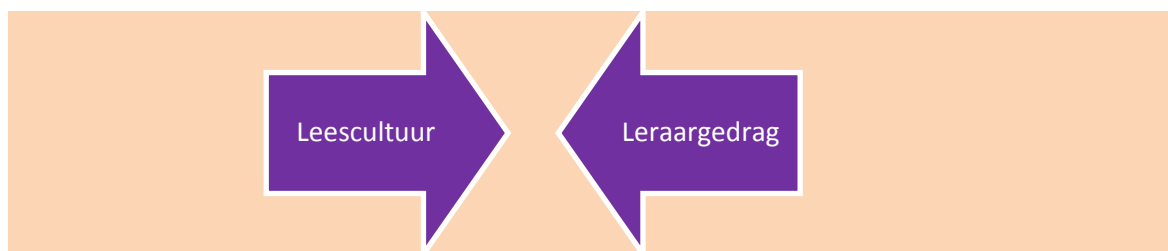


Theoretisch raamwerk project Leescultuur en opbrengstgericht werken



Interne rapportage: Anjette van de Ven, 12 mei 2010

Theoretisch raamwerk project

Leescultuur en opbrengstgericht werken

Inhoudsopgave

1. Inleiding: de ijsbergmetafoor	2
2. Een transactionele benadering	3
2.1. De kern van reader response theorie	3
2.2. Rosenblatt: reader response theorie	3
2.3. Dewey: een basis voor een transactionele theorie	4
2.4. De leraar als lezer	4
2.5. Vygotsky: de leraar en de collectieve zone van naaste ontwikkeling	6
3. De leesmotivatie en een veranderend concept van geletterdheid.	6
3.1. Posities ten opzichte van de tekst	8
3.2. De veranderende relatie tussen taalonderwijs en literatuuronderwijs	9
3.3. De veranderende aard van reader response vanuit New Literacies theorie.	9
4. Discussie	11
5. Literatuurlijst	12

Theoretisch raamwerk project Leescultuur en opbrengstgericht werken

1. Inleiding: de ijsbergmetafoor

Het project Leescultuur en opbrengstgericht werken past theoretisch binnen de uitgangspunten van het Lectoraat Samenwerking en Onderwijszorg binnen de Keten gezien vanuit:

- De focus op leraargedrag in de school. Welke interactie tussen leerling en leraar zorgt voor verbetering van het onderwijs binnen passend onderwijs en inclusief denken?
- De focus op leraargedrag binnen de opleidingen PABO en Master Sen.

In dit raamwerk, een literatuurstudie, wordt geprobeerd vanuit verschillende disciplines en paradigma's een overkoepelend theoretisch perspectief te schetsen. Het probeert een antwoord te formuleren op de onderzoeksvraag:

Welke theoretische modellen verklaren de samenhang tussen de leesmotivatie van de leraar en de leesontwikkeling van leerlingen?

Een aantrekkelijk vertrekpunt is de ijsbergmetafoor met betrekking tot beroepsbekwaamheid zoals die door Jansma (2006) vertaald is naar het model van Spencer & Spencer (1993). Jansma geeft aan dat helemaal onderaan de ijsberg zich een aantal onzichtbare aspecten bevinden ten aanzien van het handelen. Vertaald naar leesonderwijs gaan deze over (lees)motivatie en (lees)inspiratie vanuit een eigen, unieke lezer identiteit van de leraar verbonden met zijn unieke persoonlijkheid. Deze lezers-identiteit van de leraar uit zich in zijn beroepsopvatting.

Opvattingen over betrokken lezen krijgen vervolgens vorm in vooral de expressieve, esthetische aspecten van leesonderwijs: aandacht voor beleving, voor de emotionele en spontane reactie op de (literaire) tekst (Applegate & Applegate, 2004; Soter, Wilkinson, Murphy, Rudge, Reninger & Edwards, 2009). In het verlengde daarvan kan een kritisch-analytische beroepshouding tot ontwikkeling komen. Het communiceren over teksten betreft niet alleen de beleving maar ook het vragen naar het hoe en het waarom van de beleving, naar argumenten, visies en aannames.

Vanuit deze diep gelegen, maar ook brede, fundamentele lagen van de ijsberg ontwikkelt zich een integratie met kennis over het leesproces en leesmotivatie en een authentiek handelingsrepertoire. In het project Leescultuur en Opbrengstgericht werken wordt allereerst via de opleidingen van onderaf gewerkt aan het onzichtbare deel van de ijsberg. Zo kan vervolgens het handelen rondom leesmotivatie vorm krijgen en de effecten in opbrengsten ten aanzien van het leren lezen en het leesbegrip gemeten worden..



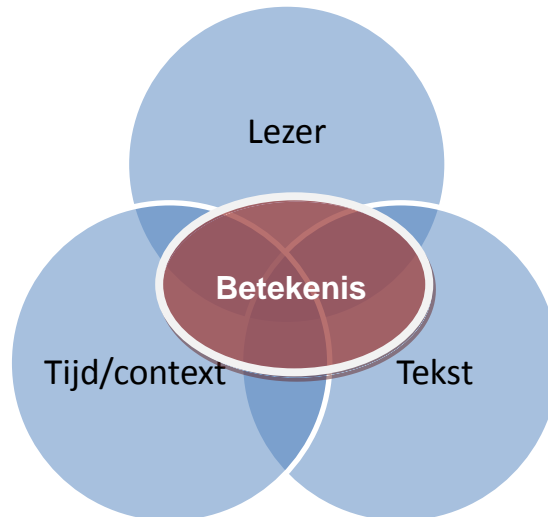
Figuur 1. Jansma 2006

2. Een transactionele benadering

2.1. De kern van reader response theorie

Eerst probeer ik aan de hand van een zich uitbreidende grafische representatie te laten zien hoe Reader Response Theory (Rosenblatt, 1983) het theoretisch hart vormt.

Figuur 2. Kern transactionele theorie met betrekking tot het communiceren over literaire teksten (Ven, 2010).



In figuur 2, een Venn diagram, is “hart” is een passende warme metafoer omdat het gaat over de persoonlijke reactie van de lezer op de tekst.

Meaning -whether scientific or aesthetic, whether a poem or a scientific report- happens during the interplay between particular signs and a particular reader at a particular time and place (Rosenblatt, 2005, p.33).

Als het gaat om het lezen van literaire teksten kunnen drie modellen onderscheiden worden (Soetaert, 2006). Het onderwijs richt zich in het model van het ‘culturele erfgoed’ op de idee dat de auteur betekenissen in de tekst legt die door de competente lezer blootgelegd kunnen worden. Hiervoor is naast algemene kennis, kennis van de literatuurgeschiedenis en van literaire kenmerken van belang. Bij het model van de ‘persoonlijke respons’ interpreteert, evalueert en waardeert de lezer de tekst vanuit eigen ervaringen. Motivatie en het communiceren over teksten spelen hierbinnen een belangrijke rol. In Nederland wordt dit wel tekstvervend onderwijs genoemd (Dirksen, 1995). Tenslotte gaat het model ‘cultuurkritiek’ gaat uit van de gedachte dat lezers zelf betekenissen construeren. Dat kan niet anders omdat teksten meerdere en vaak tegenstrijdige betekenissen in zich dragen. Binnen het onderwijs kunnen alle drie de modellen bijzondere aandacht krijgen, de keuze voor een model of voor een combinatie ervan hangt af van de context, de onderwijsdoelen en zeker ook van een visie op de ontwikkeling van een literaire competentie of geformuleerd vanuit het project van een visie over liefde voor boeken.

Bleich (1978) formuleert dat bij het lezen van literatuur passie vooraf gaat aan kennis. Om te zorgen dat leerlingen een keuze kunnen maken hoe zij lezen en waarom zij lezen en daarin door de leraar ondersteund worden, richten we ons in dit project vooral op het model van de ‘reader response’. Dit model wordt echter vanuit het model van de cultuurkritiek geactualiseerd en genuanceerd.

2.2. Rosenblatt: reader response theory

Rosenblatt geeft al in 1938 met haar werk “Literature als exploration” een belangrijke impuls binnen de literatuurwetenschap aan het belang van tekstbeleving en de centraliteit van de lezer. De lezer gaat

vanuit persoonlijke ervaring en kennis een transactie met de tekst aan binnen een specifieke tijd en context. Dankzij die transactie groeit de lezer. Pas aan het einde van de jaren '60, begin jaren '70 ontstaat er binnen het onderwijs ruimte voor haar visie. De herdruk van haar werk past binnen verschuivende paradigma's: van tekstbestudering naar tekstbeleving. Vóór die tijd was er vooral aandacht voor een objectivistische uitgangspunten: de bestudering van de auteur via de tekst en formalistische kenmerken én vanuit de ideale lezer.

In latere werken en drukken focust Rosenblatt (1983, 2005) zich veel minder op literatuurwetenschappelijke theorie maar op de educatieve en democratische praxis van reader response. Ruimte voor de literaire ervaring in de klas en in het curriculum ziet zij als cruciaal in het opvoeden van leerlingen als burgers. Zij benadrukt de persoonlijke aard van het leerproces en stelt daarin heel duidelijk de verantwoordelijkheid van de leraar vast. Hij moet het volgende proces begrijpen en begeleiden:

"Under guidance of the text, out of his own thoughts and feelings and sensibilities the reader makes a new ordering, the formed substance which is for him the literary work of art. The teacher of literature, especially, needs to keep alive this view of the literary work as personal evocation, the product of creative activity carried on by the reader under the guidance of the text" (Rosenblatt, 1983 p.280).

Dit gaat in tegen een vaak geziene praktijk (Gallagher, 2009; Keene & Tovani, 2000; Nystrand 2006; RAND Study Groep, 2002) waarin de leraar door het stellen van vragen bepaalt welke tekstervaring en tekstbegrip aan bod komen. De leraar die Rosenblatt voor ogen heeft, begeleidt daarentegen het dynamische proces van betekenisgeving, de transactie tussen tekst en leerling, tussen leerling en auteur en tussen tekst/ auteur en een groep leerlingen. Een dergelijke leraar begrijpt ook dat de vrije, spontane reactie op de tekst slechts een eerste stapvormt in het begrijpen van de persoonlijke beleving en van een kritisch begrijpen van de tekst. Groei ontstaat volgens Rosenblatt doordat spontane respons gevolgd wordt door verdere reflectie, discussies met andere leerlingen en met de leraar en tenslotte door andere teksten toe te voegen.

2.3. Dewey: een basis voor een transactionele theorie

Rosenblatt baseert haar transactionele theorie op de humanistische en pragmatische filosofie van John Dewey. De term transactie komt van hem. Binnen zijn transactioneel perspectief heeft de leerling een centrale rol. Dewey situeert de verbondenheid van mens en wereld in het handelen in een permanente transactie van het menselijk organisme met zijn omgeving. Leren is dan niet zozeer een interactie, dat wil zeggen twee afzonderlijke elementen die samen werken, maar leren is een transactie waarbij twee afzonderlijke elementen een eenheid worden.

Deweys pedagogiek is niet een standaard "kindgecentreerde" pedagogiek. Het gaat hem om een voortdurende afstemming tussen leerling en leerstof en om dit te bereiken moet de leerling participeren in wat Dewey maatschappelijke praktijken noemt.

In de context van dit project betekent dit dat de leerling via dialoog en discussie inzichten en kennis deelt. Zijn transactionele visie vat Dewey in 1899 samen als: het proces en het doel van de opvoeding zijn één en hetzelfde: opvoeding is de voortdurende reconstructie van de ervaring (Berding, Biesta & Miedema, 2003). Transactioneel lezen heft de scheiding op tussen de inhoud van de tekst en de beleving, de perceptie van de tekst: de lezer genereert betekenis in een ondeelbare en continue transactie.

Dewey is weer actueel. Ponte (2009) noemt Dewey in het kader van het constructivisme en het wederzijds leren omdat hij al vroeg afscheid neemt van het medisch model. Vertaalt naar reader response theorie betekent dit met Dewey dat de afwezigheid van leesplezier en leesmotivatie niet aan gebreken van de individuele leerling toegeschreven kan worden (Connell 2001; 2008). Het pragmatische perspectief biedt ruimte voor de opvatting dat betekenis geen objectief iets is dat erop wacht ontdekt te worden, maar dat betekenis verlenen aan teksten een menselijke constructie is gebaseerd op communicatie, samenwerkende actie en relaties binnen de groep, de klas en de school. Hier ligt de opgave voor de leraar.

2.4. De leraar als lezer

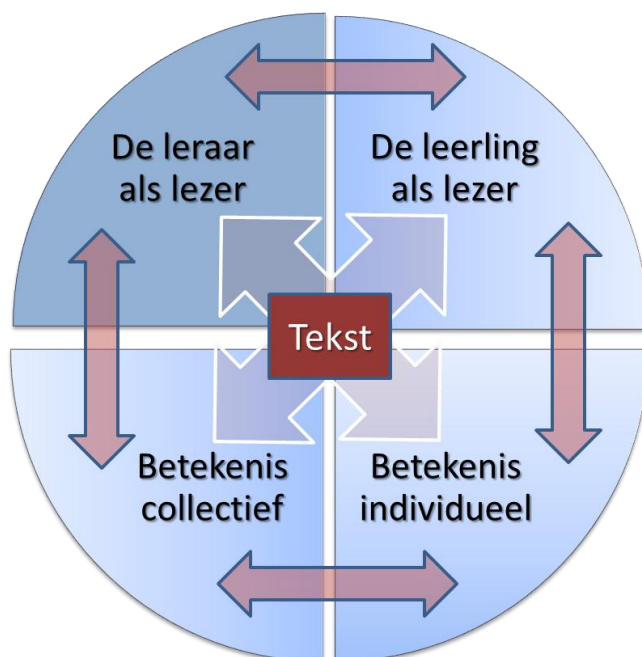
In figuur 3 is er een onderscheid in de leraar als lezer en de leerling als lezer. Als het om beleving gaat zijn beiden in hun transactie met de tekst gelijkwaardig. Ook leren leraar en lezer van elkaar,

individueel en gezamenlijk. De figuur geeft echter ook de causale lus aan waarbij het lezen van de leraar zélf in de transactie een onmisbaar element is.

Tot aan het einde van de jaren negentig is de rol van de leraar die van de leraar die zijn leerlingen motiveert om te lezen, zijn eigen rol als lezer wordt niet expliciet aan de orde gesteld. In een meer formalistisch model, het model van het “culturele erfgoed” is dit ook niet nodig. Om de auteur te kunnen plaatsen in zijn tijd en formele kenmerken van de tekst vast te stellen zijn afstand en kennis belangrijker dan het delen van de tekstervaring. Er is een duidelijke hiërarchie: de leraar is aan het woord. Ook in de eerdere opvattingen die tekstervaring centraal stellen staat, lijkt in de klas, met name in de literatuurlessen van het voortgezet onderwijs vooral de response van de leerling tot uitgangspunt gekozen te worden (Bleich 1975; Holland, 1968). In Nederland is dit begin jaren tachtig al een cultuurschok: leraren moeten leren naar de ervaringen van hun leerlingen met literaire teksten te luisteren en deze serieus te nemen (Dirksen, 1995).

Appleyard (1991) concentreert zich op leesattitudeontwikkeling en komt tot rollen die lezers hebben en die voor een deel leeftijdsbepaald zijn. Hij noemt de rol van de lezer als speler, als held of heldin, als denker en als interpretator. De volwassen lezer kent dan de rol van de pragmatische lezer die alle rollen (leesstijlen) beheerst. In feite is zo'n lezer die bewust kan kiezen voor uitersten als zowel wegdromen als de “waarheid” zoeken een rol die ook door de leraar vervuld moet worden. In de eerste opvattingen over tekstbeleving lijkt de beleving van de leraar dan een middel om leerlingen enthousiast te maken: eerder slagroom op de taart dan een centraal uitgangspunt om een visie op tekstervaren te formuleren.

Figuur 3. Transactionele theorie met aandacht voor de leraar als lezer en een beweging naar socioculturele, collectieve en collaboratieve betekenisverlening aan de tekst (Ven, 2010).



Rosenblatt (1983, 2005) buigt zich duidelijk over het perspectief van de leraar. Zij geeft aan dat deze zorgvuldig teksten moet kunnen kiezen die aansluiten bij de interesses en behoeften van de leerlingen. Daarbij moet de leraar echter waken tegen een te simplistische notie van aansluiting bij voorkennis en ervaringen: leerlingen moeten ook ervaringen kunnen opdoen buiten hun onmiddellijke referentiekader. Van de leraar hangt veel af: hij faciliteert intense emotionele, zintuiglijke en emotionele ervaringen en zorgt ervoor dat sterotiepe, oppervlakkige en vage concepten bevraagd worden.

Calderwood (2005) gebruikt zelfs het woord risico als het gaat om het communiceren over heel persoonlijke beleving van de literatuur. Dit vraagt van de kant van de leraar nogal wat: om openheid en authenticiteit, om begrip voor de kwetsbaarheid en de gevoeligheden van de leerlingen en van een groep leerlingen.

De laatste jaren wordt daarom meer gekeken naar de leraar zelf. Wat voor lezer is hij? Waaruit bestaat zijn leesmotivatie, hoe ziet zijn leesbiografie eruit? Wat kenmerkt zijn attitude tegenover lezen, zijn positieve of negatieve gevoelens ten opzichte van boeken?

Uit recent onderzoek komt naar voren dat de leescultuur van de leraar een bepalende rol heeft in leesonderwijs. Daarbij gaat het niet alleen over literatuuronderwijs maar over het leesonderwijs in zijn algemeen. Zo stellen verschillende onderzoekers vast dat een overgrote deel (90-95%) van de onderzochte Engelse leraren binnen instructie van literaire teksten, discussie van leerlingen onderling sterk waarderen en daarin meerwaarde zien voor hun begrip. Slechts een derde maakt hier echter ruimte voor en die ruimte is dan nog erg beperkt. Opvattingen vallen dus maar zeer gedeeltelijk samen met het handelen (Nystrand, 2006).

Vanuit het perspectief van leesmotivatie stellen Wang en Guthrie (2004) vast dat technisch- en begrijpend lezen ook een motivationele en niet alleen een cognitief-technische basis bezitten. Als je als leraar wil motiveren en inspireren is een bewustzijn over de eigen transacties met teksten van vitaal belang. Als je niet met passie leest en gretig naar de juiste boeken voor je zelf zoekt, kan dit gebrek aan betrokkenheid overgedragen worden aan de leerlingen.

De meeste (aanstaande) leerkrachten hebben slechts beperkte ervaring met een tekstervarende aanpak vanuit hun eigen onderwijs. Zij vinden het daarom het moeilijk om een juist model voor de leerlingen te zijn. In een onderzoek uit 2007 spreken Lesley, Watson en Elliott (2007) niet alleen hun zorg uit over de leesgewoonten van aanstaande leraren maar ook over het feit dat deze leesgewoonten lijken op die van de worstelende lezer.

Toch benadrukt onderzoek dat een leraar om leesbetrokkenheid tot stand te brengen zowel een goed model als een gemotiveerde lezer moet zijn. (Alazzi 2007; Applegate & Applegate, 2004; Arici 2008; Blau, 1993; Brooks, 2007; Nathanson, Pruslow & Levitt, 2008; Sulentic-Dowell, Beal & Capraro, 2006). McKool en Gespass (2009) stellen dat leraren die van lezen houden hun eigen leesengagement overbrengen op hun leerlingen. De helft van de door hen onderzochte leraren lezen slechts 10 minuten per dag in hun vrije tijd. Dit staat in schril contrast met hun onderwijsadviezen aan kinderen en ouders thuis vooral veel te lezen en voor te lezen. Het leesengagement en leesadvies van de leraar moet wel van binnenuit komen; je kunt niet doen alsof je dit hebt (McKool & Gespass, 2009). Morrison, Jacobs & Swinyard (1999) tonen aan dat er een positieve relatie is tussen leraren die in vrije tijd vanuit persoonlijke redenen lezen en door onderzoek aanbevolen instructiegedrag in de klas. Gelukkig blijkt uit onderzoek ook dat het leesengagement van aanstaande leraren beïnvloedbaar blijkt (Alger, 2007; Asselin 2000; Cremin, Mottram, Collings, Powell & Safford, 2009).

2.5. Vygotsky: De leraar en de collectieve zone van naaste ontwikkeling

In figuur 3 wordt ook een onderscheid gemaakt in de individuele betekenis die de lezer genereert en een collectieve betekenis die een groep tot stand brengt. Een geactualiseerde reader respons theorie neemt meer en meer afstand tot de traditionele opvatting dat er in het onderwijs alleen sprake is van één lezer die reageert is en één teks waarop gereageerd wordt (Gambrell 2004).

Jewell en Pratt (1999) benadrukken de sociale aard van het communiceren over boeken:

“The interplay between each students’s personal response to the text and the context created by the discussion is a dynamic social process that encompasses a world beyond the reader and the text. This social dynamic shares the characteristics of the individual process students engage in when reading but diverges from it in distinct ways” p. 846.

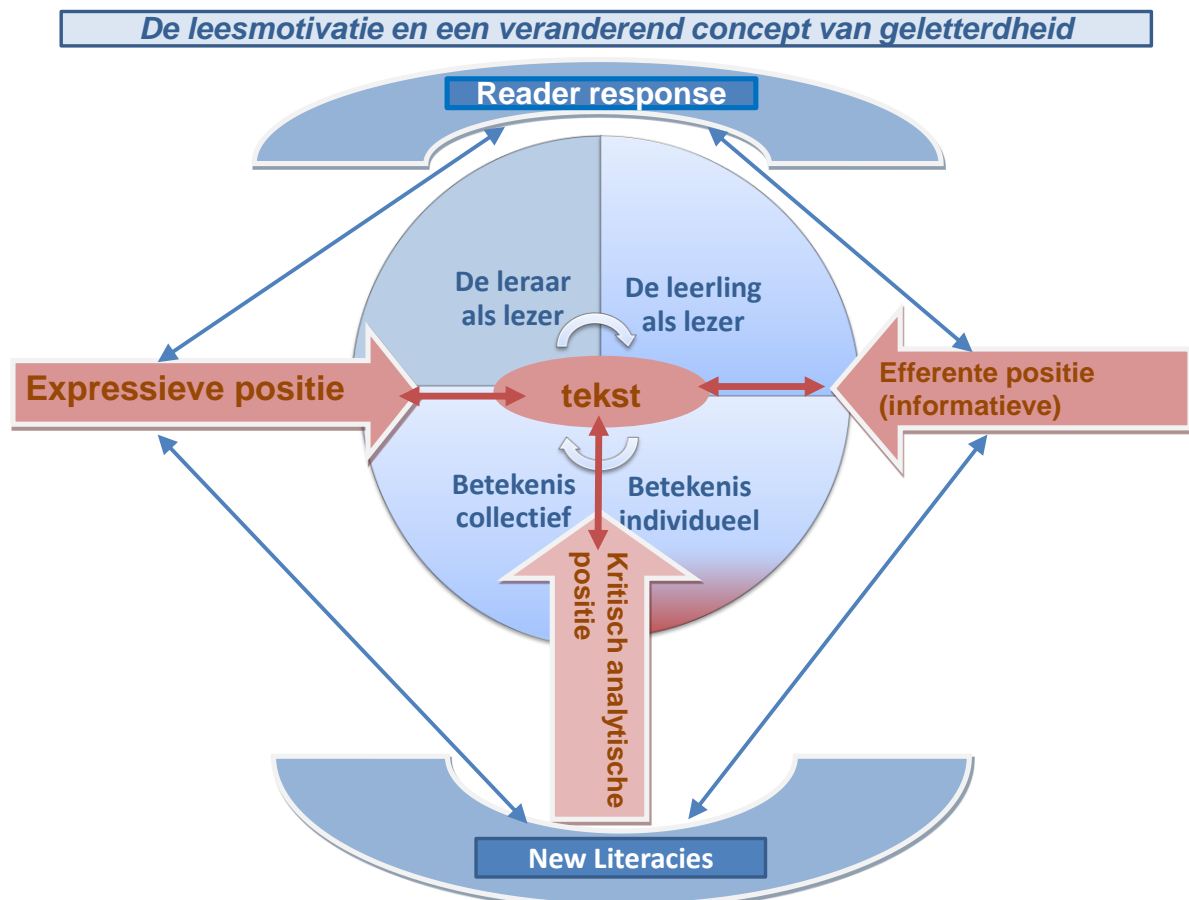
In een discussie over boeken kan een intertextuele aanpak, een aanpak die ontstaat door ontmoetingen met andere lezers en andere reacties, zich op twee manieren voordoen. In de discussie kan één leerling of een leraar anderen ondersteunen door hun extra inzichten, kennis of sterke formulering van hun lezerservaring. De intertextuele praxis kan ook collectief en collaboratief plaatsvinden: de verkenning en verdieping van de tekst komt tot stand door de groep als geheel. Dit is een cyclisch gebeuren.

De groep of de klas construeert in gezamenlijkheid een “nieuwe” tekst met nieuwe kennis, betekenis en interpretaties door middel van interactieve discussies. Beleving en waardering worden veranderd en vergroot. Een grotere sociale wereld opent zich tezamen met meerdere perspectieven op die wereld (Arnold, 2006; Gambrell, 1996).

De leraar is in de causale lus op twee fronten verantwoordelijk. Hij ondersteunt de individuele leerling in het ontwikkelen van de persoonlijke respons, bijvoorbeeld door het helpen kiezen van een boek op maat en in het bevestigen van diens keuze. Hij is daarnaast ook vooral een actief en gepassioneerd lid van de “Community of thinkers”(Jewell & Pratt, 1999) die zorgt voor steigers om een “nieuwe tekst” te creëren. De ervaringen van de groep als geheel worden een sociaal geconstrueerde tekst die dan intertextueel gebruikt kan worden samen met de geprinte tekst (Arnold, 2006).

Dat lezen geen autonoom proces meer is maar een sociaal geconstrueerd proces dat op vele plekken, vele manieren en binnen diverse contexten plaatsvindt reflecteert volgens een aantal theoretici (Gambrell & Almasi, 1996, Moll & Whitmore, 1993) aan Vygotsky’s bredere opvatting van de zone van naaste ontwikkeling. Vaak wordt Vygotsky’s notie te beperkt geïnterpreteerd, enkele in termen van de individuele leerling. Vygotsky beschouwt het denken niet als een kenmerk van alleen de leerling maar van de leerling opgaande in sociale activiteiten. In termen van een lerende gemeenschap benadrukt hij in het bijzonder de relatie tussen het denken en de sociale organisatie van de instructie. Hij gelooft dat discussie binnen de klas een kwalitatief verschillende vorm van communicatie representeert als de alledaagse gesprekken. De leraar werkt daarin binnen een gemeenschappelijke zone van naaste ontwikkeling. Moll en Whitmore (1993) noemen dit wederzijdse en actief door leraar en leerlingen geschapen systeem van sociaal-cultureel leren de “collectieve zone” van naaste ontwikkeling. De sociale dimensie van Vygotsky’s leren versterkt in de jaren negentig het pleidooi voor het geëngageerd praten over boeken in diverse vormen zoals “literature circles” en “bookclubs”. Wood, Roser en Marinez (2001) illustreren de collectieve zone van naaste ontwikkeling in hun aanpak van “collaboratieve geletterdheid”. In groepsactiviteiten rondom het lezen, het discussiëren en analyseren van literatuur met inhoudelijke thema’s over samenwerken is het creëren van betrokken lezers doel maar versterkt de thematiek hun mogelijkheden om samen te werken. De leraar speelt een vitale rol in het ondersteunen van de leerlingen tot aan het moment van zelfstandigheid, dat wil hier zeggen tot op het moment dat leerlingen met elkaar, zonder tussenkomst van de leraar, de tekst kunnen bespreken.

3. De leesmotivatie en een veranderend concept van geletterdheid.



Figuur 4. De leesmotivatie van de leraar: een transactionele benadering in het tijdperk van veranderende aard van reader response (Ven, 2010).

De leesmotivatie van de leraar blijkt dus een cruciaal element te zijn voor het leesplezier en de leesontwikkeling van de individuele leerling en voor een groep leerlingen. Hoe verhoudt die leesmotivatie zich tot de soort teksten dat gelezen wordt? Gaat het alleen om literaire teksten om spannende en ontroerende jeugd- en adolescentenliteratuur of ook om interessante informatieboeken met aantrekkelijke afbeeldingen en grafische representaties? Wordt betrokkenheid bereikt met traditionele print of kunnen online teksten ook een rol spelen?

In figuur 4 probeer ik het model uit te breiden met de posities, de houdingen, tegenover tekst die volgens recent onderzoek in reader response een rol kunnen spelen. Deze hebben consequenties voor de wijze van instructie. Bovendien geven deze de ontwikkeling aan in de relatie tussen literatuuronderwijs en taalonderwijs. Daarnaast wordt het begrip “New Literacies” geïntroduceerd als onderlegger voor het ervaringsgericht werken met teksten in een veranderende technologische samenleving.

3.1. Posities ten opzichte van de tekst

In de theorie van Rosenblatt (1983) worden twee houdingen benoemd die de lezer tegenover het lezen van een literaire tekst kan innemen. Je zou ook kunnen zeggen dat er twee verschillende transacties met betrekking tot de tekst plaatsvinden

Het “efferent” lezen betreft het doel van het lezen. De leerling leest de tekst om er bepaalde informatie uit te halen; hij is op zoek naar een bestaand antwoord en richt zich op de betekenis van de tekst zoals die door een ander persoon dan hijzelf vastgelegd is.

Het esthetisch lezen betreft de ervaring van het lezen. De leerling gaat een persoonlijke transactie aan met de tekst en richt zich op het plezier van het lezen door verbanden met het eigen leven te leggen.

Het gaat om een verkenning van de tekst die zorg draagt voor een meer volledige vervulling van menselijke impulsen en behoeften. Rosenblatt geeft echter ook aan dat al het lezen binnen een continuüm van overheersend informatief naar overheersend esthetisch beweegt. Het is aan de leraar een evenwicht tussen beide posities tot stand te brengen: een uitgebalanceerde literaire ervaring voor de leerling(en) te scheppen (Prather, 2001). Voor dat evenwicht is het wel van enorm belang dat de leraar weet op welke wijze hij de esthetische houding kan stimuleren zonder zijn eigen invulling hieraan te geven. Het vragen stellen naar informatie uit de tekst kent hij beter (Langer, 1991).

Rosenblatt vertrekt vanuit de literaire tekst: een esthetische ervaring is per definitie met literatuur verbonden. Uit literatuur kan informatie gehaald worden over de wereld en kan reflectie en kritisch leren nadenken voortvloeien.

Het leesplezier in de klas kan echter op verschillende wijze bevorderd worden. De esthetische ervaring kan daarin een centrale plaats innemen maar het oefenen in het lezen zelf, het laten nadenken en reflecteren over teksten kan via allerlei voor leerlingen interessante teksten. In het project Leescultuur en opbrengstgericht werken wordt dan ook niet alleen uitgegaan van fictie maar ook van voor leerlingen aantrekkelijke en inspirerende non-fictie boeken. Tegenover zowel informatieve en verhalende boeken kunnen in de collectieve betekenisverlening de twee houdingen van Rosenblatt ingenomen worden. Hoewel Rosenblatt bij de groei vanuit het continuüm van de efferente en de esthetische houding ook duidelijk de kritische en intellectuele noemt (Connell, 2001), lijkt het zinvol een expliciet een derde houding te benoemen: een kritisch-analytische.

Soter, Wilkinson, Murphy, Rudge, Reninger en Edwards (2009) hebben op basis van uitgebreid literatuuronderzoek een indeling gemaakt in houdingen tegenover de tekst als het gaat om het praten in kleine groepjes binnen het onderwijs. Ze onderscheiden:

- De “expressive stance” tegenover de tekst. De grondhouding hierbij is affectief: het gaat om een spontane, emotionele connectie met de tekst. De expressieve positie behelst de esthetische van Rosenblatt maar betreft niet alleen literaire teksten.
- De “efferent stance”, hierbij ligt de nadruk op het verwerven van informatie uit de tekst.
- De “critical-analytic stance”. Hierbij handelt om het stellen van vragen bij de tekst met als doel onderliggende aannames te verkennen, argumenten te verzamelen of bijvoorbeeld een visie te formuleren.

Alle drie de houdingen tegenover de tekst helpen leerlingen om begrip van de tekst hogere denkvaardigheden te ontwikkelen; kritisch te leren denken. In onderzoek komt duidelijk naar voren dat het praten over teksten en boeken (fictie en non-fictie) het meest belangrijke middel is om leerlingen

kritisch en onafhankelijk te leren nadenken (Hall & Piazza, 2008; Long & Goove, 2003; Keefer, Zeitz & Resnick, 2000). Cassidy, Valadez en Garrett (2010) geven een overzicht van de vijf pilaren van geletterdheid en de bijbehorende populariteit ervan in recent onderzoek en praktijk. Uit de lijst "What's hot" voor 2010 valt echter te lezen dat kritisch lezen en schrijven zeker meer aandacht in onderzoek en onderwijspraxis nodig heeft.

De taak om via het gesprek over boeken het kritische en reflectieve denken van de leerling te stimuleren valt binnen referentiekader F1: het evalueren van teksten (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, 2008). Het evalueren houdt dan wel meer in dan een mening geven over. Het gaat eveneens over waarderen, het perspectief van de auteur als één mogelijkheid zien, het in staat zijn meningen van anderen in het evalueren te betrekken, het bijstellen van uitspraken. McLaughlin en de Voogd (2004) benadrukken ook het belang om beleving aan kritische denken te verbinden. Zij noemen als onderdeel van evalueren ook het stellen van vragen over macht zoals: welke stemmen missen in de tekst, wat wil de auteur dat we denken, welke actie zou je willen ondernemen op basis van de tekst. Allemaal zaken die juist door een interactieve aanpak in de klas bereikt kunnen worden en die door de leraar zorgvuldig voorbereid, bewaakt en geïnspireerd wordt. Dat is voor leraren geen gemakkelijke opgave. Vanuit de eigen leesattitude vinden zij het moeilijk om teksten te selecteren die ideeën of opvattingen uitdragen die anders zijn dan die van hen (Blau, 1993; Hall & Piazza, 2008). De leraar moet ook wennen aan het feit dat de mate van controle van de leraar wisselt met de houding die ten opzichte van de tekst wordt ingenomen. Bij de expressieve heeft de leerling de meeste controle, bij het verwerven van informatie de leraar en bij de kritische analyse is er sprake van gedeelde controle (Soter et al. 2009).

3.2 De relatie tussen taalonderwijs en literatuuronderwijs

Een wisselwerking van posities ten opzichte van de tekst past binnen "het nog recente huwelijk" tussen taal- en literatuuronderwijs (Abdullah & Zainal, 2008) De relatie tussen beide onderscheiden maar verwante gebieden heeft de afgelopen decennia nogal wat transformaties doorgemaakt. Zo was tot halverwege de vorige eeuw het leren van de nationale taal haast synoniem met het onderwijzen van literatuur. De literaire canon was een model voor excellent taalgebruik. In een meer functionele en later communicatieve benadering tot de jaren zeventig, tachtig wordt benadrukt dat literatuuronderwijs gescheiden moet worden van taalonderwijs. Het argument hiervoor was dat het taalgebruik in literatuur mijlenver verwijderd was van de werkelijke taalbehoeften van de gemiddelde leerling. Met de komst van het constructivisme en principes van actief leren in het onderwijs tekent zich opnieuw een duidelijke toenadering af. Literatuur krijgt weer een plaats binnen het algemene (taal)curriculum.

Nu overheerst literatuur echter niet meer als een richtinggevend model voor taalgebruik, voor bijvoorbeeld stijl of woordenschat. Literatuur is een mogelijk bron binnen het geheel van een meer geïntegreerde opvatting over taalonderwijs, gebaseerd op de premisse dat literatuur taal is en dat taal literair kan zijn.

Daarbij gaat het niet alleen over het integreren van een gelezen fictieve tekst in het taalonderwijs met schrijven, luisteren, spreken en woordenschat. Het betreft ook het overbruggen van de kloof van informatieve naar literaire teksten en omgekeerd (Soalt, 2005; Stien & Beed, 2004).

In recente opvattingen over vakoverstijgend onderwijs wordt ook de integratie van fictie in het gehele curriculum bepleit. Hierbij valt te denken aan het gebruik van kinder- en jeugdliteratuur in de exacte vakken (Butzow & Butzow, 2000), Zo wordt in Concept Orientated Classrooms (CORI) bij het via directe instructie aanleren van leesstrategieën gebruik gemaakt van motiverende kenmerken van betrokken lezen. Het begrijpen van teksten op het gebied van de exacte vakken of de zaakvakken wordt gekoppeld aan voor leerlingen motiverende informatieve of literaire boeken of teksten. CORI leraren zoeken nadrukkelijk teksten die aansluiten bij de interesse en de vragen van leerlingen (Wigfield, Guthrie, Tonks & Perencevich, 2004). Sulenti-Dowell, Beal en Capraro (2006) verbinden vanuit onderzoek de leesmotivatie van de leraar zelfs met de betrokkenheid tot het gebruik van een strategische aanpak van het lezen bij rekenen/wiskunde.

Ook in onderdelen uit het curriculum die betrekking hebben op maatschappelijke en culturele thema's kan het werken met literaire teksten leerlingen ondersteunen na te denken over sociale en interculturele kwesties (Hermans, 2000; Lobron & Selman, 2007).

3.4. De veranderende aard van reader response vanuit New Literacies theorie

In figuur 4 is te zien hoe het reader response model beïnvloed wordt door de aanwezigheid van nieuwe vormen van geletterdheid. Omdat er in de laatste decennia steeds meer communicatiemiddelen en manieren van communiceren zijn bijgekomen, is het begrip geletterdheid veranderd in een geheel van verschillende, dynamische met elkaar verbonden geletterdheden. Het bestaan van 'multiliteracies' voortkomend uit het internet, populaire cultuur en andere technologische mogelijkheden zorgen ervoor dat in het onderwijs op nieuwe manieren gecommuniceerd kan worden (Cope & Calantzis, 2009; Leu, Kinzer, Coiro & Cammack, 2004). De International Reading Association spreekt zich hierover in 2002 duidelijk uit: instructie op het gebied van geletterdheid betekent in deze tijd de integratie van geletterdheid en technologie binnen het curriculum.

Dat geldt ook voor de wijze waarop aan leesbeleving en het kritisch waarderen en evalueren van teksten aandacht wordt besteed. In de klas kan bijvoorbeeld gebruik gemaakt worden van interactieve boeken, van E-books, van online discussies over literatuur en van digitale leesclubs. De definitie van "tekst" is aan snelle verandering onderhevig. Er zijn vele nieuwe soorten "tekst", vaak voorzien van beeld en geluid, die kunnen inspireren en van belang zijn voor de opbouw van kennis en vaardigheden op het gebied van lezen, schrijven en communiceren (Kress, 2003).

Veel elektronische boeken verschaffen multimodale mogelijkheden zoals video, audio, hyperlinks en interactieve middelen. Deze zorgen er samen voor dat de lezer op nieuwe wijze een interactie met de tekst kan aangaan. Hij kan onder meer onderstrepen, opmerkingen invoegen, bestanden toevoegen, audio commentaar geven en de lay-out manipuleren. Carson (2009) ziet hierin een uitbreiding van mogelijkheden voor de persoonlijke interpretatie van de tekst.

Resultaten van beginnend onderzoek op het terrein van reader response en online discussies over literatuur ondersteunen de aanname dat zeker deze discussies nieuwe mogelijkheden bieden om taal- en communicatievaardigheden te versterken en gevoel van gemeenschap op te bouwen (Carico, Logan & Labbo, 2004; Grisham & Wolsey, 2006; Carson, 2008; Wolsey, 2004).

Arnold (2006) benadrukt dat de nieuwe technologische mogelijkheden in het onderwijs geen buitenkant zijn, geen extra "gadget" voor de leraar of de leerling maar dat het gebruik ervan de aard van reader response aan het veranderen is. Het concept van geletterdheid verschuift van het idee van geletterdheid van de individuele leerling naar geletterdheid als resultaat van een sociaal geconstrueerd proces. Leu et al. (2004) constateren dat: *"Literacy has always been a social phenomenon, but the new literacies contain even more a social component than traditional literacies"* (p.314). Grisham en Wolsey (2006) zien asynchrone discussie als een mogelijkheid voor sociaal constructivistisch leren omdat de leerlingen, zonder onderbroken te worden, de kans krijgen hun gedachten en meningen te laten horen.

Leu et al.(2004) formuleren een aantal centrale principes met betrekking tot de nieuwe geletterdheid waarvan de volgende interessant zijn voor een veranderend model van reader response.

1. De relatie tussen technologie en geletterdheid is transactioneel.
Technologie transformeert vormen en functies van geletterdheid, maar geletterdheid transformeert op haar beurt weer de vormen en de functies van technologie.
De manieren waarop we van nieuwe communicatie- en informatietechnologie gebruik maken scheppen ook nieuwe vormen van geletterdheid. Die nieuwe vormen van geletterdheid, digitaal, mediaal en visueel creëren kansen voor reader response.
2. Binnen de "New literacies" is leren vaak sociaal constructivistisch van aard.
Instructiemodellen op het gebied van geletterdheid hebben zich vaak gericht op de leraar die een groep leerlingen vaardigheden aanleert waarover zij nog niet beschikken. Dit eenzijdige model werkt niet meer omdat in een wereld van internet en andere ICT leerlingen ook buiten school uit zichzelf en met elkaar vaardigheden leren en kennis opdoen van mediale, digitale en grafische geletterdheid. *"It is simply impossible for one person to know all the new literacies and teach these directly to others. Each of us, however, will know something unique and useful to others"* (p. 222). Onderwijs waarin leerlingen geletterde burgers worden, zal dan ook meer en meer afhankelijk worden van leerstrategieën van sociale aard. Voor de situatie in de klas betekent dit een verschuiving van de norm van het individuele leren naar het leren van elkaar en door elkaar. Voor leerlingen die niet sterk zijn in het gebruiken van sociale manieren om te leren, is het de taak van het onderwijs hiervoor ondersteuning te bieden. Dit geldt ook voor de dimensie kennis. Het samenwerkend leren betekent collaboratieve kennisconstructie, analoog aan de wijze waarop op internet kennis geconstrueerd wordt. Dit sociale leren stelt het onderwijs voor uitdagingen en de leraar heeft hier binneneen centrale rol.

3. Leraren worden binnen “New Literacy Classrooms” belangrijker, maar vanuit een veranderde rol. De leraar wordt uitgedaagd om als bekwame en inspirerende gids de leerlingen door rijke en complexe leer- en informatieomgevingen te geleiden. Hierbij leren zowel leraar als leerling in omgevingen die veel meer bieden dan traditioneel gedrukte informatie. Leraar en leerling zijn ook meer van elkaar afhankelijk. Het is immers niet mogelijk op alle gebieden even geletterd zijn: steeds meer worden leerlingen competent op een bepaald vlak van geletterdheid en een daarbij behorende technologie. De deskundige leraar zal daar positief gebruik van maken dan zijn lessen zo inrichten dat deze leerlingen gewaardeerd worden en hun inzichten en kennis met de andere leerlingen kunnen delen. Van der Klei (2002) spreekt over lezer response in termen van de “reader-creator” waarbij het interactieve proces van verschillende invalshoeken, technologisch, spelend, bewegend en communicerend met elkaar, belangrijker wordt dan de stem van de auteur en van de verklarende leraar alleen. Dit biedt ook mogelijkheden voor een meer inclusieve opvatting over onderwijs. Sociaal leren krijgt meer aandacht en volgens Leu (2000) krijgt de sociaal vaardige leerling, maar ook de leerling die buitenschools anders leert meer kansen dan de traditionele onafhankelijke “monastic learner” die tot nu toe meer schoolse mogelijkheden had omdat ons onderwijs individueel is ingesteld.

4. Discussie

Het praten over boeken gestimuleerd door de enthousiast lezende leraar biedt volgens dit theoretisch raamwerk zeker perspectief voor passend onderwijs. Ten eerste moeten alle leerlingen wegwijs worden in een wereld die veel vraagt van hun leesvaardigheid en leesnieuwsgierigheid.

Clark, Snowling en Hulme (2010) onderscheiden twee vormen van leesproblemen, die van dyslectische leerlingen en die van een substantiële groep zwakke begrijpende lezers. De eerste groep is, naast adequate interventies op het vlak van technisch lezen, gebaat met een leraar die ze motiveert leeskilometers te maken en samen met ze naar boeken op maat zoekt. De tweede groep die met semantische en grammaticale tekorten worstelt, kan volgen hun longitudinale onderzoek geholpen worden met een gecombineerde training waarin oefenen met teksten samengaat met het oefenen in mondelinge taalvaardigheid. Woordenschat, luisterbegrip, figuurlijk taalgebruik en het zelf vertellen zijn elementen hierbij die uit het mondelinge domein transfer naar leesbegrip bewerkstelligen. Interactie over teksten en praten over de context hiervan, doen meer voor tekstbegrip dan voorheen met het idee van de zelfstandig lezende leerling, vermoed werd.

Het communiceren over literatuur en het leren begrijpen ervan wordt tevens met meer pedagogische inhouden verbonden. Het onderzoek van Blum, Lipsett en Yocom (2002) toont aan dat het werken met discussiegroepjes over literatuur (Literature circles) in een inclusieve setting zowel begrip als het gevoel van zelfbeschikking van zorgleerlingen kan vergroten.

Vanuit een geactualiseerde visie op reader response theorie kan een begin gemaakt worden met het werken aan een belangrijke voorwaarde voor leesplezier, leesmotivatie en de daaruit voortvloeiende leeropbrengst in leren lezen en leesbegrip. De reactie van de lezer op de tekst blijft centraal, maar de leraar is in dit model zelf evenzeer lezer als de leerling en dat vormt een nieuw en fundamenteel vertrekpunt voor verantwoord handelen in de klas. De eigen leesmotivatie van de leraar is als een auto met veel pk waarmee hij de leerlingen van de ene interessante plek naar de andere kan rijden. De eigen kennis van (kinder- en jeugd)literatuur, het eigen enthousiasme, de eigen kritische reflectie stelt hem in staat voorzichtig op te trekken, zijn snelheid aan te passen, maar ook te versnellen als de situatie daarom vraagt. Wat hij niet doet is rijden op de automatische piloot. Leraren zonder (veel) leesplezier vallen immers terug op mechanische oefenvormen en zijn enthousiaster over methodes voor voortgezet technisch lezen (Morrison, Jacobs & Swinyard, 1999). Leraren die warm lopen voor literatuur, interessante teksten over de wereld en nieuwe vormen van geletterdheid zullen eerder zoeken naar mogelijkheden interactief te communiceren over teksten. Figuur 4 ‘De leesmotivatie van de leraar: een transactionele benadering in het tijdperk van veranderende aard van reader response’, maakt duidelijk dat daarbij meer komt kijken dan een liefde voor literatuur alleen. De leraar zal samen met de leerlingen kritische verbanden tussen informatieve, narratieve en digitale teksten moeten kunnen leggen. In dit project zullen we ons daarom onder meer richten op de basis die (aanstaande) leraren hiervoor in hun opleiding nodig hebben.

Literatuurlijst

- Abdullah, T.& Zainal, Z. (2008). *Faces of literature instruction*. Gevonden op 18 december 2009 via <http://eprints.utm.my/7892/>
- Alazzi, K., (2007). Teacher Candidates' Emerging Perceptions of Reader Response Theory. *Essays in Education*, 22, 132-142.
- Alger, C.L. (2007). Engaging Student Teachers' Hearts and Minds in the Struggle to Address (Il)lteracy in Content Area Classrooms. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50 (8), 620-630
- Applegate, A. J., & Applegate, M. D. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The Reading Teacher*, 57(6), 554-563.
- Appleyard, J. (1991). *Becoming a reader: The experience of fiction from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arici, A.F. (2008). Pre-Service Teachers' Reading Tendencies: Implications for Promoting Reading. *American Journal of Applied Sciences* 5(6), 645-652.
- Arnold, J.M.(2006). *Examining the experience of reader-response in an on-line environment: a study of a middle school classroom*. Degree Doctor of Philosophy, Ohio State University, Teaching and Learning, 2006. Gevonden op 4 februari 2010 via http://etd.ohiolink.edu/view.cgi?acc_num=osu1164637393
- Asselin, M. (2000). Confronting Assumptions: preservice teachers' beliefs about reading and literature. *Reading Psychology*, (21), 31-55.
- Berding, J., Biesta, G., & Miedema, S. (2003). John Dewey: retrospectief en prospectief. Naar aanleiding van zijn vijftigste sterfjaar. *Pedagogiek*, 23(1), 68-72.
- Bleich, D. (1975). *Reading and feelings. An introduction to subjective criticism*. Urbana, Illinois
- Blau, S. (1993). *Building Bridges Between Literary Theory and the Teaching of Literature*. National Research Center on Literature Teaching and Learning. University of Alabama, State University of New York. Report Series 5.6. Geraadpleegd op 12 november 2009 via <http://cela.albany.edu/reports/blaubridges.pdf>
- Brooks, G. (2007). Teachers as Readers and Writers and as Teachers of Reading and Writing. *The Journal of Educational research*, 100(3), 177-189.
- Blum, H.T., Lipsett, L., & Yocom, D.J.(2002). Literature circles: A tool for self-determination in one middle school inclusive classroom. *Remedial and Special Education*, 23(2), 99-108.
- Butzow., C.M., & Butzow J.W. (2000). *Science through children's literature: An integrated approach*. 2nd ed. Portsmouth, NH: Teacher Ideas Press.
- Calderwood, P. E. (2005). Risking aesthetic reading. *International Journal of Education and the Arts*, 6(3), 1-11. Geraadpleegd 4 maart via <http://ijea.org/v6n3/index.html>
- Carico, K.M., Logan, D., & Labbo, L.D. (2004). A generation in Cyberspace: engaging readers through online discussion. *Language Arts*, 8(4), 293-302.
- Cassidy J, Valadez C., & Garrett, S., (2010). Literacy Trends and Issues: A Look at the Five Pillars and the Cement That Supports Them. *The Reading Teacher*, 63(8), 644-655

- Clarke, P., Truelove E., Snowling M. & Hulme, H., (2010). *The York Reading for Meaning Project Developing interventions to support poor comprehenders*. pp All-European Dyslexia Conference, Brugge 22-24 april. Geraadpleegd 25 april via <http://www.york.ac.uk/res/crl/downloads/loE.pdf>
- Connell, J.M. (2001). Restoring Aesthetic Experiences in the School Curriculum: The Legacy of Rosenblatt's Transactional Theory from Literature as Exploration. *Educational Foundations, Winter 2001*, 39-56.
- Connell, J.M. (2008). The emergence of pragmatic philosophy's influence on literary theory: making meaning with texts from a transactional perspective. *Educational Theory*, 58(1), 103-122.
- Cope, B. & Kalantzis, M., (2009). "Multiliteracies": New Literacies, New Learning', *Pedagogies: An International Journal*, 4(3), 164-195.
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S., & Safford, K. (2009). Teachers as readers: Building communities of readers. *Literacy*, 43(1), 11-19.
- Dirksen, J. (1995), *Reader response criticism in de literatuurlessen Nederlands*. Dissertatie Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen*. Enschede: SLO.
- Gallagher, K. (2009). *How schools are killing reading and what you can do about it?* Stenhouse Publishers
- Gambrell, L.B. (2004) Shifts in the conversation: Teacher-led, peer-led, and computer-mediated discussions. *The Reading Teacher*, 58(2), 212-215.
- Gambrell, L.B., & Almasi, J.F., (Eds.). (1996). *Lively discussions! Fostering engaged reading*. Newark, DE: International Reading Association.
- Grisham, D.L., & Wolsey, T.D. (2006,). Recentering the Middle School Classroom as a Vibrant Learning Community: Students, Literacy, and Technology Intersect. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 49(8), 648-660.
- Hall, L.A. & Piazza, S.V., (2008). Critically reading texts: What students do and how teachers can help. *The Reading Teacher*, 62, 32-41.
- Hermans, M. (2000) Fictieonderwijs met boeken die van 'levensbelang' zijn. In: D. Schram, A. Raukema en J. Hakemulder. (red.) *Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving*. Delft: Eburon, Delft. Gevonden op 7 december via <http://www.cubiss.nl/files/Fictieonderwijs%20met%20boeken%20die%20van%20levensbelang%20zijn.pdf>
- Holland, N. (1968). *The Dynamics of Literary Response*. New York: Oxford University Press
- Jansma, F. (2006). *Het kwalificatieniveau en de rol van kennis in de beroepsbekwaamheid van de leraar*. Geraadpleegd 20 maart 2010 via www.leroweb.nl/.../kwalificatieniveau_en_de_rol_van_kennis_in_de...
- Jewell, T. A., & Pratt, D. (1999). Literature discussions in the primary grades: Children's thoughtful discourse about books and what teachers can do to make it happen. *The Reading Teacher*, 52(8), 842-850.
- Keefer, M.W, Zeitz, M.C., & Resnick, L.B. (2000). Judging the quality of Peer-Led Student Dialogues. *Cognition and Instruction*, 18(1), 53-81.
- Keene, O. & Tovani, C., (2000). *I Read It, but I Don't Get It: Comprehension Strategies for Adolescent Readers*. Stenhouse Publishers

- Klei, A. van der (2002). "Repeating the Rhizome," *SubStance*, 31, (1), 48–55.
- Kress, G. (2003). *Literacy in the new media age*. New York: Routledge.
- Lobron, A. & Selman, R.L., (2007) The Interdependence of Social Awareness and Literacy Instruction *The Reading Teacher*, 60(6), 528-537.
- Langer, J.A. (1991). *Literary Understanding and Literature Instruction*. Report Series 2.11. Albany, NY: Center for the Learning and Teaching of Literature.
- Larson, L.C. (2008). Electronic reading Workshop: Beyond books with new literacies and instructional technologies. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 52(2), 121-131.
- Larson, L.C. (2009). Reader Response Meets New Literacies: Empowering Readers in Online Learning Communities. *The Reading Teacher*, 6(8), 638-648.
- Lesley, M., Watson, P. & Elliot, S. (2007). "School" reading and multiple texts: Examining the metacognitive development of secondary-level preservice teachers. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 51(2), 150-162.
- Long, T.W., & Gove, M.K., (2003/2004). How engagement strategies and literature circles promote critical response in a fourth-grade, urban classroom. *The Reading Teacher*, 57(4), 350–360.
- Leu, D.J., Jr. (2000). Literacy and technology: Deictic consequences for literacy education in an information age. In M.L. Kamil, P. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. III, pp. 743-770). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Leu, D. J., Kinzer, C., Coiro, J., & Cammack, D. (2004). Toward a theory of new literacies emerging from the internet and other information and communication technologies. In R. B. Ruddell & N. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (5th ed., pp. 1570-1613). Newark, DE: International Reading Association.
- Wood, K.D., Roser, N.L., & Martinez, M. (2001). Collaborative literacy: Lessons learned from literature. *The Reading Teacher*, 55(2) 102-111.
- McKool, S. & Gespass, S., (2009). Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices. *Literacy Research and Instruction*, 48, 264-276.
- McLaughlin, M., & De Voogd G. (2004). *Critical Literacy as Comprehension: Expanding Reader Response*. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 48(1), 52–62.
- Moll, L.C., & K.F. Whitmore. (1993). Vygotsky in classroom practice: Moving from individual transmission to social transaction. In E.A. Forman, N. Minick & C. Addison Stone (Eds.), *Contexts for learning: Sociocultural dynamics in children's development*. NY: Oxford University Press. 19-42
- Morrison, T. G., Jacobs, J. S., & Swinyard, W. R. (1999). Do teachers who read personally use recommended literacy practices in their classrooms? *Reading Research and Instruction*, 38(2), 81-100.
- Nathanson, S., Pruslow, J., & Levitt, R. (2008). The reading habits and literacy attitudes of inservice and prospective teachers. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 313-321.
- Nystrand, M. (2006). Research on the Role of Classroom Discourse As It Affects Reading Comprehension. *Research in the Teaching of English*, 40, 393-407.
- Ponte, P. (2007). *Gedrag en onderzoek in de educatieve praxis: plaatsbepaling*, oratie 7 October 2009. Hogeschool Utrecht. Lectoraat Gedrag en onderzoek in de educatieve praxis.

Powell-Brown, A. (2003/2004). Can you be a teacher of literacy if you don't love to read? *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 47, 284-288.

Prather, K. *Literature-Based Exploration: Efferent and Aesthetic*. Gevonden op 21 januari 2010 via www.eric.ed.gov/ERICWebPortal/recordDetail

RAND Reading Study Group (2002). *Reading for understanding: Towards an R&D program in reading comprehension*. Gevonden op 12 april 2010 via <http://www.rand.org/multi/achievementforall/reading/readreport.html>

Ruddell, R. B. (1995). Those influential literacy teachers: Meaning negotiators and motivation builders. *The Reading Teacher*, 48(6), 454-463.

Sulentic-Dowell, M. M., Beal, G. B., & Capraro, R. M. (2006). How do literacy experiences affect the teaching propensities of elementary pre-service teachers? *Reading Psychology*, 27, 235-255.

Rosenblatt, L. *Literature as exploration*. New York: Modern Language Association, 1983.

Rosenblatt, L. (2005). *Making meaning with texts: Selected Essays*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.

Soetaert, R. (e.a.) (2006), *De Cultuur van het Lezen*. Den Haag: Nederlandse Taalunie. www.taalunieversum.org/taalunie/publicaties/, geraadpleegd 8 januari 2010 via www.onderwijskunde.ugent.be/.../cv_soetaert.htm

Soter, A., Wilkinson I, A., Murphy, K. , Rudge L, Reninger K., & Edwards, M.(2008). What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research*, 47, 372–391

Spencer, L. M., & Spencer S.M.(1993). *Competence at work. Models for superior performance*. New York: Wiley & Sons.

Stein, D., & Beed, P. (2004). Bridging the gap between fiction and non-fiction in the literature circle setting. *The Reading Teacher*, 57(6), 510–519.

Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *Journal of Educational Research*, 97(6), 299-309.

Wolsey, T. D. (2004). Literature discussion in cyberspace: Young adolescents using threaded discussion groups to talk about books. *Reading Online*, 1-18.

<p>Citeren als: Ven, A.H.F.M. van de (2010). <i>Theoretisch raamwerk Project Leescultuur en opbrengstgericht werken</i>. Interne rapportage Lectoraat Onderwijszorg en Samenwerking in de Keten. Zwolle: Hogeschool Windesheim</p>
--