

**Op weg naar belesenheid. Een verkennend onderzoek naar
de conceptualisering van belesenheid**

Wouter Bosch

Masterscriptie

Nederlandse taal en cultuur: educatie en communicatie

Universiteit Utrecht

w.a.j.p.bosch@students.uu.nl

Begeleider: dr. Erwin Mantingh

Tweede lezer: dr. Jimmy van Rijt

Samenvatting

Vanwege de dalende leesvaardigheid onder Nederlandse leerlingen is een herziening van het leesonderwijs nodig. Het onderzoeksproject [LeesEvolutie](#) richt zich op de vraag hoe het leesonderwijs Nederlandse leerlingen kan helpen om geletterd te worden in een digitaal tijdperk. Eén van de doelen van LeesEvolutie is om een ontwikkelingsgericht theoretisch model van geletterdheid in een digitaal tijdperk te ontwikkelen. Binnen dat model is de aanname dat leesvaardigheid, leesgedrag en belezeneid samen leiden tot geletterdheid. Echter, er is nog weinig bekend over welke wetenschappelijke inzichten van invloed kunnen zijn op de invulling van het concept belezeneid. Een doel van dit exploratieve onderzoek was daarom om inzichten uit verschillende wetenschappelijke disciplines die van invloed kunnen zijn op de invulling van belezeneid in beeld te krijgen. Een ander doel was om te onderzoeken hoe belezeneid zich verhoudt tot leesgedrag en leesvaardigheid in een ontwikkelingsgericht model van geletterdheid in een digitaal tijdperk. Met een literatuuronderzoek heb ik vijftien verschillende inzichten verzameld die van invloed kunnen zijn op de invulling van belezeneid. Met een Delphi-onderzoek heb ik tien experts, waarvan er vier wel en zes niet verbonden waren aan het onderzoeksproject LeesEvolutie, uit verschillende wetenschappelijke disciplines gevraagd hoe belezeneid geconceptualiseerd kan worden. Met een *open coding in a grounded theory approach* in een *iterative process of constant comparison* heb ik de resultaten van beide deelonderzoeken geanalyseerd. Uit de analyse bleek dat belezeneid, samen met leesvaardigheid en leesgedrag, binnen het model van geletterdheid in een digitaal tijdperk een positie inneemt binnen een wederkerige relatie. Leesgedrag, leesvaardigheid en belezeneid ontwikkelen zich in relatie tot en met elkaar, wat uiteindelijk leidt tot geletterdheid in een digitaal tijdperk. Ook bleek

OP WEG NAAR BELEZENHEID

dat belezeneheid te beschrijven is aan de hand van verschillende lezerskenmerken, zoals leeservaring en kennis, en dat het bijdraagt aan de ontwikkeling van verschillende vaardigheden, zoals leesvaardigheid en meervoudige geletterdheid. De resultaten van dit onderzoek hebben geleid tot meer conceptuele helderheid over de invulling van het concept belezeneheid in relatie tot leesvaardigheid en leesgedrag binnen een model van geletterdheid in een digitaal tijdperk.

Keywords: belezeneheid, geletterdheid in een digitaal tijdperk, leesvaardigheid, leesgedrag

Inhoudsopgave

1. Inleiding	5
2. Belezenheid	8
3. Het huidige onderzoek	9
4. Onderzoek 1: Literatuuronderzoek	11
4.1 Methode	11
4.2 Resultaten	14
5. Onderzoek 2: Delphi onderzoek	28
5.1. Methode	28
5.2 Resultaten	34
6. Vergelijking resultaten literatuuronderzoek en Delphi-onderzoek	50
6.1 Overeenkomsten tussen resultaten literatuuronderzoek en Delphi-onderzoek	50
6.2 Meerduidige resultaten literatuuronderzoek en Delphi-onderzoek	53
6.3 Verschillen tussen resultaten literatuuronderzoek en Delphi-onderzoek	54
7. Discussie	56
7.1 Interpretatie resultaten	56
7.2 Beperkingen van het onderzoek	59
8. Conclusie	63
Referenties	65
Bijlage 1. Overzicht studies literatuuronderzoek	74
Bijlage 2. Schematische weergave synthetisering resultaten literatuuronderzoek	78
Bijlage 3. Vragenlijst Delphi-onderzoek	79

OP WEG NAAR BELEZENHEID: EEN VERKENNEND ONDERZOEK

1. Inleiding

Uit het Pisa-onderzoek van 2022 bleek dat 33% van de Nederlandse leerlingen op vijftienjarige leeftijd onder het minimale niveau scoorde dat nodig is om te kunnen functioneren op school en om deel te nemen aan de maatschappij. Daarnaast lopen deze leerlingen het risico om laaggeletterd het onderwijs te verlaten (Meelissen et al., 2023). De leesvaardigheid onder Nederlandse leerlingen daalt al jaren en er is stevige actie nodig om die trend te keren (Stronks et al., 2022; Van den Broek et al., 2021). Het vinden van een oplossing voor deze negatieve ontwikkeling is een complexe opdracht, omdat lezen een multidimensionaal proces is waarbij oplossingen zich op meerdere factoren moeten richten (Van den Broek et al., 2021).

Stronks et al. (2022) betogen daarom dat een grondige herziening van het Nederlandse leesonderwijs nodig is. In de onderzoeksaanvraag voor het onderzoeksproject LeesEvolutie benoemen Stronks et al. (2022), naast de alarmerende resultaten voor de leesvaardigheid van Nederlandse leerlingen, nog twee andere redenen waarom deze herziening nodig is. Ten eerste is er een gebrek aan kennis over de invloed van digitale media op het verwerken van teksten en over de didactiek en het lesmateriaal die deze verwerking ondersteunen. Ten tweede benoemen ze dat het gebrek aan diepe verwerking van de inhoud van teksten een belangrijke oorzaak is van de alarmerende resultaten in het Nederlandse leesvaardigheidsonderwijs.

In het onderzoeksproject LeesEvolutie richten de onderzoekers zich daarom op de uitdaging hoe het leesonderwijs Nederlandse leerlingen (4 – 18 jaar) kan helpen om geletterd te worden in een digitaal tijdperk (LeesEvolutie, 2023). De algemene onderzoeksvraag luidt:

“How should reading education be transformed, and to what extent should technology be

OP WEG NAAR BELEZENHEID

applied, in order to improve both reading comprehension and reading behaviour of all students in the Netherlands (age 4-18) in a digital age?” (Stronks et al., 2022).

De wetenschappelijke basis voor het leesonderwijs vertrekt binnen het onderzoeksproject vanuit drie vragen:

- 1) *“Waartoe wordt er gelezen? (leesgedrag (...));*
- 2) *Hoe wordt gelezen? (leesvaardigheid (...));*
- 3) *Wat wordt er gelezen? (belezenheid (...)).”*

De aanname is dat onderwijs dat zicht richt op die drie dimensies – leesgedrag, leesvaardigheid en belezenheid – geletterde leerlingen oplevert (LeesEvolutie, 2023).

Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, werken de onderzoekers vanuit meerdere onderzoekslijnen. De eerste onderzoekslijn richt zich op het opstellen van een conceptueel model van leesbegrip en leesgedrag (WP1A) en een didactisch en pedagogisch raamwerk voor educatieve interventies (WP1B). De tweede onderzoekslijn richt zich op educatieve interventies (WP2A-D) en de derde onderzoekslijn richt zich op de data-analyse van de resultaten van de interventies en datamanagement (WP3) (Stronks et al., 2022).

Het huidige onderzoek is te plaatsen binnen werkpakket WP1A. Het algemene doel van dit werkpakket is om een geïntegreerd, ontwikkelingsgericht theoretisch model te ontwikkelen, dat kan fungeren als basis voor de andere werkpakketten. Specifieke doelen van het werkpakket zijn:

- 1) *“to construct a comprehensive model of reading in the digital age that integrates evidence-based, multidisciplinary insights on central factors that shape the motivation to read and the ability to cognitively process reading materials in offline*

OP WEG NAAR BELEZENHEID

and online settings to read across development;

2) *to provide the foundation for a systematic empirical study of the effects of educational interventions of reading in the digital age” (Stronks et al., 2022).*

In dit onderzoek zal ik me specifiek richten op het in de startverklaring geïntroduceerde concept belezenheid, in relatie tot leesvaardigheid en leesgedrag (LeesEvolutie, 2023).

2. Belezenheid

In de startverklaring wordt belezenheid als volgt gedefinieerd:

“Leerlingen hebben een groot repertoire aan gelezen teksten en daarmee een kapitaal aan kennis over de tekstuele culturen (discoursen) van het land waarin ze opgroeien en wereldkennis” (LeesEvolutie, 2023).

Zoals in de inleiding is genoemd, is daarbij de aanname dat onderwijs dat zich richt op leesvaardigheid, leesgedrag en belezenheid, zorgt voor geletterde leerlingen. Geletterde leerlingen zijn leerlingen die op school rijke leeservaringen opdoen. Rijke leeservaringen worden in het geval van belezenheid gezien als het hebben opgedaan van ruime ervaring met het lezen van allerhande Nederlandstalige teksten. Daarnaast is het voornemen om in het model van geletterdheid geen onderscheid te maken tussen zakelijke teksten en fictie (Leesevolutie, 2023). Ook de OECD benoemt dat het om kunnen gaan met verschillende soorten teksten van belang is om geletterd te zijn:

“Literacy is the ability to identify, understand, interpret, create, communicate and compute, using printed and written materials associated with varying contexts. Literacy involves a continuum of learning in enabling individuals to achieve their goals, to develop their knowledge and potential, and to participate fully in their community and wider society” (PIAAC Literacy Expert Group, 2009).

Er is nog weinig bekend over welke wetenschappelijke concepten en inzichten van invloed kunnen zijn op de invulling van het concept belezenheid. Desondanks zijn onderzoekers wel enkele inzichten en concepten op het spoor die invloed kunnen hebben op de invulling van het concept belezenheid (Allatt, 2018; Dietz & Ponjee, 2013; Biesta, 2011; Mol & Bus, 2011).

3. Het huidige onderzoek

Het huidige onderzoek is exploratief van aard. Eén van de doelen is om inzichten uit verschillende wetenschappelijke disciplines in beeld te krijgen die van invloed kunnen zijn op de invulling van het concept belezenheid. Het andere doel is om te onderzoeken hoe belezenheid zich verhoudt tot leesgedrag en leesvaardigheid in een ontwikkelingsgericht model van geletterdheid in een digitaal tijdperk. Aan de hand van deze inzichten wil ik verkennen hoe belezenheid geconceptualiseerd kan worden. De onderzoeksvraag luidt:

Hoe kan belezenheid aan de hand van inzichten uit verschillende wetenschappelijke disciplines geconceptualiseerd worden in relatie tot leesvaardigheid en leesgedrag, binnen een model van geletterdheid in een digitaal tijdperk?

De hoofdvraag zal ik beantwoorden met behulp van de volgende deelvragen:

- A) *Welke inzichten bestaan er binnen verschillende wetenschappelijke disciplines die invloed kunnen hebben op de invulling van het concept belezenheid in relatie tot leesvaardigheid en leesgedrag in een conceptueel model van geletterdheid in een digitaal tijdperk?*
- B) *Welke inzichten hebben volgens experts invloed op de invulling van het concept belezenheid in relatie tot leesvaardigheid en leesgedrag in een conceptueel model van geletterdheid in een digitaal tijdperk?*
- C) *Welke inzichten en aanbevelingen zijn af te leiden uit een vergelijking tussen de onderzoeksresultaten van het literatuuronderzoek en de Delphi-methode?*

Door middel van dit onderzoek hoop ik bij te dragen aan de eerste, verkennende stappen ten behoeve van de theorievorming binnen het onderzoeksproject LeesEvolutie en aan de

OP WEG NAAR BELEZENHEID

modelvorming van geletterdheid in een digitaal tijdperk. Daarnaast verricht ik met dit onderzoek voorwerk in het kader van het promotieonderzoek van Janssen (NWO, 2024)

Om antwoord te kunnen geven op de hoofdvraag en de deelvragen, heb ik twee onderzoeken uitgevoerd. Om deelvraag A te kunnen beantwoorden, heb ik een literatuuronderzoek gedaan (hoofdstuk 4). Om deelvraag B te kunnen beantwoorden, heb ik een Delphi-onderzoek uitgevoerd (hoofdstuk 5). Vervolgens beantwoord ik deelvraag C door in hoofdstuk 6 de resultaten van de literatuurstudie en het Delphi-onderzoek naast elkaar te leggen en deze kritisch te bespreken. In hoofdstuk 7 bespreek ik de interpretatie van de onderzoeksresultaten en geef ik aan wat de beperkingen van dit onderzoek zijn. In hoofdstuk 8 beschrijf ik de conclusies die aan dit onderzoek verbonden kunnen worden.

4. Onderzoek 1: Literatuuronderzoek

4.1 Methode

Om antwoord te kunnen geven op deelvraag A, heb ik een literatuuronderzoek uitgevoerd. Met behulp van deze methode wilde ik een verkenning doen naar de inzichten die invloed kunnen hebben op de invulling van het concept belezenheid. Daarnaast heeft een literatuuronderzoek als voordeel dat het een raamwerk kan bieden, waarbinnen ik de resultaten uit het latere Delphi-onderzoek kan plaatsen. Dit kan bijdragen aan het beantwoorden van deelvraag C. Verder kan een literatuuronderzoek ook dienen als basis om nieuwe ideeën te genereren (Oliver, 2012; De Lange et al., 2010).

In de volgende twee paragrafen licht ik verder toe hoe ik te werk ben gegaan. De procedure en werkwijze bij de analyse zijn ontworpen aan de hand van de ideeën en benaderingen die zijn beschreven door Oliver (2012).

4.1.1 Procedure

In mijn literatuuronderzoek wilde ik in ieder geval kijken naar inzichten uit de wetenschappelijke disciplines die in de startverklaring bij werkpakket 1A genoemd worden: cognitieve wetenschappen, communicatiewetenschappen, literatuurwetenschappen, educatieve wetenschappen en gedragswetenschappen (Stronks et al., 2022; LeesEvolutie, 2023). Om die inzichten te verzamelen, ben ik gestart vanuit verschillende overzichtsstudies (Stichting Lezen, 2023; Houtveen & Van Steensel, 2022; Pearson et al., 2020; Houtveen et al., 2019), handboeken (Van Dijk et al., 2022; Brillenburg Wurth & Rigney, 2016), publicaties die genoemd zijn in de onderzoeksaanvraag van het project LeesEvolutie (Stronks et al., 2022; LeesEvolutie, 2023) en publicaties die in gesprek met een wetenschapper, verbonden aan het onderzoeksproject, zijn

OP WEG NAAR BELEZENHEID

aanbevolen (Allatt, 2018; Dietz & Ponjee, 2013; Biesta, 2011; Mol & Bus, 2011). Het identificeren van bovenstaande artikelen uit de verschillende wetenschappelijke disciplines was een efficiënte manier om zicht te krijgen op relevante literatuur in dat vakgebied (Oliver, 2012).

Als tweede stap heb ik bij de startstudies het sneeuwbalprincipe gebruikt om op zoek te gaan naar andere relevante publicaties (Oliver, 2012). Ik ben daarmee gestart door te kijken naar geciteerde werken in de startstudies. Daarna heb ik via Google Scholar gezocht naar publicaties die bovenstaande startstudies geciteerd hebben. Vervolgens heb ik bij de publicaties die uit bovenstaande stappen voortvloeiden op basis van de titel en de samenvatting beoordeeld of ze relevant waren. De publicaties heb ik als relevant beoordeeld als de inhoud te maken had met wat iemand leest of in welke mate iemand leest. Deze criteria zijn gebaseerd op de omschrijving van belezenheid zoals die in de startverklaring gegeven is (LeesEvolutie, 2023). In de relevante studies heb ik vervolgens theorieën, modellen, concepten en andere inzichten geïdentificeerd die te maken hebben met wat iemand leest of in welke mate iemand leest (Oliver, 2012). In de rest van dit onderzoek zal ik de gevonden theorieën, modellen, concepten en andere inzichten omwille van de leesbaarheid inzichten noemen. In deze stap heb ik besloten om de startstudies van Allatt (2018) en Biesta (2011) buiten beschouwing te laten in de verdere procedure, omdat deze niet aansloten bij de hierboven genoemde criteria. Daarnaast heb ik besloten om het inzicht leesmotivatie buiten beschouwing te laten, hoewel dit in veel studies uitgebreid naar voren kwam (o.a. Van Dijk et al., 2022; Houtveen et al., 2022). Dit inzicht sluit namelijk meer aan bij de reden waarom iemand leest, wat volgens de beschrijvingen in de startverklaring onder leesgedrag valt (LeesEvolutie, 2023).

Als derde stap ben ik vanuit de gevonden inzichten verder gaan zoeken naar publicaties

OP WEG NAAR BELEZENHEID

die rapporteerden over de effecten of impact van dat inzicht. Dit heb ik als eerste gedaan door het sneeuwbalprincipe toe te passen. Via Google Scholar heb ik per inzicht de artikelen waarin de studie over dat inzicht geciteerd werd (citerende artikelen) bekeken. Wanneer dit meer dan 50 artikelen waren, heb ik gebruikgemaakt van de functie ‘zoeken in citerende artikelen’ met verschillende termen (effect, impact, meta-analyse/meta-analysis, review). Als bovenstaande stap niet voldoende informatie opleverde over de effecten of impact van dat inzicht, heb ik via Google Scholar nog gezocht naar publicaties door in een zoekopdracht het gevonden inzicht met de vier bovenstaande termen te combineren (bijv. ‘print exposure’ AND ‘review’). Bij deze laatste stap heb ik bij het ‘zoeken in citerende artikelen’ gebruikgemaakt van *Boolean logic* om op een precieze manier te kunnen zoeken in een groot aantal artikelen (Oliver, 2012).

4.1.2 Analyse

De hoofdvraag van dit onderzoek was hoe belezenheid geconceptualiseerd kan worden aan de hand van verschillende inzichten uit verschillende wetenschappelijke disciplines. Om deze vraag te kunnen beantwoorden, was het nodig om de gevonden inzichten te synthetiseren. Op die manier kon ik de resultaten van de literatuurstudie op een betekenisvolle manier met elkaar verbinden (Oliver, 2012). Omdat het daarbij wel van belang was om voorzichtig en gestructureerd te werk te gaan, heb ik alle gevonden studies systematisch geanalyseerd (Oliver, 2012).

Uit het literatuuronderzoek kwamen vijftien inzichten naar voren die invloed kunnen hebben op de invulling van het concept belezenheid. Ik heb de inzichten vervolgens geanalyseerd met een *open coding method in a grounded-theory approach* (Cohen et al., 2011). In dit coderingsproces heb ik per inzicht bij alle gevonden studies in kaart gebracht voor welke

OP WEG NAAR BELEZENHEID

leeftijden het is onderzocht, in welke omgeving het is onderzocht en welke variabelen binnen het onderzoek een rol speelden. De uitwerking hiervan is terug te vinden in bijlage 1. Vervolgens heb ik aan de hand van deze factoren in een *iterative process of constant comparison* (Cohen et al., 2011) vier verschillende thema's geïdentificeerd en gedefinieerd. Twijfelgevallen zijn daarbij besproken met de begeleider van dit onderzoek. De schematische uitwerking hiervan is terug te vinden in bijlage 2.

4.2 Resultaten

Uit het coderingsproces kwamen vier algemene thema's naar voren, waarbinnen de gevonden inzichten te plaatsen zijn:

1. voorschoolse periode: de periode van 0 tot en met 4 jaar, voor de instroom in het basisonderwijs;
2. leeservaring: de opgedane kwantitatieve en kwalitatieve ervaring met teksten, als resultaat van het leesgedrag.
3. lezerskenmerken: de kennis en vaardigheden die lezers hebben opgedaan door middel van lezen of ervaring met andersoortige bronnen;
4. ontwikkeling van de lezer: ontwikkeling van leesvaardigheden, sociaal-cognitieve ontwikkeling en persoonlijke ontwikkeling door middel van het lezen van teksten.

In onderstaande sectie zal ik per thema de gevonden inzichten bespreken. Dit doe ik door de in het onderzoek gehanteerde definities te geven. Vervolgens bespreek ik de impact van de inzichten in het licht van belezenheid, in relatie tot leesgedrag en leesvaardigheid in een model van geletterdheid in een digitaal tijdperk. Ik bespreek het gevonden onderzoek volgens de *Hierarchy of Evidence* (Evans, 2003), waarbij ik onderzoek dat hoger in de rangorde staat als

OP WEG NAAR BELEZENHEID

eerste noem. Ik beschouw daarbij correlaties die in meta-analyses gerapporteerd worden vanaf $r = .20$ als gematigd en vanaf $r = .30$ als sterk (Gignac & Szodorai, 2016; Richard et al., 2003). Als laatste benoem ik ook kanttekeningen die geplaatst kunnen worden bij de invloed van de gevonden inzichten op de invulling van het concept belezendheid.

Ik gebruik bij de bespreking de concepten leesgedrag, leesvaardigheid, belezendheid en geletterdheid zoals die in de startverklaring van LeesEvolutie (2023) gedefinieerd zijn. In bijlage 1 is terug te vinden welke termen in de geciteerde onderzoeken gebruikt worden, hoe deze geoperationaliseerd zijn en hoe ik deze heb samengebracht met de concepten uit de startverklaring van LeesEvolutie (2023).

4.2.1 Voorschoolse periode

Hoewel het doel van LeesEvolutie is om een ontwikkelingsgericht model van geletterdheid in een digitaal tijdperk te ontwikkelen van 4 tot en met 18 jaar, gaven resultaten van dit literatuuronderzoek aanwijzingen dat de periode daarvoor ook van belang kan zijn voor de belezendheid van een lezer. Uit verschillende onderzoeken bleek namelijk dat *Home Literacy Environment (HLE)* positief samenhangt met ontluikende geletterdheid. (Mol & Bus, 2011; Mol, 2022; Bigozzi et al., 2023; Dong et al., 2020). *HLE* gaat over de activiteiten of beschikbaarheid van bronnen in de thuisomgeving die gebruik kunnen worden om de geletterdheid van kinderen te ontwikkelen (Dong et al., 2020). Ontluikende geletterdheid of *emergent literacy skills* zijn de basisvaardigheden rondom lezen die kinderen ontwikkelen, zoals het fonologisch en fonemisch bewustzijn. Deze vaardigheden zijn fundamenteel voor latere lees- en schrijfvaardigheden. (Bigozzi et al., 2023; Mol, 2022).

Dong et al. (2023) benoemden in hun meta-analyse vier belangrijke factoren van *HLE* die

OP WEG NAAR BELEZENHEID

blijkens empirisch onderzoek bijdragen aan de leesontwikkeling van kinderen: (1) *parental literacy beliefs (PLB)*, wat gaat over de verwachtingen die ouders van kinderen hebben, (2) *parental education years at school (PEY)*, (3) *parental literacy involvement in their children's activities (PLI)* en (4) *home literacy resources (HLR)*. Uit de meta-analyse kwam een sterke positieve samenhang tussen *HLE* en leesbegrip naar voren. Opvallend daarbij is dat *PLB* en *PLI* allebei een sterke samenhang met leesbegrip vertoonden, terwijl *PEY* en *HLR* een gematigde samenhang vertoonden. Uit een meta-analyse van Mol (2022) kwam, in lijn met een eerdere meta-analyse van Mol en Bus (2011) ook een sterke positieve samenhang naar voren tussen voorgelezen worden door ouders en de receptieve en productieve woordenschat van kinderen, en een zwakke samenhang tussen voorgelezen worden door ouders en de ontluikende geletterdheid van kinderen. Deze woordenschat en ontluikende geletterdheid spelen een belangrijke rol in de latere ontwikkeling van leesbegrip (Houtveen et al., 2019; Mol, 2022). Een longitudinale studie van Bigozzi et al. (2023) toonde aan dat specifiek *notational awareness* de relatie tussen *HLE* en leessnelheid op de basisschool medieert. Een studie van Demir-Lira et al. (2019) toonde verder nog een gematigde positieve samenhang aan tussen ouder-kind leesinteracties, en later leesbegrip en interne leesmotivatie.

In sommige onderzoeken werd een *Matthew*-effect gerapporteerd (Mol & Bus, 2011; Torppa et al, 2020; Van Bergen et al., 2020; Kloosterman et al., 2011). Mol (2022) omschreef dit effect als een leesspiraal, gebaseerd op het model van *reciprocal causation* (Stanovich, 1986; in: Mol, 2022). Betere lezers ervaren in een positieve spiraal meer leesplezier, gaan meer lezen en worden daardoor uiteindelijk betere lezers. Slechtere lezers ervaren in een negatieve spiraal daarentegen minder leesplezier omdat ze minder goed zijn in lezen, gaan daardoor minder lezen

OP WEG NAAR BELEZENHEID

en gaan vervolgens achteruit in hun leesvaardigheid. De verschillen tussen betere en slechtere lezers worden daardoor uiteindelijk steeds groter (Mol & Bus, 2011). In onderzoek wordt gesteld dat de basis voor die positieve spiraal al in de voorschoolse periode gelegd kan worden door middel van *shared reading* (Mol & Bus, 2011). Echter, het bestaan van een *Matthew-effect* wordt niet in alle studies aangetoond (Mol, 2022; Locher & Pfof, 2020; Pfof et al., 2014). Er bestaat dus geen sluitend bewijs voor het bestaan van dit effect.

Ondanks de aangetoonde positieve relaties zijn er nog kanttekeningen te plaatsen bij de invloed van *HLE* en ontluikende geletterdheid op de latere geletterdheid. Ten eerste worden in deze studies over het algemeen correlaties aangetoond in plaats van causale relaties. Aan de hand van dit onderzoek is daarom niet te zeggen wat precies de invloed van *HLE* en ontluikende geletterdheid is op belezendheid, en wat de oorzaken zijn en wat de gevolgen. Daarnaast spelen andere relaties mogelijk ook nog een rol binnen die relaties. Zo blijkt uit onderzoek dat de relatie tussen *HLE* en leesvaardigheid ook bepaald wordt door *maternal skills* en dat genetische aanleg ook invloed heeft (Puglisi et al., 2017; Van Bergen et al., 2016).

4.2.2 Leeservaring

Uit vele studies kwamen aanwijzingen naar voren dat leeservaring een rol kan spelen binnen de invulling van het concept belezendheid. In de studies werd over leeservaring gesproken in termen van *print exposure*, *reading volume*, *leisure reading* en *reading for pleasure*. In de gevonden studies werden geen eenduidige definities gehanteerd voor deze inzichten, maar de betekenissen hangen in grote mate met elkaar samen. Alle vier de inzichten gaan over de kwantitatieve en soms kwalitatieve ervaringen die lezers hebben met verschillende types gedrukte teksten. *Print exposure* is onderzocht als de leeservaring die op diverse plekken is

OP WEG NAAR BELEZENHEID

opgedaan, zoals school, thuis, in de bibliotheek en op internet (Mol, 2022). *Reading volume* is onderzocht als leeservaring die op school is opgedaan (Allington, 2014; Topping et al., 2007), evenals leeservaring die zowel op school als in andere omgevingen is opgedaan (Allington & McGill-Franzen, 2021). *Leisure reading* is onderzocht als leeservaring die buiten de schoolse context wordt opgedaan (Torppa et al., 2020; Locher & Pfof, 2020; Troyer et al., 2019). *Reading for pleasure* wordt door Torppa et al. (2020) in hetzelfde onderzoek gezien als synoniem voor *leisure reading*. In dit onderzoek benoem ik dit inzicht daarom verder als *leisure reading*. In onderzoek van Topping et al., (2007) is kwaliteit van lezen onderzocht als succesvol begrip van een tekst. In onderzoek van Torppa et al. (2020) is gekeken naar het type tekst, zoals boeken en digitale teksten. In onderzoek van Nation et al. (2022) is de taal in boeken vergeleken met gesproken taal.

Uit meta-analyses van Mol (2022) en Mol en Bus (2011) over *print exposure* bleek dat voorlezen door ouders sterk positief samenhangt met de woordenschat van het kind. Naarmate lezers daaropvolgend op de basis- en middelbare school meer leeservaring opdoen, maken ze vooral kans op een grotere woordenschat, een hoger niveau van begrijpend lezen en woordherkenning, oftewel het technisch lezen van bestaande woorden. Het verband is bovendien sterker voor begrijpend lezen dan voor basisvaardigheden (fonologische en orthografische verwerking) en leesplezier.

Uit een longitudinale studie van Torppa et al., (2020) naar *leisure reading* kwam een positieve associatie tussen *leisure reading* en leesvaardigheid naar voren. Volgens Torppa et al., (2020) leek het er volgens een factoranalyse op dat *reading fluency* en *reading comprehension* leidt tot een hogere mate van *leisure reading*. Als leerlingen niet vloeiend lezen of weinig begrip

OP WEG NAAR BELEZENHEID

hebben, geldt dit voor hen als beperking in het vrijetijdslezen. Daarnaast leek het dat het lezen van specifiek boeken leesbegrip verhoogt. Andere media hadden dit effect niet. Aansluitend op deze resultaten beargumenteerden Nation et al. (2022) dat taal in boeken kansen biedt tot het leren van woorden en zinsconstructies die in gesproken taal minder voorkomen, wat de talige ontwikkeling en de geletterdheid stimuleert. Verder kwam uit een studie van Locher en Pfof (2020) bij leeftijdsgroepen van tienjarigen tot en met volwassenen een gematigde samenhang tussen *leisure reading* en leesbegrip naar voren.

Uit een meta-analyse van Lewis en Samuels (2005; in: Allington & McGill-Franzen, 2021) naar lezen op school kwam een sterk, positief verband naar voren tussen leeservaring en leesvaardigheid. Ook liet een analyse van de experimentele studies zien dat leerlingen die leeservaringen opdoen binnen school, in aanvulling op normale leesinstructie, het significant beter doen op leesvaardigheidstests dan leerlingen die die leeservaring niet hadden opgedaan (Lewis & Samuels, 2005; in: Allington & McGill-Franzen, 2021). Ook een studie van Topping et al., (2007) naar *reading volume* liet een gematigde positieve samenhang zien tussen de kwantiteit en kwaliteit van lezen en een toename in leesprestaties bij leerlingen van alle niveaus. Met name bij oudere studenten was de combinatie van hoge kwaliteit en kwantiteit nodig. Kwantiteit en kwaliteit hingen ook sterker samen met de klas van de leerling dan het initiële leesniveau, wat suggereert dat de docent ook een rol speelt bij het lezen.

Onderzoek geeft ook aanwijzingen dat *reading volume* vanaf een bepaald punt in de ontwikkeling een rol gaat spelen bij de toename van leesprestaties. Zodra lezers een minimaal leesvaardigheidsniveau hebben bereikt, maken ze een omslag van leren-om-te-lezen naar lezen-om-te-leren. Na deze omslag wordt *reading volume* een voorspeller van toename in leesprestaties

OP WEG NAAR BELEZENHEID

(Van Bergen et al., 2020; Allington & McGill-Franzen, 2021).

Ook bij leeservaring zijn er ondanks de aangetoonde positieve samenhang en invloed kanttekeningen te plaatsen. In veel studies worden correlaties tussen leeservaring en leesvaardigheid aangetoond, waardoor ook voor dit concept niet duidelijk is wat de invloed is van dit inzicht op de invulling van het concept belezenheid. In de meta-analyse Lewis en Samuels (2005; in: Allington & McGill-Franzen, 2021) bleek uit de analyse van experimenteel onderzoek wel dat extra lezen binnen school een positieve invloed had op leesvaardigheid. Verder moeten uitspraken over causaliteit in de longitudinale studies (Torppa et al, 2020; Van Bergen et al., 2020) met voorzichtigheid benaderd worden. In deze longitudinale studies worden aan de hand van *Cross Legged Panel Models (CLPM)* uitspraken gedaan over causaliteit. Echter, *CLPM* maken geen onderscheid tussen de *within-person* en *between-person* verschillen in de berekening van de causale relaties (Hamaker et al., 2015). Om rekening te houden met deze beperking, hebben Torppa et al. (2020) en Van Bergen et al. (2020) wel aanvullende analyses uitgevoerd.

4.2.3 Lezerskenmerken

In de gevonden studies kwamen de volgende inzichten naar voren, waarbij bleek dat lezerskenmerken van invloed zijn op het lezen en verwerken van teksten: beginnende en ervaren lezers, voorkennis of *background knowledge*, kortweg kennis, en *genre knowledge*.

Tijdens het lezen bouwt een lezer een mentale representatie op van een tekst (Kintsch, 1988). Hierbij rijgt een lezer steeds kleine betekenseenheden aan elkaar, wat leidt tot een coherent beeld van een tekst. Het aan elkaar rijgen van die betekenseenheden wordt *bottom-up* verwerken genoemd. Beginnende lezers zijn vooral bezig met het *bottom-up* verwerken van

OP WEG NAAR BELEZENHEID

teksten. Ervaren lezers daarentegen hebben daar minder moeite mee en zijn in staat snel een coherent beeld van de tekst te vormen. Dit geeft hen ruimte om deze tekst te verbinden met hun eigen voorkennis, wat *top-down* verwerken wordt genoemd. Bij dit *top-down* verwerken vindt betekenisgeving op allerlei niveaus plaats (Brillenburg Wurth & Rigney, 2016). Ook draagt de mate van leesvaardigheid bij aan de leesmotivatie. Uit onderzoek blijkt namelijk dat met name bij beginnende lezers een bepaald niveau van leesvaardigheid een voorwaarde is om tot gemotiveerd lezen te komen (Van Moort et al., 2022).

Een belangrijk lezerskenmerk dat invloed heeft op het lezen en verwerken van teksten is voorkennis. Voorkennis bestaat uit alle kennis van de wereld en linguïstische kennis die een lezer meeneemt bij een leestaak (Kintsch, 1988). Domeinkennis, een onderdeel van voorkennis, refereert aan de kennis die een persoon heeft over een specifiek en afgebakend gebied (Alexander & Jetton, 2000). De voorkennis van een lezer is in het brein opgeslagen in gestructureerde semantische netwerken, waarbij de vele concepten met elkaar verbonden zijn door middel van associaties (Van Moort et al., 2022). Kennis wordt gezien als de oorzaak, voorspeller en het gevolg van begrijpend lezen en is dus van enorm belang (Pearson et al., 2020). In verschillende overzichtswerken kwam de evidentie voor de invloed van voorkennis op leesvaardigheid naar voren (Van Moort et al., 2022; Houtveen et al., 2019; Castles et al., 2018; Smith et al., 2021; Pearson et al., 2020). Zo kwam in verschillende theorieën naar voren dat kennis helpt bij het bouwen van een mentale representatie en daarmee begrip van een tekst (Van Moort et al., 2022; Houtveen et al., 2019; Castles et al., 2018; Pearson et al., 2020). Dit komt bijvoorbeeld doordat kennis helpt bij het maken van inferenties, die nodig zijn om een tekst te begrijpen (Van Moort et al., 2022; Houtveen et al., 2019; Castles et al., 2018; Smith et al., 2021;

OP WEG NAAR BELEZENHEID

Pearson et al., 2020). Kennis is daarbij geen voldoende voorwaarde, maar verschaft wel een voordeel bij het begrijpen van impliciete informatie (Houtveen et al., 2019). Daarnaast heeft kennis een compenserend effect: het kan ondersteunen bij tekstbegrip, zelfs wanneer de leesvaardigheid laag is (Houtveen et al., 2019; Smith et al., 2021) of wanneer er sprake is van een lage tekstcohesie (Smith et al., 2021; Pearson et al., 2020). Het belang van kennis neemt ook toe naarmate de leeftijd toeneemt en lezers zich ontwikkelen van beginnende tot ervaren lezers (Van Moort et al., 2022). Verder hebben de kwaliteit en kwantiteit van de kennis ook een positieve invloed op het tekstbegrip. Betere kennisnetwerken faciliteren namelijk het tekstbegrip (Van Moort et al., 2022; Castles et al., 2018; Smith et al., 2021) en misconcepties staan tekstbegrip in de weg (Van Moort et al., 2022; Houtveen et al., 2019; Smith et al., 2021). Als laatste kan het uiteindelijke tekstbegrip ook weer leiden tot het opdoen van nieuwe kennis, als de verworven kennis leidt tot het uitbreiden of reviseren van bestaande kennis (Van Moort et al., 2022).

Een specifiek onderdeel van kennis is *genre knowledge*. *Genre knowledge* gaat over de kennis en ervaringen die lezers hebben over en met bepaalde genres. Deze verwachtingen bestaan uit sociaal-cultureel gevormde kennis over prototypische tekststructuren, leesstrategieën, mogelijkheden en bronnen (Schmitz et al., 2017). Uit onderzoek bleek dat kennis en verwachtingen over het tekstgenre *top-down* invloed hebben op tekstverwerking en tekstbegrip. Door de kennis en verwachtingen die lezers over een tekst hebben, gaan ze op een andere manier te werk tijdens het lezen (Pearson et al., 2020; Zwaan, 1994; Schmitz et al., 2017).

De invloed van kennis op lezen en de invloed van lezen op kennis zijn breed onderzocht en er is veel evidentie voor de beschreven relaties. Een vraag die overeind blijft staan is of kennis

OP WEG NAAR BELEZENHEID

die wordt opgedaan via andere media ook een plaats zou moeten krijgen binnen die relaties, naast kennis die is opgedaan door lezen. De hierboven beschreven studies benoemden dit onderscheid niet expliciet. Met de toegang tot onder andere video's en podcasts is het namelijk een logisch gevolg dat lezers kennis via een ander medium opdoen, die hun kan helpen bij een leestaak. Daarnaast is het de vraag in hoeverre andere lezerskenmerken, zoals leeftijd en intelligentie, een rol spelen bij de belezenheid van een lezer. In de gevonden studies wordt hierover niet uitgebreid gerapporteerd, maar het is voorstelbaar dat deze variabelen een mediërende of modererende rol zouden kunnen hebben.

4.2.4 Ontwikkeling van de lezer

De laatste inzichten die invloed kunnen hebben op de invulling van het concept belezenheid zijn literaire socialisatie, persoonlijke en culturele vorming, het verwerven van boeken als vorm van cultureel gedrag, *Theory of Mind* en meervoudige geletterdheid. Deze inzichten hebben allemaal betrekking op de persoonlijke ontwikkeling van de lezer. In de onderstaande sectie licht ik verder toe wat deze ontwikkelingen inhouden.

Belezenheid kan als eerste bijdragen aan literaire socialisatie. Literaire socialisatie is het proces waarbij mensen de kennis, vaardigheden en houding verwerven die nodig zijn om volwaardig deel te nemen aan de literaire cultuur. Literaire vaardigheden moeten actief worden aangeleerd en stapsgewijs worden getraind om deelname aan de complexe literaire cultuur mogelijk te maken (Lierop-Debrauwer, 1990; Dietz en Ponjee, 2013). Dit literatuuronderzoek heeft geen experimentele studies opgeleverd waarbij literaire socialisatie één van de onderzoeksvariabelen was. Aan de hand van de in dit onderzoek gevonden studies is het dus niet mogelijk om uitspraken te doen over de samenhang met, of invloed op de componenten van het

OP WEG NAAR BELEZENHEID

model van geletterdheid. Wel is er door Witte (2008) onderzoek gedaan naar de ontwikkeling van de literaire competentie van leerlingen in de tweede fase.

Belezenheid kan ook bijdragen aan culturele en persoonlijke vorming van lezers. Culturele vorming is een benadering in het onderwijs waarbij de doelstelling gericht is op de overdracht van institutioneel bekrachtigde literaire en culturele kennis en normen, met de behandelde teksten en auteurs meer aangesloten wordt bij de literaire kritiek en literatuurwetenschap, werkvormen meer op teksten en auteurs gericht zijn en kennis nemen van de 'canon' blijkens een omvangrijke boekenlijst belangrijker is (Verboord, 2003). Persoonlijke vorming is een benadering in het onderwijs waarbij de doelstelling gericht is op de persoonlijke vorming van de leerling, met teksten en auteurs wordt aangesloten bij de smaak en belevingswereld van de leerling en kennisneming van de 'canon' blijkens een kleinere boekenlijst minder belangrijk is (Verboord, 2003). Uit het onderzoek van Verboord (2003) bleek dat wanneer het literatuuronderwijs aansluit bij de persoonlijke vorming van leerlingen, ze op latere leeftijd frequentere lezers worden.

In later onderzoek wordt in andere termen gesproken over persoonlijke en culturele vorming. Dera (2018) stelde dat de inzichten van Verboord (2003) kunnen helpen om de opvattingen van docenten in kaart te brengen, maar niet om het leesgedrag van docenten en de invloed daarvan op hun onderwijs en op leerlingen in beeld te krijgen. In later onderzoek sprak Verboord (2006) zelf over vorming als een lezersgerichte en een cultuurgerichte benadering. Zijn onderzoek liet zien dat in het Nederlandse literatuuronderwijs de aandacht in de periode van 1975 tot en met 2000 de lezersgerichte benadering meer centraal is komen te staan. Hierin ligt de nadruk op het ontwikkelen van een persoonlijke, literaire smaak door de leerling. De Vriend

OP WEG NAAR BELEZENHEID

(2015; in: Dera, 2018) noemde dit ‘culturele competentie in plaats van canons’. Witte (2008) stelde een model van zes competentieniveaus op om handvatten te geven voor dit ontwikkelingsgerichte literatuuronderwijs. Hij onderzocht daarna ook wat het effect van literatuuronderwijs was op de literaire competentie van leerlingen. Literatuuronderwijs in de tweede fase leek volgens Witte (2008) een emanciperend effect te hebben. De thuissituatie correleert met leesfrequentie en milieufactoren, maar deze factoren hangen niet samen met competentie en motivatie aan het einde van de tweede fase. Leerlingen die van huis uit weinig hebben meegekregen groeien relatief sterk in hun literaire competentie. Leerlingen die al een hoge literaire competentie hadden, worden minder naar een hoog niveau getild en leerlingen die al gemotiveerd waren, worden niet heel veel meer geënthousiasmeerd (Witte, 2008).

Een andere ontwikkeling waar belezeneid aan bij kan dragen is het verwerven van boeken als cultureel gedrag, zoals beschreven door Verdaasdonk (1989). Cultureel gedrag is het resultaat van een aantal onderling samenhangende keuzes. Deze komen tot stand na afweging van de kosten en baten die met de verwerving van een bepaald goed zijn gemoeid. Het verwerven van boeken is een vorm van cultureel gedrag. Dit verwerven vooronderstelt een leerproces waardoor men op de hoogte raakt en blijft van het aanbod. Ook dient men, door oefening, de vaardigheid te verwerven om titels uit het aanbod naar soort in te delen (Verdaasdonk, 1989). Stalpers (2007) sprak over een modernere versie van boeken verwerven als vorm van cultureel gedrag in termen van selectievaardigheden. Zijn onderzoek liet zien dat onzekerheid en risico op een verkeerde keuze voor boeken een grote rol spelen bij het lezen van fictie. Voor een deel zou dit mogelijk terug te voeren zijn op een gebrek aan kennis van het aanbod. Door het grote aanbod en de onwetendheid worden ook slechte boekkeuzes gemaakt,

OP WEG NAAR BELEZENHEID

wat kan leiden tot negatieve leeservaringen. Zijn onderzoek suggereerde dat lezers op de hoogte moeten zijn van het aanbod en selectievaardigheden moeten ontwikkelen om goede boekkeuzes te kunnen maken (Stalpers, 2007).

Daarnaast heeft de belezenheid invloed op of vertoont het samenhang met de sociale ontwikkeling van de lezer, ook wel de *Theory of Mind* genoemd. *Theory of Mind* is de vaardigheid om onderscheid te maken tussen de gedachten en gevoelens van het zelf en van een ander mens. Deze vaardigheid wordt beschouwd als voorwaarde om empathisch te kunnen zijn. Het aanleren van *Theory of Mind* is onderdeel van de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen (Mumper & Gerrig, 2017). Uit onderzoek van Dodel-Feder en Tamir (2018) bleek dat, in vergelijking met het lezen van non-fictie of niet-lezen, het lezen van fictie een klein effect heeft op de sociaal-cognitieve ontwikkeling. Daarnaast vertoont het lezen van fictie in de vrije tijd een kleine positieve samenhang met *Theory of Mind* (Mumper & Gerrig, 2017). Verder bleek ook dat het op jonge leeftijd in aanraking komen met boeken een beter ontwikkelde *Theory of Mind* voorspelt (Mar et al., 2010).

Het uiteindelijke gevolg van het opdoen van ervaringen met teksten, ontwikkelen van vaardigheden en vergaren van kennis is dat een lezer meervoudig geletterd is. Meervoudige geletterdheid bouwt voort op traditionele en digitale geletterdheid. Een meervoudig geletterde kan omgaan met (een combinatie van) gedrukte, digitale en multimediale teksten, kan die integreren en hier betekenis aan geven. Meervoudig geletterden zijn zich bewust van de verhouding en interactie tussen verschillende teksten en modaliteiten en de verhalen die deze communiceren. Ze kunnen aandacht efficiënt inzetten en verdelen, en om om te gaan met grote hoeveelheden tekst kunnen ze bewust moduleren tussen diep lezen en hyperlezen. Het gaat

OP WEG NAAR BELEZENHEID

hierbij om een metacognitief bewustzijn van de inzet van verschillende leesmodi (Stichting Lezen, 2023).

Uit bovenstaande sectie blijkt dat belezenheid bij zou kunnen dragen aan vele vaardigheden of ontwikkelingen. Echter, de evidentie is niet voor alle inzichten even groot. Deze literatuurstudie heeft met name bij literaire socialisatie, persoonlijke en culturele vorming en het verwerven van boeken als vorm van cultureel gedrag weinig tot geen evidentie opgeleverd die bij kan dragen aan de invulling van het concept belezenheid. Bij het verwerven van boeken lijkt selectievaardigheden een passendere term, omdat een lezer een boek niet in diens bezit hoeft te hebben om tot lezen te komen. Op het gebied van *Theory of Mind* is er wel evidentie van positieve samenhang van lezen met de sociaal-cognitieve ontwikkeling, maar deze samenhang is over het algemeen gematigd. Meervoudige geletterdheid is een relatief nieuwe term, waarvan de werking verder onderzocht moet worden, evenals hoe de verschillende vormen van geletterdheid samenhangen en hoe die verbeterd kunnen worden (Stichting Lezen, 2020).

5. Onderzoek 2: Delphi-onderzoek

Om antwoord te kunnen geven op deelvraag B, heb ik een Delphi-onderzoek gedaan. Met behulp van deze methode wilde ik onder experts een verkenning doen naar de inzichten die invloed kunnen hebben op de invulling van het concept belezenheid.

Gezien de exploratieve insteek van dit onderzoek was de Delphi-methode een geschikte methode om toe te passen. De Delphi-methode geeft namelijk richting in een communicatief proces, dat als doel heeft om zicht te krijgen op componenten binnen een bepaald probleem of vraagstuk. Daarnaast hebben veel Delphi-onderzoeken als doel om consensus over een probleem of oplossing daarvan te bereiken (Linstone & Turoff, 1975), hoewel verdeeldheid in sommige onderzoeken ook als een interessante opbrengst wordt gezien (Von der Gracht, 2012). In de volgende twee paragrafen licht ik verder toe hoe ik te werk ben gegaan.

5.1 Methode

5.1.1 Deelnemers

Voor het Delphi-onderzoek heb ik in de eerste uitnodigingsronde veertien experts benaderd. Deze experts waren afkomstig uit verschillende wetenschappelijke disciplines: cognitieve wetenschappen, digitale media, psychologie (leesgedrag), taalkunde, literatuurwetenschappen, educatieve wetenschappen en communicatiewetenschappen. Op die manier wilde ik ervoor zorgen dat alle in het onderzoeksvoorstel (Stronks et al., 2022; LeesEvolutie, 2023) genoemde wetenschappelijke disciplines vertegenwoordigd waren. Ook is heterogeniteit van experts een belangrijk aspect van een Delphi-onderzoek (Linstone & Turoff, 1975). Daarnaast heb ik zowel experts die aan het onderzoeksproject verbonden zijn als experts die er niet aan verbonden zijn benaderd. Het aantal verbonden en niet-verbonden experts was in

OP WEG NAAR BELEZENHEID

de eerste uitnodigingsronde evenredig verdeeld. Op die manier hoopte ik een bepaalde *bias* te voorkomen. Enkele experts gaven tussentijds aan dat ze niet konden deelnemen aan het onderzoek. Om de evenredige verdeling en de vertegenwoordiging van alle wetenschappelijke disciplines te waarborgen, heb ik nog drie extra experts benaderd. Uiteindelijk hebben tien experts deelgenomen aan het onderzoek. Van de tien experts waren er vier verbonden aan het onderzoeksproject en zes niet. Alle wetenschappelijke disciplines waren vertegenwoordigd door de experts.

5.1.2 Procedure

De experts kregen een digitale vragenlijst toegestuurd, die bestond uit drie onderdelen. Bij deze vragenlijst werd aangegeven dat het invullen naar verwachting tussen de 30 en 45 minuten zou duren. In het eerste onderdeel (1) kregen experts ten eerste een deel van de startverklaring (LeesEvolutie, 2023) te zien, met daarin de beschrijving van de concepten leesgedrag, leesvaardigheid en belezenheid, en de aannames die ten grondslag liggen aan het model van geletterdheid in een digitaal tijdperk. Daarop volgden zes vragen, waarin experts werd gevraagd te reflecteren op de omschrijvingen van de concepten en hoe volgens experts de verschillende concepten in relatie tot elkaar leiden tot geletterdheid in een digitaal tijdperk. In het tweede onderdeel (2) werd experts gevraagd welke wetenschappelijke inzichten van invloed zouden kunnen zijn op de invulling van het concept belezenheid. In de derde ronde (3) werden de vijftien inzichten uit het literatuuronderzoek voorgelegd. Hierbij moesten de experts op een schaal van '1. geen invloed' tot '5. veel invloed' aangeven in hoeverre een inzicht invloed had op de invulling van het concept belezenheid. Daaropvolgend konden experts in een open vraag toelichten waarom een inzicht wel of geen invloed had binnen het concept belezenheid. De

OP WEG NAAR BELEZENHEID

vragenlijst is opgesteld in samenspraak met de begeleider van dit onderzoek. De volledige vragenlijst is opgenomen in bijlage 3.

Het eerste onderdeel van de vragenlijst was bedoeld om de niet-verbonden experts kennis te laten maken met het model van geletterdheid en ze in het denken volgens dit paradigma te krijgen. Voor de verbonden experts bood het de mogelijkheid om eventuele bedenkingen over de omschrijvingen te uiten. De vragen waren daarbij bewust heel open gesteld, zodat experts geen beperkingen ervaarden in het antwoorden. Een beperking van deze open vragen was dat het lastig was om een uitputtend antwoord te geven, met name bij de vragen over de relaties binnen het model. Toch heb ik vanwege de exploratieve aard van dit onderzoek ervoor gekozen om de vragen zo open te stellen. Het doel van deze ronde was om zo veel mogelijk data te verzamelen (Linstone & Turoff, 1975). Eventuele aanvullingen daarop kunnen in latere Delphi-onderzoeken of andere vervolgonderzoeken ook aan bod komen. De in het literatuuronderzoek gevonden inzichten werden pas in het laatste onderdeel voorgelegd, om te voorkomen dat experts in hun antwoorden beïnvloed werden door deze inzichten.

5.1.3 Analyse

Alle kwalitatieve data die de vragenlijst heeft opgeleverd, heb ik geanalyseerd met een *open coding method in a grounded-theory approach* (Cohen et al., 2011) met behulp van het programma Nvivo. In dit coderingsproces heb ik de drie onderdelen van de vragenlijst los van elkaar gecodeerd: (1) startverklaring, (2) belezenheid en (3) invloed van inzichten uit de literatuurstudie. Het eerste onderdeel heb ik daarbij verdeeld in (1a) omschrijvingen van de concepten en (1b) model van geletterdheid in een digitaal tijdperk. Voor onderdeel (1a) heb ik per uiting van een deskundige bekeken welke begrippen, concepten, et cetera daarin genoemd

OP WEG NAAR BELEZENHEID

werden en hieraan per component codes toegekend. Vervolgens heb ik in een *iterative process of constant comparison* (Cohen et al., 2011) alle toegekende codes waar mogelijk gesynthetiseerd, axiaal gecodeerd en daarna ondergebracht bij een van de drie concepten binnen het model van geletterdheid. Een voorbeeld hiervan is te zien in figuur 1.

Figuur 1

Voorbeeldcodering bij data van onderdeel 1a

Leesgedrag associeer ik vanuit de meer taalwetenschappelijke hoek eerder met {gedrag zoals frequentie van lezen; type teksten dat gelezen wordt; hoeveelheid van teksten etc.} kwaliteit en kwantiteit van lezen	{Andere invalshoek}	{Oneens}	{Leesgedrag}
---	---------------------	----------	--------------

De kwalitatieve analyse leverde voor (1a) een beeld op van hoe experts aankeken tegen de omschrijvingen van leesgedrag, leesvaardigheid en belezenheid. Daarnaast bleek uit de codering bij welke onderdelen van de omschrijvingen nog bedenkingen waren.

Voor onderdeel (1b) heb ik per uiting van een expert bekeken welke begrippen, concepten daarin genoemd werden en hieraan per component codes toegekend. Daarnaast heb ik per uiting gekeken welke relaties daarin benoemd werden. Dit heb ik gedaan door de componenten binnen de relatie te coderen en de relatie daartussen te benoemen. Vervolgens heb ik in een *iterative process of constant comparison* (Cohen et al., 2011) alle toegekende codes en relaties waar mogelijk gesynthetiseerd en axiaal gecodeerd. Een voorbeeld hiervan is te zien in figuur 2.

Voor (1b) leverde het coderingsproces een model van geletterdheid in een digitaal tijdperk op, waarin alle door experts genoemde componenten en relaties daartussen zijn weergegeven.

OP WEG NAAR BELEZENHEID

Figuur 2

Voorbeeldcodering bij data van onderdeel 1b

{Belezenheid} belezenheid {zorgt ervoor} {dat lezers meer kennis opdoen} kennis en {meer ervaring krijgen met verschillende soorten teksten} leeservaring }, [wat ervoor kan zorgen dat ze ook weer] {andere (uitdagendere) teksten} divers lezen [gaan kiezen] wat hun {leesvaardigheid} leesvaardigheid [verbetert] en hun {geletterdheid} geletterdheid	{belezenheid} {belezenheid} {belezenheid} {leesgedrag} {leesvaardigheid} {geletterdheid}	{{belezenheid}[invloed op] {kennis} {leeservaring}) [invloed op] {kwaliteit van lezen} [invloed op] {leesvaardigheid} {geletterdheid}
--	---	--

Voor onderdeel (2) heb ik per uiting van een expert bekeken welke begrippen, concepten, modellen en theorieën daarin genoemd werden en hieraan per component codes toegekend. Vervolgens heb ik in een *iterative process of constant comparison* (Cohen et al., 2011) alle toegekende codes waar mogelijk gesynthetiseerd, axiaal gecodeerd en daarna ondergebracht bij het concept belezenheid. Een voorbeeld hiervan is te zien in figuur 3.

Figuur 3

Voorbeeldcodering bij data van onderdeel 2

Voor mij vormen de concepten {'kennis van de wereld'} kennis van de wereld en {'voorkennis'} voorkennis het meest logische voor- en achterland van het concept 'belezenheid'. Zie voor de bepalende rol van deze concepten bijvoorbeeld de Constructie-Integratie-theorie van Kintsch (1998). {Het onderscheiden van 'kennis van de wereld verkregen door teksten' versus 'kennis van de wereld verkregen door niet-teksten' ervaar ik als ondoenlijk} kennis	{kennis}	{belezenheid}
--	----------	---------------

Voor (2) leverde het coderingsproces, in aanvulling op 1b, een verdere invulling van het concept belezenheid op.

OP WEG NAAR BELEZENHEID

Aangezien het bereiken van consensus vaak het doel is van een Delphi-onderzoek, heb ik in de analyse ook geprobeerd om consensus vast te stellen. Echter, er zijn vele manieren om consensus in een Delphi-onderzoek vast te stellen (Von der Gracht, 2012). De verkregen data in onderdelen (1a), (1b) en (2) was enkel kwalitatief, waardoor het vaststellen van consensus op basis van beschrijvende statistiek niet mogelijk was. In dat geval is subjectieve analyse onvermijdelijk om consensus vast te stellen, hoewel dit niet de voorkeur geniet vanwege de arbitrariteit (Von der Gracht, 2012). Ik rapporteer daarom consensus op basis van hoe vaak thema's terugkomen in de data. Ik heb dit vastgesteld door te kijken naar hoeveel experts hierover spraken en hoe uitgebreid ze dat deden. De aanname was daarbij dat wanneer experts uitgebreid ingaan op een thema, ze dit belangrijk vonden om te benoemen. De constatering dat thema's door andere experts niet genoemd zijn, hoeft niet te betekenen dat er sprake is van verdeeldheid (Von der Gracht, 2012). Vanwege de brede vraagstelling en de gegeven tijd voor het invullen, is het voorstelbaar dat experts geen uitputtende antwoorden hebben gegeven en simpelweg niet alles benoemd hebben.

Bij onderdeel (3) heb ik ten eerste de numerieke data kwantitatief geanalyseerd. Rekening houdend met de mogelijkheid dat experts de uitersten op de schaalvragen vermijden in hun antwoorden, heb ik de Z-waardes berekend voor de gegeven antwoorden. Voor elk gegeven antwoord per expert heb ik gekeken hoeveel standaarddeviaties het antwoord afweek van het gemiddelde van alle gegeven antwoorden. Op deze manier verwachtte ik de inzichten beter met elkaar te kunnen vergelijken (Quené & Van den Bergh, 2020). Op basis van de gemiddelde Z-waardes heb ik daarna een rangorde van de inzichten opgesteld. Binnen deze rangorde heb ik de inzichten verdeeld in drie categorieën: inzichten met veel invloed, inzichten met weinig invloed

OP WEG NAAR BELEZENHEID

en inzichten waarvan de invloed nog onduidelijk was. Vervolgens heb ik per inzicht, per uiting bekeken waarom de expert wel of geen invloed op de invulling van het concept belezenheid toekende, zoals in figuur 4:

Figuur 4

Voorbeeldcodering bij data van onderdeel 3

{Hoe meer blootgesteld je wordt aan tekst, hoe meer ervaring met lezen en dus belezenheid.} veel invloed	{Print exposure}	{Inzichten}
{Type tekst zal uitmaken} soort teksten		

Vervolgens heb ik in een *iterative process of constant comparison* (Cohen et al., 2011) deze verklaringen waar mogelijk gesynthetiseerd en axiaal gecodeerd. De analyse leverde een rangorde van toegekende invloed per inzicht op, met daarbij per inzicht uitgewerkt waarom experts wel of geen invloed op de invulling van het concept belezenheid toekenden. Bij onderdeel 3 heb ik consensus vastgesteld aan de hand van de gemiddelde Z-waardes.¹

5.2 Resultaten

5.2.1 (1a) Omschrijvingen concepten binnen een model van geletterdheid

In de vragenlijst is aan de experts gevraagd om te reflecteren op de omschrijvingen van leesgedrag, leesvaardigheid en belezenheid binnen een model van geletterdheid in een digitaal tijdperk. Voor de drie omschrijvingen waren er experts die het eens of deels eens waren met de beschrijving, evenals experts die het er niet mee eens waren. De oordelen van experts per omschrijving zijn te zien in tabel 1.

¹ Om de anonimiteit van de respondenten en de vertrouwelijkheid van hun antwoorden te kunnen garanderen, is bij dit deelonderzoek, in tegenstelling tot bij deelonderzoek 1, de volledige analyse niet opgenomen in de bijlage.

Tabel 1

Oordelen van experts, per omschrijving

Omschrijving concept	Eens	Oneens	Totaal
Leesgedrag	5	5	10
Leesvaardigheid	6	4	10
Belezenheid	5	5	10

Sommige experts gaven in hun antwoord aan dat ze het ermee eens of het er gedeeltelijk mee eens waren, maar benoemden daarna nog een beperking van de omschrijving, zoals in (a). Deze uitspraken heb ik gecodeerd als ‘eens’, omdat er sprake is van enige mate van consensus over de beschrijving. De genoemde beperkingen heb ik wel opgenomen onder de axiale code ‘oneens’, om te kunnen beschrijven waarover nog geen consensus is. Uitspraken zoals (b), waarin beperkingen over een deel van de omschrijving werden gegeven, heb ik als ‘oneens’ gecodeerd omdat hier niet specifiek werd aangegeven dat een expert zich kon vinden in de omschrijving.

(a) *“Deze beschrijving klopt in veel gevallen wel. Echter, bij het lezen van fictionele en literaire teksten is de functionele benadering wat mij betreft een misser. Je leest een goede roman om zichzelf wille. Voor zakelijke teksten vind ik de omschrijving accuraat.”*

(b) *“Ik zou ‘verrijken’ nog aanscherpen; wat valt hier onder en wat versta je hieronder? Gaat het hier om informatiebehoefte waarin voorzien wordt, om leesplezier, om genieten van verfijnde literatuur?”*

In deze resultatensectie zal ik de genoemde beperkingen bij de omschrijvingen van leesvaardigheid en leesgedrag verder niet uitgebreid rapporteren, aangezien de focus binnen dit onderzoek op het concept belezenheid ligt. De vragen over de omschrijvingen van leesgedrag en leesvaardigheid waren voornamelijk bedoeld om de niet-verbonden experts te introduceren aan het vertrekpunt van de wetenschappelijke basis voor het onderzoeksproject en de aannames die

OP WEG NAAR BELEZENHEID

daaraan ten grondslag lagen. Wel zal ik de overkoepelende beperkingen rapporteren, die de omschrijvingen van alle drie de concepten betroffen. Uiteraard rapporteer ik de reflecties op de omschrijving van belezenheid wel uitgebreid.

De overkoepelende beperkingen waren te plaatsen binnen vier axiale codes. Ten eerste noemden vier experts het ontbreken van een formulering in termen van niveaus. Eén expert benoemde dit bij leesvaardigheid (c), maar deze beperking werd ook genoemd bij leesgedrag en belezenheid. Een expert deed daarbij ook een voorstel voor een alternatieve formulering (d).

(c) *“Het is een leesvaardigheid die heel erg van toepassing is op het leesniveau 4F. Niet één betekenislaag, maar 'betekenislagen', niet slec[h]ts 'voldoende wereldkennis' en 'begrip van tekststructuur', maar 'een rijk arsenaal': dat is 4F. Misschien moet de definitie getrapt opgesteld worden, zodat je ziet wat er op een lager niveau nodig is om naar deze rijkste leesvaardigheid toe te werken.”*

(d) *“(…) Misschien moeten we zoeken naar een woord dat iets relatiever is, zoals: 'een groeiend repertoire'?”*

Ten tweede noemden vier experts de omschrijving van leesdoel als beperking. Ze doelden hierbij vooral op de functionele benadering van het lezen. Drie experts betwijfelden of lezen altijd een doel moet dienen, of dat lezers bijvoorbeeld “een roman om zichzelf wille” lezen (e). Eén andere expert vond het onduidelijk wat precies als leesdoelen werd gezien (f).

(e) *“(…) Misschien alleen de notie van 'leesdoelen' niet, zijn die er altijd? Of alleen wanneer er voor schoolopdrachten gelezen wordt? Ik zou er namelijk voor pleiten dat lezen niet altijd een duidelijk doel hoeft te dienen.”*

(f) *“Dit eerste onderdeel lijkt eenzijdig op kennis gericht te zijn (bv. ""weten ook met*

OP WEG NAAR BELEZENHEID

welk gedrag ze die leesdoelen kunnen halen""), terwijl het omgaan met het leesdoel juist ook om gedrag gaat. Of gaat het hier om declaratieve/actieve kennis over leesstrategieën e.d.? (...) Gaat het alleen om individuele leerlingdoelen, of kunnen er ook doelen van de maatschappij belicht worden (...)?”

Ten derde gaven drie experts aan moeite te hebben met de rol van leesgedrag, zoals die in de startverklaring is beschreven. Omdat de beschreven beperkingen samenhangen met de omschrijvingen van leesvaardigheid (g) en belezendheid (h), benoem ik het hier wel bij de overkoepelende kritiek.

(g) *“Ik vind de benaming ""leesgedrag"" ongelukkig gekozen bij deze deelvraag.*

Leesvaardigheid omvat toch ook gedrag? Ik zou eerder kiezen voor ""leesdoel"" o.i.d.”

(h) *“Ik vind het verwarrend dat 'leesgedrag' enkel wordt gekoppeld aan het leesdoel en het waarom van het lezen. [In onderzoek gaat] het vaak om hoe vaak ze welke bronnen lezen (en zou het in dit kader dus eerder belezendheid zijn dan leesgedrag).”*

Als laatste punt benoemden twee experts dat ze wetenschappelijke onderbouwing missen voor delen van de omschrijvingen in de startverklaring. Eén expert miste daarbij de wetenschappelijke onderbouwing van het concept belezendheid en een andere expert miste de theorieën waarop bij leesvaardigheid wordt voortgeborduurd of waar definities op terug te voeren zijn.

Wat de omschrijving van belezendheid betreft, gaven vijf experts aan het met die omschrijving eens te zijn. Eén expert daarvan benoemde aanvullend nog een beperking van de omschrijving. De vijf andere experts gaven niet aan dat ze het eens waren met de omschrijving. Alle genoemde beperkingen waren te plaatsen onder vier axiale codes: definitie van het concept,

OP WEG NAAR BELEZENHEID

definiëring van onderliggende begrippen, formulering en missend in de omschrijving.

Ten eerste werd de definitie van belezenheid op verschillende punten vaag genoemd. Uit de data bleek dat dit komt door de definiëring van verschillende onderliggende begrippen, zoals in (i).

- (i) *“In het algemeen is belezenheid een vage term: is het een neutrale term (= wat heeft iemand gelezen) of een waardeoordeel (is er een canon van teksten die 'tellen'? is veel gelezen hebben altijd beter dan weinig gelezen hebben?).”*

Bij de definitie van ruime ervaring rees bij vier experts de vraag wanneer er sprake is van ruime ervaring: wat en hoeveel moet een lezer gelezen hebben om ruime ervaring opgebouwd te hebben? Twee experts benoemden dat kennis beter bij de huidige omschrijving zou passen, omdat belezenheid wordt omschreven als kennis die via boeken wordt opgedaan.

De overige kanttekeningen die onder missend en formulering waren ingedeeld, zijn al benoemd onder de overkoepelende kritiek (h) of hebben meer betrekking op de implicaties voor het onderwijs, zoals bij (j). Binnen dit onderzoek lag de focus niet op de implicaties voor het onderwijs, omdat dit onderdeel is van werkpakket 1B (Stronks et al., 2022; LeesEvolutie, 2023).

- (j) *“‘Daarmee’ is ambigu; moet ik dit causaal interpreteren? Oftewel: doen leerlingen vanzelf die kennis over discoursen op (als neveneffect van dit ervaringsdoel), of is het idee dat ze ook theorie hierover aangereikt krijgen?”*

5.2.3 (1b) Relaties binnen een model van geletterdheid

In de vragenlijst is aan respondenten gevraagd hoe volgens hen leesgedrag, leesvaardigheid en belezenheid in relatie tot elkaar leiden tot geletterdheid in een digitaal tijdperk. Acht respondenten hebben beschreven hoe verschillende componenten in relatie staan

OP WEG NAAR BELEZENHEID

tot elkaar en hoe dat leidt tot geletterdheid. Twee respondenten gaven aan dat de vragen te breed of te onduidelijk waren en hebben de vragen daarom niet beantwoord.

Uit de analyse van de antwoorden kwamen vier typen relaties naar voren: een wederkerige relatie, x leidt tot y , x is van invloed op y en x is voorwaardelijk voor y . Daarnaast kwamen er zes hoofdcomponenten naar voren: geletterdheid, leesvaardigheid, belezenheid, leesgedrag, transfer en ondersteuning. Bij deze componenten kwamen ook onderdelen van die componenten naar voren. De relaties en de genoemde componenten zijn te zien in figuur 5. In deze figuur is te zien hoe de componenten en onderdelen van componenten in relatie staan tot elkaar. Daarbij staat ook vermeld hoeveel experts een bepaalde relatie genoemd hebben. Omwille van de leesbaarheid van de figuur, is bij relaties die maar door één expert zijn genoemd $n = 1$ niet zichtbaar.

Drie experts noemden in hun antwoorden expliciet een wederkerige relatie tussen leesgedrag, leesvaardigheid en belezenheid (k). De andere experts benoemden deze wederkerigheid niet, maar beschreven hoe de componenten of onderdelen van componenten invloed hadden op andere (onderdelen van) componenten (l).

(k) “De drie ontwikkelen zich in parallel en in een verstrengeling waarbij ontwikkeling in de één bijdraagt aan de ontwikkeling in de ander. Dat geldt op alle vlakken van lezen, inclusief in de digitale wereld.”

(l) “Belezenheid zorgt ervoor dat lezers meer kennis opdoen en meer ervaring krijgen met verschillende soorten teksten, wat ervoor kan zorgen dat ze ook weer andere (uitdagendere) teksten gaan kiezen wat hun leesvaardigheid verbetert en hun geletterdheid.”

OP WEG NAAR BELEZENHEID

werd gevraagd hoe bijvoorbeeld leesgedrag, in relatie tot leesvaardigheid en belezeneheid, tot geletterdheid kon leiden in een digitaal tijdperk, hebben logischerwijs alle acht experts deze relaties genoemd. Bij uitspraken over de relaties tussen leesgedrag, leesvaardigheid, belezeneheid of onderdelen daarvan werden relaties meer geformuleerd in termen van niveaus (n). Deze formuleringen heb ik gecodeerd als invloed-op-relaties, waarbij aangemerkt moet worden dat de groottes of soorten van invloed niet verder geclassificeerd zijn.

(m) "Als je leesvaardig bent kan je teksten van allerlei genres en niveaus evalueren en interpreteren in hun verschillende contexten, waardoor je beter en daardoor meer gaat lezen (belezeneheid) en het meer gaat waarderen (leesgedrag), en neem je die vaardigheden en leeservaringen (=kennis van allerlei zakelijke en culturele teksten) weer mee naar nieuwe situaties, online en offline: dat is geletterdheid."

(n) "Belezeneheid zorgt ervoor dat lezers meer kennis opdoen en meer ervaring krijgen met verschillende soorten teksten, wat ervoor kan zorgen dat ze ook weer andere (uitdagendere) teksten gaan kiezen wat hun leesvaardigheid verbetert en hun geletterdheid."

Als laatste werden er ook nog voorwaardelijke relaties benoemd door de experts. Zo benoemden twee experts dat een bepaalde mate van leesvaardigheid voorwaardelijk is om tot leesgedrag te kunnen komen (o).

(o) "Om voldoende te lezen en uit verschillende teksten te lezen, is een bepaalde mate van leesvaardigheid vereist. Een bepaalde mate van leesvaardigheid is dan ook de basis, waarbij veel lezen (leesgedrag) en verschillende teksten lezen (belezeneheid) uiteraard bijdragen aan het bereiken van hogere leesvaardigheid."

OP WEG NAAR BELEZENHEID

In figuur 5 zijn ook componenten te zien waarbij geen relatie tot de andere componenten is weergegeven. Het model van geletterdheid heb ik opgesteld op basis van expliciet benoemde componenten en relaties. In het geval van de losstaande componenten zijn deze wel benoemd door de experts, maar is daarbij niet aangegeven wat de relatie is tot andere componenten binnen het model (p).

(p) “(...) Ik zou hier tevens selectievaardigheden opnemen: hoe kies je uit een chaotisch aanbod het goede, wat zijn praktische selectievaardigheden, en hoe scheid je mening van feiten?”

5.2.2 (2) Belezenheid

In onderdeel (2) werd aan respondenten gevraagd welke wetenschappelijke concepten en inzichten van invloed zouden kunnen zijn op de invloed van het concept belezenheid. Uit de analyse van dit onderdeel bleek dat veel experts in dit onderdeel onderwerpen hebben toegevoegd die in (1a) en (1b) nog niet aan bod waren gekomen of dat ze in hun antwoorden eerder gedane uitspraken nogmaals hebben onderstreept. Uit de kwalitatieve analyse kwamen negen inzichten en concepten naar voren die invloed kunnen hebben op de invulling van belezenheid. Deze inzichten zijn hieronder op aflopende volgorde van aantal vermeldingen met een onderbouwend citaat van een expert opgenomen in tabel 2. Het aantal vermeldingen geeft aan hoeveel experts het inzicht of concept genoemd hebben.

5.2.4 (3) Voorgelegde inzichten

In de vragenlijst is aan respondenten gevraagd in hoeverre een inzicht invloed had op de invulling van het concept belezenheid. Vervolgens konden ze in een open vraag toelichten waarom ze wel of geen invloed op de invulling van het concept belezenheid toekenden.

Tabel 2

Genoemde inzichten die invloed kunnen hebben op de invulling van belezeneid, met aantal vermeldingen en illustratief citaat.

Aantal vermeldingen	Inzicht	Citaat
4	Kwantiteit van lezen	“Ik ga er in de rest van mijn antwoorden vanuit dat [belezeneid] een neutrale term is, waarbij iemands belezeneid het totaal aan leeservaringen van die persoon is.”
4	Kwaliteit van lezen	“(…) ik blijf toch denken dat tekstniveau of tekstrijkdom een rol moet spelen in het concept. Het gaat dan niet alleen om tekstsoorten of genres maar om iets als 'tekstgewicht': hoeveel stijlmiddelen, hoe breed is het vocabulaire, maar ook: wat is de aard van de ideeën of het wereldbeeld dat erin gepresenteerd wordt?”
3	Ondersteuning	"Meest belangrijk nog lijkt stimuleren van het vrij lezen op school, aangezien dit samenhangt met leesvaardigheid én binnen de mogelijkheden van het onderwijs valt." "Daarnaast zijn er andere factoren, zoals beschikbaarheid van teksten in de omgeving van die persoon."
1	Kennis	“Voor mij vormen de concepten 'kennis van de wereld' en 'voorkennis' het meest logische voor- en achterland van het concept 'belezeneid'.”
1	Leesmanieren	“Aandacht draagt indirect bij aan belezeneid, doordat het ten grondslag ligt aan de veranderende manieren van lezen.”
1	Selectievaardigheden	“Ik zou tevens het thema van selectievaardigheden / drempelvrees / perceived risk verkennen.”
1	Leervaardigheid	“Daarbij kun je je afvragen in hoeverre iemands belezeneid afhangt van leesgedrag en leervaardigheden. beide hebben een causale relatie met belezeneid.”
1	Discoursanalyse	“Zowel de gewone discours-analyse als de kritische is relevant voor belezeneid en helpt ook om verbindingen te leggen met internationaal onderzoek. Discours-analyse heeft ook een vanzelfsprekend verband met leesvaardigheid.”
1	Intertekstualiteit	“Verder is intertekstualiteit van belang.”

Op basis van de gemiddelde Z-waardes kwam een rangorde van inzichten tot stand. Deze rangorde is te zien in figuur 6. De experts kenden, in vergelijking met de andere inzichten, aan zes inzichten relatief veel invloed toe, blijkens de positieve gemiddelde Z-waardes: *print*

OP WEG NAAR BELEZENHEID

exposure, meervoudige geletterdheid, kennis, *leisure reading*, *emergent literacy* en literaire socialisatie. Aan vier inzichten kenden de experts relatief weinig invloed toe, blijkens de negatieve gemiddelde Z-waardes: het verwerven van boeken als vorm van cultuur gedrag, het *Matthew-effect*, *Theory of Mind* en persoonlijke vorming. Van een middengroep van vijf inzichten was de toegekende invloed nog onduidelijk, gezien de gemiddelde Z-waardes die tussen 0.2 en -0.2 lagen: *genre knowledge*, *reading volume*, culturele vorming, invloed op het leesproces en *HLE*. Experts hebben bij enkele inzichten aangegeven geen uitspraken te kunnen doen over dat inzicht. Het aantal experts dat per inzicht een uitspraak heeft gedaan is terug te zien in figuur 6.

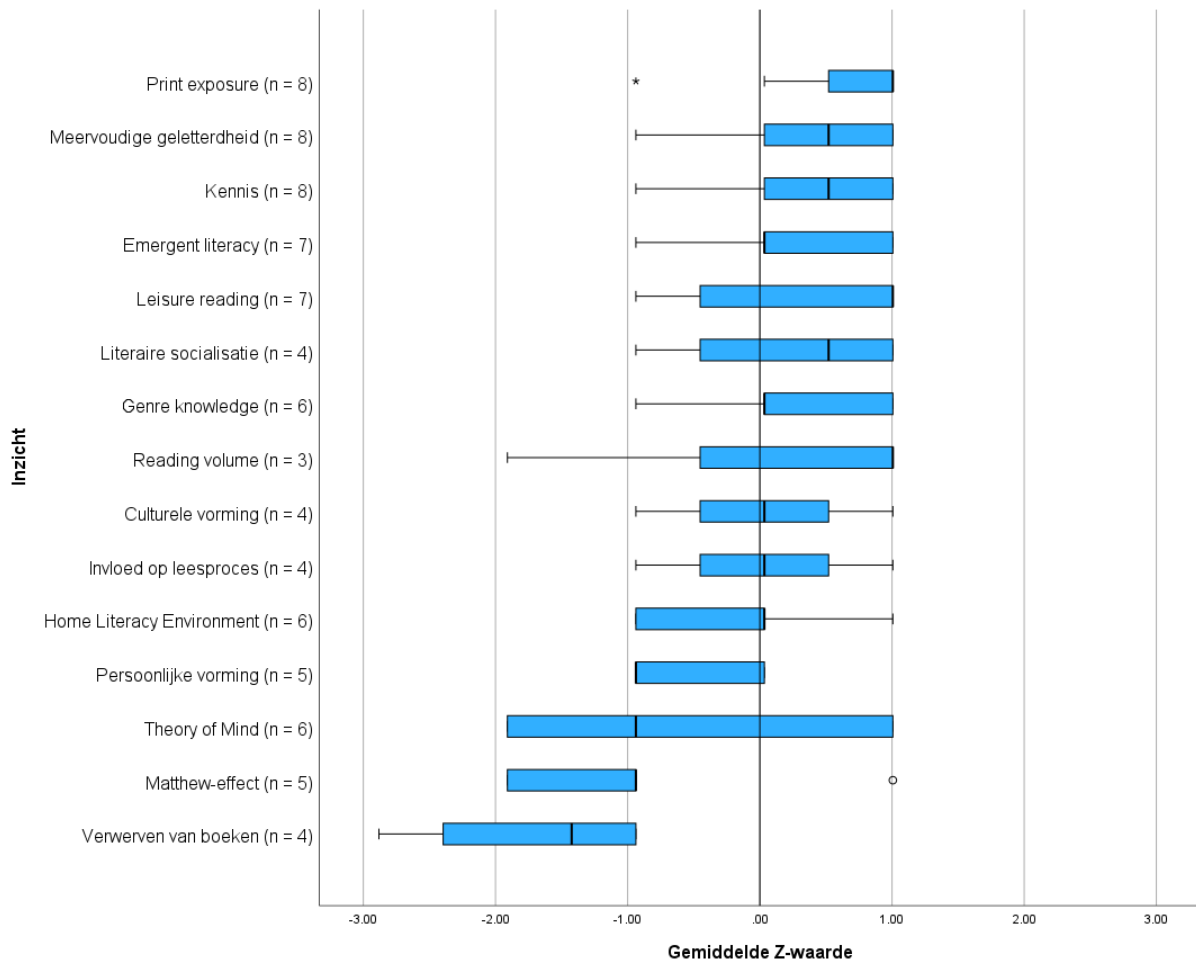
Uit de kwalitatieve onderbouwingen kwamen uiteenlopende redenen naar voren waarom experts wel of geen invloed toekenden aan de inzichten. Ik rapporteer in deze sectie de redenen waarover er enige mate van consensus was vast te stellen op basis van het aantal experts dat die reden genoemd heeft.

Bij de inzichten met relatief veel toegekende invloed was er een redelijk grote mate van consensus over de redenen waarom de begrippen veel invloed hadden. Zo onderschreven acht experts de invloed van *print exposure*. Ze gaven daarbij aan hoe *print exposure* zich verhiel tot belezendheid en wat uit wetenschappelijk onderzoek is gebleken. Daarbij gaven twee experts nog wel de kanttekening dat het type tekst of de kwaliteit daarvan zal uitmaken (q).

(q) “*Hoe meer blootgesteld je wordt aan tekst, hoe meer ervaring met lezen en dus belezendheid. Type tekst zal uitmaken.*”

Figuur 6

Gemiddelde Z-waardes per inzicht met aantal uitspraken per inzicht.



Bij meervoudige geletterdheid noemden vier experts dat het afstemmen van de leesmodus op het medium erg belangrijk is en vier experts noemden ook dat deze vaardigheid samenhang met de leesvaardigheid (r).

(r) *“Correct kunnen inschatten hoe snel of net hoe diep je een tekst moet lezen om hem toch begrepen te hebben is een belangrijk onderdeel van leesvaardigheid en dat verwerf je beter door niet enkel teksten van kافت tot kافت of aan het andere eind van de schaal van tweet tot tweet te lezen, maar door alles daartussenin te lezen te krijgen.”*

Bij kennis benoemden acht experts dat kennis het tekstbegrip faciliteert. Daarnaast benoemden

OP WEG NAAR BELEZENHEID

vier experts nog dat kennis aan kan zetten tot verdere leesontwikkeling (s).

- (s) *“Hoe meer een kind begrijpt van wat een kind leest, hoe groter de kans lijkt me dat het begrip van de tekst beklijft en een kind wil blijven lezen en meer complexe teksten aan kan.”*

Bij *emergent literacy* noemden vier experts het meer een basisvoorwaarde om tot lezen te kunnen komen, wat dan uiteindelijk zou kunnen leiden tot leesgedrag en belezeneid (t).

Daarnaast benoemden vier experts ook nog dat *emergent literacy* slechts een voorspeller is en geen oorzakelijk verband aantoont.

- (t) *“Emergent literacy is een voorwaarde om tot belezeneid/leesgedrag te komen. Zonder de basisvaardigheden zoals letterkennis en fonetisch bewustzijn kan een lezer niet goed genoeg lezen (leesvaardigheid) om veel en verschillende bronnen te lezen (leesgedrag/belezeneid).”*

Bij *leisure reading* onderschreven zeven experts de positieve samenhang tussen *leisure reading* en belezeneid. Vier experts gaven daarbij wel aan dat het soort teksten uitmaakt en drie experts gaven aan dat de soort leeservaring uitmaakt (u).

- (u) *“Ik denk dat het belangrijk is dat leerlingen weer plezier krijgen in het lezen. Wanneer ze meer plezier krijgen in het lezen zullen ze meer lezen en dus meer kennis en ervaring opdoen (en hun vaardigheden meer oefenen). Belangrijk dat teksten aangeboden worden die passen bij de interesse en het niveau van de lezer. Ook belangrijk dat ze meer langere teksten lezen (bijv. boeken) om te oefenen met het leggen van verbanden in een langere tekst etc.”*

Hoewel door vier experts aan literaire socialisatie relatief veel invloed werd toegekend, werden

OP WEG NAAR BELEZENHEID

hier geen gedeelde redenen voor aangedragen. Eén expert droeg aan dat de literaire socialisatie bijdraagt aan de kwalitatieve belezeneheid. Voor twee experts was de definitie onduidelijk of te vaag om er iets over te kunnen zeggen.

Bij de inzichten waarvan de invloed nog onduidelijk was, was de inhoud van de gegeven redenen uiteenloper. Bij *genre knowledge* noemden vijf experts dat *genre knowledge*, net als voorkennis, het begrip kan faciliteren (v).

(v) *“Ik kan me voorstellen dat genrekennis kan fungeren als hulpmiddel en verwachtingskader dat helpt om nieuwe kennis te plaatsen en koppelen aan bestaande.”*

Bij *reading volume* bleek vooral dat de gegeven definitie onvoldoende duidelijk was om er uitspraken over te kunnen doen. Vier experts benoemden dit in hun onderbouwing. Bij culturele vorming kwam bij drie experts naar voren dat het een lastige kwestie was. Enerzijds omdat kwalitatief hoogstaande teksten nodig zijn om leesplezier, leesvaardigheid en belezeneheid te bevorderen, anderzijds omdat een canon ook teksten uitsluit. Een van de experts merkte daarbij op dat er voor deze vorm van belezeneheid een normatief oordeel nodig is van wat belezeneheid inhoudt. Bij invloed op het leesproces gaven de vier experts die een score hebben toegekend alle vier aan dat de ervaring van de lezer positieve invloed heeft op de leesvaardigheid en daarmee de belezeneheid die opgebouwd wordt (w). Uit de onderbouwing van drie experts bleek de gegeven omschrijving voor invloed op het leesproces onvoldoende duidelijk.

(w) *“Ik kan uit je beschrijving niet halen welk deel van de beschrijving nu invloed op het leesproces definieert. Als je bedoelt dat de voorspellende kracht van de getrainde lezer hand in hand gaat met belezeneheid, dan ja, dan is de invloed uiteraard waar.”*

OP WEG NAAR BELEZENHEID

Bij *HLE* gaven zes experts aan dat er sprake is van betekenisvolle samenhang tussen *HLE* en belezenheid, maar dat er ook andere factoren zijn die een rol spelen (x).

(x) *“Er is geen 1-op-1-relatie, maar wel een betekenisvolle samenhang.”*

Bij de inzichten waaraan relatief weinig invloed werd toegekend, bleek uit de onderbouwingen waarom experts relatief weinig invloed toekenden aan deze begrippen. Bij persoonlijke vorming benoemden vijf experts dat persoonlijke vorming een doel kan zijn, maar vier experts voegden daaraan toe dat persoonlijke vorming niet het einddoel is. Het leesonderwijs gaat volgens hen verder dan alleen persoonlijke vorming (y).

(y) *“Voor veel leerlingen is het van belang om dicht bij de belevingswereld te beginnen, dus ja: van groot belang. Maar er zou een ontwikkelingslijn moeten komen naar culturele vorming. Persoonlijke vorming kan niet het einddoel zijn van literatuuronderwijs, omdat literatuur meer is dan persoonlijk.”*

Bij *Theory of Mind* lagen de toegekende invloeden en de onderbouwingen daarvan redelijk uit elkaar. Twee experts gaven aan dat *Theory of Mind* maar een beperkte invloed heeft, twee experts benoemden een gemiddelde invloed en twee experts kenden een grote invloed toe. Alle zes de experts benoemden dat *Theory of Mind* kan helpen bij de betekenisgeving in een boek of bij het inleven in anderen, maar over de mate waarin dat gebeurt waren ze het niet eens. Bij het *Matthew*-effect benoemden vier experts wel dat goede lezers over het algemeen een voorsprong hebben en beter worden. Twee experts benoemden ook nog het belang van interventies op school om het *Matthew*-effect te kunnen doorbreken. Ondanks de onderbouwingen lijkt het erop dat de experts weinig invloed toekenden aan dit verschijnsel. Eén van de experts gaf hierbij aan dat dit komt omdat het *Matthew*-effect geen oorzaak van belezenheid is (z).

OP WEG NAAR BELEZENHEID

(z) *“Het Mattheus effect is geen oorzaak van belezeneheid. In de context van lezen is het simpelweg de observatie dat goede lezer over het algemeen nog beter worden terwijl zwakke lezers steeds verder achterblijven.”*

Bij het verwerven van boeken als vorm van cultureel gedrag benoemden drie experts dat het inzicht aan herijking toe is (aa). Ze gaven aan dat je belezene kan zijn zonder boeken te verwerven. Wel gaf één expert aan dat het belangrijk is om een lezer wegwijs te laten worden in het grote aanbod van boeken.

(aa) *“Je kunt extreem belezene zijn en je weg kennen in titels zonder ook maar één boek te verwerven als er maar een goede bibliotheek is in je buurt.”*

6. Vergelijking resultaten literatuuronderzoek en Delphi-onderzoek

Om antwoord te kunnen geven op deelvraag C, heb ik de resultaten van het literatuuronderzoek en het Delphi-onderzoek naast elkaar gelegd. Ik heb daarbij gekeken welke inzichten in beide onderzoeken naar voren kwamen, welke relaties benoemd zijn en welke verschillen tussen de onderzoeksresultaten naar voren kwamen. In onderstaande sectie bespreek ik welke inzichten en relaties bij beide onderzoeken naar voren kwamen en welke verschillen naar voren kwamen.

6.1 Overeenkomsten tussen resultaten literatuuronderzoek en Delphi-onderzoek

In beide onderzoeken kwam een aantal soortgelijke inzichten naar voren. Het eerste inzicht dat in beide onderzoeken duidelijk naar voren kwam, is leeservaring. In het Delphi-onderzoek werd over leeservaring gesproken als resultaat van leesgedrag, waarbij er sprake kon zijn van neutrale, kwantitatieve leeservaring en de normatieve, kwalitatieve leeservaring. In het literatuuronderzoek kwam leeservaring naar voren in termen van *print exposure* (Mol, 2022), *leisure reading* (Torppa et al., 2020; Locher & Pfof, 2020; Troyer et al., 2019) en *reading volume* (Allington & McGill-Franzen, 2021). In het Delphi-onderzoek werd aan *print exposure* en *leisure reading* ook relatief veel invloed op de invulling van het concept belezenheid toegekend. Bij *reading volume* was de mate van invloed nog onduidelijk, waarschijnlijk door de onduidelijke omschrijving in de vragenlijst. In het Delphi-onderzoek hebben experts enkele causale relaties genoemd tussen belezenheid en de opgedane leeservaring. Zo bestaat er een wederkerige relatie tussen belezenheid en leesgedrag, heeft de mate van lezen positieve invloed op de belezenheid en draagt de opgedane kennis en ervaring met teksten eraan bij dat lezers weer nieuwe, diverse en moeilijkere teksten gaan lezen. In het literatuuronderzoek daarentegen is vooral positieve samenhang vastgesteld tussen leeservaring en leesvaardigheid (o.a. Mol, 2022;

OP WEG NAAR BELEZENHEID

Mol & Bus, 2011). Er kwamen ook enkele onderzoeken naar voren waarbij causale relaties zijn vastgesteld, maar alleen bij onderzoeken naar *reading volume* ging het om experimentele studies (Lewis & Samuels, 2005; in: Allington & McGill-Franzen, 2021). Bij andere longitudinale studies werden causale relaties vastgesteld aan de hand van *CLPM* (Torppa et al., 2020; Van Bergen et al., 2020), waarvan de resultaten met voorzichtigheid benaderd moeten worden (Hamaker, 2015). Het is ook opvallend dat de kwalitatieve belezeneid in het literatuuronderzoek niet zo sterk naar voren kwam als in het Delphi-onderzoek. Er waren wel enkele studies waaruit bleek dat het lezen van boeken een positieve invloed had op de leesvaardigheid (Nation et al., 2022; Torppa et al., 2020; Topping et al., 2007). Echter, het literatuuronderzoek heeft weinig studies opgeleverd waarin de kwalitatieve belezeneid werd onderzocht als een vorm van leeservaring.

Het tweede inzicht dat vaak naar voren kwam, was kennis. Met name in het literatuuronderzoek, waarbij er werd gesproken over voorkennis, *background knowledge* of *genre knowledge*, is er veel evidentie naar voren gekomen voor de rol van kennis binnen de conceptualisering van belezeneid (o.a. Van Moort et al., 2022; Pearson et al., 2020). Uit onderzoek bleek dat kennis het leesbegrip faciliteert en dat het lezen er vervolgens weer voor kan zorgen dat een lezer kennis opbouwt (o.a. Van Moort et al., 2022; Houtveen et al., 2019). In het Delphi-onderzoek kwam uit het model van geletterdheid de rol van kennis minder duidelijk naar voren in onderdeel (1) en (2), maar in het laatste onderdeel (3) kenden de experts relatief veel invloed toe aan kennis en onderschreven ze in hun onderbouwingen het faciliterende karakter van kennis bij tekstbegrip. Van *genre knowledge* was nog onduidelijk of experts relatief veel of weinig invloed toekenden aan het begrip, hoewel er wel door vijf experts werd gesproken over

OP WEG NAAR BELEZENHEID

het begripsfaciliterende karakter van *genre knowledge*.

Het derde inzicht dat in beide onderzoeken naar voren kwam, was de ondersteuning vanuit de omgeving en de scholen. In het literatuuronderzoek kwam dit naar voren bij het *HLE* (o.a. Bigozzi et al., 2023; Dong et al., 2020) *reading volume* (Topping et al., 2007), het onderzoek naar literaire competentie (Witte, 2008) en het *Matthew*-effect (o.a. Van Bergen et al., 2020; Kloosterman et al., 2011). Uit de onderzoeken naar *HLE* kwam een gematigde of sterke positieve samenhang tussen *HLE* en leesvaardigheid naar voren. Volgens onderzoek leek het erop dat *HLE* samen kan hangen met een voorsprong op het gebied van leesvaardigheid (Dong et al., 2023). In het Delphi-onderzoek werd een relatief lage invloed van *HLE* op de invulling van het concept belezenheid toegekend. In het model van geletterdheid in figuur 6 kwam naar voren dat de thuisomgeving van invloed is op de belezenheid, net als de methode van scholen. Daarnaast benoemden experts dat het tekstaanbod vanuit scholen en de omgeving van invloed is op de belezenheid en de kennis van lezers. In de gevonden studies in het literatuuronderzoek werd deze relatie niet uitgebreid beschreven. De ondersteunde rol van scholen werd in de gevonden onderzoeken wel bevestigd. Uit de onderzoeken naar *reading volume*, literaire competentie en het *Matthew*-effect bleek dat onderwijs een emanciperend effect kan hebben: onderwijs kan eraan bijdragen dat achterstanden op het gebied van leesvaardigheid en literaire competentie worden ingelopen (o.a. Witte, 2008; Topping et al., 2007). Daarbij moet wel worden aangemerkt dat de experts relatief weinig invloed toekenden aan het *Matthew*-effect.

Een inzicht dat in allebei de onderzoeken naar voren leek te komen, is meervoudige geletterdheid. De term is, blijkens het literatuuronderzoek, vrij recent pas geïntroduceerd. Volgens het onderzoek van Stichting Lezen (2023) houdt meervoudige geletterdheid in dat een

OP WEG NAAR BELEZENHEID

lezer om kan gaan met meerdere type teksten en een combinatie daarvan. In het Delphi-onderzoek kwam meervoudige geletterdheid naar voren in termen van transfer en leesmanieren. Volgens experts zijn lezers geletterd als ze ontwikkelde kennis en leesvaardigheden of leesmanieren kunnen gebruiken bij het verwerken van nieuwe teksten. Volgens het literatuuronderzoek is dit een vorm van meervoudige geletterdheid. Bij deze meervoudige geletterdheid hoort ook het toe kunnen passen van de juiste leesmanier per medium of type tekst. Verder kenden de experts relatief veel invloed van meervoudige geletterdheid op de invulling van het concept belezenheid toe.

6.2 Meerdere resultaten literatuuronderzoek en Delphi-onderzoek

Naast bovenstaande inzichten waren er nog drie inzichten waarbij de resultaten van het literatuuronderzoek en het Delphi-onderzoek geen eenduidig beeld van de invloed op de invulling van het concept belezenheid opleverden: *emergent literacy*, literaire socialisatie en invloed op het leesproces. Uit het literatuuronderzoek bleek dat *emergent literacy* positief samenhangt met de leesvaardigheid (o.a. Mol, 2022; Houtveen et al., 2019). De experts noemden het inzicht in het Delphi-onderzoek niet in onderdeel (1) en (2), maar gaven in onderdeel (3) aan dat *emergent literacy* meer samenhangt met leesvaardigheid dan met belezenheid. Desondanks kenden de experts relatief veel invloed toe aan het concept. Wellicht had dat te maken met de onderbouwing dat *emergent literacy* via leesvaardigheid tot belezenheid kan leiden, wat geopperd werd door één van de experts. Ten tweede werd er aan literaire socialisatie relatief veel invloed toegekend, hoewel hiervoor geen consensus in de onderbouwing was te ontdekken. In het literatuuronderzoek kwamen ook weinig studies met literaire socialisatie als onderzoeksvariabele naar voren, waardoor de mogelijke rol van literaire socialisatie onduidelijk

blijft (cf. Witte, 2008; Dietz & Ponjee, 2013). Als laatste blijft nog onduidelijk wat de rol van invloed op het leesproces kan zijn. Uit het literatuuronderzoek bleek dat bij ervaren lezers lezerskenmerken zoals kennis, *genre expectations* en eerder gelezen informatie van invloed zijn op hoe een tekst *top-down* verwerkt wordt (o.a. Van Moort et al., 2022; Pearson, 2020).

Beginnende lezers zijn vooral *bottom-up* bezig met het aan elkaar rijgen van betekenseenheden in een tekst (Brillenburger & Rigney, 2016). Belezeneid zou dus invloed op het leesproces kunnen hebben. Deze relatie kwam ook naar voren in het Delphi-onderzoek, maar uit figuur 6 blijkt dat het nog onduidelijk is hoeveel invloed de experts toekenden aan het inzicht. Dit had mogelijk te maken met de onduidelijke omschrijving van het inzicht, wat door meerdere experts werd aangegeven. Een belangrijke kanttekening die zowel in het literatuuronderzoek als bij het Delphi-onderzoek bij dit inzicht geplaatst werd, is dat er naast de hierboven genoemde kenmerken ook nog andere, persoonlijke kenmerken een rol kunnen spelen in het *top-down* verwerken van teksten. Hierbij valt onder andere te denken aan intelligentie, stemming, leervaardigheid en culturele achtergrond.

6.3 Verschillen tussen resultaten literatuuronderzoek en Delphi-onderzoek

Uit het literatuuronderzoek kwamen nog vier inzichten naar voren, die in deze sectie nog niet aan bod gekomen zijn. Deze inzichten vielen alle vier in de categorie ontwikkeling van de lezer. Voor *Theory of Mind* werd in het literatuuronderzoek een positieve invloed op (Dodel-Feder & Tamir, 2018) en een positieve samenhang tussen (Mumper & Gerrig, 2017; Mar et al., 2010) leeservaring en de ontwikkeling van sociaal-cognitieve vaardigheden vastgesteld.

Desondanks kenden de experts hier blijkens figuur 6 relatief weinig invloed aan toe op de invulling van het concept belezeneid. Voor persoonlijke en culturele vorming en het verwerven

OP WEG NAAR BELEZENHEID

van boeken als vorm van cultureel gedrag leverde het literatuuronderzoek weinig tot geen studies op over hun mogelijke invloed op de invulling van het concept belezendheid (cf. Verboord, 2003, Verdaasdonk, 1989). Hoewel de experts uitgebreid zijn ingegaan op de kwestie rondom persoonlijke of culturele vorming, kenden ze blijkens figuur 6 relatief weinig invloed toe aan persoonlijke vorming en is het nog onduidelijk hoeveel invloed ze aan culturele vorming toekennen. Aan het verwerven van boeken als vorm van cultureel gedrag werd de minste invloed toegekend. Wel kwam zowel uit het literatuuronderzoek (Stalpers, 2007) als uit het Delphi-onderzoek naar voren dat selectievaardigheden mogelijk een modernere versie van dit concept kunnen zijn .

Als laatste werden in het Delphi-onderzoek nog discoursanalyse en intertekstualiteit genoemd als inzichten die van invloed kunnen zijn op de invulling van het concept belezendheid. Deze inzichten waren in het literatuuronderzoek niet naar voren gekomen. Verder onderzoek is daarom nodig om in kaart te brengen wat de invloed van deze inzichten op de invulling van het concept belezendheid zou kunnen zijn.

7. Discussie

7.1 Interpretatie resultaten

Het doel van dit onderzoek was om inzichten uit verschillende wetenschappelijke disciplines te verzamelen en te onderzoeken hoe belezenheid zich verhoudt tot leesgedrag en leesvaardigheid binnen een model van geletterdheid in een digitaal tijdperk, om zo te verkennen hoe belezenheid geconceptualiseerd kan worden. Uit dit onderzoek komt een mogelijke invulling van het concept belezenheid naar voren, in relatie tot leesgedrag en leesvaardigheid binnen een model van geletterdheid in een digitaal tijdperk. Deze invulling tekende zich zowel in het literatuuronderzoek als in het Delphi-onderzoek af.

Uit de twee deelonderzoeken bleek dat belezenheid, samen met leesvaardigheid en leesgedrag, binnen het model van geletterdheid in een digitaal tijdperk een positie inneemt binnen een wederkerige relatie. Leesgedrag, leesvaardigheid en belezenheid ontwikkelen zich in relatie tot en met elkaar, wat uiteindelijk leidt tot geletterdheid in een digitaal tijdperk. Figuur 5 geeft helder weer hoe deze wederkerige relatie eruitziet binnen het model van geletterdheid in een digitaal tijdperk. Uit figuur 5 blijkt ook dat leesgedrag, leesvaardigheid en belezenheid als drie losse concepten gezien en gedefinieerd kunnen worden, met per concept verschillende onderdelen van dat concept.

Op basis van deze twee deelonderzoeken is te stellen dat belezenheid te beschrijven is aan de hand van verschillende lezerskenmerken en dat belezenheid bijdraagt aan de ontwikkeling van uiteenlopende vaardigheden. Uit het literatuuronderzoek kwam voor deze kenmerken uitgebreide evidentie naar voren en door de experts werd aan deze kenmerken ook relatief veel invloed toegekend, zoals te zien in figuur 6. De belezenheid van een lezer is ten eerste te beschrijven aan

OP WEG NAAR BELEZENHEID

de hand van de leeservaring. Deze leeservaring is een resultaat is van het leesgedrag van de lezer, waarbinnen een kwantitatieve en een kwalitatieve dimensie te onderscheiden zijn. De experts spraken daarbij voornamelijk over causale relaties, terwijl uit het literatuuronderzoek met name positieve samenhang tussen leeservaring en leesvaardigheid naar voren kwamen. Nader onderzoek is nodig om de causale relaties tussen leeservaring en belezendheid vast te stellen, evenals de invloed van leeservaring op leesvaardigheid en leesgedrag. Daarnaast is er verder onderzoek nodig naar de invulling van kwalitatieve belezendheid. Dit onderzoek heeft vragen opgeroepen over wat kwalitatieve belezendheid is, hoe het te meten is, of het een doel zou moeten zijn en wat dat doel dan precies is. Voor het verder kunnen invullen van het concept belezendheid is het belangrijk dat deze vragen beantwoord worden. Verder kwam uit het literatuuronderzoek en uit het Delphi-onderzoek een ondersteunende rol vanuit scholen en ouders naar voren bij het opdoen van leeservaring, in de vorm van methodes en het tekstaanbod. Nader onderzoek is nodig om vast te stellen wat de invloed van het tekstaanbod is en of er ook sprake is van causale relaties tussen de omgeving en de belezendheid.

De belezendheid van een lezer is ten tweede te beschrijven aan de hand van diens kennis. Hoewel de rol van kennis in de eerste twee delen van het Delphi-onderzoek niet uitgebreid beschreven is, kwam de invloed van kennis in onderdeel (3) van het Delphi-onderzoek (zie figuur 6) en in het literatuuronderzoek duidelijk naar voren. Zo kwam bij beide onderzoeken naar voren dat kennis het tekstbegrip faciliteert en lezers kan helpen om mindere leesvaardigheden te compenseren. Daarnaast bleek uit het literatuuronderzoek dat het leesgedrag ook bij kan dragen aan het opbouwen van kennis.

Uit het literatuuronderzoek bleek dat de leeservaring en de kennis van een lezer invloed

OP WEG NAAR BELEZENHEID

hebben op het leesproces. Echter, in het Delphi-onderzoek was nog onduidelijk hoeveel invloed experts aan het inzicht toekenden (zie figuur 6). Verder onderzoek is daarom nog nodig om te kijken wat de invloed van dit inzicht is op de invulling van het concept belezenheid. Dit geldt ook voor *emergent literacy*. Uit het literatuuronderzoek bleek dat dit inzicht vooral positief samenhangt met leesvaardigheid en uit het Delphi-onderzoek kwam ook naar voren dat dit inzicht wellicht meer bij leesvaardigheid past. Wel werd de mogelijkheid geopperd dat opgedane leeservaring positieve invloed kan hebben op *emergent literacy*. Nader onderzoek is nodig om te kijken wat de rol van *emergent literacy* is binnen een model van geletterdheid. Als laatste is er voor de lezerskenmerken ook verder onderzoek nodig om de invloed van andere persoonlijke kenmerken, zoals intelligentie en leervaardigheden, binnen het model van geletterdheid vast te stellen.

Uit dit onderzoek kwamen ook verschillende vaardigheden naar voren waaraan belezenheid kan bijdragen. Hierboven is al benoemd dat kennis bij kan dragen aan de ontwikkeling van leesvaardigheid en dat leeservaring gematigd positief samenhangt met leesvaardigheid. Daarnaast kwam zowel in het literatuuronderzoek als in het Delphi-onderzoek naar voren dat belezenheid bij kan dragen aan de ontwikkeling van meervoudige geletterdheid. Er is wel nader onderzoek nodig om in kaart te brengen hoe de relatie tussen belezenheid en meervoudige geletterdheid er in de praktijk uitziet. Wat *Theory of Mind* betreft, kwam uit het literatuuronderzoek een gematigde positieve samenhang tussen leeservaring en de ontwikkeling van sociaal-cognitieve vaardigheden of *Theory of Mind* naar voren, maar de experts kenden minder belang toe aan dit inzicht. Bij literaire socialisatie was dit andersom. Experts kenden relatief veel invloed toe, maar uit het literatuuronderzoek kwam niet naar voren hoe de relatie

OP WEG NAAR BELEZENHEID

van literaire socialisatie ten opzichte van belezeneid eruit kan zien. Nader onderzoek is nodig om de invloed van deze inzichten op de invulling van het concept belezeneid verder in kaart te brengen. Als laatste is er ook verder onderzoek nodig om te kijken of belezeneid bij kan dragen aan culturele en persoonlijke vorming en selectievaardigheden en hoe groot de invloed van belezeneid daarop kan zijn.

Samenvattend kan worden gesteld dat dit onderzoek meer conceptuele helderheid heeft verschaft over de invulling van het concept belezeneid in relatie tot leesgedrag en leesvaardigheid binnen een digitaal tijdperk. Waar er eerst nog weinig bekend was over dit concept, is uit dit onderzoek gebleken hoe het concept belezeneid ingevuld kan worden en hoe het zich verhoudt tot leesvaardigheid en leesgedrag binnen een model van geletterdheid in een digitaal tijdperk. Naast de vele aanbevelingen tot vervolgonderzoek roept deze invulling twee belangrijke vragen op. Ten eerste is het de vraag of de beschreven wederkerige relatie tussen de drie concepten ook vastgesteld kan worden in toekomstig onderzoek. Ten tweede is het de vraag hoe kwalitatieve belezeneid een rol kan spelen binnen het concept belezeneid.

7.2 Beperkingen van het onderzoek

De opzet van dit onderzoek kent een aantal beperkingen, die ik in deze sectie zal bespreken: de opzet van het literatuuronderzoek, de opzet van het Delphi-onderzoek en de betrouwbaarheid van de analyse.

Wat de opzet van het literatuuronderzoek betreft, kent dit onderzoek drie beperkingen. Ten eerste was het onderzoeksonderwerp dermate breed, dat het lastig was om per gevonden inzicht een uitputtende bespreking te geven. Enerzijds omdat zo'n uitgebreide bespreking niet gepast zou hebben binnen de omvang van dit onderzoek, anderzijds omdat de tijdsspanne waarin

OP WEG NAAR BELEZENHEID

dit onderzoek plaatsvond niet de ruimte bood om ieder inzicht volledig uit te diepen. Ten tweede heeft de methodologische keuze om vanuit een aantal startstudies te gaan zoeken, mogelijk voor een bepaalde *bias* gezorgd. Deze studies, afkomstig uit bepaalde onderzoeksgebieden binnen bepaalde wetenschappelijke disciplines, hebben deels geleid naar andere studies binnen die onderzoeksdisciplines. Zo is het belang van rijke teksten in het leesonderwijs uit het literatuuronderzoek niet naar voren gekomen, terwijl dat in het Delphi-onderzoek wel benoemd werd en er in het onderwijs ook meer aandacht voor komt (SLO, 2023;). Daarnaast heeft de keuze om het onderzoek van Allatt (2018) en Biesta (2011) en de inzichten over leesmotivatie (o.a. Van Dijk et al., 2022; Houtveen et al., 2022) niet verder mee te nemen in het literatuuronderzoek ertoe geleid dat andere onderzoeksdisciplines onontgonnen zijn gebleven. Ten derde maakte de brede opbrengst van het literatuuronderzoek het lastig om alle gevonden inzichten te synthetiseren. De verscheidenheid aan begrippen, onderzoeksmethodes, verschillende soorten en hoeveelheid evidentie en verschillende mate van beschikbaar onderzoek, bemoeilijkte het om de verschillende inzichten ten opzichte van elkaar op waarde te schatten. Ondanks de genoemde beperkingen, was de brede opzet wel gepast gezien de exploratieve aard van het onderzoek. Daarnaast was de huidige werkwijze nodig om een breed onderwerp op een efficiënte manier in beeld te krijgen (Oliver, 2012). Toekomstig onderzoek zou zich daarom kunnen richten op het kwantitatief vergelijken van de bestaande literatuur, het verder uitdiepen van de gevonden begrippen en verkennen van wetenschappelijke gebieden die ondanks dit onderzoek nog onontgonnen zijn gebleven.

Wat de opzet van het Delphi-onderzoek betreft, kent dit onderzoek twee beperkingen. De eerste beperking is dat het lastig was om consensus vast te stellen. Vanwege de korte tijdsspanne

OP WEG NAAR BELEZENHEID

waarin dit onderzoek moest plaatsvinden, was het niet mogelijk meerdere Delphi-rondes te doen en daarmee verregaande consensus over de conceptualisering van belezenheid te bereiken. Vaak komt in de tweede ronde van een Delphi-onderzoek het meten van consensus pas aan bod (Hsu & Stanford, 2007). De mate van consensus moest daarom in deze eerste ronde subjectief vastgesteld worden. In onderdeel (3) kon de consensus wel op basis van kwantitatieve data vastgesteld worden. Echter, omdat bij sommige uitspraken maar door vier experts een score was toegekend, moeten de hieraan verbonden conclusies voorzichtig benaderd worden. Het is aan te bevelen om in toekomstig onderzoek grotere groepen experts te benaderen, om daarmee ook de analyse robuuster aan te kunnen pakken. Desondanks is er gezien het exploratieve karakter van dit onderzoek wel voor gekozen om deze methode te gebruiken, ook omdat de resultaten van dit onderzoek gebruikt kunnen worden om in toekomstig onderzoek wel consensus te bereiken. Ten tweede kunnen enkele vraagstellingen in de vragenlijst invloed hebben gehad op de uiteindelijk verkregen data in het Delphi-onderzoek. Zo waren de vragen van onderdeel (1b) dermate breed, dat het binnen de tijd die voor de vragenlijst stond haast onmogelijk was om uitputtend te zijn. Hoewel die brede vraagstelling een beperking is, was deze wel nodig gezien het exploratieve karakter van dit onderzoek en om experts geen beperkingen te laten ervaren in het antwoorden op de vragen. Daarnaast was de formulering van de toelichtingsvragen in onderdeel 3 achteraf gezien ongelukkig gekozen, omdat deze zou kunnen suggereren dat er sprake moest zijn van causaliteit. Ook de uitgebreide toelichting van het begrip met de gevonden evidentie ter ondersteuning zorgde daarbij voor moeilijkheden. Twee experts gaven aan het lastig te vinden om een mening te geven over een inzicht, waarvoor al zoveel evidentie was verzameld. In vervolgonderzoek kan in de vraagstelling rekening gehouden worden met de beperkingen die

OP WEG NAAR BELEZENHEID

hierboven beschreven staan.

Wat de betrouwbaarheid van de analyse betreft, kent dit onderzoek een beperking die samenhangt met de omstandigheden waarin het onderzoek is uitgevoerd. Het coderen is in dit onderzoek een individueel proces geweest. Echter, ten behoeve van de betrouwbaarheid van de analyse was het wenselijk geweest als er een tweede codeur bij het coderen betrokken was geweest of als er na iedere codeerronde intensief overleg was geweest over de analyse. Hoewel dit overleg wel heeft plaatsgevonden na analyseren van de resultaten van de literatuurstudie, was dit na het analyseren van de Delphi-data vanwege de beschikbare tijd niet mogelijk. Wel is in overleg met de tweede lezer van dit onderzoek afgestemd hoe het codeerproces en het rapporteren daarvan vormgegeven zou moeten worden, rekening houdend met het waarborgen van de betrouwbaarheid van het onderzoek. Voor vervolgonderzoek is het daarom ten behoeve van de betrouwbaarheid aan te bevelen om de data met meerdere onderzoekers te analyseren.

8. Conclusie

Om de vraag ‘hoe kan belezenheid aan de hand van inzichten uit verschillende wetenschappelijke disciplines geconceptualiseerd worden in relatie tot leesvaardigheid en leesgedrag, binnen een model van geletterdheid in een digitaal tijdperk?’ te kunnen beantwoorden, heb ik een literatuuronderzoek en een Delphi-onderzoek uitgevoerd. Uit deze twee deelonderzoeken kwam een mogelijke invulling van het concept belezenheid naar voren. Uit de resultaten blijkt dat belezenheid samen met leesgedrag en leesvaardigheid binnen een wederkerige relatie kan leiden tot geletterdheid in een digitaal tijdperk. Het concept belezenheid kan binnen dat model beschreven worden aan de hand van een aantal lezerskenmerken, waaronder opgedane kwantitatieve en kwalitatieve leeservaring en kennis. Daarnaast kan belezenheid bijdragen aan de ontwikkeling van verschillende vaardigheden, zoals leesvaardigheid en meervoudige geletterdheid.

Toekomstig onderzoek kan zich, eventueel aan de hand van een Delphi-methode, richten op de vraag in hoeverre er onder experts consensus is over de in dit onderzoek voorgestelde invulling van het concept belezenheid. Daarnaast is er ook verder onderzoek nodig naar verschillende in dit onderzoek gevonden inzichten. De twee voornaamste onderzoeksonderwerpen die in verder onderzoek aandacht verdienen zijn de wederkerige relatie tussen leesgedrag, leesvaardigheid en belezenheid die samen leiden tot geletterdheid, en de invulling van de kwalitatieve belezenheid.

Door de brede opzet van dit onderzoek heb ik een eerste aanzet tot de invulling van het concept belezenheid kunnen doen. Daarmee heb ik grondwerk verricht op de weg naar de invulling van het concept belezenheid. Met dit onderzoek hoop ik te hebben bijgedragen aan de

OP WEG NAAR BELEZENHEID

eerste, verkennende stappen ten behoeve van de theorievorming binnen het project LeesEvolutie. In combinatie met het didactische raamwerk dat later ontworpen zal worden en het testen van de daaruit voortvloeiende didactische interventies kan binnen het project LeesEvolutie verder worden gegaan met het beantwoorden van de vraag hoe het Nederlandse leesonderwijs veranderd moet worden om de leesvaardigheid en het leesgedrag van Nederlandse leerlingen te verbeteren.

Referenties

- Alexander, P.A., & Jetton, T.L. (2000). Learning from text: A multidimensional and developmental perspective. In Kamil, M.L., Mosenthal, P.B., Pearson, P.D. Bar, R., (Reds.) *Handbook of Reading Research*, 3(1), 285–310.
- Allatt, G. (2018). What Does It Mean to Be Literate? How Literacy Is Currently Perceived by Adult Literacy Teachers, Learners and Policy-Makers in England. *Doctoral thesis*, University of Huddersfield.
- Allington, R.L. (2014). How Reading Volume Affects both Reading Fluency and Reading Achievement. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 13-26.
- Allington R.L., & McGill-Franzen, A.M. (2021). Reading Volume and Reading Achievement: A Review of Recent Research. *Reading Research Quarterly*, 0(0), 1–8.
doi:10.1002/rrq.404
- Biesta, G. (2011). Disciplines and theory in the academic study of education: a comparative analysis of the Anglo-American and Continental construction of the field. *Pedagogy, Culture & Society*, 19(2), 175-192, DOI: 10.1080/14681366.2011.582255
- Bigozzi, L., Vettori, G., & Incognito, O. (2023) The role of preschoolers' home literacy environment and emergent literacy skills on later reading and writing skills in primary school: A mediational model. *Frontiers in Psychology*, 14(1113822). doi: 10.3389/fpsyg.2023.1113822
- Brillenburg Wurth, K., & Rigney, A. (Reds.) (2016). *Het leven van teksten: Een inleiding tot de literatuurwetenschap*. Amsterdam University Press.
- Castles, A., Rastle, K., & Nation, K. (2018). Ending the reading wars: Reading acquisition

- from novice to expert. *Psychological Science in the Public Interest*, 19, 5–51.
doi:10.1177/1529100618772271
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education*. Taylor & Francis Group.
- De Lange, R., Schuman, H., & Montesano Montessori, N., (2010). *Praktijkgericht onderzoek voor reflectieve professionals*. Garant.
- Demir-Lira., O.E., Applebaum, L.R., Goldin-Meadow, S., & Levine, S.C. (2019). Parents' early book reading to children: Relation to children's later language and literacy outcomes controlling for other parent language input. *Developmental Science*, 2019(22).
<https://doi.org/10.1111/desc.12764>
- Dera, J. (2018). De lezende leraar; Literatuuronderwijs in Nederland(s) als onderzoeksobject. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde*, 134(2), 146-170.
- Dietz, F., & Ponjee, L. (2013). Sara Burgerhart als leeswijzer: literaire socialisatie via lezende personages. *Nederlandse Letterkunde*, 18(2), 79–100.
<https://doi.org/10.5117/nedlet2013.2.diet>
- Dodell-Feder, D., & Tamir, D. (2018). Fiction reading has a small positive impact on social cognition: A meta-analysis. *Journal Of Experimental Psychology: General*, 147(11), 1713–1727. <https://doi.org/10.1037/xge0000395>.
- Dong, Y., Wu, S.X.-Y., Dong, W.-Y., & Tang, Y. (2020). The effects of home literacy environment on children's reading comprehension development: A meta-analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 20(2), 63 - 82.
<https://dx.doi.org/10.12738/jestp.2020.2.005>

OP WEG NAAR BELEZENHEID

- Evans, D. (2003). Hierarchy of evidence: a framework for ranking evidence evaluating healthcare interventions. *Journal of Clinical Nursing, 12*, 77-84.
<https://doi.org/10.1046/j.1365-2702.2003.00662.x>
- Gignac, G.E., & Szodorai, E.T. (2016). Effect size guidelines for individual differences researchers. *Personality and Individual Differences, 102*, 74-78.
doi:10.1016/j.paid.2016.06.069
- Hamaker, E.L., Kuiper, R.M., & Grasman, R.P. (2015). A critique of the cross-lagged panel model. *Psychological Methods, 20*(1), 102–116. <https://doi.org/10.1037/a0038889>.
- Houtveen, A.A.M., & Van Steensel, R. (Eds.). (2022). De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen. *Stichting Lezen Reeks, 35*. Stichting Lezen.
- Houtveen, A.A.M., Van Steensel, R., & De La Rie, S. (2019). *De vele kanten van leesbegrip : Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs*. NRO.
- Hsu, C-C., & Sandford, B.A. (2007). The Delphi Technique: Making Sense Of Consensus. *Practical Assessment, Research & Evaluation, 12*(10).
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review, 95*(2), 163-182.
- Kloosterman, R., Notten, N., Tolsma, J., & Kraaykamp, G. (2011). The Effects of Parental Reading Socialization and Early School Involvement on Children's Academic Performance: A Panel Study of Primary School Pupils in the Netherlands. *European Sociological Review, 27*(3) 291–306. DOI:10.1093/esr/jcq007.
- LeesEvolutie. (2023). *Nederlandse samenvatting NWA-aanvraag Becoming Literate in a*

- Digital Age. Adapting reading education in the Netherlands.* Universiteit Utrecht.
- Lierop-Debrauwer, W.L.H. (1990). *Ik heb het wel in jouw stem gehoord. Over de rol van het gezin in de literaire socialisatie van kinderen.* Eboron.
- Linstone, H.A., & Turoff, M. (1975). *The Delphi Method: techniques and applications.* Addison-Wesley.
- Locher, F.M., & Pfof, M. (2020). The relation between time spent reading and reading comprehension throughout the life course. *Journal of Research in Reading, 43*(1), 57–77. DOI:10.1111/1467-9817.12289.
- Mar, R.A., Tackett, J. L. & Moore, C. (2010). Exposure to media and theory-of-mind development in preschoolers. *Cognitive Development, 25*(1), 69–78. <https://doi.org/10.1016/j.cogdev.2009.11.002>
- Meelissen, M.R.M., Maassen, N.A.M., Gubbels, J., Van Langen, A.M.L., Valk, J., Dood, C., Derks, I., In 't Zandt, M., & Wolbers, M. (2023). *Resultaten PISA-2022 in vogelvlucht.* Universiteit Twente. <https://doi.org/10.3990/1.9789036559461>
- Mol, S.E. (2022). *Het belang van voorlezen en zelf lezen voor kinderen en adolescenten: Meta-analyse van het verband tussen (voor)leeservaring en leesvaardigheid.* Stichting Lezen.
- Mol, S.E., & Bus, A.G. (2011). To read or not to read: a meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological bulletin, 137*(2), 267.
- Mumper, M.L., & Gerrig, R.J. (2017). Leisure reading and social cognition: A meta-analysis. *Psychology of Aesthetics, Creativity, and the Arts, 11*(1), 109–120. <https://doi.org/10.1037/aca0000089>.

OP WEG NAAR BELEZENHEID

- Nation, K., Dawson, N. J., & Hsiao, Y. (2022). Book language and its implications for children's language, literacy, and development. *Current Directions in Psychological Science*, 31(4), 375–380. <https://doi.org/10.1177/09637214221103264>
- NWO (2024). Promotiebeurs voor leraren toont breed wetenschappelijk spectrum: van foetale leeftijdsbepaling tot morele weerbaarheid van ambtenaren. *Nieuws*. Geraadpleegd op 20-06-2024, van <https://www.nwo.nl/nieuws/promotiebeurs-voor-leraren-toont-breed-wetenschappelijk-spectrum-van-foetale-leeftijdsbepaling-tot-morele-weerbaarheid-van-ambtenaren>.
- Oliver, P. (2012). *Succeeding With Your Literature Review; A Handbook for Students*. Open University Press.
- Pearson, P.D., Palincsar, A.S., Biancarosa, G., & Berman, A.I. (Eds.) (2020). *Reaping the Rewards of the Reading for Understanding Initiative*. National Academy of Education.
- Pfost, M., Hattie, J., Dörfler, T., & Artelt, C. (2014). Individual Differences in Reading Development: A Review of 25 Years of Empirical Research on Matthew Effects in Reading. *Review of Educational Research*, 84(2), 203-244.
DOI:10.3102/0034654313509492.
- PIAAC Literacy Expert Group (2009). PIAAC Literacy: A Conceptual Framework. *OECD Education Working Papers*, 34. OECD Publishing, Paris.
<https://doi.org/10.1787/19939019>.
- Puglisi, M.L., Hulme, C., Hamilton, L.G., & Snowling, M.J. (2017). The Home Literacy Environment Is a Correlate, but Perhaps Not a Cause, of Variations in Children's

OP WEG NAAR BELEZENHEID

- Language and Literacy Development. *Scientific Studies of Reading*, 21(6), 498-514.
DOI: 10.1080/10888438.2017.1346660
- Quené, H., & Van den Bergh, H. (2020). *Syllabus Methoden en Statistiek 1*. Undergraduate School Talen, Literatuur en Communicatie, Faculteit Geesteswetenschappen, Universiteit Utrecht.
- Richard, F.D., Bond, C.F., & Stokes-Zoota, J.J. (2003). One hundred years of social psychology quantitatively described. *Review of General Psychology*, 7, 331-363. Doi: 10.1037/1089-2680.7.4.331
- Schmitz, A., Gräsel, C., & Rothstein, B. (2017). Students' genre expectations and the effects of text cohesion on reading comprehension. *Reading and Writing*, 30, 1115–1135. DOI: 10.1007/s11145-016-9714-0.
- SLO. (2023). *Conceptkerndoelen Nederlands en toelichtingsdocument*. SLO.
- Smith, R., Snow, P., Serry T., & Hammond, L. (2021). The Role of Background Knowledge in Reading Comprehension: A Critical Review. *Reading Psychology*, 42(3), 214-240. DOI: 10.1080/02702711.2021.1888348.
- Stalpers, C. (2007). Het verhaal achter de lezer: Een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag veroorzaken. *Stichting Lezen Reeks 9*. Stichting Lezen.
- Stichting Lezen. (2020). *Voorop in leesbevordering. Activiteitenplan Stichting Lezen 2021-2024*. Stichting Lezen. Geraadpleegd van <https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2020/09/St.Lezen-Beleidsplan2021-2024-DEFonline.pdf>
- Stichting Lezen. (2023). *Aandacht voor diep lezen. Een blik op 21e-eeuwse geletterdheid*. Stichting Lezen.

OP WEG NAAR BELEZENHEID

Stronks, E., Aarts, H., Andeweg, A., Beekman, K., Bekebrede, J., Bos, N., Van den Broek, P., ...

Rispens, J. (2022). *Becoming literate in a digital age: Adapting reading education in the Netherlands, Full Proposal form NWA-ORC 2022 - Form for Impact Plan Approach*. Universiteit Utrecht.

Topping K.J., Samuels, J., & Paul, T. (2007). Does practice make perfect? Independent reading quantity, quality and student achievement. *Learning and Instruction, 17*, 253-264.

DOI:10.1016/j.learninstruc.2007.02.002

Torppa, M., Vasalampi, K., Niemi, P., Lerkkanen, M-K., Tolvanen A., & Poikkeus, A-M.

(2020). Leisure Reading (But Not Any Kind) and Reading Comprehension Support Each Other – A Longitudinal Study Across Grades 1 and 9. *Child Development, 91*(3), 876-900. DOI: 10.1111/cdev.13241.

Troyer, M., Kim, J.S., Hale, E., Wantcheckon, K.A., & Armstrong, C. (2019). Relations among intrinsic and extrinsic reading motivation, reading amount, and comprehension: a conceptual replication. *Reading and Writing, 32*, 1197–1218.

<https://doi.org/10.1007/s11145-018-9907-9>

Van Bergen, E., Vasalampi, K., & Torppa, M. (2020). How Are Practice and Performance

Related? Development of Reading From Age 5 to 15. *Reading Research Quarterly, 56*(3), 415–434. doi:10.1002/rrq.309

Van Bergen, E., Van Zuijen, T., Bishop, D., & De Jong, P.F. (2016). Why Are Home Literacy Environment and Children’s Reading Skills Associated? What Parental Skills Reveal.

Reading Research Quarterly, 52(2), 147–160. DOI:10.1002/rrq.160

Van den Broek, P., Helder, A., Espin, C.A., & Van der Liende, M. (2021). *Sturen op begrip:*

OP WEG NAAR BELEZENHEID

- Effectief Leesonderwijs in Nederland; Rapportage aan de vaste 2e kamer commissie voor Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen.* Universiteit Leiden.
- Van Dijk, Y., Klaver, M., Stronks, E., & Hamel, M. (Eds.) (2022). *Omdat lezen loont: Op naar effectief leesonderwijs in Nederland.* Pica.
- Van Moort, M., Helder, A., & Van den Broek, P. (2022). Werk aan het opbouwen van kennis. In Houtveen, A. A. M. & Van Steensel, R. (Eds.). *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen.* Stichting Lezen Reeks, 35. Stichting Lezen.
- Verboord, M. (2006). Veranderingen in benaderingen van literatuuronderwijs: literatuuropvattingen overgedragen door docenten Nederlands tussen 1975 en 2000. In Dorleijn, G.J. & Van Rees, K. (Eds.), *De productie van literatuur. Het literaire veld in Nederland 1800-2000.* Uitgeverij Vantilt.
- Verboord, M. (2003). Moet de meester dalen of de leerling klimmen? De invloed van literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000. *Proefschrift Universiteit Utrecht, Universiteit Utrecht.*
- Verdaasdonk, H. (1989). *De vluchtigheid van literatuur. Het verwerven van boeken als vorm van cultureel gedrag.* Bakker.
- Von Der Gracht, H. A. (2012). Consensus measurement in Delphi studies: Review and implications for future quality assurance. *Technological Forecasting & Social Change*, 79(8), 1525–1536. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2012.04.013>.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van HAVO- en VWO-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs.* Eboron.
- Zwaan, R.A. (1994). Effects of Genre Expectations on Text Comprehension. *Journal of*

OP WEG NAAR BELEZENHEID

Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition, 20(4), 920-933.

Bijlage 1. Overzicht studies literatuuronderzoek

Tabel 3.

Analyse resultaten literatuuronderzoek, met per studie voor welke leeftijd en in welke omgeving er is onderzocht, welke variabelen zijn onderzocht, hoe deze geoperationaliseerd zijn en hoe deze passen binnen het model van geletterdheid.

Publicatie	Leeftijd	Omgeving	Variabelen	Operationalisatie	Concept binnen model van geletterdheid
Mol & Bus, 2011	(a) preschoolers and kindergartners, (b) children attending Grades 1–12, and (c) college and university students	lezen in de vrije tijd	leisure time reading	boekherkenningslijsten	Leesgedrag
			measures in the outcome domains of reading comprehension and technical reading and spelling	verschillende operationalisaties	Leesvaardigheid
Mol, 2022	Peuters, kleuters, basisschool- en middelbareschoolleerlingen	diverse plekken	Leeservaring met boeken	boekherkenningslijsten	Belezenheid
			woordenschat, ontluikende geletterdheid, leesvaardigheid en leesplezier	verschillende operationalisaties	leesvaardigheid leesplezier = leesgedrag
Bigozzi et al., 2023	Preschoolers and primary schoolers	thuis-omgeving	home literacy environment emergent literacy	home literacy questionnaire emergent literacy tasks, standardized assessments of spelling and reading decoding	leesvaardigheid
		emergent literacy			
Dong et al., 2020	year 3 of kindergarten - grade 6 of primary school	thuis-omgeving	home literacy environment	*	
			literacy knowledge enhancement	verschillende operationalisaties	leesvaardigheid
Houtveen et al., 2019**	*	*	leesbegrip, ontluikende geletterdheid, kennis	*	leesvaardigheid belezenheid
Ece Demir-La et al., 2019	1 - 2.5 jaar	thuis-omgeving	parent-child book reading interactions		Leesgedrag

OP WEG NAAR BELEZENHEID

			literacy (vocabulary, reading decoding, reading comprehension, motivation to read	(vocabulary test, letter word identification test and word attack subtest, comprehension test, questionnaire	leesvaardigheid leesplezier = leesgedrag
Torppa et al, 2020	7 - 16 jaar	thuis-omgeving	leisure reading reading fluency reading comprehension	parent-report and self-report a sentence reading task, a word-reading fluency task, and a word-chain task A group-administered subtest of the nationally normed reading test battery	Leesgedrag leesvaardigheid
Van Bergen et al., 2016	6 - 17 jaar	thuis-omgeving	parental education home literacy environment reading fluency	vragenlijst one-minute test with words of two-minute test with pseudowords	leesvaardigheid
Kloosterman et al., 2011	primary school pupils	thuis-omgeving	parental reading socialization and early school involvement academic achievement	self-report of parental reading guidance and involvement language and an arithmetic test from CITO	(language performance) leesvaardigheid
Locher & Pfof, 2020	grade 5 - 55 jaar	buiten-schools	leisure time reading reading comprehension	overall evaluation of school students' reading time NEPS reading test	Leesgedrag leesvaardigheid
Pfof et al., 2014	5 - 11 jaar	*	reading achievement	measures of reading achievement	leesvaardigheid
Puglisi et al., 2017	vanaf 4.5 jaar	thuis-omgeving	home literacy environment language and literacy outcomes	report of storybook exposure different measures of vocabulary, reading and spelling tests	Belezenheid leesvaardigheid
Allington, 2014	*	*	reading volume	*	Leesgedrag
Topping et al, 2007	1st - 12th grade	school	reading proficiencies reading quantity, reading quality student achievement	* Book test Engaged reading volume reading test	leesvaardigheid leesgedrag leesvaardigheid leesvaardigheid
Allington & McGill-Franzen, 2021	*	*	reading volume	*	Leesgedrag

OP WEG NAAR BELEZENHEID

Troyer et al., 2019	3th grade - 5th grade	buitenschools	reading achievement reading motivation	* questionnaire	leesvaardigheid Leesgedrag
			reading amount	questionnaire and interview	Leesgedrag
			reading comprehension	standardized reading test	leesvaardigheid
Nation et al., 2022	*	*	exposure to book language	*	Leesgedrag
Van Bergen et al., 2020	5 – 15 jaar	*	literacy print exposure pre-reading skills reading skills	* parental questionnaire different tasks reading tests	leesvaardigheid Leesgedrag leesvaardigheid
Kintsch, 1988	*	*	kennis en leesbegrip	*	leesvaardigheid belezenheid en leesvaardigheid
Brillenburg Wurth & Rigney, 2016**	*	*	beginnende en ervaren lezers	*	Belezenheid
Alexander & Jetton, 2000**	*	*	kennis	*	Belezenheid
Pearson et al., 2020**	*	*	kennis, genre knowledge, leesvaardigheid	*	belezenheid en leesvaardigheid
Van Moort et al., 2022**	*	*	kennis en leesbegrip	*	belezenheid en leesvaardigheid
Castles et al., 2018	*	*	learning to read	*	leesvaardigheid
Smith et al., 2021	primary school pupils	*	knowledge background knowledge	* a knowledge-building intervention or examined correlations between preexisting knowledge and reading performance	Belezenheid Belezenheid
			reading comprehension	a form of objective, quantitative reading comprehension measurement	leesvaardigheid
Schmitz et al., 2017	Grade 9	school	genre expectations	four more or less cohesive texts were introduced as literary texts or as expository texts	Belezenheid
			reading comprehension	multiple-choice-items, semi-open, and open-ended questions	leesvaardigheid
Zwaan, 1994	undergraduates	*	genre expectations text comprehension	purported genres statement verification	Belezenheid leesvaardigheid

OP WEG NAAR BELEZENHEID

Lierop-Debrauwer, 1990	*	*	literaire socialisatie	*	Belezenheid
Dietz & Ponjee, 2013	*	*	literaire socialisatie	*	Belezenheid
Witte, 2008	*				
Verboord, 2003	*	school	persoonlijke vorming	*	Belezenheid
Dera, 2018	*	school	culturele vorming persoonlijke en culturele vorming	* *	Belezenheid Belezenheid
			lezersgerichte benadering en culturele competentie	*	Belezenheid
Verboord, 2006	*	school	lezersgerichte en een cultuurgerichte benadering	*	Belezenheid
Verdaasdonk, 1989	*	*	het verwerven van boeken als cultureel gedrag	*	Belezenheid
Stalpers, 2007	*	*	selectievaardigheden	*	Belezenheid
Dodel-Feder & Tamir, 2018	*	*	fiction reading	comparison of fiction to either no reading or nonfiction reading	Leesgedrag
			social cognition	different measures of social cognition	Belezenheid
Mumper & Gerrig, 2017	adults	*	leisure reading	different measures of lifetime reading habits for both fiction and non-fiction	Leesgedrag
			social-cognitive abilities	different measures of empathy and theory of mind	Belezenheid
Mar et al., 2010	4 - 6 jaar	*	exposure to media	recognition tests	Leesgedrag
			theory-of-mind development	a scaled set of tasks	Belezenheid
Stichting Lezen, 2023**	*	*	meervoudige geletterdheid	*	Belezenheid

* *Niet expliciet benoemd*

** *Geen empirisch onderzoek*

Bijlage 2. Schematische weergave synthetisering resultaten literatuuronderzoek

	Periode	Onderzoeks-omgeving		Omgevingsgerelateerd			Voorspellers van belezenheid			Lezergereleateerd			Resultaten van belezenheid				
		Thuis	School	Thuis	Situatie	School/docenten	Teksten (kwaliteit)	Leeservaring (kwantiteit)	Lezerseligen-schappen	Kennis	Lees-gedrag	Lees-motivatie	Leesvaardig-heden	Taalvaardigheid	Basisvaardig-heden	Literaire socialisatie	Sociale ontwikkeling
Concepten en inzichten																	
Print exposure	4 tm 18	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Leisure reading/reading for pleasure	7 tm 18	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Reading volume	6 tm 18	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Ontluikende geletterdheid	0 tm 18	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Home literacy environment	4 tm 18	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			
Literaire socialisatie	15 tm 18																
Culturele vorming	?																
Persoonlijke vorming	?																
Ervaren/beginnende lezers	4 tm 18	?	?														
Kennis	?	?	?														
Genre knowledge	6, 16	?	X														
Theory of mind																	
Matthew-effect	4 tm 18	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X	X			X
Meeroudijge geletterdheid	?	?	?														

Bijlage 3. Vragenlijst Delphi-onderzoek

Delphi-onderzoek | Belezenheid

Start of Block: Introductie

Introductie

Beste deskundige,

Allereerst hartelijk bedankt voor uw deelname aan dit onderzoek. Het doel van dit onderzoek is om inzichten over belezenheid uit verschillende wetenschappelijke disciplines in beeld te krijgen. Ook is het doel om te onderzoeken hoe belezenheid zich verhoudt tot leesgedrag en leesvaardigheid in een ontwikkelingsgericht model van geletterdheid in een digitaal tijdperk. De onderzoeksvraag luidt:

Hoe kan belezenheid aan de hand van inzichten uit verschillende wetenschappelijke disciplines geconceptualiseerd worden in relatie tot leesvaardigheid en leesgedrag, binnen een model van geletterdheid in een digitaal tijdperk?

Door middel van dit onderzoek hoop ik bij te dragen aan de eerste, verkennende stappen ten behoeve van de theorievorming binnen het onderzoeksproject LeesEvolutie en aan de modelvorming van geletterdheid in een digitaal tijdperk. Dit onderzoek is te plaatsen binnen werkpakket 1A, dat als doel heeft om een ontwikkelingsgericht theoretisch model van geletterdheid in een digitaal tijdperk te ontwikkelen. Daarnaast verricht ik met dit onderzoek voorwerk in het kader van het promotieonderzoek van Nadie Janssen. Zoals gezegd richt ik me binnen deze theorievorming specifiek op het concept belezenheid.

Dit Delphi-onderzoek zal uit één ronde bestaan. In deze ronde wordt u gevraagd hoe belezenheid geconceptualiseerd zou kunnen worden en welke wetenschappelijke inzichten daaraan ten grondslag zouden kunnen liggen. Dit zal gebeuren aan de hand van open en gesloten vragen. Het wordt op prijs gesteld als u zo uitgebreid mogelijk antwoordt. De vragenlijst bestaat uit drie onderdelen en het invullen zal ongeveer 30 tot maximaal 45 minuten in beslag nemen.

Uw antwoorden zullen anoniem blijven voor andere geraadpleegde deskundigen en lezers van het onderzoek. Op die manier hopen we te voorkomen dat u beperkingen ervaart in het beantwoorden van de vragen. Voor de onderzoekers is het ten behoeve van de analyse wel van belang om de uitspraken aan de deskundigen te kunnen koppelen. Dit onderzoek vindt plaats onder begeleiding van dr. Erwin Mantingh en dr. Jimmy van Rijt als tweede beoordelaar.

OP WEG NAAR BELEZENHEID

Het wordt op prijs gesteld als u de vragenlijst uiterlijk 5 mei heeft ingevuld. Mocht u vragen of opmerkingen hebben over dit onderzoek, kunt u een mail sturen naar w.a.j.p.bosch@students.uu.nl.

Als laatste wil ik u nog vragen of u akkoord gaat met het gebruik van uw gegevens voor het onderzoek. Als u akkoord gaat, kunt u van start met de vragenlijst. Nogmaals dank voor het deelnemen aan dit onderzoek.

Wouter Bosch

Q1. Instemming 1. Gaat u akkoord met het gebruik van uw data zoals in de bovenstaande tekst beschreven staat?

- Ja, ik ga akkoord
 - Nee, ik ga niet akkoord
-

Page Break

OP WEG NAAR BELEZENHEID

Q2. Naam 2. Wat is uw naam?

Uw naam zal alleen bekend zijn bij de onderzoeker en de begeleiders, niet bij andere deskundigen of andere personen.

Q3. Achtergrond 3. In welke wetenschappelijke disciplines heeft u een achtergrond?
Meerdere antwoorden mogelijk

Cognitieve wetenschappen

Taalwetenschappen

Literatuurwetenschappen

Gedragwetenschappen

Communicatiewetenschappen

Educatieve wetenschappen

Anders, namelijk: _____

Q4. Expertisegebied 4. Wat zijn uw expertisegebieden?

U kunt zoveel expertisegebieden noteren als u wilt

OP WEG NAAR BELEZENHEID

Q5 5. Bent u verbonden aan het onderzoeksproject LeesEvolutie?

Ja

Nee

5.1. U heeft aangegeven dat u niet verbonden bent aan LeesEvolutie. In hoeverre bent u op de hoogte van het onderzoeksproject? Wat weet u over dit onderzoeksproject?

End of Block: Introductie

Start of Block: Inleiding

Inleiding

Hieronder volgt eerst informatie over het model van geletterdheid in een digitaal tijdperk en toelichting bij belangrijke begrippen. De informatie over het model van geletterdheid in een digitaal tijdperk is afkomstig uit de [Startverklaring \(Nederlandse samenvatting van de projectaanvraag\)](#).

In het onderzoeksproject vertrekt de nieuwe wetenschappelijke basis voor leesonderwijs vanuit drie vragen:

- Waartoe wordt er gelezen? (Leesgedrag: leerlingen weten waarom ze lezen in het licht van hun leesdoelen en weten ook met welk gedrag ze die leesdoelen kunnen halen)
- Hoe wordt gelezen? (Leesvaardigheid: leerlingen hebben een groot arsenaal aan analytische en interpretatieve vaardigheden om wat ze lezen goed te verwerken en zo hun leesdoelen te halen-).
- Wat wordt gelezen? (Belezenheid: leerlingen hebben een groot repertoire aan gelezen teksten en daarmee een kapitaal aan kennis over de tekstuele culturen (discoursen)-

OP WEG NAAR BELEZENHEID

van het land waarin ze opgroeien en wereldkennis)

Aanname is dat onderwijs dat zich richt op alle drie de dimensies - leesgedrag, leesvaardigheid en belezenheid - geletterde (literate)- leerlingen oplevert. Dat zijn lezers die op school rijke leeservaringen opdoen. Onder rijk verstaan we dan dat:

- kinderen en jongeren (4-18)- ruime ervaring opdoen met het lezen van allerhande Nederlandstalige teksten: van journalistiek tot non-fictie tot fictie tot poëzie (belezenheid-);
- dat ze in rijke mate betekenislagen in teksten kunnen onderscheiden (leesvaardigheid);
- en hun leven kunnen verrijken met wat ze lezen (leesgedrag).

Dit alles kunnen ze ondanks, of misschien juist dankzij, digitale media. Verder is er op het gebied van belezenheid al een en ander geanalyseerd ten behoeve van de ontwerpisen: Nederland maakt sinds de Tweede Fase, in tegenstelling tot in ieder geval Angelsaksische landen en mogelijk ook veel anderstalige landen in de wereld, het onderscheid tussen het lezen van zakelijke teksten en fictie in het huidige leesonderwijs. Het te ontwikkelen model maakt dat onderscheid niet als het om belezenheid gaat. Het model en het raamwerk gaan de bestaande transferproblemen voorkomen door leesgedrag, leesvaardigheid en belezenheid voor het lezen van zakelijke teksten en fictie samen te nemen.

In deze vragenlijst zal regelmatig gevraagd worden naar wetenschappelijke inzichten. Wetenschappelijke inzichten is steeds in de breedste zin van het woord bedoeld. Hierbij valt bijvoorbeeld te denken aan theorieën en modellen, evenals concepten of specifieke studies.

End of Block: Inleiding

Start of Block: Vragen - Onderdeel 1

Introductie Ronde 1

Onderdeel 1. Een model van geletterdheid in een digitaal tijdperk

Hieronder volgt een aantal vragen over de omschrijvingen in de startverklaring. De omschrijvingen uit de startverklaring zijn hieronder nogmaals opgenomen.

In het onderzoeksproject vertrekt de nieuwe wetenschappelijke basis voor leesonderwijs vanuit drie vragen:

- Waartoe wordt er gelezen? (Leesgedrag: leerlingen weten waarom ze lezen in het licht van hun leesdoelen en weten ook met welk gedrag ze die leesdoelen kunnen halen)
- Hoe wordt gelezen? (Leesvaardigheid: leerlingen hebben een groot arsenaal aan analytische en interpretatieve vaardigheden om wat ze lezen goed te verwerken en zo hun leesdoelen te halen-).

OP WEG NAAR BELEZENHEID

- Wat wordt gelezen? (Belezenheid: leerlingen hebben een groot repertoire aan gelezen teksten en daarmee een kapitaal aan kennis over de tekstuele culturen (discoursen)- van het land waarin ze opgroeien en wereldkennis)

Aanname is dat onderwijs dat zich richt op alle drie de dimensies - leesgedrag, leesvaardigheid en belezenheid - geletterde (literate)- leerlingen oplevert. Dat zijn lezers die op school rijke leeservaringen opdoen. Onder rijk verstaan we dan dat:

- kinderen en jongeren (4-18)- ruime ervaring opdoen met het lezen van allerhande Nederlandstalige teksten: van journalistiek tot non-fictie tot fictie tot poëzie (belezenheid-);
- dat ze in rijke mate betekenislagen in teksten kunnen onderscheiden (leesvaardigheid);
- en hun leven kunnen verrijken met wat ze lezen (leesgedrag).

Dit alles kunnen ze ondanks, of misschien juist dankzij, digitale media. Verder is er op het gebied van belezenheid al een en ander geanalyseerd ten behoeve van de ontwerpeisen: Nederland maakt sinds de Tweede Fase, in tegenstelling tot in ieder geval Angelsaksische landen en mogelijk ook veel anderstalige landen in de wereld, het onderscheid tussen het lezen van zakelijke teksten en fictie in het huidige leesonderwijs. Het te ontwikkelen model maakt dat onderscheid niet als het om belezenheid gaat. Het model en het raamwerk gaan de bestaande transferproblemen voorkomen door leesgedrag, leesvaardigheid en belezenheid voor het lezen van zakelijke teksten en fictie samen te nemen.

6. In hoeverre kunt u zich vinden in de omschrijving van leesgedrag, zoals gegeven in de startverklaring?

Geef een korte toelichting als u zich niet volledig kunt vinden in de omschrijving van leesgedrag.

7. In hoeverre kunt u zich vinden in de omschrijving van leesvaardigheid, zoals gegeven in de startverklaring?

OP WEG NAAR BELEZENHEID

Geef een korte toelichting als u zich niet volledig kunt vinden in de omschrijving van leesvaardigheid.

8. In hoeverre kunt u zich vinden in de omschrijving van belezenheid, zoals gegeven in de startverklaring?

Geef een korte toelichting als u zich niet volledig kunt vinden in de omschrijving van belezenheid.

9. Hoe kan volgens u leesgedrag, in relatie tot leesvaardigheid en belezenheid, leiden tot geletterdheid in een digitaal tijdperk?

10. Hoe kan volgens u leesvaardigheid, in relatie tot leesgedrag en belezeneheid, leiden tot geletterdheid in een digitaal tijdperk?

11. Hoe kan volgens u belezeneheid, in relatie tot leesgedrag en leesvaardigheid, leiden tot geletterdheid in een digitaal tijdperk?

12. Heeft u nog aanvullende opmerkingen, over een model van geletterdheid in een digitaal tijdperk, die in bovenstaande vragen niet aan bod zijn gekomen?

End of Block: Vragen - Onderdeel 1

Start of Block: Vragen - Onderdeel 2

Introductie Ronde 2

Onderdeel 2. Belezenheid

Hieronder volgen vragen over het concept belezenheid binnen het ontwikkelingsgerichte model van geletterdheid in een digitaal tijdperk.

13. Welke wetenschappelijke concepten en inzichten zouden van invloed kunnen zijn op de invulling van het concept belezenheid? Geef daarbij een korte toelichting hoe deze inzichten van invloed kunnen zijn.

Indien mogelijk kunt u ook verwijzen naar publicaties door auteur/titel/jaar van verschijning te noemen.

14. Heeft u nog aanvullende opmerkingen, gerelateerd aan het concept belezenheid, die in bovenstaande vraag niet aan bod zijn gekomen?

End of Block: Vragen - Onderdeel 2

Start of Block: Vragen - Onderdeel 3

Introductie Ronde 3

Onderdeel 3. Inzichten over belezeneheid

Voorafgaand aan dit Delphi-onderzoek heb ik een uitgebreide literatuurstudie gedaan. Uit deze studie zijn wetenschappelijke concepten en inzichten uit verschillende wetenschappelijke disciplines naar voren gekomen, die van invloed kunnen zijn op de invulling van het concept belezeneheid. Per inzicht, dat is voorzien van een korte toelichting, kunt u aangeven in hoeverre het volgens u van invloed kan zijn op de invulling van het concept belezeneheid. U kunt uw oordeel eventueel toelichten in de daaropvolgende vraag. U kunt ook aangeven dat u over een inzicht geen uitspraak kan doen.

15. In hoeverre heeft *print exposure* invloed op de invulling van het concept belezeneheid?

Print exposure gaat over de blootstelling aan teksten, in al zijn verschijningsvormen. Uit onderzoek blijkt dat *print exposure* bijdraagt aan een toename in mondelinge taalvaardigheid en een redelijke positieve samenhang heeft met academische prestaties (Mol & Bus, 2011). Ook blijkt dat de hoeveelheid teksten die leerlingen zowel binnen als buiten de klas lezen, significant samenhangt met hun leesprestaties in het algemeen (Donahue e.a., 2001; Taylor, Frye & Maruyama, 1990; in: Houtveen et al., 2019)

- Kan ik geen uitspraak over doen
 - 1. Geen invloed
 - 2.
 - 3.
 - 4.
 - 5. Veel invloed
-

OP WEG NAAR BELEZENHEID

16. Waarom heeft *print exposure* wel of geen invloed binnen het concept belezenheid?

17. In hoeverre heeft *leisure reading/reading for pleasure* invloed op de invulling van het concept belezenheid?

Over het algemeen wordt aangenomen dat, in aanvulling op schoolgerelateerde leesactiviteiten, *reading for pleasure* de ontwikkeling van lezen stimuleert. Bij kinderen van 6-10 jaar voorspelde slecht tekstbegrip en verminderde *fluency* minder *leisure reading*. Bij oudere kinderen voorspelde meer *leisure reading* een beter leesbegrip. Er werd een negatief verband vastgesteld tussen digitaal lezen en leesvaardigheid (Torppa et al., 2020).

- Kan ik geen uitspraak over doen
- 1. Geen invloed
- 2.
- 3.
- 4.
- 5. Veel invloed

18. Waarom heeft *leisure reading/reading for pleasure* wel of geen invloed op de invulling van het concept belezenheid?

OP WEG NAAR BELEZENHEID

19. In hoeverre heeft *reading volume* invloed op de invulling van het concept belezenheid? *Reading volume* wordt gezien als *extensive engagement* bij het lezen, wat een rol kan spelen in het ontwikkelen van leesvaardigheid. *Reading volume* heeft een positief effect op leesvaardigheid. Wanneer leerlingen een minimaal leesvaardigheidsniveau hebben behaald, wordt *reading volume* een voorspeller van hun ontwikkeling in lezen (Allington & McGill-Franzen, 2021).

- Kan ik geen uitspraak over doen
- 1. Geen invloed
- 2.
- 3.
- 4.
- 5. Veel invloed

20. Waarom heeft *reading volume* wel of geen invloed op de invulling van het concept belezenheid?

OP WEG NAAR BELEZENHEID

21. In hoeverre heeft *emergent literacy* invloed op de invulling van het concept belezenheid?
Emergent literacy bestaat uit de vaardigheden, kennis en houdingen die kunnen worden gezien als *developmental precursors* van lezen en schrijven (Whitehurst & Lonigan, 1998). Uit onderzoek blijkt dat voorschoolse *emergent literacy skills*, zoals *letter knowledge* en *phonemic awareness*, goede voorspellers zijn van de latere leesvaardigheid van kinderen (Lonigan et al., 2008; in: Esmaeeli, 2023).

- Kan ik geen uitspraak over doen
 - 1. Geen invloed
 - 2.
 - 3.
 - 4.
 - 5. Veel invloed
-

22. Waarom heeft *emergent literacy* wel of geen invloed op de invulling van het concept belezenheid?

23. In hoeverre heeft *home literacy environment* invloed op de invulling van het concept belezenheid?

Home Literacy Environment (HLE) gaat over hoe kinderen in de thuissituatie met lezen in

OP WEG NAAR BELEZENHEID

aanraking komen. Hierbij valt te denken aan samen lezen, toegang tot boeken en print exposure van ouders (Van Bergen et al., 2016). Uit onderzoek blijkt dat verschillende aspecten van HLE samenhangen met de reading skills van kinderen, maar dat de meeste samenhang gemaskeerde genetische effecten lijken te zijn. Het lijkt erop dat reading skills en de thuissituatie samenhangen, maar kinderen erven een genetische aanleg voor een bepaald leesniveau en groeien op in een bepaalde thuissituatie. Alleen de bepaalde blootstelling aan een aantal boeken lijkt een echt omgevingseffect te zijn (Van Bergen et al., 2016).

- Kan ik geen uitspraak over doen
- 1. Geen invloed
- 2.
- 3.
- 4.
- 5. Veel invloed

24. Waarom heeft *home literacy environment* wel of geen invloed op de invulling van het concept belezenheid?

25. In hoeverre heeft *literaire socialisatie* invloed op de invulling van het concept belezenheid? Literaire socialisatie is het proces waarbij mensen de kennis, vaardigheden en houding verwerven die nodig zijn om volwaardig deel te nemen aan de literaire cultuur. Literaire vaardigheden moeten actief worden aangeleerd en stapsgewijs worden getraind om deelname

OP WEG NAAR BELEZENHEID

aan de complexe literaire cultuur mogelijk te maken (Lierop-Debrauwer, 1990; Dietz en Ponjee, 2013).

- Kan ik geen uitspraak over doen
 - 1. Geen invloed
 - 2.
 - 3.
 - 4.
 - 5. Veel invloed
-

26. Waarom heeft *literaire socialisatie* wel of geen invloed op de invulling van het concept belezendheid?

27. In hoeverre heeft *het verwerven van boeken als cultureel gedrag* invloed op de invulling van het concept belezendheid?

Cultureel gedrag is het resultaat van een aantal onderling samenhangende keuzes. Deze komen tot stand na afweging van de kosten en baten die met de verwerving van een bepaald goed zijn gemoeid. Het verwerven van boeken is een vorm van cultureel gedrag. Dit verwerven vooronderstelt een leerproces waardoor men op de hoogte raakt en blijft van het aanbod. Ook

OP WEG NAAR BELEZENHEID

dient men, door oefening, de vaardigheid te verwerven om titels uit het aanbod naar soort in te delen (Verdaasdonk, 1989).

- Kan ik geen uitspraak over doen
 - 1. Geen invloed
 - 2.
 - 3.
 - 4.
 - 5. Veel invloed
-

28. Waarom heeft *het verwerven van boeken als cultureel gedrag* wel of geen invloed op de invulling van het concept belezenheid?

29. In hoeverre heeft *culturele vorming* invloed op de invulling van het concept belezenheid? Benadering in het onderwijs waarbij de doelstelling gericht is op de overdracht van institutioneel bekrachtigde literaire en culturele kennis en normen, met de behandelde teksten en auteurs meer aangesloten wordt bij de literaire kritiek en literatuurwetenschap, werkvormen meer op

OP WEG NAAR BELEZENHEID

teksten en auteurs gericht zijn en kennis nemen van de 'canon' blijktens een omvangrijke boekenlijst belangrijker is (Verboord, 2003).

- Kan ik geen uitspraak over doen
- 1. Geen invloed
- 2.
- 3.
- 4.
- 5. Veel invloed

30. Waarom heeft *culturele vorming* wel of geen invloed op de invulling van het concept belezendheid?

31. In hoeverre heeft *persoonlijke vorming* invloed op de invulling van het concept belezendheid? Benadering in het onderwijs waarbij de doelstelling gericht is op de persoonlijke vorming van de leerling, met teksten en auteurs wordt aangesloten bij de smaak en belevingswereld van de

OP WEG NAAR BELEZENHEID

leerling en kennisneming van de 'canon' blijkt een kleinere boekenlijst minder belangrijk is (Verboord, 2003).

- Kan ik geen uitspraak over doen
 - 1. Geen invloed
 - 2.
 - 3.
 - 4.
 - 5. Veel invloed
-

32. Waarom heeft *persoonlijke vorming* wel of geen invloed op de invulling van het concept belezendheid?

33. In hoeverre heeft *invloed op het leesproces* invloed op de invulling van het concept belezendheid?

Tijdens het lezen bouwt een lezer een mentale representatie van de tekst. Hierbij rijgt een lezer steeds kleine betekenseenheden aan elkaar, wat *bottom-up* verwerken wordt genoemd. Dit gebeurt vooral bij beginnende en minder geoefende lezers. Bij getrainde lezers die een voor hen toegankelijke tekst lezen, vindt betekenisgeving op allerlei niveaus plaats. Daarbij spelen complementaire processen een rol, wat *top-down* verwerking worden genoemd. In die *top-down* verwerking heeft al gelezen informatie invloed op de verwerking van datgene wat volgt:

OP WEG NAAR BELEZENHEID

een lezer bouwt verwachtingen op die automatisch de interpretatie van nieuwe signalen beïnvloeden (Brillenburg Wurth & Rigney, 2016).

- Kan ik geen uitspraak over doen
- 1. Geen invloed
- 2.
- 3.
- 4.
- 5. Veel invloed

34. Waarom heeft *invloed op het leesproces* wel of geen invloed op de invulling van het concept *belezenheid*?

35. In hoeverre heeft *voorkennis/background knowledge* invloed op de invulling van het concept *belezenheid*?

Voorkennis wordt gezien als de oorzaak, voorspeller en het gevolg van begrijpend lezen en is dus van enorm belang (Pearson et al., 2020). Zo kan voorkennis helpen bij tekstbegrip als de

OP WEG NAAR BELEZENHEID

tekstcohesie laag is (Kulesz et al., 2016). Ook kunnen zwakke lezers hun leesvaardigheid compenseren met hun voorkennis (Smith et al., 2021).

- Kan ik geen uitspraak over doen
 - 1. Geen invloed
 - 2.
 - 3.
 - 4.
 - 5. Veel invloed
-

36. Waarom heeft *voorkennis/background knowledge* wel of geen invloed op de invulling van het concept belezenheid?

37. In hoeverre heeft *genre knowledge* invloed op de invulling van het concept belezenheid?
Genre knowledge gaat over de kennis en ervaringen die lezers hebben over en met bepaalde

OP WEG NAAR BELEZENHEID

genres. Uit onderzoek blijkt dat kennis en verwachtingen over het tekstgenre positieve invloed hebben op tekstverwerking en tekstbegrip (Pearson et al., 2020; Zwaan, 1994).

- Kan ik geen uitspraak over doen
 - 1. Geen invloed
 - 2.
 - 3.
 - 4.
 - 5. Veel invloed
-

38. Waarom heeft *genre knowledge* wel of geen invloed op de invulling van het concept belezendheid?

39. In hoeverre heeft *theory of mind* invloed op de invulling van het concept belezendheid?

Theory of Mind is de vaardigheid om onderscheid te maken tussen de gedachten en gevoelens van het zelf en van een ander mens. Deze vaardigheid wordt beschouwd als voorwaarde om empathisch te kunnen zijn. Het aanleren van *theory of mind* is onderdeel van de sociaal-emotionele ontwikkeling van kinderen. Het blijkt dat mensen die in hun vrije tijd veel lezen, beter emoties bij anderen kunnen herkennen en zich beter kunnen inleven in anderen (Mumper & Gerrig, 2017). Verder blijkt ook dat het op jonge leeftijd in aanraking komen met boeken kan

OP WEG NAAR BELEZENHEID

zorgen voor een beter ontwikkelde *theory of mind* en dat het lezen van fictie een klein positief effect heeft op sociale cognitie (Mar et al., 2010; Dodel-Feder & Tamir, 2018).

- Kan ik geen uitspraak over doen
 - 1. Geen invloed
 - 2.
 - 3.
 - 4.
 - 5. Veel invloed
-

40. Waarom heeft *theory of mind* wel of geen invloed op de invulling van het concept belezeneheid?

41. In hoeverre heeft het *Matthew-effect* invloed op de invulling van het concept belezeneheid?
"In terms of reading, the general premise of the Matthew effect model is that individual differences in reading skill (broadly conceived) could accumulate over time (Stanovich, 1986, 2000; in: Duff et al., 2015) so that a child's initial reading level would be positively related to his or her rate of growth in a reading skill. This pattern, in which growth rates differ across skill

OP WEG NAAR BELEZENHEID

levels even while absolute skill levels increase for all, is considered a relative Matthew effect" (Rigney, 2010; in: Duff et al., 2015).

- Kan ik geen uitspraak over doen
 - 1. Geen invloed
 - 2.
 - 3.
 - 4.
 - 5. Veel invloed
-

42. Waarom heeft het *Matthew-effect* wel of geen invloed op de invulling van het concept belezeneheid?

43. In hoeverre heeft *meervoudige geletterdheid* invloed op de invulling van het concept belezeneheid?

Een meervoudig geletterde kan omgaan met (een combinatie van) gedrukte, digitale en multimediale teksten, die kan integreren en hier betekenis aan kan geven. Een meervoudig geletterde is zich bewust van de verhouding en interactie tussen verschillende teksten en modaliteiten en de verhalen die deze communiceren. Het efficiënt kunnen inzetten en verdelen van aandacht en het bewust moduleren tussen diep lezen en hyperlezen is een vaardigheid die meervoudig geletterden beheersen om te kunnen omgaan met (grote hoeveelheden) tekst. Het

OP WEG NAAR BELEZENHEID

gaat hierbij om een metacognitief bewustzijn van de inzet van verschillende leesmodi (Robijn, 2023).

- Kan ik geen uitspraak over doen
- 1. Geen invloed
- 2.
- 3.
- 4.
- 5. Veel invloed

44. Waarom heeft *meervoudige geletterdheid* wel of geen invloed op de invulling van het concept belezenheid?

45. Zijn er volgens u nog wetenschappelijke concepten of inzichten die in bovenstaande vragen niet benoemd zijn? Zo ja, welke wetenschappelijke inzichten zijn dit en hoe zijn deze inzichten van invloed binnen het concept belezenheid?

OP WEG NAAR BELEZENHEID

End of Block: Vragen - Onderdeel 3

Start of Block: Afsluiting

Afsluiting.

46. Heeft u nog aanvullende opmerkingen, gerelateerd aan dit onderzoek, die u wil delen voordat u het onderzoek afsluit?

End of Block: Afsluiting
