van Tilburg. Zij publiceerde vele artikelen en boeken over Europese literatuur, schrijverschap, en over politiek, literatuur en democratie. Haar boek *Writers as Public Intellectuals, Literature, Celebrity, Democracy* (2016) verscheen bij Palgrave MacMillan. Haar huidige onderzoeksproject bestudeert *Fictions of Migration*. Heynders was lid van het NWO-gebiedsbestuur SSH (Sociale en geesteswetenschappen) en is momenteel voorzitter van de *Maatschappij der Nederlandse Letterkunde*.

LITERATUURLIJST

- Akyol, Özcan (2023, 21/22 november). Ontluisterend: de magie van de literatuur mag je niemand onthouden. *Algemeen Dagblad*.
- Bewes, Timothy (2022). *Free Indirect, The Novel in a Postfictional Age*. Columbia University Press.
- Brooks, Peter (2017). *Flaubert in the Ruins of Paris, The Story of a Friendship, A Novel, and a Terrible Year*. Basic Books.
- Cohn, Dorrit (2000 [1999]). *The Distinction of Fiction*. The Johns Hopkins University Press.

- Eiselin, Judith (2021, 10 december). De verslavende nieuwe roman van Auke Hulst is de kroon op zijn oeuvre. *NRC*. Geraadpleegd op 10 april 2024, van <https://www.nrc.nl/nieuws/2021/12/09/de-verslavende-nieuwe-roman-van-auke-hulst-is-de-kroon-op-zijn-oeuvre-a4068428>
- Harrison, Bernard (2015). *What is Fiction for? Literary Humanism Restored*, Indiana University Press.
- Heijne, Bas (2023, 11 oktober). Wil je een roman schrijven? Ga eerste eens wat lezen. *NRC*. Geraadpleegd op 10 april 2024, van <https://www.nrc.nl/nieuws/2023/11/10/wil-je-een-roman-schrijven-ga-eerst-eens-wat-lezen-a4180417>
- Heynders, Odile (2023a, 11 mei). ‘Fiction Literacy’ in the Media Society: How to keep a grip on Reality Erosion. *Diggit Magazine*. Geraadpleegd op 10 april 2024, van <https://www.diggitmagazine.com/academic-papers/fiction-literacy->
- Heynders, Odile (2023b). The Critical Pedagogy of Fiction in Democratic Public Spheres. Mayer, Sandra & Ruth Scobie (eds.) (2023). *Authorship, Activism and Celebrity, Art and Action in Global Literature*. Bloomsbury Academic, pp. 111-123.
- Houwelingen, Bo van (2023, 13 april). Romancier Marente de Moor zet een gecancelde journalist op een schip met vluchtelingen en kijkt wat er gebeurt. *De Volkskrant*. Geraadpleegd op 10 april, <https://www.volkskrant.nl/cultuur-media/romancier-marente-de-moor-zet-een-gecancelde-journalist-op-een-schip-met-vluchtelingen-en-kijkt-wat-er-gebeurt-bbdd3bb1/>
- Hulst, Auke (2021). *De Mitsukoshi Troostbaby Company*. Ambo | Anthos
- Jablonka, Ivan (2018). *History is a Contemporary Literature, Manifesto for the Social Sciences*. Translated from the French by Nathan J. Bracher. Cornell University Press.
- Moor, Marente de (2023). *De Schoft*. Querido.
- Steenmeijer, Maarten (2021, 2 december). Auke Hulst schreef sciencefiction-in-sciencefiction in zijn beste roman tot nu toe. *De Volkskrant*. Geraadpleegd op 10 april 2024, <https://www.volkskrant.nl/cultuur-media/auke-hulst-schreef-sciencefiction-in-sciencefiction-in-zijn-beste-roman-tot-nu-toe-b1668266/>
- Tomko, Michael (2007). Politics, Performance, and Coleridge’s “Suspension of Disbelief”. *Victorian Studies*, 49(2), pp. 241-249.
- Van Dijk, Yra (2022, 14 april). De leescrisis is als de klimaatcrisis. Er moet nú iets gebeuren. Maar wat? In *NRC*. Geraadpleegd op 10 april 2024, van <https://www.nrc.nl/nieuws/2022/04/14/ontlezing-is-als-de-klimaatcrisis-er-moet-nu-iets-gebeuren-maar-wat-a4113192>
- Veen, Thomas de (2023, 13 april). Marente de Moor laat de lezer in vertwijfeling achter. *NRC*. Geraadpleegd op 10 april 2024, van <https://www.nrc.nl/nieuws/2023/04/13/marente-de-moor-laet-met-haar-roman-vol-grijstinten-de-lezer-in-vertwijfeling-achter-a4162000>



'WAAROM MOETEN WE EIGENLIJK AL DIE BOEKEN LEZEN?'

HOE DOCENTEN NEDERLANDS HET LEZEN VAN LITERATUUR LEGITIMEREN RICHTING HUN LEERLINGEN IN DE BOVENBOUW HAVO EN VWO

Jeroen Dera

SAMENVATTING

Waarom is het belangrijk om literatuur te lezen? Dat is een vraag die mondige leerlingen in de bovenbouw havo en vwo geregeld aan hun docent Nederlands stellen, soms ten overstaan van de hele klas. Deze bijdrage onderzoekt welke antwoorden docenten op die vraag geven. Op basis van een enquête die werd ingevuld door 214 eerstegraadsdocenten Nederlands wordt aangetoond dat er in het literatuuronderwijs grote heterogeniteit bestaat wat betreft de manier waarop het lezen van literatuur wordt gelegitimeerd. Wel zijn er argumenten die relatief vaak worden ingezet: wereldbeeldontwikkeling, empathieontwikkeling, verbetering van de algehele leesvaardigheid en Bildung. Ook blijken er legitimeringen te zijn die in de praktijk relatief onderbelicht blijven, maar in literatuurwetenschappelijke literatuur nu juist veelvuldig worden genoemd, zoals ethische en politieke ontwikkeling.

1 INLEIDING

Why Read? (Edmundson, 2004); *Why Literature?* (Vischer Bruns, 2011); *Why Literature Matters in the 21st Century* (Roche, 2004): de afgelopen decennia zijn er de nodige boeken verschenen waarin wordt betoogd waarom het lezen van literatuur zo

belangrijk is – met als voornaamste Nederlandstalige representant *De lezende mens. De betekenis van het boek voor ons bestaan* (Hisgen & Van der Weel, 2022). Dat zulke publicaties veelvuldig het licht zien, is niet verwonderlijk in een tijd waarin het lezen *under attack* is, om het in de omineuze bewoordingen van Sarah E. Worth (2017: 16) te zeggen. Ook literatuurdocenten worden voortdurend met de problematiek geconfronteerd: hoe overtuig je leerlingen van het belang van literair lezen als het leesplezier al jaren een dalende trend vertoont, getuige de laatste PISA-onderzoeken, als zij literaire teksten minder hoog aanslaan dan genrefictie (vgl. Dera, 2019; Dera, 2021) en als ‘literatuur’ voor een groot deel van de leerlingen synoniem is met ‘boeken’ in het algemeen (Dera, 2024a)? Hoe relevant dit legitimeringsprobleem is, blijkt ook uit literatuurdidactisch onderzoek: hoe beter een docent in staat is om het belang van literatuuronderwijs te beargumenteren, hoe hoger leerlingen de kwaliteit van die docent inschatten (Witte & Jansen, 2016).

Dat het lezen van literaire teksten tal van positieve effecten kan hebben op zowel individueel als maatschappelijk niveau, is herhaaldelijk bevestigd in wetenschappelijke onderzoeken uit verschillende disciplines (voor een overzicht, zie Dera, 2024b). Of en hoe zulke opbrengsten van het lezen van literatuur – zoals wereldbeeldontwikkeling, cognitieve ontwikkeling en empathiebevordering – aan de orde worden gesteld in het literatuuronderwijs op middelbare scholen, is echter onbekend. Daarom beoogt deze bijdrage in kaart te brengen welke argumenten eerstegraadsdocenten Nederlands in hun literatuurlessen inzetten om het lezen van literatuur te legitimeren richting hun leerlingen in de bovenbouw havo en vwo.

2 OPZET VAN HET ONDERZOEK

Om de vraag te beantwoorden welke argumenten literatuurdocenten inzetten om het lezen van literatuur te legitimeren richting hun leerlingen, is een enquête uitgezet onder eerstegraadsdocenten Nederlands die actief zijn in de bovenbouw havo en vwo of dat tot ten minste drie jaar voor het invullen van de vragenlijst zijn geweest.

2.1 PARTICIPANTEN

237 docenten begonnen aan het invullen van de vragenlijst, van wie er 23 vroegtijdig stopten (9,7%). Deze respondenten werden niet meegenomen in de data-analyse. De geanalyseerde steekproef omvat kortom 214 eerstegraadsdocenten Nederlands. 74,8% van de respondenten identificeerde zich als vrouw, 25,2% als man (er waren dus geen deelnemers die hun gender anders definieerden). De gemiddelde leeftijd van de respondenten was 42,3 jaar ($SD = 11.7$); het gemiddelde aantal

jaren leservaring in de bovenbouw havo/vwo bedroeg 11,3 jaar ($SD = 8.6$). De meerderheid van de deelnemers behaalde een eerstegraadslesbevoegdheid via een universitaire route (66,8%), 29% volgde een hbo-master en de resterende 42% was nog bezig een master af te ronden. Een lichte meerderheid van de respondenten studeerde af op een onderwerp gerelateerd aan de letterkunde (58,4%). Bijna de helft (42,5%) werkte op een school in een grote Nederlandse plaats (meer dan 100.000 inwoners), 25,7% op een school in een plaats van 40.000 tot 100.000 inwoners, 20,1% in een plaats van 25.000 tot 40.000 inwoners en 11,7% in een plaats met minder dan 25.000 inwoners.

2.2 OPZET VAN DE ENQUÊTE

De enquête bestond uit vijf secties. De eerste daarvan bevroeg demografische gegevens van de respondenten, zoals gerapporteerd in 2.1., alsmede het aantal boeken dat zij maandelijks naar schatting lezen. In de tweede sectie kregen de deelnemers enkele stellingen (0-100 punten op een slider) voorgelegd om hun algehele attitude ten aanzien van het legitimeren van literatuur in de klas te peilen (bijvoorbeeld: "Het is een primaire taak van een docent Nederlands om uit te leggen waarom we literatuur lezen."). In de derde sectie kregen de respondenten een open vraag voorgelegd in de vorm van een kort scenario: "Een van uw bovenbouwleerlingen stelt tijdens de literatuurles, in aanwezigheid van alle andere leerlingen, de vraag: 'Waarom moeten wij eigenlijk al die boeken lezen?' Wat antwoordt u inhoudelijk op deze vraag?" Dat deze vraag, die de kern van de onderzoeksvraag van deze studie raakt, in de vorm van een lessituatie werd aangeboden, versterkt de ecologische validiteit van de antwoorden.

In de vierde sectie kregen de respondenten twintig mogelijke redenen voor het lezen van literatuur voorgelegd, die elk teruggaan op theoretische of empirische inzichten uit wetenschappelijk onderzoek. Bij elke reden moesten de docenten aangeven hoe frequent ze die toepasten in hun onderwijs (ordinale schaal: *nooit / zelden / soms / vaak / heel vaak*) en moesten ze inschatten hoe overtuigend een gemiddelde vierdeklasser havo/vwo de betreffende reden zou vinden (Likertschaal: *helemaal niet overtuigend / niet overtuigend / een beetje overtuigend / overtuigend / erg overtuigend*). De tweede vraag werd gesteld met het oog op een vervolgonderzoek waarin leerlingen de stellingen daadwerkelijk krijgen voorgelegd.

De twintig redenen die in de vierde sectie gebruikt werden, omvatten zowel voordelen van lezen op het niveau van het individu (cognitief en sociaal-emotioneel) als op het niveau van de samenleving (wereldbeeld en burgerschap). Voordat de

enquête werd afgenomen, werden de redenen voorgelegd aan een panel van tien lerarenopleiders Nederlands van verschillende hogescholen en universiteiten. Op grond daarvan werden enkele formuleringen aangepast, maar er vonden geen grote ingrepen plaats in de aangeboden redenen. Het overzicht van de gebruikte legitimeringen is te vinden in tabel 2 (sectie 3.2.).

In het vijfde en laatste deel van de enquête werd de respondenten gevraagd of zij in de enquête een legitimering voor het lezen van literatuur waren tegengekomen die zij niet vaak benoemden in hun lessen, maar die ze in de toekomst wel vaker wilden inzetten. Het betrof een open vraag, vanuit de gedachte dat respondenten daadwerkelijk enthousiast waren over redenen die zij nog uit hun geheugen konden opdiepen.

2.3 PROCEDURE

Na een pilot, afgenomen onder masterstudenten Educatie in de Taal- en Cultuurwetenschappen aan de Radboud Universiteit, werd de enquête online uitgezet via het programma Qualtrics. Invullen was mogelijk tussen 30 november 2022 en 5 juli 2023. Potentiële kandidaten werden benaderd via een oproep via *Levende Talen Nederlands*, de Facebookgroep *Leraar Nederlands*, de website www.neerlandistiek.nl en de LinkedIn-pagina van de onderzoeker. De oproep leverde reacties van 181 docenten Nederlands op, die de link naar de vragenlijst via e-mail toegestuurd kregen en daarbij ook het verzoek kregen om die door te sturen naar relevante collega's. De studie, die werd goedgekeurd door de Ethische Toetsingscommissie Geesteswetenschappen van de Radboud Universiteit, maakte dus gebruik van een combinatie van zelfselectie en sneeuwbalselectie.

2.4 DATA-ANALYSE

Voor de kwalitatieve analyse van de antwoorden op de open vraag in sectie 3 werd gebruikgemaakt van Atlas.ti 23.3. De leidende analysevraag was: *Welke legitimeringen worden door docenten ingebracht, en in hoeverre is er sprake van copresentie van afzonderlijke legitimeringen?* In eerste instantie werden de enquêteantwoorden open gecodeerd op basis van de procedure van Saldaña (2016), waarbij de ingebrachte legitimeringen van de respondenten individueel werden gelabeld. Dat leidde tot 70 unieke labels, die op basis van axiale codering werden teruggebracht tot 15 overkoepelende categorieën (zie paragraaf 3.1.). Dit codeerschema werd door een onderzoeksassistent toegepast op 25 willekeurig toegewezen antwoorden, hetgeen resulteerde in een interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van $K = .88$.

Om te achterhalen of respondenten bepaalde categorieën vaak in combinatie met elkaar noemden, werd een gerichte copresentie-analyse uitgevoerd in IBM SPSS Statistics 29. Dit programma werd ook gebruikt voor de kwantitatieve analyses van de gesloten vragen. De leidende analysevraag daarbij was: *Hoe scoren de bevroegde legitimeringen van literatuur op gebruik en ingeschatte overtuigingskracht?* In Dera (2024b) wordt daarnaast verslag gedaan van groepsverschillen tussen de ondervraagde docenten, zoals verschillen in termen van gender of de geografische context waarin de respondenten doceerden.

Alle analyses zijn toegankelijk via een publieke OSF-folder:

https://osf.io/c3jg5/?view_only=b600cfba3024339964d3b6233c7f3ee.

3 RESULTATEN

3.1 LEGITIMERINGEN VOOR HET LEZEN VAN LITERATUUR IN ANTWOORD OP DE OPEN VRAAG (DERDE SECTIE VAN DE VRAGENLIJST)

Tabel 1 geeft een overzicht van de legitimeringen die eerstegraadsdocenten Nederlands zeiden te gebruiken in antwoord op de leerlingvraag 'Waarom moeten wij eigenlijk al die boeken lezen?' tijdens een literatuurles. De relatieve frequenties van elke legitimering zijn gebaseerd op het totale aantal van 818 gecodeerde argumenten.

De tabel benadrukt de grote heterogeniteit in de antwoorden van de respondenten. Vier categorieën komen weliswaar beduidend vaker voor dan andere (te weten: *wereldbeeld*, *sociale ontwikkeling*, *taalvaardigheid* en *Bildung*), maar alleen de wereldbeeldlegitimering wordt door meer dan de helft van de deelnemende docenten genoemd. Duidelijk is wel dat de overgrote meerderheid van de docenten de premisse onderschrijft dat het lezen van literatuur iets oplevert voor het individu en/of de maatschappij: slechts een handvol respondenten betoogt dat literatuur geen enkel doel dient en juist daarom de moeite waard is (opgenomen in de categorie *overig*). Het resultaat op de stelling 'Het is een primaire taak van de docent Nederlands om uit te leggen waarom we literatuur lezen' ondersteunt die observatie ($M = 84.4$; $SD = 16.3$).

TABEL 1 | LEGITIMERINGEN VOOR HET LEZEN VAN LITERAATUUR GEGEVEN DOOR EERSTEGRAADSDOCENTEN NEDERLANDS IN DE STEEKPROEF, INCLUSIEF HUN RELATIEVE FREQUENTIE.

Categorie	Kern	Relatieve frequentie in de dataset	Aantal participanten met dit antwoord (%)
<i>Affect</i>	Het lezen van literatuur kan tal van emoties oproepen. Literatuur heeft zo het vermogen ons plezier te schenken en ons fysiek en/of emotioneel te raken.	5,6	44 (20,6)
<i>Bildung</i>	Het lezen van literatuur is cruciaal voor de algemene ontwikkeling en is cultureel verrijkend. Wie leest, wordt rijker als mens.	9,4	71 (33,2)
<i>Cognitie</i>	Het lezen van literatuur stimuleert de cognitieve ontwikkeling. Wie leest, investeert in het concentratievermogen, in probleemoplossende vaardigheden en in kritisch denken.	5,6	33 (15,4)
<i>Creativiteit en verbeelding</i>	Het lezen van literatuur prikkelt onze verbeelding, onze persoonlijke creativiteit en onze zelfexpressie.	2,1	17 (7,9)
<i>Curriculum</i>	We lezen literatuur, omdat dit wettelijk in het examenprogramma staat voor leerlingen die havo of vwo volgen.	3,7	30 (14,0)
<i>Ethiek</i>	Door literatuur te lezen word je een beter mens. Wie leest, is beter in staat een afgewogen keuze te maken in morele en ethische dilemma's.	1,6	13 (6,1)
<i>Esthetiek</i>	Het lezen van literatuur bevordert de ontwikkeling van de eigen smaak, helpt om een repertoire op te bouwen en bevordert waardering voor taalspel en taalplezier. Dat tezamen bevordert de esthetische ontwikkeling.	5,1	33 (15,4)
<i>Gezondheid</i>	Het lezen van literatuur is goed voor de mentale gezondheid vanwege de ontspannende werking van lezen en vanwege de mogelijkheid tot escapisme. Bovendien kan lezen bijdragen aan fysiek welbevinden.	2,4	18 (8,4)
<i>Kennis</i>	Het lezen van literatuur levert concrete kennis op over de geschiedenis, de wereld, taal, cultuur en/of andere thema's die in boeken aan de orde komen.	3,2	26 (12,1)

VERVOLG TABEL 1 | LEGITIMERINGEN VOOR HET LEZEN VAN LITERATUUR GEGEVEN DOOR EERSTEGRAADSDOCENTEN NEDERLANDS IN DE STEEKPROEF, INCLUSIEF HUN RELatieve FREQUENTIE.

Categorie	Kern	Relatieve frequentie in de dataset	Aantal participanten met dit antwoord (%)
<i>Maatschappelijk succes</i>	Het lezen van literatuur kan bijdragen aan het verwerven van een goede maatschappelijke positie, omdat de samenleving in het algemeen en universiteiten in het bijzonder van je verwachten dat je kunt deelnemen aan gesprekken over literatuur.	2,2	17 (7,9)
<i>Persoonlijke ontwikkeling</i>	Het lezen van literatuur stimuleert de ontwikkeling van een persoonlijke identiteit, kan zelfinzicht opleveren en kan helpen om uit je comfortzone te treden.	7,0	50 (23,4)
<i>Sociale ontwikkeling</i>	Het lezen van literatuur draagt bij aan de ontwikkeling van een diep(er) begrip voor de (perspectieven van een) ander.	13	99 (46,3)
<i>Taalvaardigheid</i>	Het lezen van literatuur bevordert de algehele geletterdheid en taalvaardigheid, inclusief de generieke leesvaardigheid, woordenschat en mondelinge en schriftelijke uitdrukingsvaardigheid.	13,9	83 (38,8)
<i>Wereldbeeld</i>	Het lezen van literatuur resulteert in een genuanceerder wereldbeeld en verbreedt zo je horizon.	23,8	131 (61,2)
<i>Overig</i>	Het lezen van literatuur wordt gelegitimeerd onder verwijzing naar andere argumenten dan de bovenstaande, inclusief het idee dat literatuur geen utilitaire waarde heeft en daarom juist waardevol is (in een tijd waarin de nadruk steeds op praktisch nut wordt gelegd).	1,3	11 (5,1)

Een *co-occurrence analysis* gebaseerd op kruistabellen onderstreept het relatieve belang van legitimeringen in termen van sociale ontwikkeling en wereldbeeld. Voor tien van de legitimeringen uit tabel 1 geldt dat meer dan 50% van de participanten die noemt in combinatie met de categorie *sociale ontwikkeling* of de categorie *wereldbeeld*. Die beide categorieën staan ook onderling sterk in verband: als docenten over sociale ontwikkeling beginnen, hebben ze het in 69,7% van de gevallen tevens over wereldbeeld.

3.2 GEBRUIK EN INGESCHATTE OVERTUIGINGSKRACHT VAN DE BEVRAAGDE LEGITIMERINGEN (VIERDE SECTIE VAN DE VRAGENLIJST)

Tabel 2 geeft per voorgelegde legitimering van het lezen van literatuur aan hoe vaak eerstegraadsdocenten Nederlands die zeggen toe te passen in hun literatuuronderwijs, en hoe overtuigend zij denken dat leerlingen deze legitimering vinden.

TABEL 2 | GEBRUIK EN INGESCHATTE OVERTUIGINGSKRACHT VAN DE BEVRAAGDE LEGITIMERINGEN VOOR HET LEZEN VAN LITERATUUR.

	Legitimering	Gebruik door docenten (mediaan)	Overtuigingskracht volgens docenten (mediaan)
Door het lezen van literatuur	1. ... stimuleer je je hersenen en word je dus slimmer.	Soms	Een tikje overtuigend
	2. ... worden complexe interpretatievaardigheden getraind	Zelden	Een tikje overtuigend
	3. ... verklein je de kans op dementie op jonge leeftijd.	Nooit	Niet overtuigend
	4. ... wordt het concentratievermogen bevorderd.	Soms	Een tikje overtuigend
	5. ... vergroot je je empathische vermogen	Vaak	Een tikje overtuigend
	6. ... leer je jezelf kennen.	Soms	Een tikje overtuigend
	7. ... kun je je ontspannen.	Vaak	Niet overtuigend
	8. ... ontsnap je even aan de wereld om je heen.	Soms	Een tikje overtuigend
	9. ... kun je nadenken over oplossingen voor eigen problemen	Zelden	Een tikje overtuigend
	10. ... leer je zaken vanuit verschillende perspectieven belichten	Vaak	Een tikje overtuigend
	11. ... leer je te reflecteren op ethische vraagstukken.	Zelden	Niet overtuigend
	12. ... ontwikkel je een genuanceerd wereldbeeld.	Vaak	Een tikje overtuigend
	13. ... doe je kennis op (over de wereld, de geschiedenis, cultuur)	Vaak	Een tikje overtuigend

VERVOLG TABEL 2 | GEBRUIK EN INGESCHATTE OVERTUIGINGSKRACHT VAN DE BEVRAAGDE LEGITIMERINGEN VOOR HET LEZEN VAN LITERATUUR.

Legitimering	Gebruik door docenten (mediaan)	Overtuigingskracht volgens docenten (mediaan)
14. ... kunnen onderdrukte groepen zich emanciperen.	Zelden	Een tikje overtuigend
15. ... kun je klimmen op de sociale ladder.	Nooit	Niet overtuigend
16. ... kun je je politieke bewustzijn vergroten.	Zelden	Niet overtuigend
17. ... bevorder je je uitdrukkingsvaardigheid.	Soms	Een tikje overtuigend
18. ... bevorder je je algemene leesvaardigheid, ook op examens.	Vaak	Overtuigend
19. ... leer je hoe je kunt genieten van taal.	Soms	Niet overtuigend
20. ... heb je toegang tot het culturele erfgoed van een taalgebied.	Soms	Een tikje overtuigend

De resultaten in tabel 2 zijn deels analoog aan die in tabel 1. Ook hier zijn *wereldbeeld* en *sociale ontwikkeling* (in de vorm van het bevorderen van empathie) relatief prominent vertegenwoordigd. Hetzelfde geldt voor taalvaardigheid, maar dan met name in de vorm van algemene leesvaardigheid, zoals getoetst in het centraal examen, en in mindere mate in de vorm van uitdrukkingsvaardigheid. Een belangrijk verschil met tabel 1 betreft de rol van ontspanning. De respondenten rapporteren dat ze deze legitimering vaak inzetten, maar ze belichten de rol van ontspanning (en leesplezier) in veel mindere mate in hun reacties op de open vraag.

Opvallend is ook dat legitimeringen in termen van cognitie (de hersenen stimuleren, het concentratievermogen bevorderen en hersendegeneratie tegengaan) relatief weinig worden ingezet, net als argumenten op het terrein van de identiteitsontwikkeling en legitimeringen die samenhangen met burgerschap, zoals ethische en politieke ontwikkeling of de emancipatie van onderdrukte groepen. Dat laatste is opmerkelijk in het licht van het belang dat veel docenten hechten aan de ontwikkeling van een genuanceerd wereldbeeld, dat zij los lijken te zien van de ethische en ideologische inbedding van dat wereldbeeld in de sociaal-politieke werkelijkheid waarin het literatuuronderwijs gegeven wordt.

Tabel 2 maakt eveneens duidelijk dat docenten de overtuigingskracht van de meeste legitimeringen relatief laag of hoogstens als ‘een tikje overtuigend’ inschatten, met uitzondering van de meest utilitaire legitimering op de korte baan: literatuur lezen helpt om beter te worden in de algemene leesvaardigheid die nodig is om het centraal examen goed af te sluiten.

3.3 LEGITIMERINGEN DIE DOCENTEN VAKER Zouden WILLEN INZETTEN (VIJFDE SECTIE VAN DE VRAGENLIJST)

100 respondenten gaven aan dat zij in de enquête legitimeringen waren tegengekomen die zij vaker zouden willen inzetten in hun onderwijs (46,7%). Alle legitimeringen uit tabel 2 werden daarbij minimaal eenmaal genoemd. 2 legitimeringen vallen echter in het bijzonder op, beide op het vlak van cognitie: het voorkómen van dementie op jonge leeftijd (31 keer genoemd) en het bevorderen van het concentratievermogen (29 keer). Relatief vaak genoemd wordt ook het bevorderen van politiek bewustzijn (20 keer), vaak in combinatie met de emancipatoire functie van literatuur (17 keer).

4 CONCLUSIE EN SLOTBESCHOUWING

Doel van dit onderzoek was om een helderder beeld te krijgen van de argumenten die eerstegraadsdocenten inzetten om het belang van het lezen van literatuur te legitimeren richting hun leerlingen. Het onderzoek laat zien dat er in de praktijk een zeer breed scala aan legitimeringen wordt ingezet, waarbij met name *wereldbeeldontwikkeling* en *sociale ontwikkeling* van belang worden geacht – al wordt alleen de eerste van die twee door meer dan de helft van de ondervraagde docenten genoemd. Het onderzoek toont ook aan dat docenten niet zo lijken te geloven in de overtuigingskracht van veel argumenten voor het lezen van literatuur, hetgeen de interessante vraag oproept hoe leerlingen op de hier onderzochte legitimeringen reageren.

De grote heterogeniteit van de antwoorden in dit enquêteonderzoek laat aan de ene kant zien dat er een rijkgevuuld reservoir aan argumenten vóór het lezen van literatuur circuleert in het Nederlandse onderwijs. Aan de andere kant lijkt er behoefte aan sturing, bijvoorbeeld via nascholingscursussen of curriculaire ingrepen in de lerarenopleidingen, in die zin dat theoretisch en/of empirisch ondersteunde inzichten over de opbrengsten van literair lezen niet ten volle worden ingezet in het onderwijs. Dat betreft niet alleen *onderbelichte* argumenten zoals de bevordering van zelfinzicht of esthetische ontwikkeling, maar evengoed de legitimeringen die wel vaak worden

ingezet – met name de verwevenheid van het frequent ingezette argument van wereldbeeldontwikkeling dan wel horizonverbreding en het onderbelichte argument van ethische en politieke ontwikkeling.

Kortom: geconfronteerd met de vraag ‘Waarom moeten wij die boeken lezen?’ staan docenten Nederlands beslist niet met de mond vol tanden – maar het koor kan eensgezinder.

OVER DE AUTEUR

Jeroen Dera is universitair hoofddocent Nederlandse letterkunde aan de Radboud Universiteit. Hij publiceert met name over literatuurdidactiek in het schoolvak Nederlands, literaire jongerencultuur en contemporaine Nederlandstalige literatuur, in het bijzonder poëzie. Momenteel rondt hij een NWO Veni-project af (2021-2025) over de legitimering van literatuur in het voortgezet onderwijs.

LITERATUURLIJST

- Dera, J. (2019). *De praktijk van de leeslijst: een onderzoek naar de inhoud en waardering van literatuurlijsten voor het schoolvak Nederlands op havo en vwo*. Stichting Lezen.
- Dera, J. (2021). How culturally diverse are text selections in Dutch literary education? An analysis of reading tips, teaching packs, and student choices. *Journal of Dutch Literature*, 13(1), 49-67.
- Dera, J. (2024a). ‘She doesn’t consider it to be real literature’: students’ conceptions of the term ‘literature’ and the notion of literary competence. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 24, 1-25.
- Dera, J. (2024b). ‘Why do we actually have to read all these books for school?’ Assessing literature teachers’ legitimations of literary reading towards students in upper-secondary education. [Under review.]
- Edmundson, M. (2004). *Why read?* Bloomsbury.
- Hisgen, R., & Van der Weel, A. (2022). *De lezende mens. De betekenis van het boek voor ons bestaan*. Atlas Contact.
- Roche, M.W. (2004). *Why literature matters in the 21st century*. Yale University Press.
- Saldaña, J. (2016). *The coding manual for qualitative researchers*. Second edition. SAGE.
- Vischer Bruns, C. (2011). *Why literature? The value of literary reading and what it means for teaching*. Continuum.

- Witte, T., & Jansen, E. (2016). Students' voice on literature teacher excellence. Towards a teacher-organized model of continuing professional development. *Teaching and Teacher Education, 56*, 162-172.
- Worth, S.E. (2017). *In defense of reading*. Rowman & Littlefield.



NEDERLANDS LEESONDERWIJS IN DE DIGITALE TIJD: RICHTING, REALISATIE EN RESULTATEN

Els Stronks

SAMENVATTING

In deze bijdrage wordt een kenschets gegeven van het NWA-project *Becoming Literate in a Digital Age. Adapting Reading Education in the Netherlands* (Nederlandse naam: *LeesEvolutie*). Het project streeft ernaar het Nederlandse leesonderwijs voor kinderen en jongeren (4-18 jaar) structureel te verbeteren, zodat er in Nederland jonge lezers worden opgeleid die in staat zijn wat ze lezen cognitief en affectief te verwerken en voor zichzelf betekenis te geven. Lezen wordt daarmee iets wat ze helpt om te participeren en te handelen in de samenleving waarin ze opgroeien. Speciale aandacht is er in het project voor de manier waarop digitale media in het leesonderwijs zinvol en verantwoord ingezet kunnen worden, en voor de impact die digitale media hebben op het lezen door kinderen en jongeren. De bijdrage schetst niet alleen het project, maar beantwoordt ook de vraag waarom dit project nog nodig is, met alles wat we uit bestaand onderzoek al weten.

1 NOG MEER ONDERZOEK?

In 2018 werd de Nationale Wetenschapsagenda (NWA) geïnitieerd door de Nederlandse Organisatie voor Wetenschappelijk Onderzoek (NWO). Doel was iedereen in Nederland de gelegenheid te geven de problemen te benoemen die vanuit de wetenschap een oplossing behoeven. Rond diezelfde tijd groeiden in Nederland de zorgen over de tegenvallende resultaten van het leesonderwijs. Het PISA-onderzoek van 2018 liet zien dat de leesvaardigheid van vijftienjarigen voor het eerst onder het gemiddelde van de vijftien deelnemende Europese landen lag (Gubbels et al.,

2019). PIRLS-onderzoek uit 2016 bracht al eerder aan het licht dat Nederlandse leerlingen uit groep 6 internationaal gezien tot de minst gemotiveerde behoorden (Gubbels et al., 2016, p. 93). Eind 2018 kwamen we voor het eerst met een groep wetenschappers bij elkaar om te overleggen of het NWA-programma geschikt zou zijn om de grote, landelijke problemen van het Nederlandse leesonderwijs op te lossen.

Terwijl wij overlegden, zat iedereen niet stil. Er werd in 2020 een Leescoalitie opgericht die verbetering wilde realiseren op basis van deze probleemanalyse, opgetekend in het manifest van de coalitie. In haar manifest schreef de coalitie in de paragraaf ‘Het is tijd voor gezamenlijke actie’: “Wat ontbreekt is samenhang in het leesbeleid, van vruchtbare strategische interdepartementale samenwerking tussen de Onderwijs- en Cultuurpoot van het ministerie van ocw tot en met samenwerking op de werkvloer, tussen scholen en hun partners (zoals jeugdgezondheidszorg) en leesbevorderingsorganisaties. Wat ontbreekt is een overkoepelende visie en duidelijke prioritering van doelen.” (Leescoalitie, 2020). En in 2021 werd onder leiding van de Stichting Leerplan Ontwikkeling (SLO) gestart met de actualisatie van de kerndoelen en eindtermen voor Nederlands in het primair en voortgezet onderwijs (po en vo). De bestaande wettelijke kaders voor leesonderwijs werden vanaf dat moment toegevoegd aan de probleemanalyse die de Leescoalitie maakte (Leescoalitie, 2020). En in 2022 kwam het ministerie van OCW met het Masterplan Basisvaardigheden, een integraal en duurzaam programma dat voor de lange termijn verbeteringen beoogt, op basis van de probleemanalyse dat scholen werken met een verouderd en onduidelijk curriculum, er een gat is tussen wetenschap en praktijk en dat maatschappelijke trends zoals minder lezen en schrijven in de vrije tijd, minder vestigingen van bibliotheken en digitalisering negatieve effecten hebben op de leesprestaties (OCW, 2022).

Toen we uiteindelijk in de zomer van 2023 onze NWA-aanvraag *Becoming Literate in a Digital Age. Adapting Reading Education in the Netherlands* (Nederlandse naam: *LeesEvolutie*) toegekend kregen, verschenen er in landelijke kranten columns waarin begrijpelijkerwijs de vraag werd gesteld of er nog meer onderzoek nodig is gezien alles wat er al gaande is, en of onderzoek überhaupt de oplossing voor problemen in het leesonderwijs is (zie bijvoorbeeld De Rek, 2023). In deze bijdrage aan de congresbundel licht ik als projectleider van LeesEvolutie toe waarom onderzoek ook in 2024 nog nodig is. Wat beoogt het NWA-project te realiseren op basis van nieuw onderzoek? Voor de projectleden en aanvraagtekst verwijs ik naar de website van het project (<http://LeesEvolutie.nl>).

2 LEESEVOLUTIE: DE RICHTING VAN NIEUW LEESONDERWIJS

De acties van de afgelopen jaren hebben helaas nog niet tot betere leesvaardigheid onder vijftienjarigen geleid, zo liet het PISA-onderzoek van december 2023 zien (Meelissen et al., 2023). In het NWA-project gaan we ervan uit dat dat komt omdat alle voor het leesonderwijs relevante partijen de afgelopen jaren onvoldoende samenwerkten. Daardoor is er nog geen overkoepelende visie geformuleerd op basis waarvan structurele verbetering mogelijk is. Daarom hebben we vertegenwoordigers van alle verantwoordelijke partijen bij het consortium LeesEvolutie betrokken (leerlingen, docenten, scholen, schoolbesturen, methodemakers, toetsexperts, lerarenopleiders, en leesbevorderaars als de bibliotheken, onderzoekers en beleidsmakers). We dichten in dit consortium de problematische kloof tussen verschillende wetenschappelijke disciplines die te veel van elkaar losgezongen zijn en de evenzeer problematische kloof tussen wetenschap en praktijk, en vergroten de kans dat projectresultaten goed bruikbaar zijn buiten het project doordat we iedereen uitnodigen als partner aan te sluiten. Ook input en feedback van partners buiten het consortium worden al tijdens het project verwerkt.

De overkoepelende visie op leesonderwijs is het eerste wat het consortium gaat ontwikkelen. We kijken daarbij ook naar concrete *issues* die in het publieke debat veel aandacht trekken. Zo'n issue is bijvoorbeeld het verschil tussen de leesvaardigheid die getoetst wordt in de eindtoetsen van het po en het landelijk eindexamen Nederlands van het vo, en het lezen om vakinhoudelijke kennis te verwerven. Als reactie op de PISA-resultaten stonden de kranten eind 2023 vol met artikelen van po-scholen en methoden die juist hier een speerpunt van gemaakt hebben in hun aanpak tegen de dalende leesvaardigheid (bijvoorbeeld Kraak, 2023). Een issue is ook het gebruik van rijke teksten, die de verschraling moeten tegengaan van het lesmateriaal dat leerlingen de afgelopen decennia te lezen kregen (bijvoorbeeld Pereira & Rijckaert, 2021). Een issue is daarnaast ook het negatieve effect op de leesmotivatie van leerlingen die de – niet-bestaande – verplichte leeslijst op scholen zou hebben (Van Gaalen & Voermans, 2019).

Tijdens het schrijven van de projectaanvraag stelden we de vraag waar die issues vandaan komen om daarmee ook op het spoor te komen van de oorzaak van de tegenvallende resultaten van het leesonderwijs. Er wordt sinds de eerste tegenvallende PISA-resultaten door onderzoekers naar oorzaken gezocht, maar de issues zijn een aanvullende bron van informatie, omdat ze ook laten zien welk beeld er inmiddels van leesonderwijs bestaat en wat de gevolgen van dat leesonderwijs zijn voor grote groepen leerlingen. We zagen een gemene deler tussen het onderzoek en de issues:

een gebrek aan focus op de inhoud van de tekst in het huidige leesonderwijs, en de kans die leerlingen hebben zich in dat onderwijs met de inhoud van wat ze lezen te verbinden. Maar waardoor wordt dit veroorzaakt? Het gemakkelijkste antwoord op die vraag, vaak gehoord in het publieke debat, de opkomst van de *smartphone* en andere digitale media, kan niet juist zijn. Het PISA-onderzoek laat zien dat in Europese landen waar digitale media net zo prominent aanwezig zijn, de afgelopen decennia niet dezelfde dalende trend in leesvaardigheid te zien is. In de reacties op het PISA-onderzoek werd in december 2023 veel gewezen op Ierland, waar een landelijke aanpak voor een stijgende lijn in de leesvaardigheid zorgde, in dezelfde periode waarin de lijn in Nederland sterk daalde (bijvoorbeeld Truijens, 2023; zie ook over het Portugese voorbeeld Batalha en Duarte, 2022).

Het ligt meer voor de hand te kijken naar de verandering van de leesdoelen voor het vak Nederlands door de invoering van de basisvorming en Tweede Fase (voor po, onderbouw vo en bovenbouw vo) rond 1998. Hoewel lang niet al het leesonderwijs in het schoolvak Nederlands (vo) of in het taalonderwijs (po) plaatsvindt, is het wel het vak Nederlands dat de norm stelt. In LeesEvolutie is het leesonderwijs dat in dat kader wordt gegeven dan ook de primaire focus, hoewel we ook effecten beogen op leesonderwijs in alle andere delen van het curriculum. De leesdoelen voor Nederlands werden in de basisvorming en Tweede Fase ontleend aan een communicatief-utilitair paradigma, op basis van inzichten uit de subdiscipline ‘taalbeheersing’ (ook wel: communicatiewetenschap), die aan het eind van de 20^e eeuw naast de taalkunde en letterkunde binnen de neerlandistiek ontstaan was (Hulshof et al., 2015; Jansen, 2018). Onderwijs over effectief taalgebruik in de dagelijkse communicatie werd er belangrijker door. De introductie van het kerndoel ‘argumenteren’ in de vo-eindexamenprogramma’s prioriteerde dit doel boven andere doelen die in het leesonderwijs voor de Tweede Fase meer centraal stonden, en zorgde er ook voor dat leesonderwijs zich ging concentreren op strategieën die leerlingen helpen de argumentatieve structuur van een tekst te doorzien (Moelands et al., 2007, p. 12-17). Daarbij kwam dat er een universitair Expertisecentrum Nederlands werd ingericht in 1995, bij een faculteit Sociale Wetenschappen. De bestaande inbedding van het lezen van zakelijke teksten in de volle breedte van het schoolvak Nederlands werd daar minder vanzelfsprekend door. Onderzoek naar begripndlezenonderwijs werd vanaf dat moment meer gedaan door onderwijskundigen, pedagogen en cognitief psychologen, voor wie de koppeling met leesonderwijs en andere doelen van het schoolvak Nederlands niet zo vanzelfsprekend was als voor de neerlandici die zich tot op dat moment voornamelijk met het lezen van zakelijke teksten bezighielden. Ook het literatuuronderwijs kreeg

een ander doel. Het werd meer leerlinggericht, waardoor de focus meer en meer kwam te liggen op smaakontwikkeling en meningsvorming, meer dan op kennis en interpretatief vermogen (bijvoorbeeld Verboord, 2003). Voor het overgrote deel van de Nederlandse leerlingen (de leerlingen in het vmbo) betekende het dat als eindniveau ‘herkennend lezen’ voldoende wordt geacht. Voor de havo is ‘reflecterend lezen’ het einddoel, en alleen voor vwo-leerlingen is nog ‘interpreterend lezen’ het streven (geïnstigeerd door Witte, 2008; gedidactiseerd in *Lezen voor de Lijst*). Dit alles paste naadloos bij de bredere ontwikkeling van Nederlands onderwijs dat zich meer op vaardigheden dan kennis ging richten, zonder daarvoor een goed gefundeerde reden en bewijs van positief effect voor te hebben, zoals door de Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (in de volksmond ‘de commissie-Dijsselbloem’) al in 2008 werd gesteld (Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen, 2008).

In de naamgeving van het Referentiekader Taal is die verandering richting communicatief-utilitair paradigma zichtbaar: onderwijs Nederlands, dat vanouds bestond uit taal- en cultuuronderwijs, kreeg een eenzijdiger accent op taal. Het Referentiekader Taal dat in 2009 werd opgesteld en daarbij de koers formaliseerde die in de Tweede Fase was ingezet, beschrijft de kennis en vaardigheden van de wettelijke kerndoelen specifiek, in opklimmende niveaus. Het bepaalt ook wettelijk welk niveau per schooltype wenselijk is (minimaal 1F (eind po), minimaal 2F (eind vmbo), minimaal 3F (eind havo) en 4F (eind vwo)). Toen de actualisatie van de kerndoelen en eindtermen Nederlands gestart was, is het Referentiekader Taal door onderzoekers in opdracht van OCW in 2022 kritisch bekeken. Maar wel vanuit de vraag of de doelstellingen van de Wet Referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen zijn behaald (Van den Broek et al., 2022, p. 6). Die vraagstelling verhinderde het stellen van de meer fundamentele vraag: zijn de doelstellingen van het Referentiekader Taal wel zodanig dat ze het leesonderwijs opleveren dat we willen?

Er is meer denkrimte nodig om de vraag ‘welk leesonderwijs willen we in Nederland’ in alle openheid te kunnen beantwoorden, en die denkrimte is gecreëerd in het proces rond nieuwe kerndoelen en eindtermen voor het onderwijs Nederlands, die inmiddels in concept circuleren. De verwachting is dat de landelijke implementatie van de geactualiseerde kerndoelen voor Nederlands in het schooljaar 2025-2026 kan plaatsvinden (SLO, 2023). Dat is ruim voor de einddatum van het NWA-project in 2032. Om die reden zijn de ideeën van de actualisatiecommissies tijdens het schrijven van de NWA-aanvraag nauwgezet gevolgd, onder andere door personele overlap tussen die commissies en het NWA-consortium.

Die nieuwe kerndoelen zijn verdeeld over drie domeinen: Communicatie, Taal en Literatuur. Belangrijk is hoe ze ten opzichte van elkaar geordend zijn. Het domein Communicatie gaat zijn inhoud krijgen uit de andere schoolvakken, maar ook uit de twee andere domeinen van Nederlands, Taal en Literatuur. In een matrix ziet dat er zo uit:

	Begrijpend lezen, kijken en luisteren	Doelgericht schrijven en spreken	Creatief taal gebruiken	Schrijven om te leren	Bronnen onderzoeken en gebruiken	Reflecteren op taalactiviteiten	Doelgericht gesprekken voeren	Gesprekken voeren om te leren
Kennis uit andere leergebieden								
Kennis over het beschouwen vorm en betekenis van taal								
Kennis over talige identiteit								
Kennis over schriftelijke taalverzorging								
Kennis over taalvariatie								
Kennis over taalverandering								
Kennis over verhalen								
Kennis over literaire genres								
Kennis over functies literatuur								
Kennis over leesvoorkeuren								

Het betekent dat we met de nieuwe kerndoelen wegbewegen van het Referentiekader Taal en de eenzijdige focus op taalvaardigheid, omdat kennis over taal en over cultuur consequent met elkaar verbonden zullen moeten worden. Dit zorgt ervoor dat al het toekomstige onderwijs Nederlands, ook het leesonderwijs, automatisch meer over inhoud zal gaan dan nu het geval is.

Wat potentieel verwarrend is, is dat er voor de nieuwe kerndoelen en eindtermen de afgelopen tijd alternatieven zijn geopperd (met name: ‘leerplan Taal’, ‘iedereen taalcompetent’) die ofwel in de naamgeving een groter accent op taal dan cultuur leggen, ofwel vaardigheden benadrukken boven kennis en in die zin meer doen denken aan het bestaande onderwijs Nederlands (Rijlaarsdam, 2023; Rijckaert et al., 2023). Hoewel er allerlei raakvlakken zitten tussen de alternatieven en de nieuwe kerndoelen en eindtermen, maken we in het NWA-project een scherpe keuze in terminologie, om verwarring te voorkomen. In het NWA-project gebruiken we de termen horend bij de nieuwe kerndoelen en eindtermen.

3 LEESEVOLUTIE: DE REALISATIE VAN NIEUW LEESONDERWIJS

Verwarring voorkomen, of liever, duidelijkheid scheppen, gaat een belangrijke voorwaarde zijn om resultaten te halen met het NWA-project. De verandering in leesdoelen en daarbij passende didactiek voor leesonderwijs in de Tweede Fase heeft zich relatief geruisloos voltrokken – een brede discussie onder wetenschappers ging er bijvoorbeeld niet aan vooraf. En toen de eerste negatieve resultaten uit onderzoek van Cito bleken, hebben die ook niet tot grootschalige bezinning geleid. Cito meldde al in 2007 over het strategieonderwijs zoals dat bij begrijpend lezen sinds de Tweede Fase werd gegeven: “Duidelijk is [...] dat er sprake is van onderscheiden aspecten van leesvaardigheid, dat wil zeggen dat leesstrategie toch een andere vaardigheid is dan het kunnen begrijpen en interpreteren van geschreven teksten” (Moelands et al., 2007, p. 67). Willen we van goede kerndoelen en eindtermen naar goed leesonderwijs komen, dan moeten we breed een goed overwogen koers uitzetten: de kerndoelen en eindtermen gebruiken om een integrale visie op leesonderwijs te formuleren (model); didactiek, pedagogiek en toetsing ontwikkelen passend bij die visie (pedagogisch-didactisch raamwerk); monitoren of de gewenste resultaten gehaald worden (monitor) in interventies. Dat is dus de cyclus die we in het NWA-project doorlopen, waarbij we bijvoorbeeld een grotere plek voor pedagogiek inruimen dan in het huidige leesonderwijs het geval is, maar waarbij we ook naar een model streven dat een bredere reeks aan leesdoelen als doel stelt dan nu het geval is.

De vraag die we tijdens het schrijven van de NWA-projectaanvraag stelden – ‘welk leesonderwijs willen we in Nederland, op basis van de nieuwe kerndoelen en eindtermen?’ –, leidde tot de hypothese dat een ander, meer geïntegreerd model van leesdoelen nodig is als basis voor het Nederlandse leesonderwijs. We gaan dat model enerzijds baseren op bestaande onderwijspraktijken. Scholen en docenten die al bewezen effectief leesonderwijs geven, krijgen in het model een plaats. Anderzijds

op inzichten uit een brede *range* van relevante wetenschapsgebieden, die op dit moment in het Nederlandse lesonderwijs nogal los van elkaar opereren. Met name de cognitiewetenschappen, pedagogiek, gedragspsychologie en literatuurwetenschap. Het model stelt drie vragen aan de orde, en levert daarmee een breedte van drie doelen die bepalend gaan zijn voor het didactisch-pedagogisch raamwerk voor lesonderwijs dat op basis van het model in het project ontwikkeld en getest gaat worden. Vetgedrukt staan de termen die we in de Startverklaring – de Nederlandse vertaling en samenvatting die we van de Engelstalige aanvraag gemaakt hebben – voor die drie doelen gekozen hebben:

1. *Waarom wordt er gelezen?*

Leesgedrag: daaronder verstaan wij zowel dat leerlingen weten waarom ze lezen, als ook met welk gedrag ze die leesdoelen kunnen halen.

2. *Hoe wordt gelezen?*

Leesvaardigheid: leerlingen hebben een groot arsenaal aan analytische en interpretatieve vaardigheden om wat ze lezen goed te verwerken.

3. *Wat wordt gelezen?*

Belezenheid: leerlingen hebben een groot repertoire aan gelezen teksten en daarmee een kapitaal aan kennis over de tekstuele culturen (*discourses*) van het land waarin ze opgroeien en wereldkennis.

Aanname is dat lesonderwijs dat aandacht heeft voor elk van die doelen en die aandacht goed over de doelen weet te verdelen, geletterde (*literate*) leerlingen oplevert. Onder ‘geletterd’ verstaan we dat kinderen en jongeren (4-18 jaar) ruime ervaring hebben met het beluisteren dan wel lezen van allerhande Nederlandstalige teksten: van journalistiek tot non-fictie tot fictie tot poëzie (belezenheid). En dat ze in rijke mate betekenislagen in teksten kunnen onderscheiden (leesvaardigheid). En hun leven kunnen verrijken, verdiepen en veraangenamen met hun lezen (leesgedrag; zie voor zulke brede effecten van leesgedrag bijvoorbeeld Sun et al., 2023).

Ik geef drie voorbeelden om te laten zien wat de samenwerking tussen de wetenschap en de onderwijspraktijk en de wetenschapsgebieden onderling concreet zal gaan betekenen voor het raamwerk. Het eerste voorbeeld betreft het aandeel pedagogiek in lesonderwijs. Pedagogische doelen stelt het huidige begrijpendlezenonderwijs alleen voor de kwalificatie van de leerling (leesvaardigheid) (Steenbakkers & De Gloppe, 2020). De twee andere pedagogische hoofddoelen (socialisatie en

persoonsvorming) blijven buiten beeld (zie voor die doelen bijvoorbeeld Biesta, 2012). Ook in het bestaande literatuuronderwijs zijn de pedagogische doelen nogal smal ingevuld. Voor de meeste leerlingen ligt het einddoel hier op ‘herkennend lezen’, gericht op het jezelf herkennen in een tekst (de zogenoemde ‘spiegelfunctie’). Recent is gepleit voor een uitbreiding van dat doel, zodat literatuur lezen ook een ‘vensterfunctie’ krijgt en leerlingen ook leert de band tussen zichzelf en de wereld te leggen (het pedagogische domein van de persoonsvorming; Hernot, 2019). Zo kan leesonderwijs leerlingen de kans geven een band te ontwikkelen met de samenleving waarin ze leven (geëngageerd te raken) door de inhoud van teksten te verwerken (doelen zoals bijvoorbeeld gesteld in Arredondo, 2018). We weten dat literatuur zo identiteitsvormend kan werken (zie bijvoorbeeld Franssen & Op de Beek, 2013) en tegelijkertijd het zelfvertrouwen geeft om kritisch te kunnen omgaan met alles wat de samenleving aan teksten te bieden heeft. We weten ook uit bestaand onderzoek dat leerlingen die eenmaal als slechte lezers te boek staan, last hebben van dat label in hun verdere ontwikkeling als lezer (Alvermann, 2001). Het is dus belangrijk dat leesonderwijs hun een talige identiteit (een term uit de nieuwe kerndoelen) geeft die ze de kans geeft te groeien. Dit punt moet het raamwerk dus aan de orde stellen.

Het tweede voorbeeld betreft het onderscheid tussen het lezen van zakelijke teksten en fictie dat Nederland sinds de Tweede Fase maakt, met name in het onderzoek naar leesonderwijs, in tegenstelling tot in ieder geval Angelsaksische landen en mogelijk ook veel anderstalige landen in de wereld (Mantingh et al., 2022). Dat veroorzaakt transferproblemen (wat je bij literatuuronderwijs leert is niet inzetbaar in begrijpend lezen) en belemmert dat we leesvaardigheid en belesenheid als onderling verbonden doelen van al het leesonderwijs in Nederland nemen. Er zijn scholen in Nederland die dat onderscheid niet maken, en de voor- en nadelen van deze keuze zullen in het maken van het model meegenomen worden: op dit punt kunnen wetenschappers leren van de experimenten die de scholen de afgelopen jaren al uitgevoerd hebben.

Het derde voorbeeld is conceptueler, en betreft het begrip ‘tekstbegrip’. In de cognitiewetenschappelijke traditie wordt hieronder verstaan dat de lezer, kijkend naar teksteigenschappen en perspectieven die in de tekst worden ingenomen, een mentale representatie van de tekst maakt. Daarin wordt informatie uit de tekst gecombineerd met eigen kennis en ervaringen om de tekst te interpreteren. Leidend daarbij is het concept ‘situatiemodel’ (Kintsch, 1998). Hoewel ‘interpreteren’ (in de zin van ‘betekenis geven’) in het situatiemodel als eindstadium van het leesproces wordt gezien, heeft het minder aandacht voor wat interpreteren precies is dan literatuurwetenschappelijke theorieën. De twee onderzoekstradities vullen elkaar in

dit opzicht dus goed aan. Een belangrijke aanvulling vanuit de literatuurwetenschap op het conceptuatiemodell is ook dat lezen niet alleen een individueel, maar tevens collectief proces van interpreteren inhoudt. Interpretaties worden gestuurd door collectieve, socioculturele processen zoals die bijvoorbeeld zichtbaar zijn in representaties, vooroordelen en stereotypen. Lezers kunnen zich bewust worden hoe andere teksten, historische context, of talige mediatie hun begrip vormen (*discoursanalyse*) door zich niet alleen de vraag te stellen ‘wat staat er’, maar ook de vraag ‘waarom staat het er zo?’. Die vraag zet hen op het spoor van aspecten van vorm en inhoud van teksten die verbonden zijn met het collectief (voor een chronologisch overzicht van literatuurwetenschappelijke theorieën zie bijvoorbeeld Bertens, 2007). Ons model zoekt die conceptuele verbinding.

DIGITALE TIJD

Dit model ontwikkelen we tegen de achtergrond van een ontwikkeling die het lezen voor iedereen in Nederland sinds 2000 sterk veranderd heeft: de opkomst van digitale media (zie bijvoorbeeld Hisgen en Van der Weel, 2022). Het project kan en wil niet terug naar het leesonderwijs van voor en sinds de Tweede Fase. In de Nederlandse naamgeving hebben we zichtbaar willen maken dat we uitgaan van een leesevolutie. Lezen verandert, en daaraan dient het leesonderwijs zich aan te passen. Het is niet de eerste keer in de Nederlandse onderwijsgeschiedenis dat de komst van nieuwe media (denk aan de opkomst van het (bewegende) beeld) het leesonderwijs onder druk zet. Daardoor weten we dat leerlingen afschermen van mediaontwikkelingen niet kan. Het recente ministeriële advies om de smartphones uit de school te weren kan bijdragen aan beter leesonderwijs, omdat het de leesvaardigheid bevordert, zo is de aanname: minder afleiding en minder tijd op het scherm zou ervoor kunnen zorgen dat er tijd voor lezen komt. Een school waar de regel al eerder werd ingevoerd, meldt in ieder geval dat leerlingen meer onderling praten, wat mogelijk bijdraagt aan een cultuur waarin ook wat gelezen wordt door leerlingen onderling besproken wordt, maar dat weten we op dit moment nog niet zeker (Rensen, 2024). Maar leesonderwijs moet leerlingen ook aanleren om te gaan met de digitale media. Daarom is het ook belangrijk dat in het model dat we ontwikkelen leesdoelen met elkaar in verband worden gebracht, en leesonderwijs wordt ontwikkeld dat in zijn totaliteit de gewenste uitkomst op alle drie de doelen heeft. Smartphones leiden door hun toegang tot sociale media mogelijk af van langdurig en diep lezen (beïnvloeden het leesgedrag). Daarbij maakt de online verspreiding van *fake news* het mogelijk moeilijker het waarheidsgehalte van teksten te beoordelen (beïnvloedt de leesvaardigheid). Anderzijds kunnen digitale media

mogelijk ook ruimte geven aan nieuwe fanculturen (TikTok) en tal van nieuwe genres als Instagrampoëzie (beïnvloeden de belezendheid).

Tegelijk met het model en het pedagogisch-didactisch raamwerk wordt een monitor ontwikkeld die veranderingen en vorderingen in leesgedrag, leesvaardigheid en belezendheid voor leerlingen en docenten door data-analyse in kaart zal brengen. Nadat het model, het pedagogisch-didactisch raamwerk en de monitor zijn gemaakt, worden onderwijsmaterialen en toetsen ontwikkeld en getest, met en op zoveel mogelijk verschillende schooltypen (van po tot praktijkscholen tot mbo's tot vo en vso-scholen), om vervolgens de resultaten van het project via lerarenopleiders, nascholing en beleidsorganisaties te verspreiden.

4 CONCLUSIE EN SLOTBESCHOUWING

Omdat LeesEvolutie pas eind januari 2024 echt van start is gegaan, zijn uit het onderzoek nog geen conclusies te trekken en dus ook nog geen aanbevelingen voor leesbevordering en lesonderwijs te geven. Toch is er al wel het verzoek de doelen leesvaardigheid, leesgedrag en belezendheid voortaan in samenhang te bekijken bij alle verbeteringen die worden nagestreefd in lesonderwijs, als eerste stapje richting een gezamenlijke verbeteringsaanpak.

OVER DE AUTEUR

Els Stronks is hoogleraar Vroegmoderne Nederlandse letterkunde aan de Universiteit Utrecht. Haar onderzoek gaat over digitale analyses van (vroeg)moderne tekstuele culturen, en lees- en schrijfonderwijs. Zij is projectleider van het in januari gestarte NWA-project LeesEvolutie (2024-2032).

LITERATUURLIJST


- Alvermann, D. E. (2001). Reading adolescents' reading identities: Looking back to see ahead. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44, 676-690.
- Arredondo, J. (2018). *Complete First Language English for Cambridge IGCSE*. Oxford University Press.
- Batalha, J. & Duarte, R. (2022). Lezen in andere Europese landen: het vergelijkend perspectief. In: Y. van Dijk et al. (Eds), *Omdat lezen loont. Op naar effectief lesonderwijs in Nederland* (pp. 156-166). Pica.

- Biesta, G. (2012). *Goed onderwijs en de cultuur van het meten: Ethiek, politiek en democratie*. Amsterdam: Boom.
- Bertens, J. W. (2007). *Literary Theory: The Basics*, tweede editie. Routledge.
- Broek, A. van den, Bron, J., Gubbels, J., Gijsel, M., Hoogeveen, M., Lentjes, J., Muja, A., Prenger, J., Schmidt, V., Silfhout, G. van, Zandt, M. in 't & Zanten, M. van. (2022). *Analyse en evaluatie referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen*. Nijmegen/Amersfoort: ResearchNed/Expertisecentrum Nederlands/ SLO.
- Commissie Parlementair Onderzoek Onderwijsvernieuwingen (2008). *Tijd voor Onderwijs. Eindrapport*. Sdu Uitgever. Geraadpleegd op 16 februari 2024, van <https://www.parlementairemonitor.nl/9353000/1/j9vviij5epmj1ey0/vi3k9mbivyy6>
- Franssen, J. & Op de Beek, E. (2013). Effect. In J. Rock, G. Franssen & F. Essink (Ed.), *Literatuur in de wereld* (pp. 224-249). Van Tilt.
- Gaalen, E. van & Voermans, T. (2019). Liefde voor lezen wordt er bij jongeren nu uit geramd. *AD*, 24 juni 2019.
- Gubbels, J., Netten, A. & Verhoeven, L. (2016). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS-2016*. Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit, Behavioural Science Institute.
- Gubbels, J., van Langen, A., Maassen, N., & Meelissen, M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Expertisecentrum Nederlands.
- Hernot, V. (2019). Literatuuronderwijs, kritisch denken en burgerschaps-vorming: De perfecte driehoek. *Levende Talen Magazine* 106(8), 4-9.
- Hisgen, R. & van der Weel, A. (2022). *De lezende mens. De betekenis van het boek voor ons bestaan*. Atlas Contact.
- Hulshof, H., Kwakernaak, E. & Wilhelm, F. (2015). *Geschiedenis van het talenonderwijs in Nederland. Onderwijs in de moderne talen van 1500 tot heden*. Uitgeverij Passage.
- Jansen, C. (2018). *Vanavond om kwart over zes ben ik vrij. Ontwikkelingen in de Taalbeheersing/Communicatiekunde*. Afscheidscollege Rijksuniversiteit Groningen.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kraak, H. (2023). Van oppervlakkig lezen naar tekstbegrip én leesplezier: deze basisschool gooide radicaal het roer om. *Volkskrant*, 17 december 2023
- Leescoalitie (2020). *Oproep tot een ambitieus leesoffensief*. Geraadpleegd op 16 februari 2024, van <https://www.tijdvooreenleesoffensief.nl/>
- Mantingh, E., Rooijackers, P., van Silfhout, G. & van den Bergh, H. (2022). De effectiviteit van een lessenserie over diep lezen: Een interventieonderzoek onder vwo 4-leerlingen. *Pedagogische Studiën*, 99(4), 325-360.

- Meelissen, M. R. M., Maassen, N. A. M., Gubbels, J., van Langen, A. M. L., Valk, J., Dood, C., Derks, I., In 't Zandt, M. & Wolbers, M. (2023). *Resultaten PISA-2022 in vogelvlucht*. Universiteit Twente.
- Ministerie van OCW (2022), Subsidie en hulpteams voor scholen om hun onderwijs te verbeteren. Geraadpleegd op 16 februari 2024, van <https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/taal-en-rekenen/subsidie-en-hulpteams-voor-scholen-om-hun-onderwijs-te-verbeteren>
- Moelands, F., Jongen, I., Schoot, F. van der & Hemker, B. (2007). *Balans over leesstrategieën in het primair onderwijs Uitkomsten van de eerste peiling in 2005*. Cito.
- Pereira, C. & Rijckaert, H. (2021). Werken met rijke teksten voor beter leesbegrip en meer leesmotivatie. In Mottart, A. & Vanhooren, S. (Eds.). *35ste HSN-Conferentie*, (pp. 25-28). Skribis.
- Rek, W. de (2023). 'Nieuw onderzoek naar leesvaardigheid is nog beroerder dan de leesvaardigheid zelf', *Volkskrant*, 31 augustus 2023.
- Rensen, F. (2024). "Ik schrik haast als ik een telefoon zie'. Eén maand na het mobieltjesverbod op scholen', *Volkskrant*, 1 februari 2024.
- Rijckaert, H., Burki, U. & Vanhooren, S. (2023). *Samen sterk voor taalcompetentie. Actieplan voor de implementatie van 'Iedereen taalcompetent' in het onderwijs*. Taalunie.
- Rijlaarsdam, G. (2023). *Begrijpen en begrepen worden. De essentie van het leerplan Taal*. Universiteit van Amsterdam.
- SLO (2023). *Actualisatie kerndoelen*. Geraadpleegd op 16 februari 2024, van <https://www.actualisatiekerndoelen.nl/>
- Steenbakkers, J., & Gloppe, K. de. (2020). Vakdidactiek, pedagogiek en het schoolvak Nederlands: Persoonsvorming? #hoedan? (deel 2). *Levende Talen Magazine*, 107(2), 4–9.
- Sun, Y-J., Sahakian, B.J., Langley, C., Yang, A., Jiang, Y., Kang, J., Zhao, X., Li, C., Cheng, W. & Feng, J. (2023). Early-initiated childhood reading for pleasure: associations with better cognitive performance, mental well-being and brain structure in young adolescence. *Psychological Medicine*. DOI: 10.1017/S0033291723001381.
- Truijens, A. (2023). Wat we kunnen opsteken van Ierland, dat wél in staat is kinderen te leren lezen. *Volkskrant*, 11 december 2023.
- Verboord, M. N. M. (2003). *Moet de meester dalen of de leerling klimmen? : de invloed van literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000*. UIL-OTS.

Weeda, F. (2023). Smartphones verbieden op school: het kán. 'Leerlingen prátén weer met elkaar in de pauze'. *NRC*. Geraadpleegd op 16 februari 2024, van: <https://www.nrc.nl/nieuws/2023/01/22/smartphones-in-de-klas-toestaan-of-verbieden-a4154985>

Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Eburon.



SAMEN LEREN OVER LEZEN: LEESONDERWIJS VERBETEREN DOOR SAMENWERKING TUSSEN LERAREN, LERARENOPLEIDINGEN EN ONDERZOEKERS

Erna van Koeven & Noortje Hemmen

SAMENVATTING

Uit wetenschappelijk onderzoek is al veel bekend over ‘wat werkt’ bij leesvaardigheid. Deze inzichten zijn de laatste jaren steeds gemakkelijker toegankelijk voor het grote publiek en ook in lerarenopleidingen is veel aandacht voor deze kennis. Tegelijkertijd blijkt het lastig om wetenschappelijke kennis te vertalen naar de praktijk, waardoor er in het onderwijs nauwelijks sprake is van onderwijsverbetering rondom lezen. In dit artikel pleiten we daarom voor een aanpak waarin wetenschappelijke kennis niet vertaald wordt naar de onderwijspraktijk, maar waarin deze kennis samen met de onderwijspraktijk ontwikkeld, beschreven en verspreid wordt. Dat kan door binnen en buiten de lerarenopleiding te werken in leergemeenschappen waarin wetenschappelijk onderzoekers, leraren, lerarenopleiders en andere betrokkenen samenwerken aan beter leesvaardigheidsonderwijs. Naast een paradigmaverandering in het onderwijsonderzoek, vergt dit ook een verandering in de opleidingsdidactiek en organisatiestructuur en -cultuur in lerarenopleidingen.

1 INLEIDING

Het gaat in Nederland niet goed met de basisvaardigheden (Inspectie van het Onderwijs, 2023), waaronder de leesvaardigheid van Nederlandse vijftienjarige leerlingen (Meelissen et al., 2023). Tegelijkertijd is uit wetenschappelijk onderzoek al veel bekend over effectief leesvaardigheidsonderwijs, leesmotivatie en tekstbegrip.

Deze wetenschappelijke inzichten zijn ook steeds toegankelijker geworden voor het grote publiek. Zo zijn onderzoeksartikelen meer en meer *open access* te raadplegen en wordt wetenschappelijke informatie ‘vertaald’ via websites als Kennisrotonde of Onderwijskennis, via blogs, webinars, podcasts en digitaal gepubliceerde boeken. Toch zien we in onze praktijk als lerarenopleider dat wetenschappelijke kennis over lezen nog onvoldoende leidt tot veranderingen in de onderwijspraktijk.

Daar zijn verschillende verklaringen voor. Zo lezen hoger opgeleiden weinig voor hun opleiding, ook al vinden ze lezen wel belangrijk (Gorzycki et al., 2019). Dat werkt door in het onderwijs, waar door professionals niet altijd vakliteratuur wordt gelezen, terwijl dat wel zou bijdragen aan de kwaliteit van hun onderwijs (Smits & Van Koeven, 2013). Een andere verklaring is dat wetenschappelijk onderzoek andere kennis verschaft dan de kennis die leraren nodig hebben om hun onderwijspraktijk te verbeteren (Bulterman, 2023). In de praktijk zien we dan ook dat leraren inzichten uit de wetenschap over ‘wat werkt’ in leesonderwijs wel kunnen vinden, maar dat de kloof tussen wat ze lezen over leesonderwijs en hun dagelijkse praktijk te groot is om hun onderwijs daadwerkelijk te veranderen. Daarbij is leesvaardigheid een omvangrijk concept dat uit vele aspecten bestaat. Terwijl onderzoekers zich specialiseren en focussen op een beperkt aantal van die aspecten in hun onderzoek, komen leraren alle factoren in hun praktijk tegen. Het vergt van leraren dan ook een breder perspectief op wat ‘taal leren’ is om wetenschappelijke inzichten goed te interpreteren. Een voorbeeld is een onderzoek over de methode *Nieuwsbegrip* (Okkinga, 2018) in het vmbo. Daarin concludeert de onderzoeker dat leesstrategieën kansrijk zijn, terwijl De Gloppe (2018) in zijn bespreking van het gehele proefschrift laat zien dat taalontwikkeling niet kan zonder kennisontwikkeling en dat het inzetten van leesstrategieën enkel zinvol is in een kenniscurriculum.

In deze bijdrage pleiten we dan ook voor meer samenwerking binnen en buiten de lerarenopleidingen. We laten zien dat leergemeenschappen waarin leraren, wetenschappelijk onderzoekers, lerarenopleiders en andere betrokkenen samenwerken aan het ontwikkelen van perspectieven op leesonderwijs en beter leesvaardigheidsonderwijs, kansrijk zijn. Wetenschappelijke kennis over effectief leesonderwijs wordt er namelijk niet *vertaald naar* de onderwijspraktijk, maar ontwikkeld, beschreven en verspreid *samen met* de onderwijspraktijk. Op die manier wordt het vakmanschap van leraren vergroot en kunnen we de kloof tussen theorie en praktijk verkleinen.

2 KENNIS OVER ONDERWIJS VERSUS KENNIS VAN ONDERWIJZEN

Om in de praktijk goed beslagen ten ijs te komen, ontwikkelen toekomstige leraren in de lerarenopleidingen zowel kennis over hun toekomstige vak, als kunde om in de onderwijspraktijk iets met die kennis te doen. Bulterman-Bos (2012, p. 175) omschrijft dit onderscheid als *knowing that* (kennis over onderwijs) versus *knowing how* (kennis van onderwijzen). Daarbij heeft kennis over onderwijs betrekking op zowel vakspecifieke kennis (kennis van het vak, van ontwikkeling van leerlingen binnen het vak en van aanpakken om die ontwikkeling te stimuleren) als algemeen pedagogisch-didactische kennis (bijvoorbeeld over toetsen of curriculumontwikkeling). Deze kennis over onderwijs is het type kennis dat wetenschappelijk onderzoek (toekomstige) leraren kan bieden (Darling-Hammond & Bransford, 2005; De Vries, 2019). Maar kennis hebben van een didactische aanpak betekent nog niet dat een (toekomstige) leraar ook volgens die aanpak handelt: daar is kennis van onderwijzen voor nodig. Dit type kennis heeft betrekking op het concrete pedagogisch-didactisch handelen in de lespraktijk, waarbij de (toekomstige) leraar een bepaald (vak)specifiek onderwerp op een bepaalde (vak)specifieke manier aan leerlingen onderwijst. Kennis van onderwijzen wordt daarbij beïnvloed door de opvattingen en overtuigingen van leraren over de ontwikkeling en het leren van leerlingen, de methodes en methodieken waarmee ze (toevallig) in aanraking komen, hoe ze het liefst lesgeven (bijvoorbeeld ervaringsgericht of via het Directe Instructiemodel), de context van de school waar iemand werkt en het tijdstip op de dag waarop een les plaatsvindt (De Vries, 2019). Daarmee is dit type kennis juist sterk context- en persoonsgebonden.

Leraren moeten over beide typen kennis beschikken. Of, zoals Bulterman (2023) het beschrijft: “Onderzoek, of theorie, zou leraren hoogstens kunnen informeren, maar het gebruik ervan moet gepaard gaan met praktische wijsheid, ervaring en inzicht in de specifieke situatie” (p. 132). In het volgende voorbeeld wordt dat duidelijk.

Anna, docent Nederlands in het vmbo, heeft gemerkt dat een deel van haar leerlingen moeite heeft met tekstbegrip, doordat hun woordenschat tekortschiet. Uit de literatuur haalt ze dat observerend leren effectief ingezet kan worden in het leesvaardigheidsonderwijs (Couzijn, 1995; Keehnen et al., 2015; Rooijackers, 2021). Aangezien modeling (een vorm van observerend leren) ook voorkomt in de eerste fase van het Gradual Release of Responsibility Instruction Model (GRRIM; Fisher & Frey, 2013), besluit ze haar lessenserie te organiseren volgens dat model. Daarbij past ze de uitvoering aan op basis van haar ervaring, inzicht en kennis van haar vmbo-leerlingen. Zo merkt ze bij de eerste keer dat ze een tekst modelt dat haar leerlingen moeite hebben om hun aandacht erbij te houden. Ze kan ze echter niet corrigeren, omdat ze dan uit haar rol van modellezer valt. Ook merkt ze dat leerlingen de tekst inhoudelijk lastig kunnen volgen wanneer ze halverwege een zin stopt met lezen en voordoet hoe ze de betekenis van een moeilijk woord achterhaalt. Daarop besluit ze om na afloop van de les zichzelf als model op te nemen, zodat ze die opname in de volgende les kan gebruiken. Zodoende kan zij in de les storende leerlingen corrigeren. Ook besluit ze om tijdens het modelen eerst een zin helemaal voor te lezen, voordat ze hardop strategieën voordoet om de betekenis van woorden te achterhalen. Op deze manier ontwerpt ze een praktijkaanpak op basis van wetenschappelijke kennis en praktische wijsheid, die tegemoetkomt aan (de problemen van) haar leerlingen.

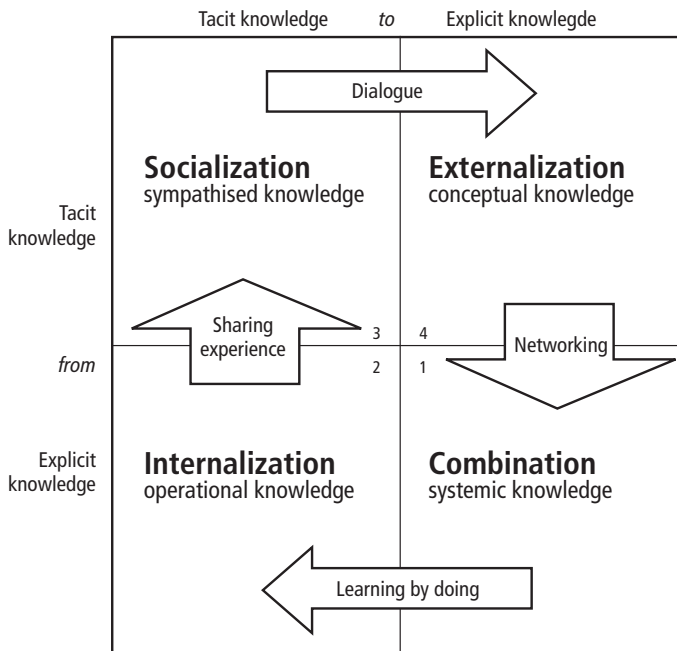
3 SAMENWERKEN IN LEERGEMEENSCHAPPEN

De praktische wijsheid, ervaring en het inzicht in de specifieke situatie die Bulterman (2023) benoemt, komt in ontmoeting en dialoog met andere (toekomstige) leraren, lerarenopleiders en wetenschappelijk onderzoekers tot stand. Ontmoeting en dialoog kunnen onder andere plaatsvinden in leergemeenschappen¹ waarin leraren samen aan de slag gaan om hun onderwijs te evalueren en verbeteren. De gedachte achter leergemeenschappen is dat deelnemers van en met elkaar kunnen leren (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2006). Onder de juiste omstandigheden kunnen leergemeenschappen dan ook bijdragen aan duurzame onderwijsverbetering (März et al., 2018; Van Keulen et al., 2015). In dit artikel richten we ons op leergemeenschappen waarin het vergroten van het vakmanschap van docenten centraal staat, om zo de leesonderwijspraktijk te verbeteren.

¹ Er bestaan verschillende vormen en invullingen van leergemeenschappen, afhankelijk van het doel. Zie voor een mooi overzicht de bijdrage van Van Keulen et al. (2015) in het *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*.

Twee belangrijke ingrediënten van leergemeenschappen waarin het ontwikkelen van vakmanschap van leraren centraal staat, zijn het expliciteren van impliciet aanwezige kennis van onderwijzen (ook wel *tacit knowledge* (Polanyi, 1958; 1967) of perceptuele kennis (Kessels & Korthagen, 1996) genoemd) en het conceptualiseren van en verbinden met wetenschappelijke kennis over onderwijs. Nonaka en Takeuchi (1995) hebben deze wijze van de ontwikkeling van vakmanschap beschreven in hun SECI-model.

FIGUUR 1 | DE KENNISSPIRAAL VAN NONAKA EN TAKEUCHI (1995)



Als we dit model bespreken in de context van leesvaardigheidsonderwijs, zien we bij Socialization dat leraren vertellen over hun ervaringen met het onderwijzen van leesvaardigheid in hun eigen onderwijspraktijk. Ze delen persoonsgebonden kennis (*tacit knowledge*). Door in dialoog met anderen te gaan die ook praktijkervaringen delen, verandert het eigen perspectief op het onderwijzen van lezen en ontstaat er gezamenlijke geëxpliciteerde kennis (Externalization). Zo ontwikkelen leraren nieuwe manieren van kijken naar hun eigen situatie, waardoor ze meer grip krijgen op hun praktijk (Kessels & Korthagen, 1996). Vervolgens wordt deze expliciete kennis in de leergemeenschap samengebracht met kennis over effectief leesonderwijs

dat uit onderzoek beschikbaar is (Combination). Daarbij kunnen deelnemers aan de leergemeenschap zich bijvoorbeeld de vraag stellen of het onderwijs in lezen voldoende onderbouwd is en kwalitatief sterk genoeg is om effectief te zijn (doen we het goede en doen we het goede goed?). Deze inzichten in combinatie met eigen praktijkervaringen leiden tot kennis over nieuwe praktijken die kunnen worden uitgetoetst (Internalization). Hieronder bespreken we twee voorbeelden van leergemeenschappen over lezen op basis van dit model.

3.1 EEN LEERGEMEENSCHAP VAN LERAREN ROND FOCUS OP BEGRIP

Een voorbeeld van een leergemeenschap waarin wordt samengewerkt rond het ontwikkelen en toepassen van kennis over lezen, is de leergemeenschap rondom *Focus op begrip*, een methodiek voor leesbegrip die ontwikkeld is in het lectoraat Onderwijsinnovatie & ICT van hogeschool Windesheim (Smits & Van Koeven, z.d.). Aan deze leergemeenschap nemen leraren basisonderwijs, lerarenopleiders/onderzoekers, studenten en schoolbegeleiders deel. De leergemeenschap bestaat uit een vaste kern van een lerarenopleider/onderzoeker, een schoolbegeleider en een paar leraren. Verder is de samenstelling wisselend. Er komen nieuwe leraren bij die starten met de methodiek en er zijn ook leraren die vertrekken, omdat ze het gevoel hebben dat ze er voldoende mee uit de voeten kunnen. Meestal bestaat de leergemeenschap uit tien tot vijftien mensen die vier keer per jaar online samenkomen.

De leergemeenschap start altijd met het vertellen van onderwijsverhalen (Socialization). Verhalen vertellen blijkt goed te passen in een leergemeenschap waarin wordt gereflecteerd op onderwijservaringen (wie zijn betrokken, wat gebeurde er, waar en wanneer speelde iets zich af?) (Pauw, 2007). Met verhalen kun je impliciete kennis over onderwijzen expliciet maken (Externalization): dat ene moment waarop je merkte dat je leerlingen enorm betrokken waren, die prachtige vraag die een leerling aan je stelde en die je ontroerde of de opmerking van een collega waaraan je merkte dat zijn nieuwsgierigheid gewekt was en dat hij ineens positiever stond ten opzichte van een nieuwe aanpak van leesbegrip. Maar ook de lessen die niet lukken. Verhalen vertellen dwingt je om na te denken over gebeurtenissen, maar ook over wat je raakt. In de leergemeenschap proberen we de verhalen samen te duiden en we beantwoorden de vragen die ontstaan (Combination). Daarbij gebruiken we zowel de wetenschappelijke kennis die voorhanden is over leesbegrip als de praktijkkennis van de deelnemers. Samen komen we zo tot het verfijnen en verbeteren van onderwijs in leesbegrip (Internalization).

3.2 EEN LEERGEMEENSCHAP VAN LERAREN IN TAAL ALS BASIS

Taal als Basis van de Werkgroep Onderzoek en Didactiek Nederlands van Levende Talen Nederlands is een initiatief waarbij docentprofessionalisering op het gebied van leesvaardigheid in de onderbouw van het voortgezet onderwijs centraal staat. Het is een vervolg op het project Na PISA de Lente dat tussen 2020 en 2022 plaatsvond in een samenwerking tussen SLO en Levende Talen Nederlands met subsidie van het ministerie van OCW. Zowel in Na PISA de Lente als in Taal als Basis wordt een brug geslagen tussen wetenschap en praktijk door een stevige samenwerking tussen wetenschappelijk onderzoekers, leraren en lerarenopleiders. In cocreatie worden onderwijsleermaterialen ontwikkeld en gevalideerd in de praktijk. Daarbij ligt de nadruk steeds op het leren van leerlingen, in dit geval op het beter leren lezen van leerlingen. In de schoolspecifieke nascholing kunnen leraren van alle vakken deelnemen die het lezen van hun leerlingen willen verbeteren. Ze vormen samen een leergemeenschap die vijf keer per jaar samenkomt. Het traject wordt in eerste instantie begeleid door een lerarenopleider, maar ook onderzoekers spelen een belangrijke rol in zowel theorievorming als het ontwerpen van het onderwijsmateriaal. De thema's worden afgestemd op de wensen van de deelnemers, maar terugkerende thema's zijn het bevorderen van leesmotivatie, de inzet van leesstrategieën en diep tekstbegrip bij alle vakken.

Het traject start met het delen van praktijkervaringen in het leesvaardigheids-onderwijs van deelnemende leraren vanuit de vraag: als het gaat om lezen, wanneer gaan jouw leerlingen 'aan' in jouw les(sen)? En wanneer gaan jouw leerlingen 'uit'? De deelnemers worden hierbij gestimuleerd om hun antwoord te illustreren met een concreet praktijkvoorbeeld (Socialization). Deze voorbeelden worden eerst met elkaar besproken en daarna samen geduid: waarom gaan leerlingen in de ene situatie aan en in een andere situatie uit? En welke verklaringen hebben deelnemers daarvoor vanuit hun ervaring? Op deze manier ontstaat er contextgebonden, gezamenlijke nieuwe kennis (Externalization). Vervolgens bespreken de begeleidende lerarenopleiders wetenschappelijke kennis die voor dat moment relevant is (Combination). Zo is er in één traject besproken wat er eigenlijk verstaan wordt onder 'leesvaardigheid': wanneer zijn leerlingen voldoende 'leesvaardig'? Welke definities van leesvaardigheid bestaan er? In het traject op een andere school lag juist de nadruk op leesmotivatie: wat wordt daaronder verstaan (definitie)? En wat weten we uit onderzoek over het stimuleren van leesmotivatie en de omgang met leesweerstand? Deze inzichten worden toegevoegd aan eerdergenoemde verklaringen vanuit de praktijk, waardoor een dieper begrip ontstaat van de besproken praktijksituaties. Vervolgens gaan deelnemers deze nieuwe, wetenschappelijke kennis en de gedeelde praktijkkennis

inzetten in een (her)ontwerp van hun onderwijs, waarbij ze begeleid worden door zowel wetenschappers als lerarenopleiders. Dit herontwerp proberen ze uit in de praktijk (Internalization) en evalueren ze om te bepalen of ze met hun (her)ontwerp de gewenste effecten bij hun leerlingen hebben bereikt. Deze ervaring en resultaten koppelen deelnemers ook weer terug in de leergemeenschap of zelfs in de gehele school in de vorm van een schoolcongres (Socialization). Daarmee begint de cyclus weer opnieuw.

4 TOT SLOT

In deze bijdrage hebben we een werkwijze bepleit waarbij wetenschappelijke kennis over effectief leesonderwijs niet enkel vertaald wordt naar de onderwijspraktijk, maar waarin kennis wordt ontwikkeld en verspreid samen met de onderwijspraktijk. We hebben laten zien dat dit plaats kan vinden in een leergemeenschap waarin kennis over onderwijs en kennis van onderwijzen samenkomen.

Maar willen we het leesvaardigheidsonderwijs structureel verbeteren, dan vergt dit meer van wetenschap en lerarenopleidingen. Het betekent een paradigmaverschuiving in het onderwijsonderzoek (Bulterman, 2023). De huidige dualistische benadering van kennis en kunde en de gedachte dat er een hiërarchisch verschil zou zijn tussen wetenschappers en leraren, is niet langer houdbaar en doet zowel de wetenschap als leraren tekort. In plaats daarvan is het belangrijk uit te gaan van een holistische benadering waarin kennen en kunnen op gelijke hoogte samenkomen. We zien hier al mooie voorbeelden van, zoals het promotieonderzoek van Suzanne Bogaerds-Hazenbergh (2023) naar het effect van tekststructuuronderwijs op het tekstbegrip van leerlingen in groep 6 en 7. Naast het ontwikkelen van wetenschappelijke kennis over tekststructuuronderwijs, besteedt ze ook aandacht aan het ontwikkelen van kennis over onderwijzen. Daarbij beschrijft ze tevens de moeilijkheden die dat met zich meebrengt. Ze concludeert dat “co-design bij begrijpend lezen allerm minst eenvoudig is” (p. 284).

Naast een paradigmaverschuiving is er ook een andere opleidingsdidactiek binnen lerarenopleidingen nodig. Colleges zouden als het ware leergemeenschappen moeten zijn waar lerarenopleiders en (toekomstige) leraren van elkaar leren. Verder zijn er wijzigingen nodig in zowel de organisatiestructuur als -cultuur in de onderwijspraktijk zelf. Het leraarschap heeft een vrij eenzaam karakter: leraren geven veelal individueel les en zijn persoonlijk verantwoordelijk voor (de kwaliteit van) hun lessen. Ze maken wel deel uit van een team, maar vaak bestaat er geen

sterke teamcultuur. Professionalisering is nogal eens een individueel initiatief van individuele leraren en zelden werken collega's met elkaar samen om hun vakmanschap te ontwikkelen (Snoek & Cijvat, 2023). Om werkelijk te kunnen werken in leergemeenschappen met onderzoekers, lerarenopleiders, leraren, studenten en andere betrokkenen, is het noodzakelijk om te streven naar een gezamenlijke leer- en teamcultuur en het doorbreken van het isolement van leraren.

OVER DE AUTEURS

Noortje Hemmen is docent-onderzoeker in de eerstegraadslerarenopleiding Nederlands van NHL Stenden. Ook voert ze vanuit het lectoraat Didactiek voor Vak en Beroep onderzoek uit naar onderwijsvernieuwingen. Daarnaast is ze projectleider bij Taal als Basis (Levende Talen Nederlands), waarin ze in het kader van nascholing samen met vo-docenten workshops en schoolspecifieke trajecten over effectief leesonderwijs organiseert en begeleidt.

Erna van Koeven is lerarenopleider bij de master Educational Needs aan de Hogeschool Windesheim en onderzoeker bij het lectoraat Onderwijsinnovatie & ICT aan dezelfde hogeschool. Ze is auteur van verschillende publicaties over taal- en leesonderwijs en begeleidt scholen in het primair onderwijs, voortgezet onderwijs en middelbaar beroepsonderwijs in het vormgeven van rijk taal- en leesonderwijs.

LITERATUURLIJST

- Bogaerds-Hazenberg, S. T. M. (2023). *Text structure instruction in Dutch primary education: Building bridges between research and practice* [Proefschrift, Universiteit Utrecht]. Utrecht University depository. Geraadpleegd op 31 januari 2024, van <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/428398>
- Broekkamp, H., & Van Hout-Wolters, B. H. A. M. (2006). *De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk: Een overzichtstudie van problemen, oorzaken en oplossingen*. Vossiuspers UvA.
- Bulterman, J. (2023). *Het lerarentekort. Een pleidooi voor vakmanschap*. Amsterdam University Press.
- Bulterman-Bos, J. (2012). Wetenschap en vakmanschap en de toekomst van het onderwijs/leerwetenschappen. *Pedagogische Studiën*, 89(3), 174-184. Geraadpleegd van <https://pedagogischestudien.nl/article/view/14287>

- Couzijn, M. J. (1995). *Observation of writing and reading activities: Effects on learning and transfer*. (Proefschrift, Universiteit van Amsterdam]. Geraadpleegd op 11 april 2024, van <https://hdl.handle.net/11245/1.119404>
- Darling-Hammond, L. & Bransford, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. Jossey-Bass.
- De Gloppe, K. (2018). Over de uitkomsten en interpretatie van een studie naar de effecten van onderwijs in strategieën voor begrijpend lezen. *Levende Talen Tijdschrift* 19(2), 26-32.
- De Vries, S. (2019). *Met het oog op de leerling: De leraar als vakdidactisch onderzoeker van de eigen praktijk*. NHL Stenden Hogeschool.
- Fisher, D., & Frey, N. (2013). Gradual release of responsibility instructional framework. *IRA e-essentials*, 1-8.
- Gozycki, M., Desa, G., Howard, P. J., Allen, D. D. (2019). Undergraduates' experiences with academic reading. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 63(5), 499-508. <https://doi.org/10.1002/jaal.1020>
- Inspectie van het Onderwijs (2023). *De staat van het onderwijs*. Inspectie van het Onderwijs. Geraadpleegd op 23 januari 2024, van <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2023/05/10/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2023>
- Keehnen, T., Braaksmā, M., & Boer, M. D. (2015). Leren door zien lezen. Observerend leren bij leesvaardigheid in 3 vwo. *Levende Talen Tijdschrift*, 16(1), 34-41.
- Kessels, J. P., & Korthagen, F. A. (1996). The relationship between theory and practice: Back to the classics. *Educational Researcher*, 25(3), 17-22. <https://doi.org/10.3102/0013189X025003017>
- März, V., Gaikhorst, L., Mioch, R., Weijers, D., & Geijsel, F. (2018). *Van acties naar interacties. Een overzichtsstudie naar de rol van professionele netwerken bij duurzame onderwijsvernieuwing*. RICDE, Universiteit van Amsterdam/NSO-CNA Leiderschapsacademie.
- Meelissen, M., Maassen, N., Gubbels, J., Van Langen, A., Valk, J., Dood, C., Derks, I., In 't Zandt, M., & Wolbers, M. (2023). *Resultaten PISA-2022 in vogelvlucht*. Universiteit Twente. <https://doi.org/10.3990/1.9789036559461>
- Nonaka, I., & Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company*. Oxford University Press.
- Okkinga, M. (2018). *Teaching reading strategies in classrooms. Does it work?* [Proefschrift, University Twente]. Geraadpleegd op 15 maart 2024, van [https://research.utwente.nl/en/publications/teaching-reading-strategies-in-classrooms-does-it-work?](https://research.utwente.nl/en/publications/teaching-reading-strategies-in-classrooms-does-it-work/)

- Pauw, I. (2007). *De kunst van het navelstaren. De didactische implicaties van de retorisering van reflectieverslagen op de pabo* [Proefschrift, Radboud Universiteit]. Geraadpleegd op 23 januari 2024, van <https://dspace.library.uu.nl/bitstream/handle/1874/23043/full.pdf?sequence=30>
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge: Towards a post-critical philosophy*. University of Chicago Press.
- Polanyi, M. (1967). *The tacit dimension*. Routledge & Kegan Paul.
- Roosjacks, P., Van Silfhout, G., & Van den Bergh, H. (2021). Timmeren met oude spijkers en zonder hout. Waarom leergangen Nederlands nu niet echt aan strategie-instructie doen. *Levende Talen Magainze*, 108(1), 18-23.
- Smits, A., & Van Koeven, E. (2013). Motiverende leesactiviteiten in de klas en de lezersidentiteit van de leraar. In D. Schram (Red.), *De aarzelende lezer over de streep* (pp. 247-263). Stichting Lezen.
- Smits, A., & Van Koeven, E. (z.d.). *Focus op begrip. Een aanpak voor onderwijs in leesbegrip*. Geraadpleegd op 24 januari 2024, van <https://rijketaal.org/focus>
- Snoek, M., & Cijvat, I. (2023). Patronen in scholen – Waarom het leren van leraren problematisch is. *Van12tot18*, 4. Geraadpleegd op 31 januari 2024, van <https://van12tot18.nl/artikelen/patronen-in-scholen-waarom-het-leren-van-leraren-problematisch-is>
- Van Keulen, H., Voogt, J., Van Wessum, L., Cornelissen, F., & Schelfhout, W. (2015). Professionele leergemeenschappen in onderwijs en lerarenopleiding. *Tijdschrift voor Lerarenopleiders*, 36(4), 143-160.



HEBBEN LEERLINGEN IN DE BOVENBOUW VAN HET VWO BEGELEIDING NODIG BIJ HET LEZEN VAN LITERAIRE TEKSTEN? NAAR EEN METHODE VOOR BEGELEID DIEP LEZEN

Mira Beukering, Adriana Bus, Roel van Steensel en Jacqueline Bel

SAMENVATTING

Dit onderzoek test of begeleid lezen van literaire teksten het tekstbegrip van leerlingen in de bovenbouw van het vwo kan verdiepen, en of hierdoor hun waardering voor literaire teksten toeneemt. Tijdens het lezen vestigde een expert de aandacht op opvallend taalgebruik door vragen te stellen die inferenties, associaties en interpretaties stimuleren. In een eerste experiment ($N = 20$) in klas 4 en 5 van een gymnasium werd het begeleid lezen van een literaire tekst tijdens individuele sessies vergeleken met een methode waarbij elke leerling zelfstandig vragen moest formuleren over wat vreemd of interessant was in de tekst. In een tweede experiment werden beide methodes klassikaal uitgevoerd in vier vierde klassen ($N = 103$). De studies bevestigen dat begeleid lezen het tekstbegrip meer verbetert dan wanneer leerlingen zelfstandig vragen formuleren op basis van een korte instructie. Voor een effect op verhaalwaardering vonden we geen bewijs. In de tweede studie bleek begeleid lezen ook de zakelijke leesvaardigheid te verbeteren.

1 INLEIDING

Jongeren lezen steeds minder literatuur. Hun gebrek aan interesse wordt vaak toegeschreven aan een voorkeur voor het lezen van korte teksten op sociale media, in plaats van lange stukken tekst in de vorm van boeken en artikelen (OECD, 2023). Wellicht resulteert dit erin dat ze de vaardigheden ontberen om zelfstandig langere

teksten op meer dan een oppervlakkig niveau te verwerken (Delgado et al., 2018). Hun onvermogen om literaire taal te verwerken, dat wil zeggen literaire taal op te merken en erop te reflecteren, staat bovendien hun waardering voor deze teksten in de weg (Wolf, 2007; 2018).

Tekstbegrip houdt in dat lezers een coherente mentale representatie van een tekst maken tijdens het lezen (Kintsch, 1998). Behalve vloeiend lezen moet een lezer in staat zijn om ‘tussen de regels te lezen’ (Wolf & Katzir-Cohen, 2001; Kuhn et al., 2010) – bijvoorbeeld impliciete informatie kunnen afleiden of dubbelzinnige informatie interpreteren –, een proces dat ‘diep lezen’ wordt genoemd. Ervaren lezers doen dat door zich tijdens het lezen vragen te stellen, door te associëren, door zich in te leven, door de tekst kritisch te analyseren, door te interpreteren en te reflecteren (Wolf & Barzillai, 2009). Het betreft een uitermate complexe vaardigheid die alleen met voldoende begeleiding wordt ontwikkeld (Wolf, 2007).

Het begrijpen van literaire teksten kan gecompliceerd worden door literaire taal, denk aan metaforen en personificaties en narratologische elementen zoals opvallende beschrijvingen van ruimte en tijd. Dergelijke deviaties in de tekst, ook wel *foregrounding* genoemd (Mukarovsky, 1932/1964), kunnen een gevoel van vervreemding oproepen en vragen extra inspanning van de lezer om tot een interpretatie te komen. Ook de hiervoor noodzakelijke vertraging van het leesproces kan het leesplezier in de weg staan (Miall & Kuiken, 1994). Aandacht voor *foregrounding* kan lezen echter ook juist lonend maken, doordat het de waardering voor teksten kan verhogen (Bálint et al., 2016) en empathie kan opwekken (Koopman, 2016).

Om leerlingen te leren waarop ze hun aandacht moeten richten in literaire teksten, hebben we inspiratie geput uit de theorie van *cognitive apprenticeship* (Collins et al., 1988; Palincsar & Brown, 1984; Rosenshine & Meister, 1994). Leerlingen worden gestimuleerd om vragen die de leraar stelt over opvallende stilistische en narratologische elementen, zelf te genereren. Nadat de leraar heeft gedemonstreerd wat belangrijke aandachtspunten kunnen zijn, nemen leerlingen deze rol van de leraar geleidelijk over en genereren zelf de vragen.

In twee studies is onderzocht of leerlingen uit de bovenbouw van het vwo een literaire tekst beter begrijpen en meer waarderen wanneer ze die met begeleiding lezen, in vergelijking met een methode waarin ze die zelfstandig lezen. In de eerste studie lazen leerlingen twee korte verhalen, waarbij de ene tekst met begeleiding

werd gelezen en de andere zonder begeleiding; dat wil zeggen: de tekst werd in delen voorgelezen met de opdracht om daarbij zelfstandig vragen te genereren. Vervolgens is het tekstbegrip van beide teksten vergeleken. De tweede studie had als doel te onderzoeken of begeleid lezen ook klassikaal inzetbaar is. Hiertoe is een vijfdelige lessenserie ontwikkeld en getest in vier vierde klassen van een gymnasium. In deze studie is ook nagegaan of er transfer optreedt naar zakelijke leesvaardigheid (Jerrim & Moss, 2019).

De hypothesen van studie 1 waren:

1. Begeleid Diep Lezen van een tekst zorgt voor een beter begrip van een literaire tekst dan Zelfstandig Diep Lezen.
2. Begeleid Diep Lezen resulteert tevens in een hogere waardering voor de verhalen.

Voor studie 2 hadden we de volgende hypothesen:

3. Een lessenserie Begeleid Diep Lezen die leerlingen begeleidt in het stellen van vragen over literaire elementen in de tekst resulteert erin dat nieuwe verhalen beter begrepen en gewaardeerd worden dan een lessenserie Zelfstandig Diep Lezen.
4. Een lessenserie Begeleid Diep Lezen die leerlingen begeleidt in het stellen van vragen over literaire elementen in de tekst resulteert erin dat die hoger gewaardeerd wordt dan een lessenserie Zelfstandig Diep Lezen.
5. Begeleid Diep Lezen verhoogt de gevoeligheid voor opvallend taalgebruik in literaire teksten, wat een beter begrip van literaire teksten verklaart.
6. Een lessenserie Begeleid Diep Lezen die leerlingen begeleidt in het stellen van vragen over literaire elementen in de tekst resulteert ook in een verbetering van zakelijke leesvaardigheid.

2 STUDIE 1

2.1 METHODE

2.1.1 DESIGN

Alle leerlingen lazen twee verhalen: het ene volgens de methode Begeleid Diep Lezen en het andere volgens de methode Zelfstandig Diep Lezen. Om te voorkomen dat de volgorde van de methode of de tekstvoorkeur de resultaten zou beïnvloeden, is de volgorde van de methode en teksten systematisch gevarieerd om mogelijke invloeden, bijvoorbeeld van Begeleid Diep Lezen op Zelfstandig Diep Lezen, te minimaliseren.

2.1.2 PARTICIPANTEN

De steekproef bestond uit twintig leerlingen (elf meisjes en negen jongens): tien uit de vierde en tien uit de vijfde klas van een gymnasium. Ongeveer de helft bestond uit minder enthousiaste lezers die per week 60 minuten of minder besteedden aan het lezen van fictie. De andere helft besteedde elke week 100 minuten of meer aan het lezen van fictie.

2.1.3 EXPERIMENTELE CONDITIE

Tijdens de leessessie van gemiddeld 45 minuten lazen de docent Nederlands (eerste auteur) en de leerling afwisselend een alinea hardop voor. Daarna stelde de docent de leerling vragen over wat opviel en, indien nodig, specificeerde ze de vraag. De docent ging met de leerling in dialoog om diep lezen uit te lokken. De vragen waren gericht op het opmerken van stilistische variaties en narratologische elementen, het stimuleren van een ervaring van vervreemding en het maken van een persoonlijke interpretatie (Miall & Kuiken, 1999).

2.1.4 CONTROLECONDITIE

De methode Zelfstandig Diep Lezen is gebaseerd op de methode Dialogisch lezen van Tanja Janssen (2009), waarbij leerlingen worden aangemoedigd om vragen te stellen over wat ze vreemd, opvallend of interessant vonden in literaire teksten. De docent las een alinea hardop voor, waarna de leerling de gelegenheid kreeg om een vraag op te schrijven. Deze procedure van omstreeks 25 minuten ging door totdat het hele verhaal was gelezen. Hierna koos de leerling uit alle vragen de twee belangrijkste vragen om vervolgens hieruit een ‘hamvraag’ te kiezen: een vraag over de kern van de tekst waarvan het antwoord niet letterlijk in de tekst staat. Tot slot gaf de leerling op basis van de tekst een antwoord op de gekozen vraag.

2.1.5 VERHALEN

In studie 1 hebben we gekozen voor twee korte, Nederlandstalige verhalen: ‘Naar de toekomst’ van Annelies Verbeke en ‘Creative writing’, een vertaald verhaal van Etger Keret. We kozen voor deze korte verhalen, omdat ze literaire taal bevatten en tot op zekere hoogte impliciet, dubbelzinnig en open waren.

2.1.6 INSTRUMENTEN

De begripstoets bestond uit impliciete vragen; dit waren vragen waarbij het antwoord niet letterlijk in de tekst te vinden was, maar uit de tekst afgeleid moest worden. Deze vragen behandelden onderwerpen als gevoelens, causale gevolgtrekkingen, voorspellingen en thema's (voor test inclusief antwoordmodel: osf.io/h8ayq).

We hebben vragen vermeden die ook tijdens het gesprek aan bod kwamen. De Cronbachs alfa voor het verhaal ‘Naar de toekomst’ was 0.73; voor ‘Creative writing’ 0.78.

Om de waardering te testen, beoordeelden leerlingen beide verhalen op een schaal tussen 0 (een zeer negatieve beoordeling) en 10 (een zeer positieve beoordeling) en werd de leerlingen gevraagd naar hun voorkeur voor een methode.

2.1.7 PROCEDURE

De leerlingen ontvingen vooraf een informatie- en toestemmingsbrief voor deelname. Bij aanvang van het gesprek gaf de leerkracht de leerling eerst uitleg over de methode. Direct na de sessie maakten de leerlingen de begripstest en waardeerden ze het verhaal met een cijfer. De tweede sessie vond gemiddeld ongeveer vijf dagen later plaats. Alle tests werden geanonimiseerd en onafhankelijk gescoord door twee auteurs. De ICC's (Intraclass Correlation Coefficient) tussen de twee codeurs voor de begripstest waren hoog; respectievelijk 0.87 voor ‘Naar de toekomst’ (95% CI = 0.469 - 0.976) en 0.97 voor ‘Creative writing’ (95% CI = 0.78 - 0.989). Het onderzoek liep tussen januari en mei 2021. Vanwege de covid-lockdown in die periode heeft het onderzoek grotendeels online plaatsgevonden.

2.2 RESULTATEN

2.2.1 LITERAIRE LEESVAARDIGHEID

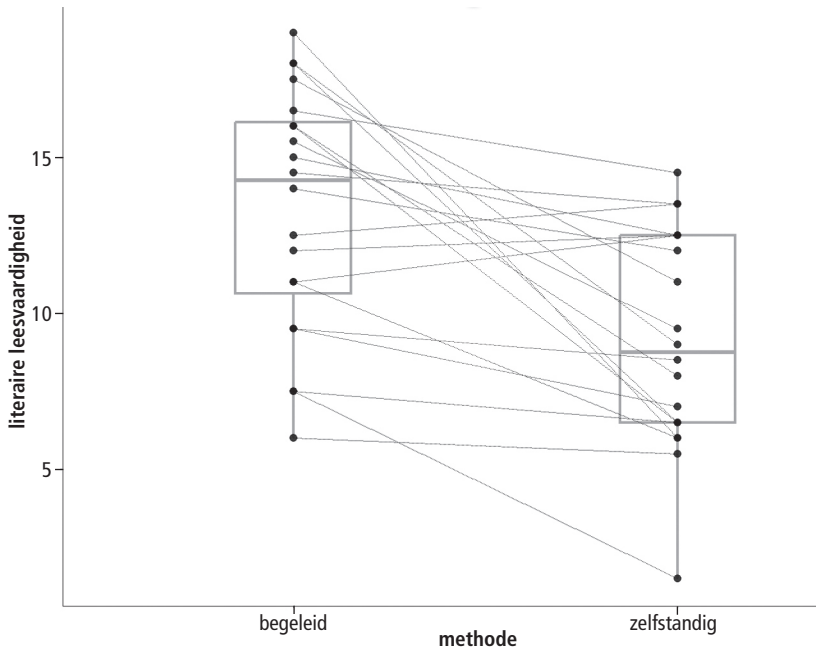
De gemiddelde scores voor *literaire leesvaardigheid* in de controleconditie en begeleidde conditie waren respectievelijk 9.13 ($SD = 3.49$) en 13.32 ($SD = 3.91$). Hieruit blijkt dat leerlingen met de methode Begeleid Diep Lezen ongeveer twee tot drie vragen meer correct beantwoordden. Dit verschil was significant: $t(38) = 3.58, p < .001$ (hypothese 1). De effectgrootte was $d = 1.13$.

Een regressieanalyse met *gespreksduur* als voorspeller van *literaire leesvaardigheid* liet zien dat deze geen significant effect had op de gemeten resultaten (Estimate = -0,135, $t = 1,53, p = .136$). Er was bovendien een negatieve correlatie tussen *gespreksduur* en *literaire leesvaardigheid*, wat suggereert dat leerlingen met hogere begripsscores minder tijd nodig hadden om de tekst te lezen. Om deze redenen hebben we *gespreksduur* niet opgenomen als covariaat.

Figuur 1 – gepaarde boxplots – laat zien dat bijna alle leerlingen een hogere score hadden voor *literaire leesvaardigheid* na begeleid lezen dan na zelfstandig lezen. In slechts drie van de twintig gevallen presteerden leerlingen in de controleconditie

beter. Alle drie de gevallen betreffen leerlingen die in het hoogste kwartiel scoorden als ze zelfstandig vragen stelden, wat suggereert dat hun begripsniveau al erg hoog was zonder veel ondersteuning.

FIGUUR 1 GEPAARDE BOXPLOTS VAN BEGRIPSSCORES VAN LEERLINGEN IN DE BEGELEIDE (L) EN ONAFHANKELIJKE CONDITIE (R).



2.2.2 VERHAALWAARDERING

De cijfers voor *verhaalwaardering* lagen grotendeels tussen de 7 en 9 en waren niet normaal verdeeld. Een non-parametrische test – de Friedman-test – toonde geen significant verschil aan tussen Begeleid en Zelfstandig Diep Lezen ($\chi^2 = 1.00$, $p = .317$) (hypothese 2).

3 STUDIE 2

3.1 METHODE

3.1.1 DESIGN

De twee klassen in de experimentele conditie kregen vijf lessen waarin de docent de leerlingen begeleidde bij het lezen van vijf literaire verhalen. De twee klassen in de

controleconditie volgden vijf lessen waarin de leerlingen dezelfde literaire teksten lazen en daarover zelfstandig vragen formuleerden. Aan het eind van elke les werd de verhaalwaardering gemeten. Na afloop van de lessenseries werden drie tests afgenomen: vragen over een nieuw kort verhaal, een test zakelijk lezen en een test om te meten of de leerlingen een grotere taalgevoeligheid hadden ontwikkeld.

3.1.2 PARTICIPANTEN

Aan de steekproef namen 4 klassen deel uit het vierde jaar van een gymnasium. In totaal bestond de groep uit 106 leerlingen, van wie 3 om persoonlijke redenen afwezig waren op school en dus niet hebben deelgenomen aan de lessen. De 4 klassen zijn willekeurig toegewezen aan de verschillende condities. Klas X en Z werden aan de experimentele conditie toegewezen, klas W en Y aan de controleconditie. In de experimentele conditie zaten in totaal 49 leerlingen, van wie 19 meisjes en 30 jongens; in de controleconditie zaten in totaal 54 leerlingen, van wie 18 meisjes en 36 jongens.

3.1.3 INTERVENTIE

De lessenserie omvatte 5 lessen van 45 minuten en was opgebouwd volgens de principes van rolwisselend leren (Palincsar & Brown, 1984). Voor de lessenserie Begeleid Diep Lezen betekende dit dat de docent in de eerste les een actieve rol speelde en demonstreerde hoe vragen te stellen over opvallende taal en narratieve elementen, die vervolgens werden geëvalueerd en geïnterpreteerd. In de volgende lessen werd de rol van de docent steeds meer overgenomen door de leerlingen.

3.1.4 CONTROLECONDITIE

De lessenserie Zelfstandig Diep Lezen is opnieuw gebaseerd op de methode Dialogisch lezen van Tanja Janssen (2009). In een aangepaste versie leerden leerlingen in een reeks van 5 lessen van 45 minuten om vragen te stellen over literaire teksten door met elkaar en met de tekst in dialoog te gaan.

3.1.5 VERHALEN

In studie 2 zijn in beide condities dezelfde korte verhalen gebruikt, te weten: 'Het adres' van Marga Minco, 'Hoela' van Cees Nooteboom, 'Honingeiland' van Manon Uphoff, 'Bloed' van Gerard Reve en 'Een onbekende trekvogel' van Kader Abdolah.

3.1.6 INSTRUMENTEN

Literaire leesvaardigheid: We gebruikten de tekst met vragen over het verhaal 'Naar de toekomst', een van de tests voor literaire leesvaardigheid uit studie 1. Twee codeurs

hebben na een initiële proefbeoordeling van vier tests veertig geanonimiseerde tests onafhankelijk van elkaar gecodeerd. De ICC (Intraclass Correlation Coefficient) was hoog: 0.76 (95% CI = 0.557 - 0.871). De Cronbachs alfa was acceptabel (0.66).

Taalgevoeligheid: De leerlingen onderstreepten opvallende woorden in een literair fragment en omschreven waarom ze de woorden opvallend vonden (voor test inclusief antwoordmodel: osf.io/h8ayq). Voor het bepalen van de score is een vergelijking gemaakt met een expertoordeel. De ICC voor de coderingen van 38 leerlingen door 2 codeurs was hoog: 0.91 (95% CI = 0.83 - 0.95).

Verhaalwaardering: Na elke les gaven de leerlingen een waardering voor de teksten op een schaal van 1 tot 10. We berekenden het gemiddelde per leerling. De Cronbachs alfa van de 5 waarderingen was acceptabel (0.74).

Transfertest zakelijke leesvaardigheid: De leerlingen maakten een test voor zakelijk lezen ontleend aan het Cito-eindexamen havo 2021 (Cito, 2021). De test bestond uit vragen bij de tekst ‘Kindermarketing in vlogs’ van Teun van de Keuken. De test bevatte 2 open en 6 multiplechoicevragen. De Cronbachs alfa was laag (0.32), mogelijk vanwege het beperkte aantal items. De ICC voor de coderingen van 46 leerlingen door 2 codeurs was hoog: 0.91 (95% CI = 0.84 - 0.95).

3.1.7 PROCEDURE

Twee docenten Nederlands gaven de lessen in vier klassen, waarbij elke docent beide methodes toepaste. Met andere woorden, elke docent verzorgde Begeleid Diep Lezen in een klas en Zelfstandig Diep Lezen in de andere. Hiermee is de invloed van de docent zoveel mogelijk uitgesloten. De docenten hebben logboeken bijgehouden waarin ze behalve de aanwezigheid, noteerden of ze hadden moeten afwijken van het programma. Daarnaast zijn er lesobservaties geweest in alle klassen tijdens de derde en vijfde les. Hierbij werd gekeken of de docenten in staat waren om beide methodes goed uit te voeren.

3.2 RESULTATEN

3.2.1 BESCHRIJVENDE RESULTATEN

Tabel 1 toont de gemiddelden en standaarddeviaties voor de variabelen *literaire leesvaardigheid*, *zakelijke leesvaardigheid* en *taalgevoeligheid*. Uit de tabel blijkt dat leerlingen op alle variabelen gemiddeld hoger scoorden na Begeleid Diep Lezen in vergelijking met Zelfstandig Diep Lezen. Over het algemeen was de aanwezigheid hoog (meer dan vier lessen), met een vrijwel gelijke spreiding in beide groepen.

TABEL 1 | VERGELIJKING VAN INTERVENTIEGROEPEN BEGELEID DIEP LEZEN (BDL) EN ZELFSTANDIG DIEP LEZEN (ZDL) OP GEMIDDELDE (M) EN STANDAARDEVIATIE (SD).

	Max. score	BDL M(SD)	ZDL M(SD)
Literaire leesvaardigheid	20	9.63(3.70)	7.29(2.35)
Zakelijke leesvaardigheid	10	6.73(1.59)	6.13(1.74)
Taalgevoeligheid	18	4.27(2.84)	2.24(2.05)
Verhaalwaardering	10	6.81(0.72)	6.01(1.46)
Aanwezigheid	5	4.45(0.87)	4.35(0.85)

Tabel 2 toont de correlaties tussen de variabelen *literaire leesvaardigheid* (LLV), *zakelijke leesvaardigheid* (ZLV), *taalgevoeligheid* (TG), *verhaalwaardering* (VW) en *gender* en *aanwezigheid*. De correlatie tussen de *literaire* (LLV) en *zakelijke leesvaardigheid* (ZLV) was positief en significant, maar aan de lage kant ($r = 0.22$). *Taalgevoeligheid* (TG) correleerde positief en matig hoog met *literaire leesvaardigheid* ($r = 0.44$) en significant maar laag positief met *zakelijke leesvaardigheid* ($r = 0.21$). *Gender* correleerde significant negatief met *literaire leesvaardigheid* ($r = -0.26$), waarbij jongens dus lager scoorden dan meisjes. *Aanwezigheid* tijdens de lessen correleerde positief significant met de variabelen *literaire leesvaardigheid* ($r = 0.24$) en *taalgevoeligheid* ($r = 0.25$).

TABEL 2 | CORRELATIES TUSSEN DE VARIABELEN LITERAIRE LEESVAARDIGHEID (LLV), ZAKELIJKE LEESVAARDIGHEID (ZLV), TAALGEOVOELIGHEID (TG), VERHAALWAARDERING (VW) EN GENDER EN AANWEZIGHEID.

	Aanwezigheid	LLV	ZLV	TG	VW
Gender ($J=1$)	0.04	-0.26*	-0.09	-0.15	-0.08
Aanwezigheid	---	0.24*	0.16	0.25*	0.04
Literaire leesvaardigheid (LLV)		---	0.22*	0.44***	0.30**
Zakelijk lezen (ZLV)			---	0.21*	0.12
Taalgevoeligheid (TG)				---	0.22*
Verhaalwaardering (VW)					---

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

3.2.2 TOETSING VAN EFFECTEN

Uit de regressies van literaire leesvaardigheid, taalgevoeligheid en zakelijke leesvaardigheid op de methode bleek een positief effect van Begeleid Diep Lezen (hypothesen 3, 5 en 6). Alleen op *verhaalwaardering* (hypothese 4) was geen significant methode-effect te zien. De scores in de Begeleid Diep Lezen-conditie

op *literaire leesvaardigheid*, *zakelijke leesvaardigheid*, en *taalgevoeligheid* waren respectievelijk 3, 1.3 en 2.8 punten hoger dan in de Zelfstandig Lezen-conditie. Meisjes scoorden op zowel *literaire* als *zakelijke leesvaardigheid* hoger dan jongens. Voor elke gemiste les scoorden de leerlingen ongeveer driekwart punt lager op *literaire leesvaardigheid* en *taalgevoeligheid*.

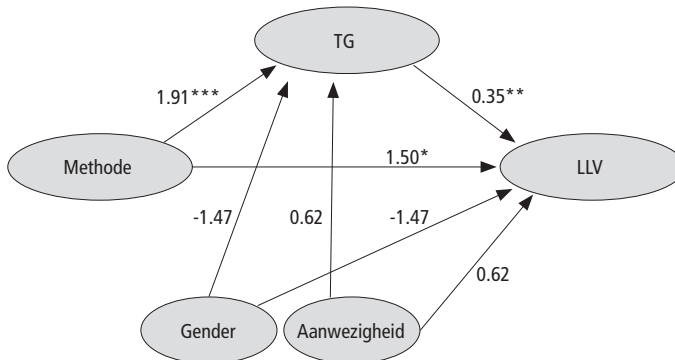
TABEL 3 | RESULTATEN VAN REGRESSIES VAN LITERAIRE LEESVAARDIGHEID, ZAKELIJKE LEESVAARDIGHEID EN TAALGEOVOELIGHEID OP METHODE, GENDER, MATE VAN AANWEZIGHEID EN INTERACTIE TUSSEN METHODE EN GENDER.

	Literaire leesvaardigheid	Zakelijke leesvaardigheid	Taalgevoeligheid	Verhaalwaardering
Intercept	7.55***	6.31***	2.40†	5.99***
Methode	2.92**	1.28*	2.83***	0.65
Gender (J=1)	-2.32**	-0.87†	-1.48*	-0.27
Aanwezigheid	0.79*	0.21	0.62*	0.05
Methode*Gender	1.17	1.12	0.16	0.21

†p < .1. *p < .05. **p < .01. ***p < .001.

Ten slotte is getest of de methode Begeleid Diep Lezen de *literaire leesvaardigheid* beïnvloedde via een verhoogde gevoeligheid voor opvallend taalgebruik (hypothese 5). Om deze hypothese te testen is een mediatiëanalyse gedaan; covariaten waren *gender* en *aanwezigheid* (zie figuur 2).

FIGUUR 2 | RESULTATEN VAN DE MEDIATIEANALYSE MET TAALGEOVOELIGHEID (TG) ALS MEDIATOR TUSSEN DE METHODE EN LITERAIRE LEESVAARDIGHEID (LLV) EN GENDER EN AANWEZIGHEID ALS COVARIATEN.



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

De relatie tussen zowel *methode* en *taalgevoeligheid* en *methode* en *literaire leesvaardigheid* als die tussen *taalgevoeligheid* en *literaire leesvaardigheid* was significant, wat een indirecte relatie tussen *taalgevoeligheid* en *literaire leesvaardigheid* ondersteunt. Dit indirecte effect verklaarde echter slechts een deel (10%) van de relatie tussen *methode* en *literaire leesvaardigheid* (zie bijlage A).

We hebben ook mediatieanalyses gedaan voor *zakelijk lezen* en *verhaalwaardering* in relatie tot *taalgevoeligheid*. In beide gevallen waren er geen indicaties voor indirecte effecten.

4 DISCUSSIE EN CONCLUSIES

In dit onderzoek hebben we de methode Begeleid Diep Lezen ontwikkeld en getest in de bovenbouw van een gymnasium. We verwachtten dat leerlingen na het volgen van deze lessenserie een hogere literaire leesvaardigheid en waardering voor het verhaal zouden hebben ontwikkeld dan bij de methode Zelfstandig Diep Lezen. We verwachtten bovendien dat er sprake zou zijn van een transfereffect naar zakelijke leesvaardigheid. De resultaten laten zien dat leerlingen na het volgen van de lessenserie Begeleid Diep Lezen beter presteren op het gebied van *literaire leesvaardigheid* en *zakelijk lezen*. Er werd geen significant effect gevonden op *verhaalwaardering*.

De vragen in de Begeleid Diep Lezen-lessenserie zijn vaak gericht op opvallend taalgebruik, wat verklaart waarom leerlingen na de interventie een verhoogde gevoeligheid voor taal hebben ontwikkeld in vergelijking met leerlingen in de controleconditie Zelfstandig Diep Lezen. Het is dus aannemelijk dat deze verhoogde *taalgevoeligheid* geheel of gedeeltelijk de groei in *literaire leesvaardigheid* verklaart, zij het in beperkte mate. Omdat *taalgevoeligheid* slechts een deel van de verschillen verklaart, moeten ook andere factoren worden onderzocht. Het is bijvoorbeeld denkbaar dat leerlingen onder invloed van begeleid lezen een actievere leeshouding aannemen en meer moeite doen om de tekst te interpreteren. Deze actievere leeshouding nemen ze dan kennelijk ook aan tijdens nieuwe leestaken (de nametingen van literair en zakelijk lezen). Uit de lesobservaties bleek dat leerlingen in de experimentele groep gedetailleerder lazen en langer doorpraatten over de tekst. De verandering in leeshouding van de experimentele groep zou kunnen worden veroorzaakt doordat leerlingen hebben ervaren dat het interpreteren van opvallende taal interessante interpretaties oplevert.

5 SLOTBESCHOUWING

Dit onderzoek toont aan dat ook leerlingen in de bovenbouw van het vwo moeite kunnen ondervinden bij het lezen van complexe literaire teksten (zie ook: Witte, 2008; Dera et al., 2022). Om (literaire) teksten op een diepgaande manier te leren lezen, is het wenselijk dat de rol van de docent wordt vergroot. Leerlinggestuurde methodes houden onvoldoende rekening met de noodzaak om leesvaardigheid aan te leren en leunen daarbij te veel op de – eveneens nog ongeschoolde – medeleerlingen. Een benadering waarbij de docent enkel fungeert als coach, zoals in de methode van onze controlegroep, lijkt ontoereikend.

De uitvoering van de methode Begeleid Diep Lezen vereist docenten met voldoende vaardigheden en zelfvertrouwen om leerlingen de benodigde ondersteuning te bieden. Een vervolgstudie die momenteel wordt uitgevoerd, richt zich op de implementatie van de methode, met als centrale vraag: aan welke voorwaarden moet worden voldaan voor succesvolle toepassing van de methode Begeleid Diep Lezen?

OVER DE AUTEURS

Mira Beukering is docent Nederlands aan het Vossius Gymnasium in Amsterdam en doet met een NWO-promotiebeurs voor leraren onderzoek aan de Vrije Universiteit Amsterdam. Daarnaast maakt ze deel uit van het LeesbevorderingsLab aan de Vrije Universiteit onder leiding van Roel van Steensel.

Adriana G. Bus is hoogleraar aan de Universiteit van Stavanger, Noorwegen, en honorary professor aan de ELTE Eötvös Loránd Universiteit in Boedapest, Hongarije. Haar missie is om nieuwe vormen van lezen te ontwikkelen die niet alleen bijdragen aan het begrip van verhalen, maar ook het plezier vergroten dat jonge kinderen beleven aan literatuur.

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

Jacqueline Bel is hoogleraar moderne Nederlandse letterkunde (Multatuli-leerstoel) aan de VU. In 2015 publiceerde zij *Bloed en rozen, Geschiedenis van de Nederlandse*

literatuur 1900-1945, deel 6 van de Taalunie-literatuurgeschiedenis van Nederland en Vlaanderen. Zij is gespecialiseerd in de literatuur van het fin de siècle, de eerste helft van de 20e eeuw, de twee wereldoorlogen en de (post)koloniale literatuur.

LITERATUURLIJST


- Bálint, K., Hakemulder, F., Kuijpers, M., Doicaru, M., & Tan, S. E. (2016). Reconceptualizing foregrounding. Identifying response strategies to deviation in absorbing narratives. *Scientific Study of Literature*, 6(2), 176-207. <https://doi.org/10.1075/ssol.6.2.02bal>
- Beukering, M. (2024). Instrumenten Begeleid Diep Lezen. Retrieved from: osf.io/h8ayq
- Collins, A., Brown, J. S., & Newman, S. E. (1988). Cognitive apprenticeship: Teaching the craft of reading, writing and mathematics. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 8(1), 2-10. <https://doi.org/10.5840/thinking19888129>
- Cito (2021). Eindexamen Nederlands havo 2021. Cito. <https://www.examenblad.nl/2021/havo/vakken/talen/nederlands-havo>
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23-38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Dera, J., Lierop-Debrauwer, H. van, & Schotanus, Y. (2022). *De grenzen van literatuur: Ontwikkeling en opbrengsten van een lessenreeks literatuur met expliciete leerlinginspraak*. Amsterdam: Stichting Lezen. Retrieved from: https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2022/10/De-grenzen-van-literatuur-2022_Digitaal.pdf
- Janssen, T. (2009). *Literatuur leren lezen in dialoog: lezersvragen als hulpmiddel bij het leren interpreteren van korte verhalen*. Amsterdam: Vossiuspers. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/11245/1.317284>
- Jerrim, J., & Moss, G. (2019). The link between fiction and teenagers' reading skills: International evidence from the OECD PISA study. *British Educational Research Journal*, 45(1), 181-200. <https://doi.org/10.1002/berj.3498>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York: Cambridge University Press.
- Koopman, E. (2016). *Reading suffering: An empirical inquiry into empathic and reflective responses to literary narratives*. [Doctoral dissertation, ERMeCC - Erasmus Research Centre for Media, Communication and Culture]. Retrieved from: <http://hdl.handle.net/1765/93344>

- Kuhn, M., Schwanenflugel, P., & Meisinger, E. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 232-253. <https://doi.org/10.1598/RRQ.45.2.4>
- Miall, D. S., & Kuiken, D. (1994). Beyond text theory: Understanding literary response. *Discourse Processes*, 17(3), 337-352. <https://doi.org/10.1080/01638539409544873>
- Miall, D. S., & Kuiken, D. (1999). What is literariness? Three components of literary reading. *Discourse Processes*, 28(2), 121-138. <https://doi.org/10.1080/01638539909545076>
- Mukarovský, J. (1964). Standard language and poetic language. In: P.L. Garvin (Ed.), *A Prague School reader on esthetics, literary structure, and style*, 17-30. Washington, DC: Georgetown University Press. (Original work published 1932).
- OECD. (2023). PISA 2022: Assessment and Analytical Framework. Paris: OECD. <https://doi.org/10.1787/dfe0bf9c-en>
- Palincsar, A., & Brown, A. (1984). Reciprocal Teaching of Comprehension-Fostering and Comprehension-Monitoring Activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175. Retrieved from: <https://www.jstor.org/stable/3233567>
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal Teaching: A Review of the Research. *Review of Educational Research*. 64(4), 479-53. <https://doi.org/10.3102/00346543064004479>
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Stichting Lezen Reeks 12. Delft: Eburon.
- Wolf, M., & Katzir-Cohen, T. (2001). Reading Fluency and Its Intervention. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 211-239. https://doi.org/10.1207/S1532799XSSR0503_2
- Wolf, M. (2007). *The Proustian Principle; the story and science of the reading brain*. New York: HarperCollins Publishers.
- Wolf, M. & Barzillai, M. (2009). The Importance of Deep Reading. *Educational Leadership*. 66(6), 32-37. Retrieved from: The Importance of Deep Reading (ascd.org)
- Wolf, M. (2018). *Reader, come home: the reading brain in a digital world*. New York, HarperCollins Publishers.

BIJLAGE A | RESULTATEN VAN DE MEDIATIEANALYSE MET DE ONAFHANKELIJKE VARIABELE METHODE BEGELEID DIEP LEZEN (BDL), DE AFHANKELIJKE VARIABELE LITERAIRE LEESVAARDIGHEID (LLV), TAALGEOVOELIGHEID (TG) ALS MEDIATOR, EN GENDER EN AANWEZIGHEID ALS COVARIATEN.

Regressies:							
		Estimate	Std. Err.	z-value	p(> z)	Std.lv	Std.all
TG ~							
METH	(a)	1.913	0.505	3.786	0.000	1.913	0.363
GENDER		-0.761	0.507	-1.499	0.134	-0.761	-0.139
AANW		0.726	0.299	2.427	0.015	0.726	0.235
LLV ~							
METH	(c)	1.504	0.628	2.397	0.017	1.504	0.231
GENDER		-1.469	0.523	-2.808	0.005	-1.469	-0.217
AANW		0.620	0.323	1.917	0.055	0.620	0.162
TG	(b)	0.346	0.121	2.870	0.004	0.346	0.280
Variaties:							
		Estimate	Std. Err.	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
.TG		5.423	0.684	7.923	0.000	5.423	0.782
.LLV		7.383	0.869	8.498	0.000	7.383	0.697
Parameters:							
		Estimate	Std. Err.	z-value	P(> z)	Std.lv	Std.all
Indirect		0.662	0.314	2.111	0.035	0.662	0.102
Totaal		2.167	0.584	3.709	0.000	2.167	0.333

ONTWIKKELINGEN
OP HET
TERREIN VAN
TOETSING VAN
LEESVAARDIGHEID



TOETSING ALS VLEGWIEL VOOR HET LEESONDERWIJS: AFSTEMMING TUSSEN LEERDOELEN, LEERACTIVITEITEN EN TOETSING

Gerdineke van Silfhout

SAMENVATTING

Afstemming tussen doelen, onderwijs en toetsing is cruciaal. Voor elke leraar, elke vaksectie Nederlands en ook elke beleids-, curriculum- en toetsmaker is het daarom belangrijk om de volgende vragen te stellen: waartoe leren onze leerlingen en wat zijn daarom volgens ons passende leerdoelen en -inhouden? En vervolgens: in hoeverre weerspiegelen leeractiviteiten en toetsing de leerdoelen, en zijn leerdoelen, leeractiviteiten en toetsing voldoende op elkaar afgestemd? In dit hoofdstuk kleur ik deze vragen in vanuit de bedoeling en doelen van het vak Nederlands. Allereerst het inzicht dat onderwijs en (centrale) toetsing (te veel) met elkaar verstrengeld zijn geraakt en de wijze van toetsing en examinering leidend geworden voor het onderwijs. En dat terwijl de inhoud en vorm van (centrale) toetsing onvoldoende is afgestemd met bestaande én geactualiseerde doelen. Ten slotte geef ik een aantal inzichten en handvatten over hoe anders getoetst kan worden.

1 INLEIDING

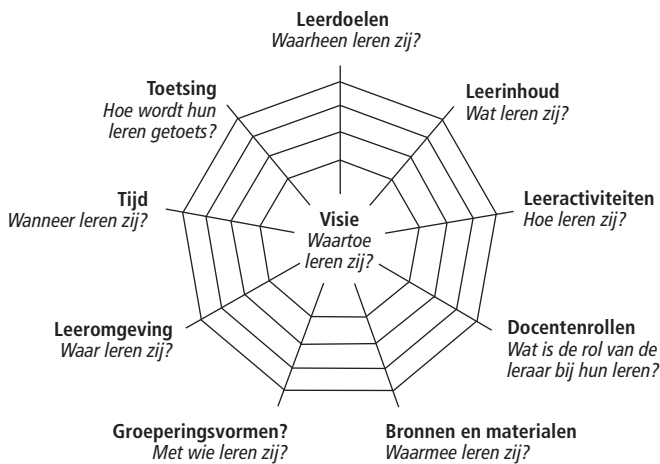
Toetsen is van alle tijden en plaatsen, en in het onderwijs geldt dat leraren de hele dag toetsen. Ze verzamelen namelijk continu doelgericht en planmatig informatie over de kennis, vaardigheden en ervaringen van leerlingen. Op basis daarvan trekken ze conclusies over het leren en de voortgang. Als we het over toetsing hebben, is het erg belangrijk om de functie ervan scherp te hebben: toetsen we om *het leren* in kaart

te brengen? Of stellen we vast wat de leerling *heeft geleerd*? Ofwel de formatieve en summatieve functie van toetsing.

In dit hoofdstuk beschrijf ik dat ongeacht de functie van toetsing het altijd van groot belang is dat toetsing van leesvaardigheid is afgestemd op de beoogde doelen en het aangeboden onderwijs. En dat hoe zwaarder de consequenties van toetsing voor leerling, leraar, school en ouders, hoe belangrijker het is om dat uitgangspunt te borgen én te bewaken.

2 AFSTEMMING DOELEN, ONDERWIJS EN TOETSING

Afstemming tussen doelen, onderwijs en toetsing is cruciaal. Dat wordt ook wel *constructive alignment* genoemd (Biggs, 1996; Biggs & Tang, 2011; Tyler, 1948). Ik laat dit altijd graag zien aan de hand van het curriculaire spinnenweb (Van den Akker, 2003).



De kern (visie) en negen draden (leerdoelen, leerinhouden, leeractiviteiten, ... toetsing) verwijzen naar tien onderdelen van het curriculum. Toetsing is slechts een van de onderdelen van een curriculum. Zoals je kunt zien, vormt de visie, dus de vraag ‘Waarvoor leren leerlingen?’, de centrale en verbindende schakel en idealiter zijn de draden met de visie én met elkaar verbonden. Het is een vraag die alle leraren Nederlands (in opleiding), alle vaksecties, maar ook alle leermiddelenmakers, toetsontwikkelaars én beleidsmakers zichzelf moeten stellen én die zij moeten beantwoorden.

Het curriculaire spinnenweb laat daarbij ook het belang van consistentie en samenhang tussen de verschillende onderdelen zien. Wanneer er bijvoorbeeld vanuit een bepaalde visie op taal- en leesonderwijs een verandering in de leerdoelen en leerinhouden bij het vak Nederlands of bij andere vakken wordt aangebracht, vraagt dat ook om een herbezinning op toetsing.

De metafoer van het spinnenweb onderstreept het kwetsbare karakter van een curriculum: draden van een spinnenweb zijn zeker wat flexibel, maar ze dreigen toch te scheuren als er te hard en eenzijdig aan één of enkele draden getrokken wordt (Thijs & Van den Akker, 2009). En dat lijkt precies het geval op dit moment als het gaat om de afstemming tussen curriculum en (centrale) toetsing bij het vak Nederlands.

Voor het primair onderwijs geldt dat de wijze van toetsen in zowel LVS-toetsen als de doorstroomtoets effect heeft op curriculum en onderwijs (SLO, 2023; Van den Broek et al., 2022). Zoals de SLO-publicatie beschrijft: “Het monitoren van een selectie van de taaldomeinen in de eindtoets voor po en so heeft als consequentie dat er in het onderwijs vooral aandacht wordt besteed aan deze onderdelen en dat de aandacht voor bijvoorbeeld schrijven en mondelinge taalvaardigheid klein is.” Ook de minister van onderwijs ziet het probleem. In reactie op de motie van de leden Paternotte en Stoffer over effectief leesonderwijs stelt de minister over het onderdeel lezen in de doorstroomtoets (kamerstuk 36410-VIII-70):

“We grijpen de actualisatie van het curriculum ook aan om kritisch te kijken naar de manier waarop leerlingen in groep 8 worden getoetst. De doorstroomtoets toetst namelijk slechts een deel van de leesvaardigheid van leerlingen. Er wordt bijvoorbeeld niet getoetst of leerlingen een tekst kunnen evalueren of erop kunnen reflecteren, terwijl die vaardigheden wel nodig zijn om tot diep leesbegrip te komen. Samen met toetsexperts onderzoeken we hoe we ervoor kunnen zorgen dat de toets goed aansluit bij wat leerlingen moeten kunnen en kennen.”

Voor het voortgezet onderwijs geldt iets soortgelijks. Zo stelt SLO in de startnotitie Nederlands (Pleumeekers & Prenger, 2021: 7):

“Op havo en vwo wordt in het centraal examen leesvaardigheid in combinatie met argumentatieve vaardigheden getoetst. Daarop is zowel door leraren, experts als politiek flink wat kritiek geuit. Zo is de selectie van de teksten in het examen

erg smal (SLO, 2017; Rooijackers et al., 2020) en ook de taken leveren discussie op. Bij alle toetsen en examens gaat het voornamelijk om het beantwoorden van vragen bij één hoofdtekst (met soms enkele kleinere satellietteksten). De vragen lokken dan ook weinig reflectie uit en zijn gericht op één goed antwoord, terwijl taal zich juist kenmerkt door de verschillende perspectieven en haar multi-interpretabele karakter. Het hoogfrequent gebruik van één taak veroorzaakt al snel taakvaardigheid en slim antwoordgedrag (Broekkamp, 2003; Rooijackers e.a., 2020). Het centraal eindexamen voor het vmbo toetst naast leesvaardigheid ook schrijfvaardigheid, maar dit gebeurt in (te) sterk geformaliseerde vorm (Levende Talen, 2019). Deze wijze van toetsing leidt er mede toe dat de brede doelstellingen van het vak onvoldoende tot hun recht komen (validiteit). Het is een probleem dat breed erkend wordt en terugkomt in de visietekst van Levende Talen (2018), de vakspecifieke trendanalyse van SLO (2017) en het manifest van het meesterschapsteam Nederlands (2016).”

Een van de consequenties hiervan is dat de onderwijspraktijk zich gaat richten naar de (centrale) toetsing en examinering. Daardoor zien we in de huidige toetspraktijken (nog) vaak dat de nadruk onevenwichtig veel op de meetbare kennis- en vaardigheidsdoelen ligt. Zie ook Steenbakkers et al. (2021) en Van Silfhout (2023).

3 DOELEN VAN HET VAK NEDERLANDS

Zoals hiervoor gesteld, zouden leerdoelen, leeractiviteiten en toetsing idealiter op elkaar afgestemd moeten zijn. Op landelijk niveau betekent dat dat de kerndoelen en examenprogramma's Nederlands helder zijn over wat leerlingen aangeboden wordt en wat ze dienen te kennen en kunnen. Op school- en klasniveau betekent dat dat een leraar helder heeft wat leerlingen aangeboden krijgen, en wat ze aan het einde van een schooljaar of periode kennen en kunnen. Op basis van die beoogde opbrengsten en ervaringen bepaalt de leraar welke leeractiviteiten leerlingen uitvoeren. Vervolgens stemt de leraar ook de toetsing weer af op zowel de leerdoelen als de leeractiviteiten. Als leraar kun je daarbij de volgende vragen stellen (Meester, 2021; Sluijsmans, 2020; Wiggins, Wiggins & McTighe, 2005):

- Leerdoelen: wat dienen mijn leerlingen te kennen en te kunnen?
- Toetsing/feedback: hoe stel ik vast of mijn leerlingen op de goede weg zijn en de leerdoelen hebben bereikt?
- Activiteiten: welke leeractiviteiten helpen mijn leerlingen de leerdoelen te bereiken?

Een voorbeeld is het Maris College in Den Haag, dat bezig is om een betekenisvol en actueel curriculum te creëren voor het schoolvak Nederlands op havo en vwo. De ontwerpprincipes die voor het curriculum centraal staan, zijn (Abma & Vermeulen, 2023):

- In elke module staat een letterkundig, een taalkundig, een argumentatief of journalistiek onderwerp centraal waar de leerling inhoudelijk iets over moet leren. Een aanpak die aansluit bij bredere ontwikkelingen in de vakdidactiek Nederlands, zie bijvoorbeeld Dera et al. (2023) en het manifest van het Meesterschapsteam Nederlands (2016).
- Alle gelezen en geschreven teksten en voordrachten gaan over dit onderwerp en zijn inhoudelijk relevant voor het leerdoel.
- Al het gebruikte materiaal is authentiek en functioneel voor het leerdoel en eindproduct.
- De drie vaardigheden lezen, schrijven en spreken komen in elke module aan bod en zijn functioneel ten opzichte van elkaar: men leest om te kunnen schrijven om te kunnen spreken of men schrijft om te kunnen lezen om te kunnen spreken, et cetera.
- De behoefte aan autonomie, competentie en verbondenheid wordt zoveel mogelijk gerespecteerd. Het is essentieel dat de teksten inhoudelijk bijdragen aan het leerdoel en er geen discrepantie bestaat tussen leesdoel en leerdoel.

Vanuit deze criteria worden de modules ontwikkeld, geëvalueerd en bijgesteld. Een van de inzichten is daarbij dat om een betekenisvolle en dus motiverende module te ontwerpen, het essentieel is dat de teksten inhoudelijk bijdragen aan het leerdoel. In de opbrengsten valt op dat resultaten op lezen, schrijven en spreken goed zijn, maar dat leerlingen veel moeite hebben met het vinden van relevante bronnen en het correcte gebruik van deze informatie voor hun eigen tekst of presentatie. Creatief schrijven is – mede om die reden – populairder onder de leerlingen (Abma & Vermeulen, 2023).

Voor elke leraar en elke vaksectie Nederlands is het dus belangrijk om de volgende vragen te stellen: waartoe leren onze leerlingen en wat zijn daarom volgens ons passende leerdoelen en -inhouden? En vervolgens: in hoeverre weerspiegelen leeractiviteiten en toetsing de leerdoelen, en zijn leerdoelen, leeractiviteiten en toetsing voldoende op elkaar afgestemd?

3.1 CONCEPTKERNDOELEN EN -EXAMENPROGRAMMA'S NEDERLANDS

De vragen die voor leraren en vaksecties gelden, gelden ook voor elke beleids-, curriculum- en toetsmaker. We zoomen in op de eerste en laatste vraag: waartoe dient het onderwijs Nederlands, wat betekent dit voor de landelijke leerdoelen en hoe ziet passende centrale toetsing eruit?

In 2022 is SLO in opdracht van het ministerie van OCW gestart met het actualiseren van (1) de kerndoelen voor het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs en (2) de examenprogramma's Nederlands voor de bovenbouw van vmbo, havo en vwo. Deze doelen zijn/worden ontwikkeld vanuit de visie dat het onderwijs in de Nederlandse taal bijdraagt aan het opleiden van leerlingen tot taalvaardige, taal- en cultuurbewuste burgers die kunnen deelnemen aan een geletterde, meertalige en pluriforme samenleving. In de conceptdoelen staan onder andere de volgende aspecten centraal (zie SLO, 2023):

- Leerlingen leren doelgericht lezen, schrijven, kijken, luisteren, spreken en gesprekken voeren in authentieke betekenisvolle situaties.
- Lees-, luister-, kijk-, schrijf-, spreek- en gespreksvaardigheid van leerlingen ontwikkelen zich in samenhang met elkaar.
- Leerlingen leren hun eigen ideeën, ervaringen en gevoelens uit te drukken in taal en ontdekken hun eigen stijl en voorkeuren. Ze reflecteren op keuzes in eigen taalgebruik en dat van anderen.
- Digitale geletterdheid, waaronder het kritisch omgaan met informatie, krijgt een expliciete plek.
- Via een variatie aan rijke teksten uit heden en verleden komen leerlingen in aanraking met cultuur en literatuur. Ze leren hier betekenis aan te geven en waarde aan toe te kennen voor zichzelf en anderen en verbreden hiermee hun blik op de wereld.

Willen we recht doen aan de bedoeling en inhouden van de geactualiseerde landelijke doelen, dan is het dus noodzakelijk om ook de centrale toetsing en examinering stevig te actualiseren. Alleen dát kan voorkomen dat – om in de metafoor van het curriculaire spinnenweb te blijven – het spinnenweb verder scheurt, omdat de draad van toetsing onvoldoende meebeweegt (Thijs & Van den Akker, 2009). Dit geldt overigens ook voor de afstemming van leerdoelen, leeractiviteiten en toetsing van moderne vreemde talen en Fries.

4 KANS EN UITDAGINGEN VOOR CENTRALE TOETSING EN EXAMINERING

Een eerste kans ligt in de weging van onderdelen. Kijken we bijvoorbeeld naar het construct 'leesvaardigheid' van de internationale PIRLS-toetsen onder tienjarigen en PISA-toetsen onder vijftienjarigen, dan wordt er onderscheid gemaakt tussen drie begripsprocessen om recht te doen aan de complexiteit van leesbegrip (Gubbels, 2020). Het gaat om (1) informatie opzoeken, (2) begrijpen en (3) evalueren en reflecteren. En die derde bestaat weer uit drie onderdelen: (a) beoordelen van kwaliteit en geloofwaardigheid, (b) reflecteren op inhoud en vorm en (c) herkennen van en omgaan met conflicterende informatie. Evalueren en reflecteren maakt maar liefst een kwart uit van de opgaven in de PISA-toetsen (OECD, 2019).

In de doorstroomtoets einde primair onderwijs is het onderdeel 'evalueren' optioneel, en bestaan de doorstroomtoetsen hoofdzakelijk uit informatie opzoeken, begrijpen en interpreteren. Een flinke verbetering zou een evenwichtige verdeling van items over de drie begripsprocessen zijn. Of in termen van het Referentiekader taal en rekenen, waar de doorstroomtoets op is ontwikkeld, de kenmerken van de taak waarvan 'evalueren' er een is. Ook de gesloten vraagvorm (meerkeuzevragen) zou heroverwogen moeten worden, passend bij het karakter van de begripsprocessen. Voor de centrale examens op vmbo, havo en vwo zou hier ook goed naar gekeken moeten worden.

Als het gaat om de centrale examens, valt ook op dat op vmbo-bb/kb digitaal wordt getoetst, en op vmbo-gl/tl, havo en vwo niet. Daarnaast is er een belangrijk verschil tussen vmbo en havo-vwo als het gaat om de onderdelen die worden getoetst. Op het vmbo lees- én schrijfvaardigheid, op havo-vwo alleen leesvaardigheid in combinatie met argumentatieve vaardigheden. Daarom liggen ook hier kansen om de afstemming tussen landelijke doelen en centrale toetsing te verbeteren als het gaat om inhoud en vorm van de centrale toetsen en examens.

Gelukkig zijn er genoeg inspirerende voorbeelden als het gaat om lees- en schrijfvaardigheid. Zo biedt de PISA-toets niet alleen opgaven bij losse teksten, maar een deel van de opgaven is vormgegeven vanuit scenario's (OECD, 2019). Leerlingen lezen vanuit een bepaald doel een verzameling thematisch (!) gerelateerde teksten om vervolgens een of meerdere taken die vragen om 'diep lezen' uit te voeren. Dat wordt ook wel *scenario-based assessment* (Sabatini e.a. 2020) genoemd. Bijvoorbeeld dat leerlingen zowel traditionele begripsvragen moeten maken, als reageren op een vraag of een korte schrijftaak. Dat betekent bijvoorbeeld dat ze zoekresultaten op internet moeten evalueren of informatie uit verschillende teksten moeten vergelijken om een

oordeel te geven. De verzameling teksten kan bestaan uit literatuur, schoolteksten, blogs, mails, websites, beleidsdocumenten etc., aldus het PISA-raamwerk (OECD, 2019). Scenario-based assessment van Sabatini sluit aan bij recente inzichten over hoe tekstbegrip werkt, vooral bij zakelijke teksten. Als je een leesdoel vooraf hebt, dan stuurt dat hoe je naar de tekst kijkt en wat in de tekst vanuit dit doel al dan niet relevant is (Smeets, 2023). Allemaal al bestaande toetspraktijken die veelbelovend zijn in het licht van een goede afstemming met bestaande én geactualiseerde landelijke doelen.

Een andere inspiratiebron voor het vak Nederlands is de centrale examinering bij andere vakken dan de talen. De centrale examens voor bijvoorbeeld geschiedenis en filosofie bevatten opgaven waarbij leerlingen korte schrijftaken uitvoeren, waarin ze zaken uitleggen en beargumenteren. Bijvoorbeeld: ‘Beargumenteer met het voorbeeld van x of het volgens jou y is’. Op basis van onderzoek weten we dat op basis van één leerlingtekst nauwelijks iets te zeggen valt over de schrijfvaardigheid van een leerling, gezien de grote verschillen tussen oordelen van verschillende leraren én de grote verschillen tussen prestaties op verschillende schrijftaken van leerlingen (Bouwer & Van den Berg, 2015). Op basis van teksten geschreven door leerlingen van groep 8 over uiteenlopende onderwerpen en genres, concluderen Bouwer en Van den Berg dat leerlingen voor een betrouwbaar oordeel over hun schrijfvaardigheid ten minste drie teksten in vier verschillende genres moeten schrijven, en dat de kwaliteit van teksten door ten minste twee beoordelaars moet worden bepaald. Voor (meer) valide examinering zou gekeken kunnen worden hoe daarbij een combinatie gemaakt kan worden van schrijven in het centraal examen met korte schrijftaken, zoals bij andere vakken al gebeurt, en in het schoolexamen met andere schrijftaken.

Ten slotte zien we dat in het landelijk curriculum voor Nederlands (en bij moderne vreemde talen en Fries) expliciet plek is ingeruimd voor taal- en cultuurbewustzijn in ‘nieuwe’ domeinen. Het is belangrijk om te onderzoeken in hoeverre en hoe deze inhouden onderdeel kunnen zijn van centrale toetsing en examinering. Bijvoorbeeld door voor een deel van de toetsen ruim vooraf de thema’s bekend te maken. Daarbij of daarnaast kan ook voor een aanpak gekozen worden – wat we internationaal zien – dat leerlingen kunnen kiezen uit meerdere schrijftaken die vergelijkbaar zijn in complexiteit, zodat leerlingen meer aansluitend bij interesse en eventuele voorkennis de taak uitvoeren.

Maar we hoeven niet altijd naar het buitenland. Toen het centraal examen in 2020 niet doorging en leraren aan de slag gingen om resultaatsverbeteringstoetsen (RV-

toets) te maken, moesten ze bestaan uit de stof die vermeld stond in het PTA. Dat was een uitdaging: hoe maak je in korte tijd een toets die het hele PTA van een vak dekt en waarin de leerlingen kunnen laten zien wat ze al die jaren hebben geleerd? Vakvereniging Levende Talen Nederlands schreef een prijsvraag uit voor RV-toetsen Nederlands. Voor vmbo, havo en vwo ging de vakvereniging op zoek naar de beste, interessante, meest onderscheidende toets. De hoeveelheid reacties was groot: 55 secties meldden zich aan en 40 secties stuurden hun RV-toets in. De jury – waar ik deel van uit mocht maken – werd verrast door de creativiteit en de samenhang tussen de verschillende PTA-onderdelen en de keuzes die er werden gemaakt om zowel lees-, spreek- en schrijfvaardigheid als fictie en literatuur te toetsen. Ook taalkundige thema's werden niet geschuwd. Alle toetsen zijn beschikbaar in de WODN-database Resultaatverbeteringstoetsen. Wel bleek dat de uitdagingen die komen kijken bij betrouwbaar beoordelen nog nadere aandacht en onderzoek verdienen: beoordeel je holistisch of analytisch, hoe weeg je de verschillende onderdelen, hoe ziet je beoordelingsmethode eruit, wie beoordeelt en hoe voorkom je bias?

5 CONCLUSIE EN SLOTBESCHOUWING

In de voorgaande paragrafen is het belang van afstemming tussen leerdoelen, leeractiviteiten en toetsing uitgewerkt. Daarbij is specifiek ingegaan op de bedoeling en doelen van het vak Nederlands, waarbij lezen en schrijven wat meer zijn uitgelicht. Hoe kunnen de inzichten bijdragen aan het bevorderen van lezen? Zijn er praktische handvatten voor leraren, vaksecties en beleids-, curriculum- en toetsmakers af te leiden?

Eerst de inzichten. Een belangrijk punt dat we benoemden is dat leeractiviteiten, didactiek en (centrale) toetsing met elkaar verstrengeld zijn geraakt. Bovendien is de wijze van toetsing en examinering leidend geworden voor die leeractiviteiten en didactiek, terwijl de inhoud en vorm van (centrale) toetsing onvoldoende is afgestemd met bestaande én geactualiseerde doelen. Veel inzichten over hoe anders getoetst kan worden zijn er al, waarvan ik hierboven al een aantal voorbeelden benoemde.

Ten slotte de handvatten. Misschien wel de belangrijkste: wanneer een (centrale) toets geen goede afspiegeling is van de leerdoelen, is het geen valide toets, meet het niet wat je wilt meten en zeggen de uitkomsten weinig over wat je wilt weten. Daarom biedt het curriculaire spinnenweb goede houvast bij het voeren van gesprekken in vaksecties, schoolteams, landelijke ontwikkelteams en commissies

om te komen tot een gedragen visie op taal- en leesonderwijs. En vandaaruit kun je ‘draad’ voor ‘draad’ uitwerken om zo een ambitieus, uitvoerbaar én afgestemd curriculum te ontwerpen. Een goed curriculum en passende toetsing ontwikkel je samen. De actualisatie van het curriculum én het centrale examen 2024 - tijdvak 1 smaken naar nóg meer.

OVER DE AUTEUR

Gerdineke van Silfhout studeerde Nederlandse taal en cultuur aan de Universiteit Utrecht. Daar promoveerde zij in 2014 op het onderwerp ‘Leuk om te lezen of makkelijk te begrijpen: onderzoek naar effectieve tekstenmerken in schoolboekteksten’. Daarna was zij bij Bureau ICE betrokken bij het ontwikkelen van taaltoetsen, waaronder de toenmalige eindtoets po. Bij SLO houdt Gerdineke zich bezig met een goede afstemming tussen leerdoelen, leeractiviteiten en toetsing. Zij coördineert als programmamanager de actualisatie van examenprogramma’s in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs, waaronder die voor de talen Nederlands, Fries en de moderne vreemde talen voor vmbo, havo en vwo. Contact: g.vansilfhout@slo.nl.

LITERATUURLIJST

- Abma, A. & Vermeulen, M. (2023). Nederlands een boeiend en uitdagend vak? Ontwerp je eigen curriculum. *Levende Talen Magazine*, 110(7). Raadpleegbaar op: <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltm/article/view/2363/1917>.
- Biggs, J. (1996). Enhancing teaching through constructive alignment. *Higher education*, 32(3), 347-364.
- Biggs, J., & Tang, C. (2011). *Teaching for quality learning at university*. McGraw-hill education (UK).
- Bouwer, R., & van den Bergh, H. (2015). Toetsen van schrijfvaardigheid: hoeveel beoordelaars, hoeveel taken? *Levende Talen Tijdschrift*, 16(3), 3-12. Raadpleegbaar op: <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/1516>.
- Broekkamp, H. (2003). *Task demands and test expectations: Theory and empirical research on students' preparation for a teacher-made test* [dissertatie, Universiteit van Amsterdam]. UvA-DARE.
- Dera, J., Gubbels, J., Van der Loo, J., & Van Rijt, J. (2023). *Vaardig met vakinhoud: handboek vakdidactiek Nederlands*. Coutinho.

- Gubbels, J. (2020). Moeite met evalueren en reflecteren: wat betekent dat? *Didactiek Nederlands*. Raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/12/moeite-met-evalueren-en-reflecteren-wat-betekent-dat/>.
- Levende Talen (2018). *Visie op het vak taal/Nederlands voor Curriculum.nu*. Raadpleegbaar op: <https://levendetalen.nl/wp-content/uploads/2018/01/Visie-op-het-vak-taal-Nederlands-voor-Curriculum.nu-Hendrix-en-Van-der-Westen-jan-2018-DEF.pdf>.
- Levende Talen (2019). *Advies curriculum Nederlands in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs*. Raadpleegbaar op: <https://levendetalen.nl/wp-content/uploads/2019/09/LT-advies-curriculum-Nederlands-2019.pdf>.
- Meester, E. (2021). *Wetenswaardig. Curriculumontwikkeling voor primair onderwijs*. PICA.
- Meesterschapsteam Nederlands (2016). *Manifest Nederlands op school. Meer inhoud, meer plezier, beter resultaat*.
- OECD (2019). “PISA 2018 Reading Framework”, in *PISA 2018 Assessment and Analytical Framework*. OECD Publishing, Paris.
- OCW (2024). Brief regering d.d. 14 februari 2024 - M.L.J. Paul, minister voor Primair en Voortgezet Onderwijs. *Reactie op de motie van de leden Paternotte en Stoffer over het verleggen van de focus naar bewezen effectief leesonderwijs met kennisrijke teksten* (Kamerstuk 36410-VIII-70).
- Pleumeekers, J. & Prenger, P. (2022). *Startnotitie kerndoelen Nederlands*. SLO. Raadpleegbaar op: https://www.slo.nl/publish/pages/19275/startnotitie_kerndoelen_nederlands.pdf.
- Roosjacks, P., Van Silfhout, G., Schuurs, U., Mulders, I., & Van den Bergh, H. (2020). Lezen en antwoorden bij de tekst met vragen geobserveerd; Een eye-trackstudie onder vwo 4-leerlingen. *Pedagogische Studiën* 97(1), 42-50.
- Sabatini, J., O'Reilly, T., Weeks, J., & Wang, Z. (2020). Engineering a twenty-first century reading comprehension assessment system utilizing scenario-based assessment techniques. *International Journal of Testing*, 20(1), 1-23.
- SLO (2017). *Nederlands. Vakspecifieke trendanalyse 2017*. SLO. Raadpleegbaar: <https://www.slo.nl/@4577/nederlands-1/>.
- SLO (2023). *Conceptkerndoelen Nederlands en rekenen en wiskunde opgeleverd*. SLO. Raadpleegbaar op: <https://www.slo.nl/@22863/conceptkerndoelen-nederlands-rekenen/>.
- Sluismans, D. M. A. (2020). *Toetsing als kans voor leren. Een thematisch overzicht naar het waarom, wat, wanneer en hoe van formatief evalueren*. NRO.
- Smeets (2023). Onderzoek naar diep tekstbegrip bij vwo-leerlingen. *Examens*, 20(4), 35-43.

- Steenbakkens, J., Stukker, N., & De Gloppe, K. (2021). Formuleerproblemen in leerlingenwerk en schoolboeken Nederlands: een onderzoek naar de aansluiting tussen de leerstof en de formuleerproblemen van leerlingen. *Pedagogische Studiën*, 98, 27-45.
- Tyler, R. (1948). *Basic principles of curriculum and instruction*. University of Chicago Press.
- Thijs, A., & Van Den Akker, J. (2009). *Curriculum in development*. SLO.
- Van den Akker, J. (2003). Curriculum perspectives: An introduction. In J. J. H. van den Akker, W. A. J. M. Kuiper, & U. Hameyer (Eds.), *Curriculum landscapes and trends*. Kluwer Academic Publishers.
- Van den Broek, A., Bron, J., Gubbels, J., Gijssels, M., Hoogeveen, M., Lentjes, J., Muja, A., Prenger, J., Schmidt, V., Van Silfhout, G., In 't Zandt, M., & Van Zanten, M. (2022). *Analyse en evaluatie referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen. Onderzoek in opdracht van het Ministerie van Onderwijs Cultuur en Wetenschap*. ResearchNed / Expertisecentrum Nederlands / SLO. Raadpleegbaar op: <https://expertisecentrumnederlands.nl/uploads/default/e/i/eindrapportage-analyse-en-evaluatie-referentieniveaus-nederlandse-taal-en-rekenen.pdf>.
- Van Silfhout, G. (2023). Toetsing van taalonderwijs. In Dera, J. J. M., Gubbels, J. C. G., Loo, J. M., & J. H. M. van Rijt (Red.), *Vaardig met vakinhoud. Handboek vakdidactiek Nederlands* (pp. 75-88). Coutinho.
- Werkgroep Didactiek Nederlands (2020). *RV-toets Nederlands*. Raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/rv-toets-nederlands-2020/>.
- Wiggins, G., Wiggins, G. P., & McTighe, J. (2005). *Understanding by design*. ASCD.



TIJD VOOR NIEUWE MUZIEK

Karen Heij

“The examiner pipes and the teacher must dance-and the examiner sticks to the old tune. If the educational reformers really wish the dance altered they must turn their attention from the dancers to the musicians.”, H.G.Wells, 1892

SAMENVATTING

Van toetsen is algemeen bekend dat ze een terugslageffect hebben op onderwijs. Hoe meer er op het spel staat, hoe sterker dat effect. Toch lijkt toetsing, meer specifiek de doorstroomtoets en de LVS-toetsen, niet ter discussie gesteld te worden, ondanks de steeds weer tegenvallende prestaties van leerlingen op internationale metingen. In dit artikel laat ik zien dat gestandaardiseerde toetsing zoals die in Nederland wettelijk verplicht is gesteld en daarmee aan belang heeft gewonnen, wel degelijk bijdraagt tot een verschraving van het taalonderwijs. Vanwege dat effect pleit ik ervoor dat gestandaardiseerde toetsing zoals we die in Nederland kennen nader onderzocht zou moeten worden op de schadelijke effecten die gestandaardiseerd meten heeft op onder andere de leesprestaties van onze leerlingen. Zeker in het licht van de beoogde curriculumherziening is het zaak hier op voorhand meer helderheid over te krijgen.

INLEIDING

Leestoetsen in het primair onderwijs zoals bekend uit de doorstroomtoets (voorheen eindtoets basisonderwijs) en de leerlingvolgsysteemtoetsen (LVS) hebben zich ontwikkeld tot belangrijke bepalers van taalonderwijs op de basisschool. Van toetsen in het algemeen is, zoals het citaat hierboven laat zien, al lang bekend dat ze een ‘terugslageffect’ kunnen hebben, vooral als de belangen groot zijn (Messick, 1996). Nu de vastgestelde leesvaardigheid van leerlingen in Nederland zich in internationaal onderzoek (PISA) opnieuw problematisch toont (Meelissen e.a., 2023), moeten we

ons afvragen hoe dat komt. Welke rol speelt toetsing daar zelf in? Want wat precies het terugslag-effect van deze leestoetsen op het taalonderwijs is, is nog onvoldoende onderzocht, terwijl er genoeg redenen zijn om dit wel te doen. Dit artikel gaat in op de problemen die samenhangen met het toetsen van leesvaardigheid en de gevolgen ervan voor onderwijs en meer specifiek voor de ontwikkeling van leesvaardigheid van leerlingen in Nederland.

1 BEGRIP VAN TEKSTEN VASTSTELLEN

Het begrijpen van teksten is een complex proces waar wetenschappers nog altijd niet de gehele code van hebben gekraakt. Het vervolgens *vaststellen* wat iemand van een tekst begrijpt, is zo mogelijk nog complexer. Want alleen lezers zelf kunnen aangeven wat zij hebben meegekregen van een tekst. Dit kan op verschillende manieren, maar altijd is een ‘omweg’ nodig om zicht te krijgen op wat de lezer al dan niet begrepen heeft van een tekst, bijvoorbeeld aan de hand van schrijfp opdrachten of via mondelinge bevraging. Juist omdat teksten niet zomaar eenduidig te interpreteren zijn, is interactie een goede manier om dichter te komen tot de kern van wat een lezer begrepen heeft van een tekst. Want wat nu dé waarheid is die achter een tekst schuilgaat, ligt nooit voor het oprapen. Schrijvers proberen een bepaalde bedoeling in een tekst te leggen, een tekst zelf biedt ruimte voor verschillende interpretaties en lezers geven met eigen kennis en ervaring een interpretatie aan een tekst en dan zijn er nog allerlei vormen van interactie daartussen. Vaak hebben teksten ook nog eens een hoge mate van ambiguïteit en kunnen ze aanleiding geven tot stevige discussies over wat er nu precies staat, wat de bedoeling ervan is en hoe je een tekst zou kunnen of moeten lezen. Als we ervoor zouden kiezen om met elkaar over teksten in gesprek te gaan om te achterhalen wat eenieder erin leest, en daar een inhoudelijk gesprek over zouden voeren, om op basis daarvan gezamenlijk te komen tot begrip van een tekst, is dat in lijn met een min of meer natuurlijk, op de werkelijkheid lijkend, proces. Het gebruiken van interactie om begrip van een tekst vast te stellen kan daarbij waardevolle informatie opleveren over wat een lezer wel heeft begrepen van een tekst en waar een lezer (nog) moeite mee heeft bij het lezen (Fisher e.a., 2014). Dit is echter niet de manier van werken en van toetsen die we tegenwoordig terugzien in ons onderwijs. Voor het toetsen van leesvaardigheid zijn andere manieren gekozen en gegroeid.

2 ONTWIKKELING VAN DENKEN OVER LEESVAARDIGHEID

Het leesonderwijs in het primair onderwijs was aanvankelijk vooral bedoeld om leerlingen zelfstandig toegang te verschaffen tot kennis. Aan leesvaardigheid werd in

de verlichtingspedagogiek een belangrijke rol toegedicht in de verwerving van kennis en de algehele beschaving en ontwikkeling van de jeugd (Schoemaker, 2018; 178). Dit vereiste wel dat leerlingen eerst moesten leren lezen. Zo kwam er in de loop van de 19^e eeuw veel aandacht voor het goed en snel leren lezen (het technisch lezen) en er kwam aandacht voor de ontwikkeling van geschikte leesboekjes, passend bij de bedoeling van het leesonderwijs en het ontwikkelingsniveau van de leerlingen (Schoemaker, 2018; 147). In het voortgezet onderwijs was het vak Nederlands aanvankelijk vooral gericht op literatuur aan de hand van voorgelezen teksten en het hardop reproduceren van uit het hoofd geleerde teksten. In de vorige eeuw stond vooral de (esthetische) persoonlijke beleving van een tekst voorop; het zogenaamde hardop lezen zag men als essentieel en men keerde zich af van de eenduidige interpretatie van teksten (Rooijackers, 2023:15).

Aandacht voor en waarde toekennen aan het zogenoemde stillezen kwam vooral van buiten het onderwijs, in het kader van selectie voor het voortgezet onderwijs. Deze vorm van lezen werd gezien als maatstaf voor het vaststellen van intelligentie en daarmee geschiktheid voor voortgezet onderwijs (Deen, 1969). Het in stilte lezen van langere teksten, vooral verhalende fictie, stond centraal, waarbij teksten vaak werden vergezeld van een serie open vragen. Ook in de testpsychologie werd taal, waaronder tekstbegrip, gezien als een belangrijk aspect van intelligentie. Bij intelligentietesten was men overgegaan op het gebruik van meerkeuzevragen vanwege het op grote schaal inzetten van dit soort testen (Heij, 2021).

Bij de eerste versie van de voorloper van de Cito-toets in 1966, bedoeld voor selectie voor het voortgezet onderwijs, was er dan ook alle reden om tekstbegrip op te nemen als onderdeel van de toets. In eerste instantie koos men voor een combinatie van langere teksten, in de geest van het stillezen, met daarnaast kortere tekstjes zoals meer gebruikelijk bij intelligentietesten. Wel werd direct gekozen voor meerkeuzevragen vanwege digitale verwerkingsmogelijkheden. Maar direct na de afname van deze eerste toets wordt gesteld dat de voorkeur uitgaat naar het toetsen van leesvaardigheid aan de hand van korte tekstjes met opzichzelfstaande meerkeuzevragen (Samenwerkende Instituten, 1967: 52). Dat is ook het format dat de navolgende versies van de eindtoets, nu doorstroomtoets, zijn blijven gebruiken. Het lezen en bespreken van langere fictieve teksten, zoals aanvankelijk beoogd met het stillezen, is daarmee uit beeld verdwenen. De ontwikkelingen in het denken over en meten van leesvaardigheid bleken goed aan te sluiten bij veranderingen in het denken in de jaren zeventig van de vorige eeuw over hoe leesvaardigheid zo goed mogelijk te ontwikkelen. De veronderstelling was dat goed tekstbegrip zou worden

gefaciliteerd als leerlingen leesstrategieën zouden aanleren en die zouden weten toe te passen op willekeurig welke tekst. Aantrekkelijk aan die veronderstelling is dat je onafhankelijk van (de inhoud van) een tekst strategieën kunt inzetten en toepassen: een vaardige lezer kan met behulp van die strategieën, ongeacht waar de tekst over gaat, zijn vaardigheid aantonen. Deze manier van denken sloot goed aan bij de manier van toetsen zoals die destijds vorm had gekregen in de gestandaardiseerde leestoets van de eindtoets basisonderwijs (de Cito). Nog altijd wijzen inhoudelijke beschrijvingen van het begrijpen van teksten voor toetsen in de richting van een interpretatie van leesvaardigheid die tekstonafhankelijk aantoonbaar zou kunnen zijn (zie kader).

BEGRIJPEN

Bij het kenmerk Begrijpen gaat het om het verwerken van informatie die een schrijver in de tekst vermeldt. We noemen dat tekstgestuurde verwerking: het gaat om het verwerken van inhoudelijke elementen, om relaties tussen tekstdelen. De informatie waarnaar in de opgave gevraagd wordt, is expliciet in de tekst aanwezig. Het antwoord op de vraag staat letterlijk in de tekst of de leerling kan door te parafaseren waarbij hij de letterlijke tekst slechts minimaal hoeft te bewerken - de vraag beantwoorden. In de rubriek Begrijpen zijn de volgende opgaven ondergebracht:

Opgaven die vragen naar expliciete verbanden binnen of tussen zinnen. Bijvoorbeeld het gebruik van signaalwoorden, het geven van een of meerdere voorbeelden, het maken van een vergelijking, het geven van tegenstellingen, het verband tussen vraag en antwoord, de volgorde van eenvoudige instructies en verwijzingen binnen de tekst of reden-verklaring, oorzaak-gevolg, middel-doel of tijdsopvolgingen van gebeurtenissen.

Opgaven die vragen naar expliciete overkoepelende relaties over grotere tekstgedeelten heen (een of meerdere alinea's). Het gaat dan bijvoorbeeld om een algemene uitspraak die meerdere andere uitspraken in de tekst omvat, om deel- /geheelrelaties, mededelingen en uitwerkingen ervan, een conclusie met argumenten of om generalisaties met bijbehorende voorbeelden.

Opgaven die vragen naar specifieke, expliciet genoemde inhoudselementen in de tekst, zoals hoofdpersonen, tijdsperioden, plaats van handeling, thema, hoofdgedachte of doel en publiek.

Uit: Toetswijzer Centrale Eindtoets, College voor Toetsen en Examens (2015)

Inmiddels heeft onderzoek laten zien dat een eenzijdige focus op het aanleren en toepassen van leesstrategieën problematisch is. Een brede kennisbasis blijkt een minstens zo belangrijk aspect voor het goed kunnen begrijpen van teksten. (Hirsch, 2017, Wexler, 2020). Ook het leesplezier lijkt hierbij gebaat (Vernooy, 2022). Maar het belang van het aanbrengen van achtergrondkennis voor het kunnen begrijpen van teksten lijkt door de manier van toetsen letterlijk naar de achtergrond gedrukt.

3 METEN EN TAAL

Leesvaardigheid is dus vanaf de jaren zestig voortvarend in een meerkeuze-toetsformat gestopt en geoperationaliseerd. Dit heeft ertoe bijgedragen dat deze deelvaardigheid een ‘los’ bestaan is gaan leiden. Het ordenen en categoriseren van taal in ‘deelvaardigheden’, zoals in het wettelijk verplichte Referentiekader Taal (Expertgroep, 2008) gebeurt, heeft bijgedragen aan de gedachte dat deelvaardigheden los van elkaar gemeten kunnen en moeten worden (Heij, 2024). Hoewel hier in het licht van toetsing wellicht wat voor te zeggen is, geldt dit zeker niet voor de didactiek van taalonderwijs. De ontwikkeling van leesvaardigheid is gebaat bij een goede inbedding van lezen in een brede taalontwikkeling. Een goede verbinding van alle taaldeelvaardigheden met elkaar maakt het mogelijk dat ze elkaar kunnen versterken en verstevigen. Mondelinge taalvaardigheid speelt een centrale rol bij het verwerven van kennis. Leerlingen die goed kunnen spreken en luisteren, zijn in staat om informatie beter te begrijpen en te onthouden (Ter Steege, 2023). Kinderen die moeite hebben met lezen, maar goed zijn in luisteren en spreken, zouden die kracht kunnen gebruiken als hefboom voor de verdere ontwikkeling van hun geletterdheid. Ook schrijfvaardigheid kan behulpzaam zijn in het beter begrijpen van teksten. Die verbondenheid en het belang ervan voor goed en aantrekkelijk taalonderwijs is verdrongen door de waarde die het apart toetsen van leesvaardigheid heeft gekregen. Dit is ten koste gegaan van aandacht voor het brede palet van taalontwikkeling. In dat licht is het niet zo verbazingwekkend dat er in het Nederlands geen goede vertaling beschikbaar is van het woord *oracy*, de kunst van het leren spreken en luisteren.

Met grote regelmaat wordt gesuggereerd dat met de doorstroomtoets eind groep 8 *taal* (en rekenen) wordt gemeten. Dat zorgt voor spraakverwarring, want in de doorstroomtoets betreft taal uitsluitend lees-, grammatica- en spellingopgaven. Communicatieve vaardigheden, ofwel spreken en luisteren, en schrijfvaardigheid worden niet in de doorstroomtoets getoetst. Zo zijn we in het dagelijks spraakgebruik en in de praktijk van het onderwijs onder de noemer ‘taal’ nog

maar een heel klein deel gaan vatten van wat taalontwikkeling in de volle breedte zou moeten behelzen. En omgekeerd: van een leerling met een hoge score op een beperkte invulling van het concept taal wordt al snel gezegd dat die ‘taalvaardig’ is. Of een leerling met een lage score wordt gezien als laag taalvaardig.

Hoe leesvaardigheid getoetst wordt, draagt ertoe bij dat we over lezen denken als een technische, instrumentele vaardigheid die met behulp van meerkeuzevragen in de mate van beheersing vast te stellen is aan de hand van een serie korte teksten. Die instrumentele benadering is ook in lesmethodes terug te vinden. Voor leermiddelenontwikkelaars is de aansluiting van hun methode en hun methodegebonden toetsen op gestandaardiseerde toetsen als doorstroomtoets en LVS-toetsen een belangrijk uitgangspunt. Het terugslag-effect van de gestandaardiseerde toetsen als doorstroomtoets en LVS is dan ook groot. Hoe erg is dat?

4 TOETSENMAKERS EN HUN AANPAK

Toetsenmakers staan voor de uitdaging om een moeilijk te grijpen construct als lezen om te vormen tot een toetsbaar concept, en wel zodanig dat aan de uitkomsten zekerheid kan worden ontleend. Dit verklaart dat in toetsen wordt gekozen voor teksten of aanpassingen van teksten zodanig dat een zo groot mogelijke eenduidigheid in interpretatie mogelijk wordt en risico’s op ‘verkeerde’ interpretaties zo veel mogelijk worden voorkomen. Dit zorgt voor teksten in leestoetsen die niet echt een goede afspiegeling vormen van de ambigue teksten waarmee lezers in het dagelijks leven nogal eens te maken krijgen.

Daarnaast wordt op vraagniveau het risico op interpretatieverschillen zo klein mogelijk gemaakt. Dit betekent dat er gekozen wordt voor vraagvormen die in combinatie met een tekst een zo groot mogelijke zekerheid hebben over wat het goede antwoord moet zijn. Dat dit heel lastig is, blijkt wel uit het feit dat bij het Centraal Examen Nederlands professoren neerlandistiek niet boven een 7,5 bleken uit te kunnen komen (Oostendorp, 2018; zie ook voorbeeldopgave). Voor meerkeuzevragen is het ook nog eens belangrijk dat de tekst of tekstpassage aanknopingspunten biedt voor zogenaamde goede ‘afleiders’, de foute antwoorden. Die moeten namelijk wel voldoende aantrekkelijk zijn om te kiezen, vooral door de minder goede lezers. Ook dit zorgt voor tekstaanpassingen en voor een beperking van de variatie aan vragen. De functionaliteit van vragen lijdt hieronder. Veelal zijn de vragen in toetsen voor lezers niet herkenbaar, nuttig of relevant. Ze lijken zelden

op vragen zoals ze die zichzelf zouden stellen bij het lezen van teksten, zoals een vraag naar wat er níét in de tekst staat. Dit draagt ertoe bij dat de herkenbaarheid van teksten als afspiegeling van het authentieke aanbod van teksten en (lezers)vragen verder ingeperkt wordt.

Het streven naar eenduidige interpretaties is van belang voor het kunnen vaststellen en vergelijken van ‘goede’ antwoorden en dus scores van individuele leerlingen. Omwille hiervan ontbreken in vrijwel alle in het onderwijs gebruikte toetsen van leesvaardigheid vragen naar de eigen interpretatie of de eigen mening. Dergelijke vragen zijn namelijk niet alleen moeilijk te gieten in een meerkeuzeformat, ze zijn ook te beschouwen als bronnen van subjectiviteit bij de beoordeling door de docent, want wat is een ‘goed’ antwoord en wat een ‘fout’? De angst om niet ‘objectief’ te zijn heeft verschil van mening over tekstinterpretaties in toetscontexten onmogelijk gemaakt, terwijl juist uit eigen interpretaties en meningen kan blijken dat lezers een tekst wel degelijk goed begrijpen. Het dwingende format van meerkeuzevragen in het licht van objectieve, vergelijkende beoordelingen heeft ertoe geleid dat er nauwelijks oog is voor de gebreken van dit format of dat die al snel voor lief worden genomen.

Bij de LVS- en doorstroomtoetsen is ervoor gekozen vele korte teksten in de toetsen op te nemen. Zo wordt geprobeerd zo veel mogelijk lezers de kans te bieden om toch tenminste bij een aantal teksten een gevoel van inhoudelijke herkenning te hebben, wat kan helpen bij begrip van tekst en vragen. Het langetermijneffect van deze manier van toetsen is dat leerlingen in het primair onderwijs nog zelden oefenen met het lezen van langere teksten, want ook in leermiddelen wordt meer en meer gewerkt met korte teksten over verschillende onderwerpen. Daarmee missen zowel onderwijs als toetsing de aansluiting met de leesvaardigheid waar leerlingen in het voortgezet onderwijs mee geconfronteerd worden.

Toetsenmakers streven er tegelijkertijd naar dat voorkennis er zo min mogelijk toe kan doen.¹ Het goede antwoord moeten lezers in principe kunnen kiezen op basis van wat er in de tekst staat, niet op basis van hun voorkennis. Tegelijkertijd is juist kennis van het onderwerp die niet letterlijk in de tekst terug is te vinden, vaak de bron voor het formuleren van ‘aantrekkelijke’, maar foute afleiders. Dit soort afleiders zijn aannemelijk op basis van algemene kennis, maar toch fout, omdat de tekst ze niet letterlijk zo noemt. Toetsenmakers willen het letterlijk en dus echt secuur lezen stimuleren en het voordeel van voorkennis beperken. Zo draagt wat

1 Zie kader.

aannemelijk klinkt vanuit het punt van ‘toetseerlijkheid’ (*fairness*) en het tegen willen gaan van itembias feitelijk bij aan het ‘afstraffen’ van de inzet van achtergrondkennis, terwijl lezers die in de echte wereld van teksten juist als behulpzame en nuttige strategie tot hun beschikking hebben. Dus, hoewel in zijn algemeenheid geldt dat kennis van het onderwerp van een tekst helpt om een tekst beter te begrijpen, is deze kennis bij toetsing soms eerder een valkuil (zie voorbeeldopgave).

5 TOETSING EN VERANTWOORDING

De overheid heeft de manier waarop getoetst wordt de wind in de zeilen gegeven. Eind vorige eeuw boog de overheid zich over het vraagstuk van kwaliteit en nieuwe manieren van het borgen en aansturen daarvan. Het sturen op *output* kwam breed in zwang. Voor onderwijs werden scores op toetsen gezien als relevante indicatoren om opbrengsten van onderwijs mee vast te stellen. Toetsing, en meer specifiek de toetsen zoals die op dat moment in het onderwijs een rol speelden, kon zo eenvoudig aan belang winnen. Dit is ten koste gegaan van het nadenken over nieuwe, andere of betere manieren om leesbegrip te toetsen, in lijn met de nieuwste wetenschappelijke inzichten. Dit is ten koste gegaan van een benadering van lezen ingebed in taalontwikkeling in de volle breedte. Want als een rupsje-nooit-genoeg schrokt leesvaardigheid, zoals in gestandaardiseerde toetsing getoetst, nu onderwijstijd op, en er blijft voor andere, minstens zo belangrijke deelvaardigheden als schrijven, spreken en luisteren nauwelijks meer tijd over op de lessentabel.

Omdat scholen scores op leestoetsen (moeten) gebruiken om zich te verantwoorden voor de kwaliteit van het geboden onderwijs, is goed scoren op leestoetsen van het grootste belang voor leerkrachten/docenten, schoolleiders en schoolbesturen. Want het predicaat ‘voldoende’ kan een school volgens het toezichtskader van de Inspectie niet verkrijgen als de resultaten op de doorstroomtoets niet ‘op orde’ zijn (Inspectie van het Onderwijs, 2023). Dat betekent dat leestoetsen geen neutrale instrumenten zijn die objectief opbrengsten van onderwijs vaststellen: ze zijn veel meer dan dat. Toetsing oefent grote invloed uit op wat er in het onderwijs gebeurt. Toetsen zijn bepalers van de inhoud van het onderwijs geworden. Scholen die op basis van wetenschappelijke inzichten over goed leesonderwijs hun curriculum en hun didactiek willen omgooien, lopen alsnog vast op de huidige manier van toetsen waarmee ze hun succes moeten (blijven) aantonen, zoals blijkt uit de ervaringen van de Alan Turingschool in Amsterdam. Op basis van wetenschappelijke inzichten hebben zij hun leesonderwijs op een nieuwe leest geschoeid. Hoewel zij zelf tevreden zijn over hun resultaten, blijven de prestaties van de leerlingen op de eindtoets toch achter. Het stelt hen voor de vraag hoe dat kan, maar vooral hoe dat op te

lossen, want alleen met voldoende goede resultaten op de eindtoets kunnen zij een voldoende oordeel krijgen over de kwaliteit van hun onderwijs door de Inspectie van het Onderwijs. Zij kiezen daarom voor oefenen voor de toetsen met vergelijkbare teksten en vragen (Bootsma & Naaijkens, 2022). Voor een andere manier van kijken naar leesvaardigheid en leesvaardigheidsontwikkeling, zelfs als die gebaseerd is op de nieuwste wetenschappelijke inzichten, is in de praktijk geen ruimte: de toetsing bepaalt in hoge mate wat er in het onderwijs gebeurt.

6 CONCLUSIES

De manier van toetsen en het terugslageffect ervan op het taalonderwijs hebben gemaakt dat taalonderwijs is verworden tot een ongewenste soort *teaching to the test*. De aandacht is vooral gericht geraakt op het goed scoren op de gestandaardiseerde leestoetsen en te weinig op het nadenken over goed taalonderwijs. De druk op het verhogen van dé basisvaardigheden zal wellicht kunnen leiden tot hogere scores op gestandaardiseerde leestoetsen, maar zal de feitelijke taalvaardigheid van leerlingen zeker niet verhogen. Dat kan alleen met goed en aantrekkelijk taalonderwijs met aandacht voor de ontwikkeling van taalvaardigheid in de volle breedte, waarbij deelvaardigheden elkaar niet beconcurreren in aandacht, maar elkaar zo geïntegreerd mogelijk versterken.

Een land dat al bijna zestig jaar ervaring heeft met gestandaardiseerd toetsen moet zichzelf de vraag durven stellen of toetsing zoals we die nu kennen ons nog wel helpt in het borgen van de kwaliteit van het taalonderwijs, of ons daarbij juist in de weg is gaan staan. Is de manier van toetsing niet veel indringender onderdeel geworden van het leesonderwijs dan we denken en moet toetsing daarmee niet ook nadrukkelijk voorwerp worden van de wetenschappelijke analyse van de leesproblemen van leerlingen? En is dit dan niet de juiste volgorde: eerst nadenken over ander, beter en vooral rijker taalonderwijs en pas dan over andere passende vormen van toetsing? De historie lijkt immers duidelijk te maken wat er gebeurt als de omgekeerde weg wordt gevolgd.

OVER DE AUTEUR

Karen Heij is taalkundige, toetsexpert en onderwijsadviseur. Zij promoveerde in 2021 op de Eindtoets Basisonderwijs gezien vanuit bestuurlijk perspectief. Van 1988 tot 2016 werkte zij bij Bureau ICE. Daar begon zij als ontwikkelaar van taaltoetsen. Van 2002 tot en met 2016 was zij daar algemeen directeur. Zij werkt nu als zelfstandige vanuit Parrhesia Onderwijsadvies.

VOORBEELDOPGAVE

Onderdeel Lezen: Begrijpend lezen, Taak Taal 4

Dierenambulance

In de meldkamer van de dierenambulance komen iedere dag veel telefoontjes binnen over dieren waar iets mee is. De dierenambulance rukt niet overal voor uit. Alleen als1..... , gaat de ambulance op weg. De dierenhulpverlener op de ambulance helpt dieren in nood. Vaak moet zo'n dier naar een dierenarts.

Wat past het best op plaats 1?

- A de beller een serieuze indruk maakt
- B er om hulp gevraagd wordt
- C het een ernstig geval betreft
- D het probleem opgelost kan worden

Bron: <https://www.centrale-eindtoetspo.nl/voor-leerlingen-en-ouders/publicaties/publicaties/2019/10/3/voorbeeldtoets-2020>

LITERATUURLIJST

- Bootsma, M. & Naaijkens, E. (2022). Door een hoepeltje springen voor de eindtoets? Didactief, juni.
- College voor Toetsen en Examens (2015). Toetswijzer bij de Centrale Eindtoets PO Taal en Rekenen, Inhoudsverantwoording van de centrale eindtoets taal en rekenen.
- Deen, N. (1969). Een halve eeuw onderwijsresearch in Nederland: het Nutsseminarium voor Pedagogiek 1919-1969 (Vol. 76). Wolters-Noordhoff.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen. (2008). Over de drempels met taal en rekenen: hoofdrapport van de Expertgroep doorlopende leerlijnen taal en rekenen. Stichting Leerplan Ontwikkeling.
- Fisher, D., Frey, N., Anderson, H., & Thayre, M. (2014). Text-dependent questions, grades K-5: Pathways to close and critical reading. Corwin Press.
- Heij, K. (2021). Van de kat en de bel, tellen en vertellen met de eindtoets basisonderwijs. Academisch Proefschrift, Tilburg University.
- Heij, K. (2024). Hoe we de taal opruimden. Tijdschrift Van 12 tot 18, nummer 1/2.
- Hirsch, E. D. (2017). Why knowledge matters: Rescuing our children from failed educational theories. Harvard Education Press.
- Inspectie van het Onderwijs (2023). ONDERZOEKSKADER 2021 voor het toezicht op de voorschoolse educatie en het primair onderwijs, Versie per 1 augustus 2023 Inclusief correcties oktober 2023.

- Meelissen, M., Maassen, N., Gubbels, J., van Langen, A., Valk, J., Dood, C., ... & Wolbers, M. (2023). Resultaten PISA-2022 in vogelvlucht.
- Messick, S. (1996). Validity and washback in language testing. *Language testing*, 13(3), 241-256.
- Oostendorp, M. (2018). <https://neerlandistiek.nl/2018/06/hoe-ik-een-75-voor-nederlands-haalde/>
- Rooijackers, P. (2023). Oog voor diep begrip, *Academisch Proefschrift*, Universiteit Utrecht.
- Samenwerkende Instituten (1967). *Amsterdamse Schooltoetsen. Verslag van het eerste onderzoek 'L.O.-Schooltoets Amsterdam, 1966'*. J.B. Wolters.
- Schoemaker, B. O. (2018). *Gewijd der Jeugd, voor taal en deugd: Het onderwijs in de Nederlandse taal op de lagere school, 1750–1850*. *Academisch Proefschrift*, Universiteit Leiden.
- Ter Steege, J. (2023). De kracht van oracy. *Tijdschrift Van 12 tot 18*, nummer 8.
- Vernooy, K. (2022). *Begrijpend lezen op de basisschool, de tekst centraal*. Gompel&Svacina.
- Wexler, N. (2020). *The Knowledge Gap: The hidden cause of America's broken education system--and how to fix it*. Penguin.



VAN EENTALIGE NAAR MEERTALIGE TOETSING: BETER ZICHT OP HET REKENPOTENTIEEL VAN NIEUWKOMERSKINDEREN

Catherine van Beuningen, Jantien Smit, Marian van Popta

SAMENVATTING

Een steeds grotere groep kinderen en jongeren groeit op met een andere taal dan het Nederlands. Deze leerlingen krijgen dus onderwijs in een taal die niet hun eerste taal is. Op het gebied van toetsing brengt deze situatie uitdagingen met zich mee. Meertalige leerlingen kunnen niet hun volledige potentieel laten zien wanneer zij beoordeeld worden in een taal die zij nog aan het verwerven zijn. Voor jonge nieuwkomers die al hebben leren rekenen in het land van herkomst, maar die nog onvoldoende taalvaardig zijn om Nederlandstalige rekenopgaven te begrijpen, bijvoorbeeld, zal een Nederlandstalige rekentoets een inaccuraat beeld opleveren van hun rekenvaardigheid. In het *Multi-Assessment* project hebben onderzoekers van Hogeschool Utrecht en Hogeschool van Amsterdam daarom samen met leerkrachten verkend hoe thuistalen van leerlingen benut kunnen worden om rekentoetsing in het nieuwkomersonderwijs eerlijker te maken. In deze bijdrage schetsen we achtereenvolgens de achtergrond, opzet en enkele opbrengsten van dit project.

1 INLEIDING

Voor een derde tot de helft van de kinderen en jongeren is het Nederlands niet hun eerste taal (CBS, 2022). In de grote steden geldt dat zelfs voor meer dan 60% van de leerlingen. Voor het onderwijs brengt deze meertalige realiteit uitdagingen met zich mee, onder andere in relatie tot vraagstukken rondom kansengelijkheid.

Onderzoek laat bijvoorbeeld zien dat leerlingen met een migratieachtergrond te maken hebben met aanhoudende onderwijsongelijkheid (Schleicher, 2019) en dat leraren lagere verwachtingen hebben van anderstalige leerlingen (Pulinx et al., 2017). Mede daardoor is er sprake van een aanzienlijke en hardnekkige prestatiekloof tussen leerlingen met een anderstalige achtergrond en leeftijdsgenoten die van huis uit Nederlands spreken (Inspectie van het Onderwijs, 2023; Ledoux et al., 2015). Specifiek voor leesvaardigheid en rekenen-wiskunde geldt zelfs dat de (verdere) achteruitgang van toetsprestaties ten opzichte van de vorige PISA-meting groter is voor kinderen met een migratieachtergrond (OECD, 2023).

De kloof in kansen en prestaties kan niet los gezien worden van de eentalige benadering die het Nederlandse onderwijs kenmerkt (Agirdag, 2020; Smit, 2022). In de huidige onderwijspraktijk ligt de focus veelal eenzijdig op de ontwikkeling van de Nederlandse taalvaardigheid en wordt kennis van en in andere talen die leerlingen meebrengen nauwelijks doelgericht als bron voor leren erkend en benut (TeacherTapp, 2021; Van Batenburg et al., 2022; Van Beuningen & Polišíenská, 2019). Ook zijn leraren zich niet altijd voldoende bewust van de rol die taal speelt in leren en presteren op school, of van de manieren waarop taal een hindernis kan vormen voor leerlingen die de instructietaal nog aan het verwerven zijn (Hajer & Smit, 2022; LPTN, 2017).

Binnen dit eentalige onderwijsmodel bereiken meertalige leerlingen vaak niet hun volledige leerpotentieel (De Winter-Koçak & Badou, 2020). Inadequate toetsing speelt hierbij een belangrijke rol (Dockrell et al., 2021): wanneer leerlingen nieuwe vakinhouden moeten leren in een taal die ze nog aan het verwerven zijn, en de toetsing en beoordeling ook in het Nederlands plaatsvinden, blijft het werkelijke potentieel van leerlingen deels buiten beeld (Attar et al., 2020; Le Pichon & Kambel, 2016; Trenkic & Warmington, 2019). Oekraïense leerlingen, bijvoorbeeld, die goed hebben leren rekenen in het land van herkomst, maar nog onvoldoende taalvaardig zijn om Nederlandstalige rekenopgaven goed te begrijpen, zullen bij een Nederlandstalige toets niet op hun eigen rekenniveau presteren. In dergelijke situaties komt de eerlijkheid van de toetsing in het gedrang doordat er sprake is van een duidelijk validiteitsprobleem (Wolf et al., 2008). Een oplossingsrichting die De Backer en collega's (2017) voor dit probleem voorstellen, is *Functioneel Meertalig Assessment*.

2 FUNCTIONEEL MEERTALIG ASSESSMENT

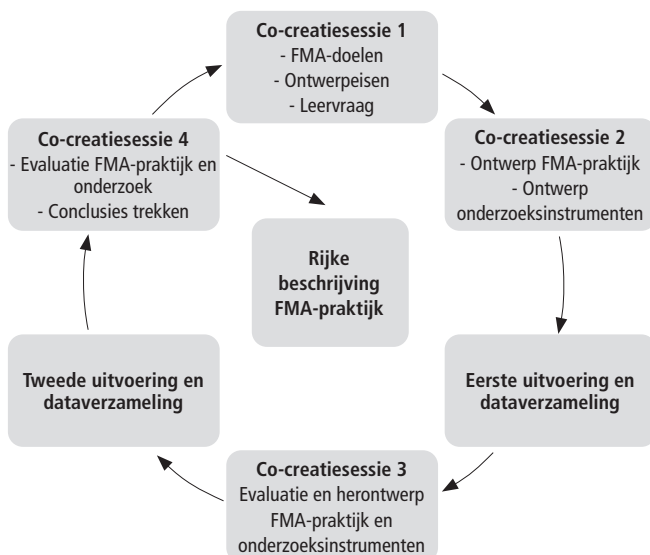
Functioneel Meertalig Assessment (FMA) is gebaseerd op twee principes. Ten eerste kenmerkt FMA zich door de doelbewuste inzet van thuistalen als instructiestrategie (ook wel *translanguaging* genoemd; Cenoz & Gorter, 2017). Doordat FMA leerlingen de ruimte biedt ook kennis van en in andere talen te benutten, levert dergelijke toetsing een vollediger beeld op van wat meertalige leerlingen weten en kunnen. Ten tweede wordt toetsing binnen FMA breed benaderd als *assessment*: het geheel van evalueren, beoordelen en toetsen waardoor de leraar (en leerling) doorlopend informatie verzamelt, interpreteert, evalueert en benut ten behoeve van het leerproces (Baartman, 2008). Juist in meertalige contexten is het belangrijk zo'n brede benadering toe te passen. Om te beginnen hebben leerlingen die de instructietaal nog aan het leren zijn – een proces dat jaren in beslag neemt – baat bij een aanpak waarbinnen zowel hun talige als vakinhoudelijke leerproces door de tijd heen gevolgd worden, in plaats van alleen op enkele vaste toetsmomenten (Le Pichon & Kambell, 2016; LPTN, 2017). Assessment stelt dus niet alleen vast wat een kind kan, maar informeert ook het onderwijsleerproces en is daarmee meer toekomstgericht. Ten tweede is er binnen assessment (in plaats van toetsing) meer ruimte voor de eigen stem van leerlingen, die van leeftijdsgenoten of die van ouders, wat de validiteit van evaluatie in meertalige contexten bevordert (Attar et al., 2020; De Backer et al., 2017). Ten derde biedt assessment ruimte om nauw aan te sluiten op de (talige) behoeften en vaardigheden van leerlingen en op bestaande onderwijspraktijken. Zo'n contextspecifieke benadering is bij uitstek passend in taaldiverse klassen.

Voorbeelden van mogelijke evaluatievormen die passen bij het idee van FMA zijn meertalige portfolio's, observaties van meertalige interacties door de leraar, eventueel in samenwerking met een tolk, maar ook zelf- en peerevaluaties waarbij thuistalen kunnen worden gebruikt, of inschattingen van ouders met betrekking tot het potentieel van hun kind. Hoewel deze en andere voorbeelden genoemd worden in de literatuur (De Backer, 2020), staan de daadwerkelijke toepassing en evaluatie van FMA nog in de kinderschoenen. In het project *'Multi-Assessment: Exploring opportunities for multilingual assessment of newcomers' mathematical learning in primary education'* (kortweg 'Multi-Assessmentproject') onderzochten we daarom via een ontwerpgerichte, participatieve methode of en hoe de principes van FMA concreet kunnen worden vertaald naar het onderwijs aan jonge nieuwkomers, binnen de context van het rekenonderwijs.

3 MULTI-ASSESSMENTPROJECT

Aan het Multi-Assessmentproject namen veertien onderwijsprofessionals deel van vijf basisscholen, die onderwijs bieden aan nieuwkomerskinderen. Na een professionaliseringsfase in het eerste projectjaar (2021-2022) ontwikkelden deze onderwijsprofessionals in het tweede projectjaar (2022-2023) FMA-praktijken voor hun eigen context. Dat deden zij via een cyclische aanpak die we ‘*Assessment Study*’ noemen, naar analogie van de welbekende *Lesson Study* (Dudley, 2015). Waar in een Lesson Study het gezamenlijk ontwerpen, uitvoeren, observeren en evalueren van lessen centraal staat, vormden FMA-praktijken de kern van de uitgevoerde Assessment Study. Op iedere school werd de Assessment Study begeleid door een docent-onderzoeker van Hogeschool Utrecht in de rol van procesbegeleider. Per school organiseerden onderwijsprofessionals en procesbegeleider vier co-creatiesessies en werden de nieuw ontwikkelde FMA-praktijken twee keer uitgevoerd en geëvalueerd (figuur 1). Elke school rapporteerde opbrengsten van de Assessment Study in een ‘rijke beschrijving’ van de ontwikkelde FMA-praktijk. Ervaringen van deelnemers ten aanzien van (het ontwerpen, inzetten en evalueren van) FMA-praktijken zijn in kaart gebracht via interviews en vragenlijsten. In het vervolg van dit artikel geven we een eerste inkijkje in de opbrengsten van het project, in de vorm van twee voorbeelden van ontwikkelde FMA-praktijken en kenmerkende ervaringen van onderwijsprofessionals.

FIGUUR 1 | ASSESSMENT-STUDY-PROCES



4 PROJECTOPBRENGSTEN

4.1 VOORBEELDEN VAN ONTWIKKELDE FMA-PRAKTIJKEN

Om een beeld te geven van hoe de deelnemende scholen de principes van FMA vertaalden naar hun eigen praktijk, presenteren we hieronder twee FMA-praktijken die in het project middels de methodiek van Assessment Study ontwikkeld werden. Uitgebreidere beschrijvingen van alle in het project ontwikkelde FMA-praktijken zijn samengebracht in een praktijkpublicatie (Van Popta et al., 2024; zie: www.hu.nl/onderzoek/projecten/meertalig-toetsen-van-nieuwkomers-bij-rekenen-multi-assessment).

4.1.1 VOORBEELD 1: KLOKKIJKEN IN HET ARABISCH EN NEDERLANDS (TAALSCHOOL UTRECHT)

Leerlingen in de instroomgroep (8-11 jaar) van Taalschool Utrecht krijgen in de tien weken dat ze daar les krijgen rekentalige begrippen aangeboden, normaal gesproken alleen in het Nederlands. In het kader van het huidige project hebben betrokken onderwijsprofessionals (intern begeleider, ambulante begeleider en vier leerkrachten) het gebruik van de thuistaal geïntegreerd in *pre-teaching* voor dit aanbod. Specifiek voor de rekenwoorden in het domein ‘klokkijken’ kregen de Syrisch-Arabisch sprekende leerlingen een filmpje te zien waarin de centrale concepten werden uitgelegd in het Nederlands én in hun thuistaal. Dit hielp de leerlingen Nederlandse begrippen te koppelen aan al aanwezige rekenkennis. Na het bekijken van het filmpje volgden de leerlingen de instructie in de klas, waarbij de leerkracht observeerde in hoeverre de Syrisch-Arabisch sprekende leerlingen nu beter begrip lieten zien van de aangeboden woorden (‘de klok’, ‘de grote wijzer’, ‘de kleine wijzer’, ‘het uur’, ‘de minuut’).

De onderwijsprofessionals van Taalschool Utrecht hadden twee doelen met deze FMA-praktijk, namelijk: (1) het stimuleren van de betrokkenheid bij de klassikale instructie, en (2) het vergroten van het begrip van de rekentaal, toegespitst op klokkijken. Uit de observaties van de leerkrachten bleek dat leerlingen enthousiast, gefocust en betrokken waren bij het kijken van het tweetalige filmpje en dat zij het waardeerden dat hun thuistaal een plek kreeg. Over een van de leerlingen noteerden de leerkrachten bijvoorbeeld: *“Y heeft een grote smile bij de vraag hoe hij het filmpje in het Arabisch vond. Het helpt hem bij het leren van de woorden in het Nederlands. Hij geeft echt duidelijk aan dat dit hem heeft geholpen.”* Ook observeerden zij dat dezelfde leerling de Nederlandse rekenbegrippen ‘minuten’ en ‘uur’ na het filmpje duidelijk beheerste. De begrippen ‘de grote wijzer’ en ‘de kleine wijzer’ waren echter nog lastig voor hem.

4.1.2 VOORBEELD 2: REKENGESPREK MET EEN TOLK (TEC WALCHEREN)

Op TEC Walcheren wordt met iedere leerling die start een uitgebreid intakegesprek gehouden, onder andere om een inschatting te kunnen maken van de rekenvaardigheid. Op basis van de intake worden leerlingen vervolgens in een bepaalde niveaugroep geplaatst voor het rekenonderwijs. Binnen het project hebben deelnemende onderwijsprofessionals van deze school (intern begeleider en leerkracht) een vragenlijst samengesteld die als leidraad kan dienen voor een meertalig rekengesprek. De vragen zijn zo geformuleerd dat leerlingen de bedoeling kunnen begrijpen, ongeacht hun rekenervaringen in het land van herkomst, en sluiten tegelijkertijd aan bij de rekenprogramma's op school. Een tolk of vertaler voert het rekengesprek in de thuis- of voorkeurstaal van de leerling. Op deze manier zijn gesprekken gevoerd in het Arabisch en Koerdisch met twee Syrische leerlingen, in het Turks met een Oeigoerse leerling, en in het Russisch met een Oekraïense leerling.

Door het rekengesprek in de thuistaal te voeren, kan een volledig beeld gevormd worden van het rekenbegrip en -inzicht van de leerling. De juistheid van de antwoorden die de leerling geeft, is daarbij minder van belang dan de manier waarop de leerling tot oplossingen komt. Op basis van het inzicht dat het gesprek oplevert in de denkstappen van de leerlingen tijdens het maken van rekenopgaven, kan hij/zij/hen in een passende niveaugroep ingedeeld worden. Voorwaardelijk is wel dat de tolk of vertaler op de hoogte is van het doel van het rekengesprek en zelf ook beschikt over voldoende rekenkundig inzicht, en kennis heeft van de bijbehorende rekentaal in de thuis- of voorkeurstaal van de leerling. De gesprekken waarin aan deze voorwaarde werd voldaan, leverden de onderwijsprofessionals inderdaad beter inzicht in het rekenpotentieel van leerlingen. In een concreet geval zorgde het gesprek ervoor dat een leerling in een hoger niveaugroepje geplaatst werd dan aanvankelijk ingeschat, tot grote vreugde van de leerling zelf.

4.2 ERVARINGEN VAN ONDERWIJSPROFESSIONALS

Wat betreft de ervaringen van deelnemende onderwijsprofessionals met FMA is het allereerst belangrijk te vermelden dat zij (h)erkennen dat het potentieel van leerlingen deels buiten beeld blijft in eentalige toetspraktijken: *“Als leerlingen nog maar net in Nederland zijn, is het meestal niet mogelijk genuanceerd met leerlingen te communiceren, waardoor zij niet goed kunnen laten zien wat ze al weten en kunnen in hun eigen taal of in de taal waarin ze onderwijs gevolgd hebben.”* De professionals ervaren ook hoe FMA een oplossing biedt voor dit probleem: *“Nu ze het [de toets] in de eigen taal hebben gemaakt, kom je veel dichterbij het rekenniveau dat de leerling heeft. De taal is geen belemmering meer voor het laten zien van hun rekenpotentieel.”*

Bovendien ervaren deelnemers dat FMA een positieve bijdrage kan leveren aan het welbevinden en de competentiebeleving van leerlingen: *“Ze vonden het fijn om de toets in hun eigen taal te maken. Het gaf een gevoel van zelfvertrouwen (‘Dat kan ik wel’).”* Daarnaast werd opgemerkt dat FMA de autonomie van leerlingen vergroot: *“Alle drie de leerlingen hebben zeer zelfstandig en geconcentreerd de toets kunnen maken. Het was voor de leerkracht veel minder arbeidsintensief (veel minder vragen). (...) Ze waren tevens sneller klaar.”* FMA biedt volgens deelnemende professionals ook kansen om onderwijsongelijkheid te verkleinen: *“In het Engels kan een leerkracht vaak nog ondersteunen. Verder spreken leraren niet alle talen, waardoor de mate van ondersteuning niet gelijk is. Nu compenseer je daarvoor.”*

Naast kansen rapporteerden deelnemers ook belemmeringen rondom de implementatie van FMA in hun onderwijspraktijk. Een veelgenoemde belemmering is dat FMA tijdsintensief is, onder meer doordat kant-en-klaar meertalig assessmentmateriaal ontbreekt: *“Het liefst wil je gewoon je tijd spenderen aan lesgeven en niet aan het uitwerken van aanvullend materiaal.”* Een ander obstakel zit in het feit dat onderwijsprofessionals soms twijfelden aan de betrouwbaarheid van vertalingen door digitale tools als Google Translate, maar deze vertalingen zelf niet kunnen checken, terwijl het werken met tolken of vertaalbureaus dan weer hoge kosten met zich meebrengt.

5 CONCLUSIE

Met het Multi-Assessmentproject wilden we verkennen of en hoe FMA een bijdrage kan leveren aan het creëren van een meer valide en daarmee eerlijkere toetscultuur in meertalige onderwijscontexten. Concreet hebben we daartoe samen met onderwijsprofessionals die werken met jonge nieuwkomers nieuwe FMA-praktijken ontwikkeld en beproefd in de context van het rekenonderwijs. Deze ontwikkelopdracht was bepaald geen sinecure, omdat FMA ten opzichte van bestaande evaluatiepraktijken een beweging vereist op twee assen: van eentalig naar meertalig en van toetsing naar assessment. Dat de twee scholen waarvan ontwerpen in paragraaf 4.1. gepresenteerd zijn erin zijn geslaagd deze complexe, dubbele beweging te maken, stemt hoopvol. Dat deelnemers ervaren hoe ze via FMA beter zicht kregen op het leerpotentieel van hun leerlingen en dat de belemmeringen die zij benoemden eerder praktisch dan conceptueel van aard lijken te zijn, doet dat eveneens.

Tegelijkertijd is het belangrijk te erkennen dat de implementatie van de twee gepresenteerde FMA-voorbeelden nog niet altijd vlekkeloos verliep en dat twee andere scholen (waarvan de FMA-praktijken in dit artikel niet beschreven zijn) weliswaar de transitie van eentalig naar meertalig toetsen wisten te maken, maar er nog minder in slaagden te bewegen van toetsing richting assessment. We concluderen daarom dat FMA zeker geschikt is om de kennis en vaardigheden van nieuwkomers in het basisonderwijs op een (meer) eerlijke manier te evalueren, maar dat adequate implementatie wel de nodige tijd, aandacht, middelen, expertise(ontwikkeling) en beleidsvorming vraagt.

6 SLOTBESCHOUWING

Om FMA op brede schaal in de onderwijspraktijk vorm te kunnen geven, is het nodig de krachten te bundelen. Ten eerste is het essentieel dat onderzoekers in samenwerking met onderwijsprofessionals meer kennis creëren over FMA: op welke manieren kunnen FMA-principes vertaald worden naar concrete toetspraktijken, welke van deze FMA-verschijningsvormen zijn effectief in het zichtbaar maken van het potentieel van meertalige leerlingen en welke achten professionals uitvoerbaar in hun praktijk? De huidige studie was een eerste stap richting dergelijke kennisontwikkeling, maar uiteraard zijn meer (grootschalige) projecten in verschillende onderwijscontexten, met verschillende doelgroepen en in verschillende vakken en leergebieden nodig om de praktische relevantie van het nu nog grotendeels onontgonnen, theoretische concept van FMA in kaart te brengen. Door opbrengsten van dergelijke projecten vrij toegankelijk te maken, kunnen ook professionals in andere contexten er hun voordeel mee doen. De FMA-praktijken die in het Multi-Assessmentproject ontwikkeld zijn, hebben bijvoorbeeld een plek gekregen op de website van LOWAN (zie: <https://www.lowan.nl/po/vakliteratuur/nieuwe-meertalige-toetspraktijken-in-het-rekenonderwijs/>), een centrale vindplaats voor kennisbronnen en materialen voor professionals in het nieuwkomersonderwijs.

Vervolgens is het belangrijk samen op te trekken met methodemakers en toetsontwikkelaars om onderzoeksopbrengsten te vertalen naar les- en toetsmaterialen. Heel begrijpelijk benoemden deelnemers in het Multi-Assessmentproject een gebrek aan geschikte materialen veelvuldig als belemmering om FMA vorm te geven. En ook buiten dit project horen we vaak dat leraren(-opleiding) behoefte hebben aan (liefst) kant-en-klare materialen om vernieuwingen in hun praktijk te kunnen implementeren, onder meer omdat het hun aan tijd, middelen en/of expertise ontbreekt om eigen materialen te ontwikkelen. Dat er in

de nieuw geformuleerde kerndoelen en eindtermen voor het primair en secundair onderwijs expliciete aandacht is voor meertaligheid, zou bij uitgevers het besef kunnen aanwakkeren van de urgentie om in leermiddelen en toetsen recht te doen aan de competenties van meertalige leerlingen.

Behalve voor onderzoekers, onderwijsprofessionals en uitgevers is er ook voor opleidingen een belangrijke rol weggelegd. Om een eerlijke(re) toetscultuur te kunnen realiseren, is het van belang juist bij toekomstige professionals bewustzijn te kweken rondom het nut en de noodzaak van meertalige, brede assessmentvormen. Het maakt daarbij niet uit of opleidingen studenten klaarstomen voor een baan in het primair, middelbaar of hoger (beroeps)onderwijs. Jonge nieuwkomers stromen immers door naar het regulier onderwijs en ook voor meertalige leerders die al langer in Nederland zijn, draagt een meertalige benadering bij aan hun welzijn en is het belangrijk dat zij (waar nodig) gebruik kunnen maken van hun meertalige repertoires om hun competenties aan te tonen.

Tot slot zouden alle onderwijsinstellingen een visie op de omgang met meertaligheid moeten ontwikkelen en zou toetsing een expliciet thema moeten zijn in (landelijk) talenbeleid, om te borgen dat onderwijs daadwerkelijk eerlijke kansen biedt aan alle kinderen, jongeren en (jong)volwassenen, ongeacht hun taalachtergrond. Om dergelijk beleid tot uitvoering te brengen, is vervolgens ook facilitering van onderwijsprofessionals nodig, bijvoorbeeld in termen van tijd en middelen om zich (verder) te kunnen professionaliseren of FMA-praktijken te ontwikkelen voor hun eigen context.

Kortom: brede FMA-implementatie vraagt om vereende krachten. Toch hoeven we de gewenste ontwikkelingen die we hierboven beschreven niet af te wachten. De huidige studie heeft laten zien dat ook kleinschalige initiatieven al veel kunnen opleveren. Bovendien biedt de snelle ontwikkeling van AI-applicaties steeds meer toegankelijke, meertalige mogelijkheden (denk aan apps als DeepL voor het vertalen van geschreven tekst, of Sonix voor het vertalen van gesproken taal). Laten we dus samen verder leren over FMA door er gewoon mee te gaan experimenteren. Het liefst morgen al!

OVER DE AUTEURS

Catherine van Beuningen is als lector Taalontwikkeling en Meertaligheid en hoofddocent Talenonderwijs en Meertaligheid verbonden aan de Hogeschool van Amsterdam. De vraag hoe onderwijs- en opvoedingsprofessionals kansrijk kunnen omgaan met taaldiversiteit vormt een belangrijke focus in haar onderzoek. Catherine is ook betrokken bij onderwijsontwikkeling en docentprofessionalisering binnen de tweede- en eerstegraadslerarenopleidingen, onder andere op het gebied van meertaligheid en (vreemde)taaldidactiek.

Jantien Smit is lector Meertaligheid en Onderwijs bij het Kenniscentrum Leren en Innoveren van Hogeschool Utrecht. Haar onderzoek richt zich onder meer op het verwelkomen en benutten van thuistalen in vakken zoals rekenen-wiskunde en Natuur & Techniek, docentprofessionalisering, beroepstaalvaardigheid, nieuwkomersonderwijs, meertalige tutoren en meertalig toetsen.

Marian van Popta is hoofddocent Taal en burgerschap in een meertalige samenleving bij Hogeschool Utrecht. De ontwikkeling van taalcompetente onderwijsprofessionals is de rode draad in haar werk voor de educatieve opleidingen en voor het lectoraat Meertaligheid en Onderwijs. Zij ontwikkelt onderwijs en beleid en doet onderzoek naar wat de taaldiversiteit van klassen vraagt van leraren in met name het primair onderwijs.

LITERATUURLIJST

- Agirdag, O. (2020). *Onderwijs in een gekleurde samenleving*. EPO Uitgeverij.
- Attar, Z., Blom, E., & Le Pichon, E. (2020). Towards more multilingual practices in the mathematics assessment of young refugee students: effects of testing language and validity of parental assessment. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 25(4), 1546-1561.
- Baartman, L. (2008). *Assessing the assessment: Development and use of quality criteria for competence assessment programmes*. Utrecht University.
- Batenburg, E. van, Dale, L., Polišíenská, D., & Beuningen, C. van (2022). Meertaligheid in het mbo: een inventarisatiestudie naar opvattingen en gerapporteerde praktijken van docenten Nederlands en Engels. *Levende Talen Tijdschrift*, 23(4), 14-29.
- Beuningen, C. van, & Polišíenská, D. (2019). Meertaligheid in het voortgezet onderwijs: Een inventarisatiestudie naar opvattingen en praktijken van talendocenten. *Levende Talen Tijdschrift*, 20(4), 25-36.

- CBS (2022). *Bevolking; generatie, geslacht, leeftijd en migratieachtergrond*. Geraadpleegd op: Bevolking; geslacht, leeftijd, generatie en migratieachtergrond, 1 januari (cbs.nl)
- Cenoz, J., & Gorter, D. (2017). Minority languages and sustainable translanguaging: threat or opportunity? *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 38(10), 901–912.
- De Backer, F. (2020). Bridging the gap between learning and evaluation: lessons learnt from multilingual pupils. *Journal of Applied Linguistics and Professional Practice*, 14(1), 96–118.
- De Backer, F., Van Avermaet, P., & Slembrouck, S. (2017). Schools as laboratories for exploring multilingual assessment. *Language and Education*, 31(3), 217–230.
- Dockrell, J., Papadopoulou, T., Mifsud, C., Bourke, L., Vilageliu, O., Bešić, E., ... & Gerdzhikova, N. (2021). Teaching and learning in a multilingual Europe: findings from a cross-European study. *European Journal of Psychology of Education*, 37, 293–320.
- Dudley, P. (2015). *Lesson Study: professional learning for our time*. Routledge.
- Hajer, M., & Smit, J. (2022). Meer dan woordenschat alleen: Talenbewust lesgeven door de schoolvakken heen. In J. Duarte, M. Günther-Van der Meij, C. Frijns, & B. Gezelle Meerburg (Reds.), *Talenbewust lesgeven: Aan de slag met talige diversiteit in het basisonderwijs* (pp. 179–199). Coutinho.
- Inspectie van het Onderwijs (2023). *De staat van het onderwijs 2023*. Inspectie van het Onderwijs.
- Ledoux, G., Roeleveld J., Mulder, L., Veen, A., Karssen, M., Van Daalen, M., Blok, H., Kuiper, E., Dijkers, L., & Fettelaar, D. (2015). *Het onderwijsachterstandenbeleid, werkt het zoals bedoeld?* Kohnstamm Instituut.
- Le Pichon, E., & Kambel, E. (2016). Challenges of mathematics education in a multilingual post-colonial context: The case of Suriname. In: Z. Babaci-Wilhite (Ed.), *Human Rights in Language and STEM Education: Science, Technology, Engineering and Mathematics* (pp. 221–240). Sense Publishers.
- LPTN (2017). *Ruimte voor nieuwe talenten: keuzes rond nieuwkomers op de basisschool*. Geraadpleegd op https://www.poraad.nl/uploads/2021-12/ruimte_voor_nieuwe_talenten_0.pdf
- OECD (2023). *PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education*. OECD Publishing. Geraadpleegd op: <https://doi.org/10.1787/53f23881-en>
- Popta, M. van, Alberto, R., & Ronde, K. (red.) (2024). *Nieuwe meertalige toetspraktijken in het rekenonderwijs*. Hogeschool Utrecht. Geraadpleegd op: <https://www.hu.nl/onderzoek/projecten/meertalig-toetsen-van-nieuwkomers-bij-rekenen---multi-assessment>

- Pulinx, R., Avermaet, P. van, & Agirdag, O. (2017). Silencing linguistic diversity: The extent, the determinants and consequences of the monolingual beliefs of Flemish teachers. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 20(5), 542-556.
- Schleicher, A. (2019). *PISA 2018. Insights and Interpretations*. OECD Publishing. Geraadpleegd op: <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
- Smit, J. (2022, 10 juni). *In alle talen. Hoe een meertalige aanpak ons onderwijs toegankelijker, rijker en eerlijker kan maken*. Openbare les, Hogeschool Utrecht.
- TeacherTapp (2021). *Hoe gaan docenten om met diversiteit en meertaligheid in de klas?* Geraadpleegd op: <https://nl.teachertapp.com/hoe-gaan-docenten-om-met-diversiteit-en-meertaligheid-in-de-klas/>
- Trenkic, D., & Warmington, M. (2019). Language and literacy skills of home and international university students: How different are they, and does it matter? *Bilingualism: Language and Cognition*, 22(2), 349-365.
- Winter-Koçak, S. de, & Badou, M. (2020). *Schoolloopbanen van jongeren met een migratieachtergrond*. Kennisplatform Integratie & Samenleving. Geraadpleegd op: <https://www.kis.nl/publicatie/schoolloopbanen-van-jongeren-met-een-migratieachtergrond>
- Wolf, M., Herman, J., Kim, J., Abedi, J., Leon, S., Griffin, N., . . . Shin, H. (2008). *Providing Validity Evidence to Improve the Assessment of English Language Learners*. National Center for Research on Evaluation, Standards, and Student Testing (CRESST). Geraadpleegd op: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED502627.pdf>

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.
- 32 Lezen doe je samen: Hoe kan leeshonger gestimuleerd worden? – Mia Stokmans en Roos Wolters
- 33 Jeugdliteratuur door de lens van etnisch-culturele diversiteit – Sara Van den Bossche en Anne Klomberg
- 34 De nieuwe lezer: lezen in het digitale tijdperk – redactie Roel van Steensel en Eliane Segers
- 35 De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen – redactie Thoni Houtveen en Roel van Steensel
- 36 Vroeg begonnen, veel gewonnen – Adriana G. Bus en Merel de Bondt
- 37 Digitaal lezen, anders lezen – Niels Bakker