

LEZEN DOE JE SAMEN

Hoe kan leeshonger gestimuleerd worden?

Mia Stokmans
Roos Wolters

STICHTING LEZEN REEKS
DEEL 32

Stichting Lezen Reeks

- 1 Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving – redactie Dick Schram
- 2 Waarom is lezen plezierig? – Saskia Tellegen en Jolanda Frankhuisen
- 3 Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school – Gerbert Kraaykamp
- 4 Informatiegebruik door lezers – Suzanne Kelderman en Suzanne Janssen
- 5 Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen – redactie Anne-Mariken Raukema, Dick Schram en Cedric Stalpers
- 6 Over grenzen. De adolescentenroman in het literatuuronderwijs – Helma van LieropDebrauwer en Neel Bastiaansen-Harks
- 7 Lezen in de lengte en lezen in de breedte – redactie Dick Schram
- 8 De casus Bazar – Mia Stokmans
- 9 Het verhaal achter de lezer – Cedric Stalpers
- 10 Culturele diversiteit in het literatuuronderwijs – Marianne Hermans
- 11 Lezen in het vmbo – redactie Dick Schram
- 12 Het oog van de meester – Theo Witte
- 13 Zwakke lezers, sterke teksten? – Jentine Land
- 14 De computer leest voor – Daisy Smeets en Adriana Bus
- 15 Reading and watching – edited by Dick Schram
- 16 Prentenboeken lezen als literatuur – Coosje van der Pol
- 17 De stralende lezer – redactie Frank Hakemulder
- 18 Geraakt door prentenboeken – Aletta Kwant
- 19 Zo doen wij dat nu eenmaal – Erna van Koeven
- 20 Waarom zou je (nú) lezen? – redactie Dick Schram
- 21 Over ouders en leesopvoeding – Natascha Notten
- 22 De aarzelende lezer over de streep – redactie Dick Schram
- 23 Leuk om te lezen of makkelijk te begrijpen? – Gerdineke van Silfhout
- 24 BoekStart maakt baby's slimmer – Heleen van den Berg en Adriana Bus
- 25 Hoe maakbaar is de lezer? – redactie Dick Schram
- 26 Onwillige lezers – Thijs Nielen en Adriana Bus
- 27 Maar als je erover nadenkt... Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool – Gertrud Cornelissen
- 28 Succesvol lezen in het onderwijs – redactie Roel van Steensel en Eliane Segers
- 29 Werkt de VoorleesExpress? – Aike Broens en Roel van Steensel
- 30 Lekker Lezen: Over het belang van leesmotivatie – redactie Eliane Segers en Roel van Steensel
- 31 Lezen stimuleren via vrij lezen, boekgesprekken en appberichten – Lisa van der Sande e.a.

ISBN: 978-94-6301-283-6

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

Cover and basicdesign: Lijn 1, Haarlem

Lay-out: Textcetera, Den Haag

©Stichting Lezen 2019

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

INHOUD

VOORWOORD	7
1 WAAROM LOONT EEN INVESTERING IN HET SAMEN LEZEN VAN VERHALEN?	9
1.1 Voordelen van het samen lezen van verhalen in de vrije tijd	11
1.2 Mogelijke competentiedoelen voor leesbevordering	20
1.3 Afbakening van de studie	22
1.4 Tot slot	23
2 LEESGEDRAG VAN NEDERLANDERS IN KAART	25
2.1 Onderzoek naar leesgedrag	26
2.2 Leesvaardigheid	29
2.3 Accenten in leesbevordering tot nu toe	32
3 FACTOREN DIE LEESGEDRAG BEPALEN	35
3.1 De cultuurdeelnametheorie van Ganzeboom	36
3.2 Theorie van Gepland Gedrag (TPB-model)	41
3.3 Het RAND-model voor publieksuitbreiding	46
3.4 Leesmotivatie	54
3.5 Het leeshongermodel: synthese van voorgaande modellen	56
4 LEESSOCIALISATIE: INVLOEDEN VAN ANDEREN	59
4.1 Wat is leessocialisatie?	59
4.2 Leessocialisatie in een een-op-een relatie	64
4.3 Leessocialisatie in een groepsproces	74
4.4 Leessocialisatie in een maatschappelijk proces	81
4.5 Smaak- en interesseontwikkelingen van een lezer	82
5 DE LEESCIRKEL	89
5.1 Het kiezen van een aansprekend boek	90
5.2 Het omzetten van een leesintentie	102
5.3 Praten	106
5.4 Praktische tips en aanwijzingen voor het kiezen en praten	114

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

VOORWOORD

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

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

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

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

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

Gerlien van Dalen

Directeur-bestuurder Stichting Lezen



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

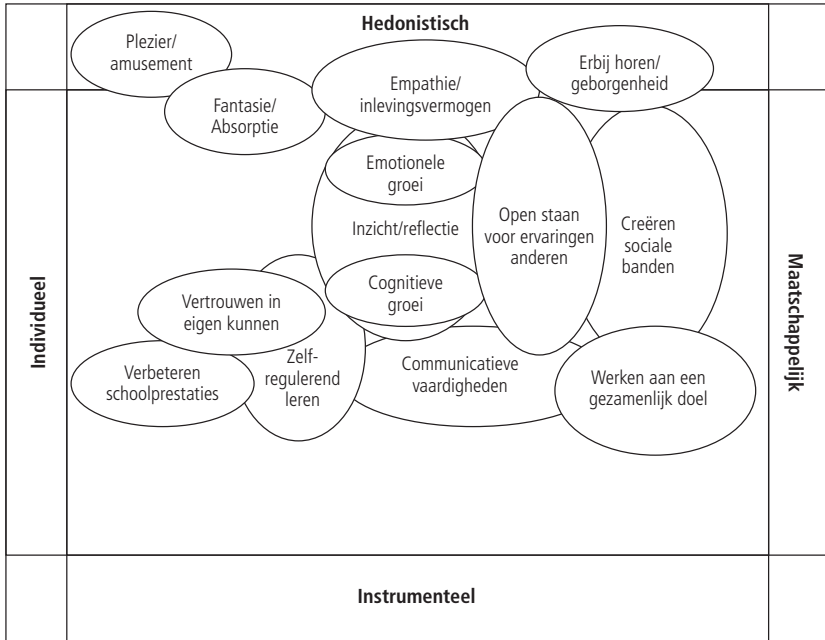
1. Het soort voordelen: instrumentele versus hedonistische voordelen oftewel lezen als middel of als doel op zich
2. Voor wie gelden de voordelen: individuele versus maatschappelijke voordelen

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

1.1.1 INTRINSIEKE OPBRENGSTEN

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

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



FIGUUR 1.1 | SCHEMATISCH OVERZICHT VAN DE VOORDELEN VAN LEZEN.

Plezier en amusement

Het meest genoemde voordeel van lezen is dat het leuk en plezierig is (Van der Bolt, 2000). Het is aangenaam tijdverdrif dat afleidt van dagelijkse beslommeringen. Dit bereikt een lezer al door de (letterlijke) inhoud te bepalen en het verhaal als toeschouwer te registreren. Dit voordeel lijkt op wat Tellegen (2002) het stemming-reguleringsmotief noemt.

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

Absorptie en fantasie

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

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

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

Empathie, uitbreiden van het inlevingsvermogen

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

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

Inzicht/reflectie

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

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

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

1.1.2 SCHOOLSUCCESS

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

BETERE SCHOOLPRESTATIES

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

Vaardigheden

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

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

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

Kennis

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

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

Attitude: open houding

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

VERTROUWEN IN EIGEN COMPETENTIES

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

ZELFREGULEREND LEREN

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

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

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

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

1.1.3 BURGERSCHAP

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

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

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

TABEL 1.1 | EEN OVERZICHT VAN BURGERSCHAPSCOMPETENTIES UITGEDRUKT IN PERSOONSKENMERKEN.

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