

De reductie van het lezen?

Over het meten van tijd aan lezen besteed, effecten van vrij lezen en het nut van leesbevordering

1. Inleiding

Met de regelmaat van de klok valt er de laatste jaren in de pers te lezen dat jongeren (en ook volwassenen) het lezen van boeken massaal hebben ingeruild voor het kijken naar televisie of voor andere vrijetijdsbestedingen waar de uitvinding van de boekdrukkunst bij gemist kan worden. De ontleding van de samenleving zou zich aan het voltrekken zijn. Als onderzoekers dan ook nog eens laten weten dat het vrije lezen geen effect heeft op de leesvaardigheid van die laatsten der leesmohicanen, dan kunnen schoolmeesters het wel vergeten om ouders op te roepen om de leescultuur in ere te houden, omdat dat 'zo belangrijk is voor de Cito-toets' (Vriens, 1991:62).

De vraag is hoe die dubbele reductie, zowel in leestijd als in de effecten die aan het vrije lezen toegekend worden, eigenlijk gemeten wordt en welke consensus er over die oordelen bestaat.

In deze bijdrage worden enige kanttekeningen geplaatst bij enkele Nederlandse onderzoeksuitkomsten waaruit dat doemscenario zou blijken. Daarna wordt, aan de hand van recent binnen- en buitenlands onderzoek, plausibel gemaakt dat vrij lezen - thuis of op school - beter gezien kan worden als een positieve determinant van leesvaardigheid en schoolprestaties. Het onderscheid tussen lezen in en lezen buiten school lijkt ook minder relevant zodra het lezen gerelateerd wordt aan specifieke talenten en hobby's van kinderen en aan de competenties die daarmee tot ontwikkeling komen. Ten slotte wordt ingegaan op de vraag of ook die kinderen die niet van huis uit veel in aanraking komen met boeken en lezen, zouden kunnen profiteren van aandacht voor boeken.

2. Vrije tijd en leesgewoonten

Het meest recente rapport over de nationale stand van zaken op het terrein in kwestie is het rapport *Leesgewoonten* van Knulst & Kraaykamp (1996). Het staat in de traditie van het onderzoek naar de participatie aan diverse overheidsvoorzieningen zoals dat door het Sociaal en Cultureel Planbureau (SCP) sinds 1973 in tweejaarlijkse surveys wordt uitgevoerd. In dat onderzoek valt enige ontwikkeling te bespeuren; daarbij gaat het hier met name om het hoofdstuk *Vrije tijd, media en cultuur* waar door de jaren heen met name Knulst voor heeft getekend.

In het SCP-rapport van 1988 wordt vastgesteld dat er minder boeken worden verkocht dan in 1978, dat het aantal lezers van dagbladen en opinieweekbladen is

teruggelopen, dat het literaire boek en de kwaliteitspers het goed doen, dat het lezen van gedrukte teksten sinds 1975 meer en meer een zaak is geworden van hoger opgeleiden en dat de laagst opgeleiden het lezen op hebben gegeven. In het rapport van 1992 wordt vastgesteld dat er gevarieerder met de vrije tijd wordt omgegaan (meer lezen, minder tv kijken, meer klassieke muziek, toneel en musea), naarmate de opleiding hoger is. In het rapport van 1994 ziet Knulst in de verhuiselijking van de elektronische media (radio, grammofoon, televisie, video, cd) een eclatant voorbeeld van cultuurspreiding (SCP, 1988, 1992 en 1994).

Hoe verruimend deze kijk op het emancipatoire potentieel van de beeldcultuur en van de elektronische media ook is en hoe zeer de ontwikkeling van die visie ook als een verdienste van Knulst beschouwd mag worden, de andere kant van de medaille is dat hij, nolens volens, wel eens een al te somber beeld van de leescultuur zou kunnen schetsen. Daarbij speelt het hem en het SCP parten dat zij zich in hoge mate hebben overgeleverd aan de Berlusconi's van Nederland. Het verbaast me dan ook dat daar tot nu toe door niemand op is gewezen, terwijl de rapporten van het SCP over de afkalvende leescultuur toch niet onopgemerkt zijn gebleven. Die stelling verdient een nadere toelichting.

Het SCP neemt al vanaf 1975 deel aan het tijdsbestedingsonderzoek (voortaan TBO) dat in opdracht van NOS, Ster, TELEAC, Dagbladpers, VNU en SCP om de vijf jaar onder zo'n drieduizend personen van twaalf jaar en ouder plaatsvindt. De verdringing van boek en krant door met name de televisie (in één op de vier gezinnen komt intussen geen krant meer en de leestijd loopt steeds verder terug in minuten) zet door de jaren heen aan tot apocalyptische beschouwingen over een leescultuur die aan het afkalven is. Zo meent Goedegebuure (1989) dat Knulst & Kalmijn (1988) ondubbelzinnig hebben vastgesteld dat de hoogopgeleiden onder de kijkers naar het programma van Adriaan van Dis tussen 1975 en 1985 langer televisie kijken dan dat ze lezen. Goedegebuure citeert daartoe de conclusie dat de tijd die de Nederlander gemiddeld per dag aan lezen besteedt, gedurende de laatste tien jaar van 52 tot 45 minuten is gedaald. Daarbij gaat hij er net als andere commentatoren zoals Van der Voort (1989), de minister van WVC (1988) of Verdaasdonk (1992) van uit dat het SCP heel de dagelijkse leestijd in kaart heeft gebracht.

Tot zo'n interpretatie geeft de aangehaalde zin ook alle aanleiding, temeer omdat er in het rapport sprake is van bijvoorbeeld een toename van de wekelijkse kijktijd met 19% of een reductie van de wekelijkse leesduur met 13%, terwijl in feite alleen de vrije tijd in die week in kaart gebracht is. De vragenlijst die de tijdsbesteding verdeelt over tien categorieën, resulteert immers in een tweedeling tussen functioneel lezen en het l'art pour l'art van het lezen in je vrije tijd, puur voor het genoegen. Bij die laatste categorie willen de opdrachtgevers vooral weten hoeveel vrije tijd ze met hun bladen en programma's aan zich kunnen binden; vandaar dat het lezen van boeken voor ontspanning tussen het lezen van huis-aan-huis-, gezins-, jeugd-, opinie-, roddel-, seks- en omroepbladen, reclamefolders of vaktijdschriften in de categorie mediagebruik (een overkoepelende naam die nu eens geen boekdelen spreekt) een van de 70 antwoordmogelijkheden is.

Brentjens (1986), als eerste man van de VNU een van de opdrachtgevers van het TBO, wees er in zijn apologie van de massacultuur op, dat 'de kiosk en de boek-

winkel, het tijdschriftenschap in supermarkt of sigarenzaak een permanent kieslokaal vormen'. Maar dan wel een door de bladenman gedomineerd kieslokaal dat boekhandel en bibliotheek weinig kans biedt om veel stemmen te trekken.

Al even weinig bevorderlijk voor het voorkomen van door opdrachtgevers gewenste keuzes lijkt het om in de kop van een tijdsbestedingsformulier een prominente plaats aan tv, radio en zendgemachtigden toe te kennen. Dat tast de neutraliteit van zo'n questionnaire immers aan in wat toch de kern van het onderzoek uitmaakt: is er nog steeds van een woordcultuur of is er inmiddels van een beeldcultuur sprake?

Tegelijk wordt - zoals eerder ook in het SCP-rapport van 1992 en in de publicatie *Van woord naar beeld?* (Knulst & Kalmijn, 1988) - gesteld dat geen van de stimulerende maatregelen van de overheid 'heeft kunnen tegenhouden dat speciaal veel jongeren minder zijn gaan lezen om meer televisie te kunnen kijken' om vervolgens het nut van het gevoerde beleid inzake leesbevordering openlijk in twijfel te trekken:

"Met reden mag daarom worden betwijfeld of er op dit terrein nog extra maatregelen kunnen worden ontwikkeld die betere resultaten zouden kunnen boeken. Leren lezen doet men op school, een instelling die nog binnen de publieke invloedssfeer valt, maar plezier leren krijgen in lezen moet thuis gebeuren. Als thuis niet het geschikte leesklimaat heerst en de televisie het huiselijke amusementsleven domineert, lijken leesbevorderende maatregelen van buitenaf tamelijk machteloos." (Knulst & Kalmijn, 1988:59)

Voor die scepsis worden echter geen empirische gegevens aangevoerd; terecht werd dan ook door De Vries (1989) opgemerkt dat het hier om niet meer dan een particuliere mening gaat.

De al genoemde monografie *Leesgewoonten. Een halve eeuw onderzoek naar het lezen en zijn belagers* van Knulst & Kraaykamp (1996) leidde in 1996 in de pers opnieuw tot de nodige alarmerende berichtgeving. In het al even alarmerende commentaar ontbrak echter elke kanttekening bij de gebruikte meetinstrumenten, terwijl je, als er zich een aardverschuiving heeft voorgedaan in het leeslandschap, toch enige evaluatie van ook het instrumentarium zou mogen verwachten. Van zo'n aardverschuiving kan er immers met enige reden gesproken worden wanneer de Nederlandse bevolking die in 1955 nog 22% van haar vrije tijd aan lezen besteedde, dat in 1990 nog maar voor 11% deed. Zeker, wanneer het zich laat aanzien dat die al gehalveerde leestijd ook nog eens zienderogen af zal gaan kalven, nu het gaat om een gemiddelde waaraan jongeren verreweg het minst hebben bijgedragen.

Hoe rijk het rapport ook is aan genuanceerde empirische gegevens over de leescultuur, cruciaal en problematisch is de wijze waarop de reductie van het lezen wordt gefundeerd. Dat komt vooral door de leesopvatting die aan de cijfers, trends en verklaringen ten grondslag ligt.

Lezen en vrije tijd

De auteurs beginnen met te stellen dat het in hun onderzoek niet gaat

“om het lezen in dienst van een of andere praktische toepassing (... maar om) het lezen om het lezen (...). Als steeds gebruikt men hiervoor boeken, kranten, tijdschriften (...) uit eigen beweging en dus niet omdat er in het werk of vanwege de studie iets mee moet worden gedaan.” (Knulst & Kraaykamp, 1996:11)

Bij de in de enquête 672 maal herhaalde vraag ‘Wat deed u in dit kwartier?’ kon gekozen worden uit 226 verschillende antwoordmogelijkheden, opgesplitst in tien subcategorieën:

- betaalde arbeid (17 gespecificeerde activiteiten);
- huishouding (23);
- kinderverzorging (12);
- verwerving van goederen en diensten van kapper, arts, postkantoor of bank (23);
- dagelijkse behoeften: nachtrust, maaltijden, persoonlijke verzorging (13);
- onderwijs en vorming (18);
- participatie aan politiek, belangenorganisaties, verenigingen, religie en vrijwilligerswerk (12);
- visites, uitgaansleven en bezoek aan evenementen (16);
- sport en spel, hobbybeoefening en recreatie buiten (22);
- mediagebruik (radio, televisie, lectuur) en dergelijke (70).

In de praktijk blijkt het bij het lezen in de vrije tijd alleen om de laatste subcategorie te gaan. Dat wordt ook met even zoveel woorden erkend, waar gezegd wordt dat het lezen voor educatieve dan wel professionele doeleinden niet apart is gemeten. Zo wordt de tijd besteed aan het lezen voor het werk, het lezen van een menukaart of van studieboeken respectievelijk geboekt bij ‘arbeid’, ‘maaltijd in restaurant’ of ‘onderwijs’. Tegelijk wordt echter de suggestie gewekt dat in het herhaald TBO-onderzoek het lezen in brede zin steeds weer in kaart gebracht wordt:

“Een formulier afhandelen of de post doornemen is geen lezen. In het spraakgebruik wordt dit begrip gereserveerd voor het aandachtig doornemen van teksten die als lectuur zijn verspreid, dat wil zeggen voor het lezen van kranten, tijdschriften of boeken. De boeken, de soorten bladen en periodieken waarnaar in de recente TBO's wordt gevraagd, bestrijken een breed scala aan lezersinteresses. Ze raken zowel beroepsmatige interesses (b.v. bladen voor de agrarische sector, vaktijdschriften), de wereld van koken en eten, interieurverzorging of kinderopvoeding, als de talrijke liefhebberijen in de vrije tijd (b.v. sport, tuinieren, toerisme). Huis-aan-huisbladen of reclamefolders zijn evenmin vergeten, zodat het de ondervraagden niet eenvoudig is gemaakt enige vorm van lectuur over het hoofd te zien.” (a.w., 16)

Wat het boekgebruik betreft wordt het de gebruiker echter wel degelijk makkelijk gemaakt om er aan voorbij te zien; het boek is immers maar één van de 70 antwoordcategorieën. Bovendien moesten respondenten die een boek in functie lezen, dat onder de subcategorie van die functie registreren. Het is dus allerm minst denkbeeldig dat het lezen van *Der Tod in Venedig* van Thomas Mann in geval van een reis naar Venetië bij uitgaan wordt geboekt, het dagelijks lezen van de bijbel als levensbeschouwing, het lezen voor de literatuurlijst als studie en het lezen van romans door Jaap Goedegebuure voor zijn rubriek in *HP/De Tijd* als beroepsuitoefening. Die uitpartialisering die het lezen marginaliseert tot diverterend lezen kan er ook debet aan zijn dat op de vraag 'hoeveel uur men per week gemiddeld aan het lezen van boeken ter ontspanning besteedt' overschatting (1,7 uur per week) plaats vindt met het dubbele van wat er gerapporteerd wordt. Er kan voor de afwijking van het gerapporteerd gedrag dus ook een andere oorzaak in het geding zijn dan 'het ideaalbeeld van de geënuquēerden' (a.w., 145).

Overigens is er met uitpartialiseren op zichzelf niets mis; de auteurs kondigen dat ook vooraf aan. Problematisch is wel dat ze tegelijk staande houden dat ze heel de leestijd in kaart hebben gebracht en zich verzetten tegen de suggestie als dat 'het TBO slechts een fractie van het lezen in beeld zou brengen en wel het lezen als vrijetijdsbesteding' (a.w., 18). Is dat dan niet zo?

Weliswaar kan alle per dag aan lezen bestede tijd genoteerd worden, maar wel onder de geprecodeerde categorieën met lezen van boeken als slechts een van de zeer vele. Veelzeggend in dit verband is een recente zelfcorrectie. De auteurs melden dat ze een wat meer fijnmazige meetmethode toe zijn gaan passen met een toename van 0,9 minuut leestijd per week als gevolg. Nu er zo precies op de kas wordt gelet zou je bijna vergeten om je af te vragen om welke meetmethode het eigenlijk gaat. Het blijkt om niet meer te gaan dan om de toekenning van een ander label in het geval van lezen in combinatie met zaken als op kinderen passen, koffie drinken of eten met het begrip 'eetlezen' van Remco Campert als lichtend voorbeeld. Die correctie betreft echter snippers tijd in verhouding tot de binnen beroep, school en opleiding bestede leestijd, inclusief digitaal lezen en internetten.

Intussen was het wel zo aardig geweest, wanneer de auteurs ook het totaal aan wat er in onze informatiemaatschappij per dag gelezen wordt, in kaart hadden gebracht en niet slechts een deel maar dat etiket 'lezen' te gunnen. Zo is de schooljeugd in het VWO bijvoorbeeld nog altijd zo'n kleine acht uur per dag op school vooral rond teksten bezig, daarna zo'n twee uur tenminste per dag met huiswerk en enige kruimeltijd met sportkrantjes. Op de zaterdag is ze verdiept in *Yes, Tina*, *Hitweek* of wat er aan jeugdbladen binnenkomt. Zeker, ze zit ook heel wat uren voor de buis en toch leest ze nog steeds ook af en toe zomaar een boek.

Hoewel ik dus minder doemdenk over het leesgedrag dan Knulst en Kraaykamp, komen ook mij de gesignaleerde trends in de richting van een beeldcultuur en van een visualisering en digitalisering van de leescultuur voor als juiste observaties. Dat alles komt echter ook neer op een zekere transformatie van de leescultuur via de nieuwe media.

Verder lijken me bevindingen als dat jongeren met zowel weinig als veel scholing meer op lezen hebben bezuinigd dan ouderen voor een overheid die onder meer met de *Nota Letterenbeleid* (WVC, 1988) aangeeft een leescultuur hoog in het vaandel te willen houden, meer dan voldoende reden om de jeugd via een vroege en stevige literaire socialisatie op te willen voeden tot enige weerbaarheid tegen de vele actuele alternatieven voor een leescultuur. Kortom, Knulst c.s. geven in hun belangwekkende trendstudie over hedendaagse lees- en kijkgewoontes veeleer argumenten pro dan contra een leesbevorderingsbeleid.

3. Buitenschools lezen: het onderzoek van Otter

Martha Otter (1993) kwam in haar dissertatie tot de onverwachte ontdekking dat het vrije buitenschoolse lezen geen positief effect heeft op het begrijpend lezen. Otter heeft ruim 900 leerlingen aan het begin en aan het eind van groep 5 en aan het eind van groep 6 enkele gestandaardiseerde toetsen voor begrijpend lezen afgenomen en hen acht weken lang in groep 5 en vervolgens twaalf weken in groep 6 laten noteren wat en hoe vaak ze daags tevoren gelezen hadden en tv gekeken hadden. Via multi-niveau-analyse in drie fases vond ze dat er van lezen en voorlezen geen significante invloed uitgaat op de prestaties bij begrijpend lezen, dat frequent tv-gedrag een significante, negatieve invloed heeft op de leesprestaties in groep 5, dat een laag sociaal-economisch milieu een significante negatieve invloed heeft op de leesprestaties en dat er van voorlezen een licht positieve invloed uitgaat op het zelf lezen.

Het onderzoek roept een aantal vragen op. Waarom bijvoorbeeld wordt de lezer niet geïnformeerd over de feitelijke gegevens waarop de analyses gebaseerd zijn, zoals hoeveel lezen de kinderen eigenlijk gemiddeld thuis, hoe veel tv kijken al die kinderen en hoe zijn precies de leesprestaties in groep 5 en 6? Mist de lezer geen gegevens wanneer wel een links-scheve verdeling wordt gemeld, maar niets over de spreiding, de verdeling over de leerlinggewichten en hoe het wat die leesfrequentie betreft dus zit met de verschillen tussen sociale milieus. En hoe goed geven de ingevulde dagboeken aan wat en hoeveel de kinderen precies lezen? Ook is de vraag in hoeverre de onderzochte kinderen thuis eigenlijk nog lezen: als bijvoorbeeld het gemiddelde thuis lezen tien minuten per drie weken is (volgens Otter) en de spreiding zou klein zijn, dan is Otter een effect na aan het gaan van iets wat hoegenaamd niet voorkomt: het zou mij tenminste niet verbazen dat er geen effect gevonden wordt van drie minuten thuis lezen per week. Dan kan ze ook niet de conclusie trekken dat thuis lezen geen effect heeft, alleen dat niet thuis lezen geen effect heeft.

Otter begint aan een interessante redenering in haar discussie. Ze vindt een resultaat dat ze niet verwacht had, en anderen ook niet vonden, en vraagt zich dan af hoe dat komt. Deugen de instrumenten niet, schoot de onderzoekszopzet tekort of voldeed de vooronderstelling niet?

Otter ontkent al die mogelijkheden (dat alles deugt wel) en voorziet vervolgens de niet verwachte uitkomst dat thuis lezen blijkbaar van geen invloed is op leesprestaties van een achterafredenering. Ze stelt het als plausibel voor dat thuis lezen waarschijn-

lijk lui lezen is waar zo weinig activiteit van uitgaat dat er moeilijk betere prestaties van uit kunnen gaan bij schoolse leestaken. Pour besoin de la cause zet Otter de tegenstelling tussen het lezen thuis en op school nogal fors aan: thuis lezen is 'lekker lui in bed of op de bank', thuis lezen geldt niet de voorbereiding op een spreekbeurt of project. Otter laat het ook voorkomen alsof er op school nog nauwelijks iets aan begrijpend lezen wordt gedaan, opnieuw gedefinieerd op zo groot mogelijke afstand van het vrije lezen thuis door alleen te wijzen op een programmatische aanpak in leesstrategieën. Maar zijn haar generaliserende uitspraken over wat er in het onderwijs aan begrijpend lezen wordt gedaan niet voorbarig, gelet op het volgende voorbehoud van haar kroongetuigen:

"Het feit dat slechts 12 leerkrachten in een bepaald gebied geobserveerd zijn, vormt een derde beperking van ons onderzoek. Omdat hier geen sprake is van een a-selecte steekproef zijn algemeen geldende uitspraken niet mogelijk" (Weterings & Aarnoutse, 1986:398)

Zo'n observatie van twaalf leerkrachten die nalieten om instructie te geven in begrijpend lezen kan immers moeilijk doorgaan als een gewogen oordeel over wat alle leesmethodes die met dat doel tot voor kort in het basisonderwijs werden gebruikt, daar aan deden. Methodes als het *Leeslaboratorium* van Zwijsen, de *Leesmarkt* van Dijkstra of *Taalkabaal* van OSM. En de aangehaalde observatie zegt al even weinig - en pretendeert dat ook niet - over hoe meer dan duizend scholen zo'n vijftien jaar lang met de speelwerkbrieven hebben gewerkt die elk jaar de nodige handvatten gaven om aan de Kinderboekenweek gestalte te geven. Kortom, er is alle reden om het voorbehoud van Weterings en Aarnoutse ter harte te nemen.

Bovendien, als er in het begrijpend lezen echt geen onderwijs gegeven wordt en er van het vrije lezen geen enkel effect uitgaat, moeten we de gevonden verschillen dan maar begrijpen als een vorm van spontane generatie? En ten slotte, moeten de effecten van thuis lezen niet ook aan andere criteria afgemeten worden zoals bijvoorbeeld aan een mogelijke vooruitgang in domeinen als wereldoriëntatie, woordenschat of culturele kennis?

Constructivisme

Inmiddels heeft Otter een drietal afzonderlijke brochures aan haar dissertatie toegevoegd. In haar tweede studie (1995a) gaat ze op basis van een vierjarig longitudinaal onderzoek na of buitenschools lezen effectief is voor de schoolse leesvaardigheid. Deze studie heeft de volgende aanhef:

"Vrijwel algemeen wordt verondersteld dat naarmate leerlingen in hun vrije tijd meer lezen, zij betere lezers worden (zoals gemeten met gestandaardiseerde begrijpend leestoetsen). Deze gedachtegang kan men veelvuldig tegenkomen." (Otter, 1995a:1)

De vraag is overigens wel of de communis opinio niet eerder aangeeft dat kinderen iets opsteken van lezen, dat kan ook taalvaardigheid zijn of kennis van de wereld, niet per se of ze beter in staat zijn een begrijpend leestoets te maken.

Otter situeert de steun die de gegeven veronderstelling krijgt op drie plaatsen. Allereerst vindt de opvatting dat je van het lezen zelf een betere lezer wordt steun in de praktijk van leesbevorderingsprojecten die het lezen zowel thuis in de vrije tijd als tijdens het zogenaamde 'vrij lezen' op school proberen te stimuleren. Otter etiketteert die vorm van lezen met een term uit de Amerikaanse literatuur als *uninterrupted sustained silent reading*: USSR. Dat acroniem doet vermoeden dat het vrije lezen in die literatuur op weinig sympathie kan rekenen. Op de tweede plaats vindt die opvatting steun in het zogenaamde 'onderdompelingsprincipe' zoals in de boekflood-aanpak van Elley & Mangubhai (1983). Op de derde plaats is er op het vlak van de theorie van het lezen het zogenaamde Mattheuseffect van Stanovich dat in de samenvatting van Otter (1995a) staat voor het idee dat 'de betere lezers meer lezen en daarom nog betere lezers worden' (a.w., 1).

Die drie ideeën rekent ze tot het constructivisme waarin leerlingen volgens het bootstrappincipe alleen al door het lezen zelf 'zichzelf aan hun eigen laarzen omhoogtrekken naar een hoger niveau van lezen en naar meer complexere kennisstructuren' (a.w., 1).

Procedureel lezen

Samen met Carver & Leibert (1995) vraagt Otter zich af of dat principe wel optimaal in werking kan treden wanneer er leesmateriaal wordt gelezen van een willekeurig niveau. Bij teksten onder het lees- of instructieniveau van kinderen zouden namelijk geen nieuwe concepten of procedures aan bod komen. In dat standpunt van Carver en Leibert vindt Otter steun voor haar onverwachte bevinding dat het begrijpend lezen op school er van lezen in de vrije tijd niet op vooruit gaat. De verklaring die ze daarvoor in haar dissertatie gaf, wint er mee aan diepgang. Dat leidt tot de veronderstelling dat leerlingen die

"voor hun plezier vrij lezen, actief op zoek zijn naar nieuwe informatie en daarbij lees- en studiestrategieën toepassen die van essentieel belang zijn voor de ontwikkeling van het begrijpend lezen" (Otter, 1993:109)

Voor die veronderstelling steunt ze nu op Carver en Leibert die een onderscheid maken tussen vrij lezen als recht toe recht aan lezen (*rauding*) en nauwkeurig onderzoeken of inprenten van een tekst. Met die theorie als ijkpunt bespreekt ze vervolgens een aantal empirische studies naar de effecten van vrij lezen op enerzijds de leesvaardigheid en anderzijds op woordenschat. Omdat er van *rauding* moeilijk een effect te verwachten valt, leidt dat tot twee typen reacties op de uitkomsten in de besproken studies: als er geen effect gevonden wordt, komt dat omdat er *rauding* heeft plaats gehad en als er wel effect gevonden wordt, kan het geen *rauding* en geen vrij lezen zijn geweest, omdat er te actief is gelezen.

Overigens gaat Otter er niet aan voorbij dat bij sommige studies behalve de leesvaardigheid ook de leesattitude en de luistervaardigheid significant verbeterd bleken. Het eerste is ze ten dele wel nagegaan in haar eigen onderzoek, het tweede niet.

Vervolgens bespreekt Otter de empirische literatuur over de effecten van vrij lezen op de ontwikkeling van de woordenschat. Daaruit blijkt in het algemeen dat van het vrij lezen een positief effect uitgaat op juist dit domein. Opnieuw wordt dat effect in het voetspoor van Carver en Leibert weggeredeneerd, nu met als argument dat er in het leerproces behalve *rauding* ook bewuste processen van leren en memoriseren hebben plaatsgehad. In die heretikettering van de aangehaalde onderzoeksresultaten vindt Otter steun voor haar opvatting dat leerlingen niet beter gaan lezen als ze vrij lezen:

“Wanneer we het geheel overzien lijkt de conclusie *wèl* gerechtvaardigd om vraagtekens te plaatsen bij de vooronderstelling van ouders, leerkrachten, beleidsmakers en onderzoekers dat lezen thuis ‘goed’ is voor de leesprestaties op school.” (Otter, 1995a:19-20)

Effecten van lezen

Om die stelling nog ‘beter’ te kunnen onderbouwen dan ze al in haar dissertatie gedaan heeft, heeft Otter haar tweejarig promotie-onderzoek naar de ontwikkeling van leesgewoonten en leesvaardigheid van leerlingen met twee jaar uitgebreid. Daarbij is ze overigens hetzelfde instrumentarium van leestoetsen en dagboekgegevens blijven gebruiken, ook al zou je verwachten dat het nu gekozen theoretisch kader van Carver & Leibert (1995) om andere vormen van verificatie vraagt (toetsen voor woordenschat of dagboekgegevens waaruit inderdaad blijkt dat leerlingen tijdens het vrij lezen onder hun niveau lezen). Het instrumentarium om in dat nieuwe theoretische kader zaken na te gaan als de leesattitude (groep 8), de tv-kijkfrequentie (5, 6, 7 en 8), het voorlezen thuis (5 en 6) en het lezen van de krant (7 en 8) is echter niet aangepast. Het is dan ook weinig verrassend dat de uitkomsten van het meer uitgebreide onderzoek geheel in lijn zijn met die van het eerste onderzoek. Van de leesfrequentie gaat ook nu geen effect uit op leesvaardigheid, eerder is er van een omgekeerd effect sprake: kinderen die goed lezen, lezen ook meer (significant in leerjaar 6, al is ook daar het effect marginaal). Opnieuw vraagt Otter zich af waarom er van vrij lezen geen effect uitgaat op de leesprestaties. Weer wijst ze de mogelijkheid van de hand dat ze van een ondeugdelijk meetinstrumentarium gebruik gemaakt heeft, al had ze op mogen merken dat anders dan in het aangehaald empirisch onderzoek luisteren en woordenschat niet is nagegaan. Ze vraagt zich af of ze misschien belangrijke variabelen over het hoofd heeft gezien. Ook die mogelijkheid noemt ze niet

“erg overtuigend. In de onderhavige studie zijn er namelijk ook metingen verricht van: de leesattitude (leerjaar 8), de kijkfrequentie naar tv/video, voorlezen (leerjaar 5 en 6), en de krant lezen (leerjaar 7 en 8). Daarnaast zijn er metingen verricht naar de tijd die kinderen op school lezen (leerjaar 5, 6, 7 en 8: technisch lezen, begrijpend lezen, vrij lezen, voorlezen en speciale leesprojecten). Met uitzondering van de leesattitude, zijn alle genoemde

variabelen gemeten met dagboeken. De dagboeken werden door de leerlingen (tv kijken/voorlezen/krant) ingevuld of door hun leerkrachten (lezen op school), gedurende precies dezelfde weken als waarin het buitenschoolse lezen is gemeten. Geen enkele van de genoemde *variabelen* had een effect op de leesprestaties van de leerlingen." (Otter, 1995a:40)

Dat er van het vrije lezen thuis en op school geen effect uitgaat noemt Otter in overeenstemming met onder meer de theorie van Carver en Leibert. Dat er ook van het schoolse lezen geen effect uitgaat, brengt ze niet naar voren als in strijd met die theorie. De onverwachte bevinding uit haar dissertatie dat er van dat buitenschools lezen geen effect bleek uit te gaan, werd uitgangspunt voor het hier besproken vervolgonderzoek. Die bevinding zet ze nu met de nodige voorwaarden om in de volgende positieve verwachting:

"Buitenschools lezen zal zeer waarschijnlijk een groot effect hebben op de schoolse leesvaardigheid indien kinderen (1) vaak en langdurig thuis lezen, (2) zij actief op zoek zijn naar informatie en deze informatie actief bewerken, (3) zij boeken/teksten/gedichten lezen die veel linguïstische en (4) cognitieve uitdagingen bevatten." (a.w., 42)

Het is jammer dat noch de dissertatie noch de vervolgstudie inzicht heeft geboden in die drempelwaarden inzake tijdsinvestering, kwaliteit van het leesproces, mate van actieve bewerking en zowel linguïstische als cognitieve uitdagendheid.

Dagboekrapportage

Tot nu toe roept het onderzoek van Otter twee centrale vragen op: In welke mate doet de overkoepelende term 'vrij lezen' recht aan wat er in interventieprojecten gebeurt die positieve effecten weten te melden? en Wat hebben leerlingen eigenlijk precies in de dagboeken kunnen rapporteren? Op de eerste vraag kom ik verderop terug na de bespreking van de twee andere studies van Otter.

De dagboekrapportage staat centraal in de studie van Otter & Schoonen (1995) die in gaat op zowel het beleid van de overheid om de ontleding van de samenleving te keren als op onderzoeksgegevens over die leesreductie.

De auteurs beginnen met te wijzen op tegenstrijdige empirische gegevens over de tijd die er aan lezen wordt besteed; dat zou een gevolg zijn van het instrument waarmee er gemeten wordt. Dat beeld is volgens hen meer of minder gunstig in geval van het gebruik van vragenlijsten, mondelinge interviews, dagboekrapportage of integraal tijdsbudgetonderzoek. Hun voorkeur gaat uit naar dagboekrapportage.

Uit het onderzoek van Otter en Schoonen blijkt dat er in leerjaar 6 gemiddeld zes minuten per dag wordt gelezen en 138 minuten tv gekeken, in leerjaar 7 respectievelijk vijf en 121 minuten en in leerjaar 8 respectievelijk vier en 132 minuten. Weliswaar, zo melden ze, verschillen de boekleestijden per sociaal gewicht voor de verschillende leerjaren, tussen jongens en meisjes en tussen de leerlingen onderling (spreiding), maar significant is alleen de factor leerjaar. Thuis wordt er nauwelijks

nog voorgelezen in die groepen (wie had ook anders verwacht) en de krant wordt er nauwelijks gelezen.

Twee gegevens springen eruit: allereerst de aantallen minuten die per dag gelezen worden en die volgens hen 'schril aftekenen tegen de leestijden die tot dusver zijn gerapporteerd' (Otter & Schoonen, 1995:70). Bevindingen als 37 minuten per dag (Bureau Intomart, 1989), 41 minuten (Bureau Veldkamp, 1989), 45 minuten (Zwarts, 1990) en 60 minuten per dag (Blok, 1992). Volgens Otter en Schoonen zijn die uitkomsten echter minder valide dan die van hen zelf. Nieuw is hun bevinding dat de reductie van de leestijd al in de basisschool begint (per leerjaar dagelijks een minuut).

Otter en Schoonen vinden hun operationalisatie superieur aan die van de andere onderzoekers. Zij bouwen in hun wijze van ondervragen echter een drietal ongelijke drempels in.

Allereerst wordt vooraf aan het invullen van de per dag bestede leestijd gevraagd hoe het boek heet dat gelezen werd, wat de naam is van de auteur, op welke bladzijde de leerling is begonnen met lezen en waar hij weer is gestopt, terwijl vooraf aan het invullen van de bestede kijktijd alleen maar het leukste televisieprogramma van de vorige dag aangegeven hoeft te worden. Dat maakt de registratie van het tv kijken een stuk makkelijker.

Op de tweede plaats nodigen de zes keuzemogelijkheden bij televisie kijken (tussen niet en meer dan vijf uur) en zeven mogelijkheden bij lezen (tussen minder dan vijf minuten en meer dan anderhalf uur) uit tot 'zwaar' kijkgedrag en 'licht' leesgedrag (Otter & Schoonen, 1995:102).

Op de derde plaats wordt het lezen ingeperkt tot het lezen van echte boeken zoals het in het dagboekprotocol wordt aangekondigd:

"Je moet de rest van de vragen alleen maar invullen als je maandag ná school-tijd in een echt leesboek hebt gelezen." (a.w., 102)

Maar wat is een echt boek en wat vinden kinderen een echt boek? Dat is des te belangrijker omdat de gegevens die daarna ingevuld worden maatstaf worden voor de frequentie van thuis lezen. Een soortgelijke beperkende zin over het kijken naar een echt televisieprogramma is ook niet opgenomen. Is een boek over een lievelingssport of over een andere hobby ook een echt boek? Is het lezen, zoals in het Intomart-onderzoek, van huis-aan-huisbladen en bladen als Donald Duck of Tina geen echt lezen?

Kortom, het dagboekprotocol zal vanwege de ingebouwde reductie van de lees-mogelijkheden voor menige leerling aanleiding zijn geweest tot een minimale invulling. Intussen worden de op basis van dit dagboekprotocol verkregen leestijden opgevoerd als totaal frequenties voor heel het lezen in de vrije tijd.

Artefact

Het zal duidelijk zijn dat als gevolg van een niet-neutraal en niet-objectief onderzoeksinstrument de discrepantie tussen leestijd en kijktijd ten dele een artefact is van het onderzoek. Dat maakt de uitkomsten over de invloed van thuis lezen op het schoolse lezen bedenkelijk, omdat niet valide dagboekmetingen gerelateerd worden

aan de leesprestaties op school. Dat moet wel gevolgen hebben gehad voor de meting van het effect van het buitenschoolse lezen op de leesprestaties. Dat zou - afgezien dan van de feitelijke gegevens niet zoveel uitmaken voor de gevonden effecten - maar de kans is groot dat lezers onder de invullers het meeste last hebben gehad van die wijze van bevragen. Als je niet hebt gelezen hoeft je namelijk niet te weten waar je begon met lezen en hoever je bent gekomen, als je wel gelezen hebt, wel. De lezers kunnen ontmoedigd zijn geraakt om steeds weer de naam van het boek in te vullen dat gelezen is, de naam van de auteur en de bladzijde waarop daags ervoor het lezen begonnen is en waarop dat gestopt is (wie weet dat nog?). Wanneer een deel van de lezers aldus terecht is gekomen bij de niet-lezers, dan zullen effecten van het vrije lezen ook moeilijk zijn te vinden.

Verder verbaast het me ondanks de geschetste reductie van het lezen in de vrije tijd, dat gevonden significante verschillen van weinig praktische betekenis worden geacht zoals dat leerlingen met wegingsfactor 1.00 per week twaalf minuten langer lezen in groep 8 dan leerlingen met wegingsfactor 1.25 en 13 minuten langer dan leerlingen met wegingsfactor 1.90. Zo'n verschil per week is op een totaal van 28 minuten immers bijna de helft en dus lang niet weinig, zeker in geval van een mogelijke onderschatting van het leesgedrag in de geprecodeerde dagboekinvulling. Vreemd vind ik ten slotte dat zowel in Otter & Schoonen (1995) als ook al in Otter (1993) over effecten van milieugebonden verschil in leesgedrag weinig te lezen valt.

De invloed van tv kijken op leesprestaties

In haar vierde studie gaat Otter (1995b) in een replicatie van het onderzoek van Koolstra (1993) na wat de relatie is tussen tv kijken en leesprestaties. Koolstra vond in een tweejarig longitudinaal onderzoek dat de tv-kijkfrequentie een negatief effect uitoefent op de leesfrequentie in het volgende leerjaar en dat kinderen die veel tv kijken een negatieve leesattitude en een slechte leesconcentratie ontwikkelen waardoor ze minder en vervolgens ook slechter gaan lezen. Otter vindt dat het onduidelijk blijft welke mechanismen daarbij een rol spelen, dat tv kijken het leesgedrag niet belemmert, omdat zowel veel als weinig lezende leerlingen in gelijke mate slechte of goede leesprestaties in haar eigen onderzoek bleken te behalen. Otter zet zich vervolgens op basis van haar eigen data aan een replicatie van het onderzoek van Koolstra en aan een toetsing van de kwaliteit van diens vragenlijsten en van de testhertestbetrouwbaarheid van diens instrumenten.

Antwoordcategorieën als 'vaak' en 'soms' zoals Koolstra die in specifieke contexten hanteert, noemt ze ambigu, omdat ze afhankelijk van bijvoorbeeld het sociale milieu zouden worden ingevuld. De vragen waarmee ze in haar eigen onderzoek de kinderen hun dagboek liet invullen zouden daarentegen volgens haar niet ambigu zijn in de zin dat ze per sociaal milieu bepaalde conventies in het lees- en kijkgedrag oproepen. Dat lijkt al even aanvechtbaar als haar conclusie dat de kwaliteit van de metingen van de leesfrequentie zoals zij dat deed, beter zouden zijn dan die van Koolstra. Vreemd is het ten slotte om aan het eind van het replicatie-onderzoek op een vervolgoopdracht aan te sturen tot 'literatuuronderzoek dat gericht is op het verwerven van inzicht in de factoren die de leesontwikkeling in de vrije tijd

bevorderen of belemmeren' (a.w., 85). Gaat dat niet vooraf aan een replicatie-onderzoek?

Beeldvorming

Otter concentreert zich in haar dissertatie op effectieve instructiestrategieën in het begrijpend lezen. Vandaar dat ze observatiegegevens als van Weterings & Aarnoutse (1986), ondanks hun waarschuwing, generaliseert. Die beperking is niet in overeenstemming met de titel van haar dissertatie: *Leesvaardigheid, leesonderwijs en buitenschools lezen*. Die ruime strekking keert terug in de koppen van recensies van haar boek als *Lezen voor de lol verbetert prestaties op school niet* (De Volkskrant, 17-12-1993) of *Thuis lezen is niet beter voor prestaties op school* (Dagblad voor Noord-Limburg, 15-12-1992). Al is Otter voor die generalisaties uiteraard niet verantwoordelijk, ze gaf er wel de nodige aanleiding toe met een zinsnede in de flaptekst bijvoorbeeld als 'de relaties tussen de leesprestaties, het onderwijsaanbod en het buitenschoolse lezen'. En dat met name, omdat er over dat geheel aan relaties elders ook anders wordt geoordeeld.

Opvallend in de diverse onderzoeken van Otter is in dat verband ook de keuze van de literatuur die ze bespreekt en de wijze waarop ze dat doet. Zo bespreekt ze een artikel van Krashen (1989) over de wijze waarop vocabulaire wordt verworven bij lezen en spellen, maar niet diens overzichtsartikel op het terrein van het vrije lezen in en buiten school (Krashen, 1988).

4. Ander onderzoek naar effecten van vrij lezen

Onder vrij lezen verstaat Krashen (1988) het lezen dat niet gebonden is aan en voorgeschreven is in de gebruikte methodieken en leergangen. Vrij wil dus allereerst zeggen vrij ten opzichte van de voorgeschreven aanpak in de reguliere methode.

Krashen inventariseerde beschikbaar onderzoek op verschillende terreinen: allereerst studies naar effecten van vrij lezen op school, studies waarin de relatie onderzocht werd met het vrijetijdslezen buiten de school en ten slotte studies waarin de samenhang nagegaan werd met de beschikbaarheid van geschreven bronnen (boeken en andere vormen van geschreven taal).

Onderzoek naar de relatie tussen vrij lezen en leesbegrip is volgens Krashen zowel om theoretische als om praktische redenen van belang. Theoretisch vanwege de eventuele empirische steun voor de veronderstelling dat we leren lezen door te lezen en - op Krashens eigen terrein - voor de aanname dat taal verworven wordt via begrijpelijke input. Praktisch omdat het de waarde van vrije leesprogramma's benadrukt en omdat dat mogelijk het belang ondersteunt van vrije (of tenminste gemakkelijke) toegankelijkheid van boeken. Krashen gaat ervan uit dat er een positieve samenhang is tussen de hoeveelheid tijd die aan lezen besteed wordt en leesvaardigheid, maar hij gaat er niet van uit dat die samenhang totaal zal zijn omdat ook andere factoren een rol zullen spelen in het verband tussen leestijd en leesvaardigheid. Hij veronderstelt bijvoorbeeld - op basis van eerder onderzoek - dat niet alle boeken daaraan in dezelfde mate bijdragen ('lichte lectuur' bijvoorbeeld minder

dan het lezen van 'zware kost' als historische boeken). Hij realiseert zich dat lezers affectief betrokken moeten zijn bij wat ze lezen, is er niet blind voor dat testroutine en achtergrondkennis de resultaten op een leestoets beïnvloeden en beseft terdege dat de hoeveelheid tijd besteed aan vrij lezen geen effect heeft op de leesvaardigheid van die lezers die daar nog niet aan toe zijn: jonge kinderen of zwakke lezers kunnen bijvoorbeeld beter af zijn met voorlezen dan met zelf lezen.

Krashen ging over een relatief lange periode van onderzoek (te beginnen bij de jaren dertig en eindigend met onderzoek uit 1986) een groot aantal research-rapportages na. Hij deed dat op punten als de specifieke aard van het vrij lezen, de leeftijdsgroep, de duur van het programma, de gehanteerde leesmaten en de geconstateerde effecten. In totaal bekeek hij 45 studies naar de effecten van programma's vrij lezen op school, 17 studies naar rapportages over vrijetijdslezen thuis en leesvaardigheid en 10 studies naar de relatie tussen beschikbaarheid van boeken en leesvaardigheid. Krashen vat zijn bevindingen als volgt samen.

Binnenschoolse programma's vertonen opmerkelijke resultaten in het bevorderen van de ontwikkeling van leesbegrip. Extra vrij lezen tijdens de taallessen en andere vrijleesprogramma's op school zijn in het algemeen minstens zo effectief als de traditionele manier van directe instructie in het ontwikkelen van leesvaardigheid. Bovendien zijn de resultaten, als die programma's een langere tijd duren (minstens zeven maanden), nog positiever. Studies naar het vrijetijdslezen thuis geven volgens Krashen over het algemeen al evenzeer een positief verband te zien met leesvaardigheid, maar de correlaties zijn over het algemeen wat bescheidener.

Waarom binnenschoolse programma's effectiever zijn is niet helemaal duidelijk. Misschien dat leerlingen op school meer uitdagende boeken kiezen, het kan ook zijn dat studies naar buitenschools lezen minder betrouwbaar zijn omdat ze gebaseerd zijn op zelfrapportages. Krashen stelt echter vast dat op basis van meer dan 50 onderzoeken duidelijk naar voren komt dat vrij lezen consistent samenhangt met leesprestaties; enkele duidelijke tegenvoorbeelden zijn volgens hem vaak het gevolg van de te korte duur van de aangeboden programma's en het gebruik van beperkte steekproeven. Ook studies naar de beschikbaarheid van geschreven bronnen zoals boeken in huis laten volgens Krashen consistent zien dat leesprestaties samenhangen met de hoeveelheid leesmateriaal die beschikbaar is.

Krashen vat zijn overzichtsstudie samen met de constatering dat vrij lezen consistent en positief blijkt te correleren met resultaten op uiteenlopende leesvaardigheidstoetsen.

Fiji-eilanden

Een van de weinige studies - ook door Otter genoemd - waarin de invloed van het in een vrije context lezen van boeken op de verwerving van een tweede taal werd nagegaan, is die van Elley & Mangubhai (1983). Zij voerden een experiment uit bij 4e en 5e klassers op de Fiji-eilanden die Engels moesten leren. Zij werkten met drie condities: de controle-conditie waarin een audiolinguaal programma gevolgd werd en twee experimentele condities waarin de leerlingen acht maanden lang een groot aantal (250) 'high interest' boekjes aangeboden kregen. In de ene experimentele conditie werden de boeken gezamenlijk gelezen, behandeld en van vervolgv activiteiten

voorzien ('shared-book experience'), in de andere experimentele conditie werd wel eens een boek voorgelezen, maar stonden de boeken verder in de klas voor het dagelijkse stillezen (20 à 30 minuten). Na acht maanden behaalden de experimentele groepen van klas 4 significant betere resultaten op leesbegrip en structuurkennis van de tweede taal en trad er een marginale voorsprong bij woordherkenning en bij het nazeggen van zinnen op. Ook in klas 5 werden op de receptieve taken lees- en luisterbegrip significant betere scores behaald door de experimentele groepen. Opvallend was dat tegen de verwachting van Elley en Mangubhai in geen significante verschillen gevonden werden tussen de twee experimentele groepen.

Een vervolgonderzoek na nog eens twaalf maanden (en nog eens honderd boeken) toonde aan dat het verschil tussen de experimentele en de controlegroepen sterk toenam en dat het verschil nu ook voor de productieve taken significant was. Elley en Mangubhai vonden hun hypothese - aanbidding van interessante en geïllustreerde verhalen levert een betere beheersing van het Engels op dan Engels leren via een audiolinguale aanpak - bevestigd: het eerste jaar alleen voor de receptieve vaardigheden, het tweede jaar voor alle taalvaardigheden. Hun tweede veronderstelling dat de leerwinst groter zou zijn voor de conditie van de 'shared-book experience' vonden ze niet bevestigd. De auteurs concluderen uit de laatste bevinding dat het weinig verschil uitmaakt of de boeken door de leerkracht behandeld worden dan wel zelfstandig door de leerlingen gelezen. Zij leiden daaruit af dat een strikte controle van woordenschat en taalstructuren blijkbaar niet nodig is, wanneer tenminste voldaan is aan de voorwaarde van ondersteunende illustraties, een dwingende context en de begeleiding door een docent.

Elley en Mangubhai voerden hun experiment uit tegen de achtergrond van een audiolinguale methode die vrijwel algemeen werd gehanteerd en waarin lezen wordt uitgesteld en slechts een consoliderende functie biedt. Tussen de mondelinge aanbidding van een taalstructuur en de aanbidding daarvan in druk zat een tijdsverschil van twaalf maanden. Het gevolg was dat de leerlingen niet de kans kregen om zich een voorstelling van een woord of taalstructuur te vormen en die te toetsen aan een schriftelijke taalcontext. Van het lezen opgevat als zo'n hypothesebevestigende vaardigheid verwachten zij echter juist een positief effect op het taalverwervingsproces in z'n geheel. Op dat theoretische uitgangspunt is hun hiervoor beschreven onderzoek dan ook gebaseerd.

Verwant onderzoek in Nederland

Een soortgelijke visie vertolkt Schouten-van Parreren (1988) wanneer ze opmerkt dat nieuwe woorden het beste in schriftelijke teksten geïntroduceerd kunnen worden zodat de betekenis door de leerlingen zelf geraden kan worden en daardoor ook beter kan beklijven. Voorwaarden zijn dan wel volgens haar pregnantie van de context, de hoeveelheid nieuwe woorden in de tekst (niet teveel, maar ook niet te weinig), het relatieve belang van het woord voor tekstbegrip en de wetenschap tenslotte dat het woord ook goed geraden is.

Het experiment van Elley en Mangubhai vormde tot tweemaal toe de inspiratiebron voor soortgelijk onderzoek in Nederland. Mooren, Blaakman & Meijers (1986)

gingen in een exploratief onderzoek na of het werken met prentenboeken en primers (een jaar lang) in de tijd die in controlegroepen uitsluitend aan de reguliere methode Engels besteed zou worden tot gelijke of betere resultaten zou leiden op een aantal taaldomeinen. De boeken werden geselecteerd in nauwe aansluiting bij de thema's van de gebruikte methode; het vrije lezen kwam hier dus neer op een toegepaste vorm van lezen waarbij de leerlingen de vrijheid hadden om uit een voorgeselecteerd aanbod boeken naar hun gading te kiezen. Specifieke kenmerken van tekst en beeld zoals herhaling, ritme, rijm, stapeling, opsomming, redundantie en samenspel tussen schrijver en illustrator (zo al niet in een en dezelfde hand) werden als gunstige factoren beschouwd voor de verwerving van een vreemde taal. Weliswaar bleken er geen significante verschillen op te treden op de receptieve of productieve tests in het voordeel van de experimentele groep, maar het betekende in elk geval ook dat een deel van de lestijd inleveren voor het zelf lezen van een boekje de resultaten niet nadelig beïnvloedde. In een posthoc-analyse bleek bovendien dat het toetsmateriaal te wensen overliet (veel plafondeffecten), maar ook dat de hogere score van de experimentele groep op woordbegrip en woordproductie zich met name bij zelfstandige naamwoorden en niet bij structuurwoorden manifesteerde. De eerste categorie woorden laat zich direct relateren aan prentenboeken als het gekozen interventiemateriaal, de tweede categorie aan de systematische aandacht die de reguliere methodes aan structuurwoorden schenken. Op zo'n gegeven zou een vervolgonderzoek voort kunnen borduren. In dat geval zou het ook de voorkeur verdienen om de leesvaardigheid anders dan gedaan werd wel te meten; daaraan was voorbijgegaan omdat de experimentele groep daar immers evident bij in het voordeel zou zijn.

Sietaram & Vermeer (1991) noemen het onderzoek van Elley en Mangubhai met het oog op tweede taalverwerving zeer interessant en zij voeren het dan ook op als een van de uitgangspunten voor de verdubbeling van de woordenschat die de centrale doelstelling vormde van een experimenteel vierjarig evaluatie-onderzoek van Appel en Vermeer. Zij gebruikten in hun experiment de prentenboeken die zorgvuldig geselecteerd waren ter uitbreiding van de woordenschat in de gebruikte tweede taal-methode in een meer systematisch kader, maar dat toch met behoud van de natuurlijke contexten die prentenboeken voor onder meer woordverwerving te bieden hebben. Bovendien werden de prentenboeken door de leerkrachten eerst aangeboden. Anders dan Elley en Mangubhai hielden ze het aanbod van nieuwe woorden en taalstructuren nadrukkelijk zoveel mogelijk onder controle. In dat experiment bleken met name prentenboeken een belangrijke rol te kunnen spelen in de vergroting van de woordenschat, terwijl prentenboeken in het algemeen geen gerichte methodische vormen van instructie vertegenwoordigen en doorgaans ook gebruikt worden voor het vrije lezen thuis en voor incidentele vormen van leren in school.

Appel en Vermeer hebben over hun succesvolle experiment inmiddels een aantal keren gerapporteerd en in een post-hoc-analyse zijn ze nagegaan onder welke omstandigheden het gewenste succes klaarblijkelijk tot stand komt. Een en ander bleek volgens hun kwantitatieve analyse voor een deel af te hangen van de frequentie waarmee woorden worden aangeboden en van het aantal teksten waarin dat gebeurt (spreiding). Hun analyse komt er op neer dat herhaling als moeder van de taal-

verwerving in zinvolle contexten en ondersteund door illustraties de centrale succesfactor vormt voor vocabulaireverwerving in een tweede taal (Appel & Vermeer, 1994; 1996).

Bootstrapping-mechanisme

De constatering van Krashen dat vrije leeservaringen een positieve invloed uitoefenen op leesvaardigheid en cognitieve ontwikkeling werd op meerdere momenten door Stanovich (1986) bevestigd. Dat was zowel het geval in diverse onderzoeken naar de invloed van hoeveelheid leeservaringen ('exposure to print') op de cognitieve ontwikkeling als in het inmiddels veel geciteerde artikel - ook Otter maakt er melding van - waarin hij wijst op het zogenaamde Mattheuseffect dat goede lezers steeds betere lezers worden en zwakke lezers steeds meer achterop raken.

Stanovich stelt de vraag aan de orde hoe zulke individuele verschillen in leesvaardigheid verband houden met cognitieve processen en van welke processen er mogelijksterwijs zulke Mattheuseffecten uitgaan:

"If the development of vocabulary knowledge substantially facilitates reading comprehension, and if reading itself is a major mechanism leading to vocabulary growth - which in turn will enable more efficient reading - then we truly have a reciprocal relationship that should continue to drive further growth in reading throughout a person's development. The critical mediating variable that turns this relationship into a strong bootstrapping mechanism that causes major individual differences in the development of reading skill is *the volume of reading experience*." (Stanovich, 1986:380; cursivering PM)

Stanovich spreekt over leeservaring tout court zonder onderscheid te maken tussen wat er op school en wat er in de vrije tijd gelezen wordt. Een stevige basis van leeservaring geeft de meeste kans om in het dagelijkse leven niet alleen te blijven lezen maar daar ook de cognitieve vruchten van te kunnen plukken.

De andere kant van de medaille is uiteraard dat de armen volgens Stanovich armer worden zoals wanneer een meer trage vooruitgang in de verwerving van leesvaardigheid de olievlekwerking krijgt van een meer algemeen tekort. Anders dan Otter deed, die Stanovich eenzijdig in het kamp plaatst van constructivisme en het vrije lezen met voorbijgaan van instructiemomenten, worden Mattheuseffecten door Stanovich in een veel breder kader naar voren gebracht.

Stanovich (1993) ging ook na of de positieve invloed die van leeservaringen uitging, effectief bleek, ongeacht het niveau van ontwikkeling van het kind. Ook het kind dat zwak is of, in termen van de Mattheus-parabel, het kind dat met maar één talent is toegerust, profiteert van dergelijke vormen van interventie als de meer getalenteerden. Dat moet volgens hem een bemoedigende boodschap zijn voor onderwijsgeveenden.

In latere studies gingen Stanovich & West (1989) en West, Stanovich & Mitchell (1993) uitvoerig na of de veronderstelling dat meer lezen de cognitieve ontwikkeling stimuleert, inderdaad terecht is. Om de hoeveelheid 'blootstelling aan geschreven taal' na te gaan gebruikten zij vijf instrumenten: een auteur-recognitietest en een tijd-

schriftrecognitietest, vroegen ze naar favoriete auteurs, namen ze een soort lees-attitudeschaal af waarbij de proefpersoon steeds van twee activiteiten de meest geprefereerde aan moest geven en gebruikte ze ten slotte een vragenlijst over lees-, tv- en studiegedrag. Ze laten zien dat al die maten voor opgedane leeservaringen of voor leesattitude significant correleerden met woordenschat, culturele kennis, spelvaardigheid en verbale vlotheid ('fluency'). Die resultaten leiden dan ook tot de conclusie dat 'print exposure' een eigenstandige bijdrage levert aan de ontwikkeling van bepaalde verbale vaardigheden. De beste voorspellers bleken overigens de twee instrumenten die kennis maten over auteurs en tijdschriften en de vraag naar favoriete auteurs.

Elders komen West, Stanovich & Mitchell (1993) op basis van ander onderzoek met andere groepen informanten en een ook wat andere werkwijze tot vergelijkbare conclusies over de rol van ervaringen met schriftgebruik. Zij vragen zich af hoe 'print exposure' te meten valt, vinden dat questionnaires en interviewtechnieken sociaal wenselijke antwoorden in de hand werken zoals ook met de dagboekmethode moeilijk valt uit te sluiten. In plaats daarvan gingen ze in de wachtruimte van een aankomsthal van een vliegveld na wie er wel en niet tien minuten aaneengesloten zitten te lezen. Beide groepen kregen een auteurs- en tijdschrifttest voorgelegd, een herkenningstest van televisienamen, een checklist van filmherkenning, een culturele geletterdheidstest en een vocabulairetest. 'Print exposure' bleek significant te correleren met de test voor vocabulaire en culturele kennis, ook nadat er gecorrigeerd was voor het verschil in leeftijd en opleiding. Dat alles wijst er volgens de auteurs op dat leeservaring een rol speelt in de ontwikkeling van cognitieve groei. De aard van het taalaanbod dat lezers krijgen, vonden ze het meest in aanmerking komen als verklaring. Zo bevatten kinderboeken bijvoorbeeld 50% meer zeldzame woorden dan televisie-programma's die op prime-time werden uitgezonden en ook dan de conversatie tussen studenten. Populaire tijdschriften geven drie keer zoveel kans op het leren van een nieuw woord als prime-time televisie en conversatie van volwassenen.

"Thus, free reading choices may explain part of the puzzle - and the pressing social problem - of widening achievement disparities between the educational haves and have-nots." (West, Stanovich & Mitchell, 1993:47)

IEA-onderzoek

Positieve effecten van 'print exposure' werden ook gerapporteerd in het onderzoek naar de leesresultaten van zo'n tweehonderdduizend leerlingen in 32 deelnemende landen waarvoor opnieuw Elley (1992) tekende. In dat internationale vergelijkend onderzoek kwam Nederland er met een 21e plaats bij de negenjarigen en met een 19e plaats bij de veertienjarigen echter niet zo best van af. Relevante voorspellers van goede leesprestaties bleken onder meer de aanwezigheid van veel boeken zowel op school als thuis, veel stillezen, voorlezen, het afnemen van toetsen en het aantal jaren opleiding van leerkrachten. Representanten van de 5% beste lezers van de tien hoogst scorende landen menen dat je een goede lezer wordt, wanneer je beschikt over veel goede boeken, een rijke verbeelding, veel nieuwe woorden weet te verwerven en veel aan schrijven doet. De representanten van de 5% beste lezers van de tien laagst scorende landen (dus ook Nederland) menen daarentegen dat je moet leren hoe je

woorden uit moet spreken, dat je regelmatig oefent op moeilijke dingen en veel moet lezen voor je huiswerk. Volgens Elley een veelzeggend verschil in educatieve stijl en in opvatting over hoe lezen het meest effectief kan worden onderwezen.

Lundberg & Linnakylä (1992) maken in het kader van hetzelfde internationaal vergelijkende onderzoek een nader onderscheid tussen twee dimensies die het leren lezen in de wereld bepalen. De eerste dimensie betreft aan de ene kant aandacht voor strategieën en aan de andere kant aandacht voor leestechnieken. Op de tweede dimensie staat aan de ene pool de functionele benadering en aan de andere pool een benadering met het accent op waarderingsprocessen van literatuur. Deze twee dimensies leveren in combinatie met elkaar de leesdoelen van elk land. De best presterende landen zijn terug te vinden in het kwadrant waar nadruk wordt gelegd op zowel leesstrategieën als waardering van literatuur, terwijl slecht presterende landen zich in de hoek bevinden met vrijwel alleen aandacht voor functionele leesvaardigheid. Nederland zit volgens deze evaluatiegegevens aan de kant van de functionele vaardigheidsaanpak, heeft enige aandacht voor leeswaardering, maar is arm aan leesstrategie en legt geen verbinding tussen leeswaardering en leesstrategie. Otter krijgt dus de steun van de internationale onderzoekers wat de noodzaak van aandacht voor leesstrategie betreft en moet die missen wat het belang van literaire waarderingsprocessen betreft en de steun die boeken daar voor het vrije lezen thuis en op school bij kunnen bieden.

Literaire competentie, andere competenties en sociaal milieu

Otter gaat het effect van het lezen in de vrije tijd met name na via Cito-toetsen voor begrijpend lezen en daarnaast met vragen uit het internationale IEA-onderzoek waaraan ze ook heeft meegewerkt. De vraag is of met het eerste meetinstrument het lezen in de vrije tijd niet al te zeer beperkt wordt tot één van de aspecten die daar bij in het geding kunnen zijn. Andere auteurs bleken ook op andere terreinen zoals luisteren en woordenschat, literaire en culturele kennis effecten te vinden die al evenzeer niet los hoeven te staan van het vrije, toegepaste lezen.

Otter besteedt relatief weinig aandacht aan de invloed van het sociale milieu, al zijn er ook in dat perspectief onderzoeksgegevens waaruit blijkt dat juist kinderliteratuur in de context van het vrije lezen met succes op ook onderwijsvoorrangsscholen te gebruiken zijn.

Mooren (1994) ging in een interventieproject met een daaraan gekoppeld evaluatie-onderzoek na of prentenboeken, ingezet tijdens het reguliere rekenen en leren lezen in groep 3 van de basisschool, zoden aan de dijk zetten met name om onderwijsachterstanden in te halen. Er bleken positieve effecten te melden, in het bijzonder voor de achterstandsgroepen. De interventie bleek positieve effecten te hebben op begrijpend lezen, rekenvaardigheid, de leeservaringsschaal, de groei van de woordenschat en de niet-verbale intelligentie. Daarbij bleek dat de uitkomsten op de leeservaringsschaal met vragen over bekende en minder bekende figuren als Dikkie Dik, Kummeling of Kikker en Pad of over sprookjes als de Bremer Stadsmuzikanten waarop de kinderen van de experimenteescholen significant hogere scores behaalden, ook hoog correleerden met de uitkomsten op de genoemde toetsen. Leeservaring bleek er ook in dit experiment toe te doen.

De aangehaalde studies laten zien dat kinderen die thuis veel lezen en/of veel voorgelezen worden, daar op school profijt van hebben. Dat in het onderwijs enige tijd inruimen voor vrij lezen - en daarmee een gedeelte van de beschikbare onderwijs-tijd niet besteden aan wat regulier op het programma staat - minstens zo'n groot effect blijkt te hebben op de ontwikkeling van leesvaardigheid en enkele andere schoolse vaardigheden is minder algemeen bekend. Bij zulke programma's voor vrij lezen, daar heeft Otter terecht op gewezen, worden kinderen gericht tot lezen gestimuleerd en tot de ontwikkeling van eigen leesvoorkeuren. Dat gebeurt met kinderboeken en niet met methodes en die kinderboeken zijn er ook buiten de school, in de bibliotheek bijvoorbeeld. Ook daarop wijst het woord vrij lezen op school.

Uit de overzichtsstudie van Krashen (1988) en uit de studies van bijvoorbeeld Elley (1984) en Elley & Mangubhai (1983) blijkt dat het effect van zulke lees-programma's minstens zo groot mag heten op de ontwikkeling van leesvaardigheid en taalvaardigheid, zeker als de interventies van iets langere duur zijn. Appel & Vermeer (1994; 1996) en Mooren (1994) lieten zien dat die positieve effecten zich ook voordoen op domeinen als de verwerving van woordenschat en de ontwikkeling van rekenvaardigheid wanneer kinderliteratuur uit het vrij lezencircuit daar gericht bij wordt gebruikt. Kennelijk kan er een ontwikkeling in gang gezet worden van niet alleen een toenemende literaire competentie, maar ook van andere competenties. Bovendien blijkt, zoals Stanovich treffend samenvatte, dat die positieve rol geenszins beperkt blijft tot diegenen die al goed bedeeld zijn in termen van leesvaardigheid en/of ervaringen met boekgebruik, maar ook geconstateerd kan worden in experimenten waarbij zwakkere lezers of leerlingen in achterstandssituaties betrokken waren.

5. Conclusie

Tussen de bevindingen van Knulst & Kraaykamp (1996) en het onderzoek van Otter enerzijds en Krashen (1989), Elley (1984, 1992), Elley & Mangubhai (1983) en Stanovich (1986, 1993) anderzijds loopt een kloof parallel aan de 'great divide' die de samenleving op het terrein van leesgewoonten te zien geeft. Van de eerste drie Nederlandse onderzoekers gaat het ontmoedigende effect uit dat het allemaal toch niks uithaalt, van de buitenlandse onderzoekers de bemoedigende suggestie dat er wat aan de grote culturele maatschappelijke verschillen te doen valt. Maar behalve in maatschappelijk perspectief is er ook een verschil in empirische en theoretische fundering.

In empirische zin is er reden om de reductie van de leestijd in het periodiek TBO-onderzoek van het SCP en in de dagboekregistraties van Otter ook als een artefact te zien van het onderzoek. In theoretisch opzicht wordt in beide situaties een lees-opvatting gehanteerd die het lezen in de vrije tijd uitsluitend beperkt tot diverterend lezen (van echte boeken) en die het onderwijs in lezen op school scheidt van het vrije lezen thuis. In die opvatting van SCP en deels ook van Otter is er voor de overheid geen speelruimte om leesbevordering tot een zinvol beleidsinstrument te maken.

In een geïntegreerde opvatting van beide leesdomeinen met participatie aan literaire en culturele activiteiten komen er zowel op school als in het gezin echter

extra kansen op 'print exposure' met de versterkende wisselwerking die er volgens Stanovich van uit gaat. Scholen met kinderen uit gegoede milieus zullen dat eerder oppakken dan scholen met kinderen in achterstandssituaties. Dat kan dan bij dragen aan een culturele tweedeling met de Mattheuseffecten dat de rijken van de leesbevordering rijker worden en de armen er niet van profiteren.

Er zijn dus goede redenen om leesbevordering zinvol te vinden. Bijvoorbeeld om de kloof te willen dichten, zoals de toenmalige minister van WVC, d'Ancona, dat in *De Letterenbrief* (1990) aangaf, tussen een 'nieuwe klasse van 'haves', de 'knows' en van 'have nots', de nieuwe 'knows nots'.

Bibliografie

- D'Ancona, H. (1990). *Letterenbrief. Brief van de minister van Welzijn, volksgezondheid en cultuur*. Den Haag: SDU.
- Appel, R. & A. Vermeer (1994). Met prentenboeken meer woordenschat. In: H. van Lierop-Debrauwer, P. Mooren, P. Quelle & H. Verschuren (Red.), *De kunst van het lezen*. Den Haag: NBLC.
- Appel, R. & A. Vermeer, (1996). Uitbreiding van de Nederlandse woordenschat van allochtone leerlingen. *Pedagogische Studiën* 73, 2, 82-92.
- Blok, H. (1992). *Lezen voor je plezier. Hoe staat het daarmee bij leerlingen op de basisschool?* Amsterdam: SCO-Kohnstamm-Instituut.
- Brentjens, J. (1986). Cultuur voor de massa: ongesubsidieerd, succesvol, verguisd. *De Volkskrant*, 7-3.
- Bureau Intomart (1989). *Beeld van een kind*. Hilversum: NOS.
- Bureau Veldkamp (1989). *Beeld van een allochtoon kind. Tekstrapport*. Amsterdam: Veldkamp.
- Carver, R.P. & R.E. Leibert (1995). The effects of reading library books at different levels of difficulty upon gain in reading ability. *Reading Research Quarterly* 30, 1, 26-48.
- Elley, W.B. (1984). Exploring the reading difficulties of second-language learners in Fiji. In: J.C. Anderson & A.H. Urquhart (Eds.), *Reading in a foreign language*. Londen/New York: Longman.
- Elley, W.B. (1992). *How in the world do students read?* Hamburg: International Association for the Evaluation of Educational Achievement.
- Elley, W.B. & F. Mangubhai (1983). The impact of reading on second language learning. *Reading Research Quarterly* 19, 53-67.
- Goedegebuure, J. (1989). *Te lui om te lezen?* Amsterdam: Van Oorschot.
- Koolstra, C.M. (1993). *Television and children's reading. A three-year panel study*. Leiden: Centre for child and media studies.
- Knulst, W. & M. Kalmijn (1988). *Van woord naar beeld? Onderzoek naar de verschuivingen in de tijdsbesteding aan de media in de periode 1975-1985*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Knulst, W. & G. Kraaykamp (1996). *Leesgewoonten. Een halve eeuw onderzoek naar het lezen en zijn belagers*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Krashen, S.D. (1988). Do we learn to read by reading? The relationship between free reading and reading ability. In: D. Tannen (Ed.), *Linguistics in context: connecting observation and understanding*. N.J.: Norwood, 269-298.
- Krashen, S.D. (1989). We acquire vocabulary and spelling by reading: Additional evidence for the Input Hypothesis. *The Modern Language Journal* 73, 440-464.

- Lundberg, I. & P. Linnakylä (1992). *Teaching reading around the world*. Hamburg: IEA.
- Mooren, P. (1994). Rentmeesterschap in het onderwijs. Bevindingen en perspectieven van een prentenboekenproject. *Spiegel* 12, 2, 79-104.
- Mooren, P., P. Blaakman & G. Meijers (1986). Prentenboeken en vreemdetaalverwerving. Een exploratief onderzoek naar het effect van het werken met boeken bij het onderwijs Engels in de basisschool. *TTT, Interdisciplinair Tijdschrift voor Taal & Tekstwetenschap*, 297-316.
- Otter, M.E. (1993). *Leesvaardigheid, leesonderwijs en buitenschools lezen. Instrumentatie en effecten*. Amsterdam: SCO- Kohnstamm-Instituut.
- Otter, M.E. (1995a). *Buitenschools lezen effectief voor de schoolse leesvaardigheid? Een vierjarig longitudinaal onderzoek*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm-Instituut.
- Otter, M.E. (1995b). *TV Kijken en de Leesprestaties. Een replicatie van het onderzoek van Koolstra*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm-Instituut.
- Otter, M.E. & R. Schoonen (1995). *Aap, Noot, Niets of het spook van de ontleding in het basisonderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm-Instituut.
- Schouten-van Parreren, C. (1988). Taal inprenten door prentenboeken. In: P. Mooren & C. Schouten-van Parreren (Red.), *We are reading. Het gebruik van boeken bij Engels in het basisonderwijs*. Den Haag: NBLC, 38-60.
- SCP (1988, 1992 en 1994). *Sociaal en Cultureel Rapport*. Rijswijk: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Sietaram, K. & A. Vermeer (1991). Lezen en taalverwerving in intercultureel perspectief. In: P. Mooren, A. Vermeer & H. Verschuren (Red.), *De verborgen plaats van kinderliteratuur op school*. Den Haag: NBLC, 71-81.
- Stanovich, K.E. (1986). Matthew effects in reading. Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly* 21, 360-407.
- Stanovich, K.E. (1993). Does reading make you smart? Literacy and the development of verbal intelligence. In: H. Reese (Ed.), *Advances in child development and behavior*, Vol. 24. San Diego, CA: Academic Press, 133-180.
- Stanovich, K.E. & R.F. West (1989). Exposure to print and orthographic processing. *Reading Research Quarterly* 24, 402-433.
- Verdaasdonk, H. (1992). Kan het zonder literatuur? In: K. van Rees & L. Verhoeven (Red.), *De geletterde mens*. Tilburg: Tilburg University Press, 75-94.
- Voort, T. van der (1989). *Televisie en lezen*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Vriens, J. (1991). Dus jij wil mij dwingen om te lezen? Waarom kinderboeken op school en hoe. In: P. Mooren, A. Vermeer & H. Verschuren (Red.), *De verborgen plaats van kinderliteratuur op school*. Den Haag: NBLC, 58-64.
- Vries, A. de (1989). Van woord naar beeld? *Leesgoed* 3, 101-102.
- West, R.F., K.E. Stanovich & H.R. Mitchell (1993). Reading in the real world and its correlates. *Reading Research Quarterly* 28, 1, 35-50.
- Weterings, A. & C. Aarnoutse (1986). De praktijk van het onderwijs in begrijpend lezen. *Pedagogische Studietoeken* 63, 387-400.
- WVC (1988). *Nota Letterenbeleid*. Rijswijk: WVC.
- Zwarts, M. (1990). *Balans van het taalonderwijs aan het eind van de basisschool*. Arnhem: Cito.