

NIET-SCHOOLS LEZEN IN EEN SCHOOLSE

CONTEXT

EEN ONDERZOEK NAAR SHARED READING EN DE TOEPASSING ERVAN IN HET LAGER ONDERWIJS

Milan Lambrecht
Studentennummer: 01706260

Promotor: Prof. dr. Jürgen Pieters
Externe promotor: Dirk Terryn

Masterproef voorgelegd voor het behalen van de graad van master in de Nederlandse taal-
en letterkunde

Academiejaar: 2022 – 2023

Woord vooraf

Edgar Mitchell. De naam zegt u waarschijnlijk niet veel. Sofie Lemaire stelde hem aan me voor toen ze over hem vertelde in *De wereld van Sofie* terwijl ik begin dit academiejaar probeerde te bedenken waar ik in godsnaam over zou gaan schrijven voor mijn thesis. Ik paraphraseer het verhaal dat mijn gedachten even volledig meenam. Edgar was de piloot van de Apollo 14 en bracht in 1971 een goede negen uur door op de maan. Jammer voor hem, hij was 'maar' de zesde man op de maan. En het collectieve geheugen is niet gevuld met mensen die zesde in iets geworden zijn.

Toch wil ik het hier, in het voorwoord van mijn thesis, graag over hem hebben. Die reis naar de maan was voor hem namelijk levensveranderend. Niet per se omdat hij op de maan heeft gestaan, maar omdat hij tijdens de reis ernaartoe ook af en toe eens naar beneden heeft gekeken, naar de aarde. Op die manier heeft hij het *overview effect* kunnen ervaren, een cognitieve verschuiving die wel meer astronauten hebben gemeld na hun ruimtereis. Ze ervaren een intense beleving van de schoonheid van de aarde en een diepe liefde voor de medemens. Het enige wat nog telt is zorg. Zorg voor onze planeet en zorg voor elkaar.

Prachtig voor Edgar. Maar wat heeft u aan dit verhaal? Ik weet niet hoe het zit met uw portemonnee, maar ik weet wel dat u statistisch gezien naar alle waarschijnlijkheid niet over het vermogen beschikt om een ticketje naar de maan te boeken. Naar schatting betaal je zo'n 36.000 euro voor elke kilogram die de ruimte in moet. Een retourtje maan kost zo al snel rond de 2,5 miljoen euro. En dan moet je nog wachten tot de commerciële raketten van Elon Musk niet meer ontploffen wanneer ze omhooggeschoten worden.

Het ziet er dus naar uit dat u en ik niet naar de maan gaan. Maar ik ben ervan overtuigd dat een *overview effect* niet noodzakelijk miljoenen moet kosten. Eenzelfde warm gevoel van verbondenheid en begrip krijg ik zelf om de twee weken, wanneer ik ga voorlezen in een woonzorgcentrum in de buurt. Ik doe er al ongeveer een jaar aan Shared Reading als vrijwilliger. Het verhaal van Edgar Mitchell maakte duidelijk wat ik eigenlijk al wist: Shared Reading zou het onderwerp worden van mijn thesis.

Voor ik aan de master Nederlandse taal- en letterkunde begon, rondde ik een opleiding tot leraar Nederlands en geschiedenis af. Ik geloof in de methodiek van Shared Reading en ik weet welk effect ze kan hebben op mensen, maar de aanpak is in wezen niet schools. Maakt dat het onmogelijk om de methodiek toch in een schoolse context toe te passen? Door die probleemstelling te onderzoeken, is deze thesis een synthese geworden van mijn loopbaan in het hoger onderwijs. Ik hoop dat u geniet van het eindresultaat.

Aan het einde van de rit wil ik graag een aantal mensen bedanken die veel voor mij betekend hebben tijdens het schrijven van mijn scriptie. Mijn eerste dank gaat uit naar mijn promotor Jürgen Pieters. Zijn snelle, grondige en eerlijke feedback hebben de inhoud van deze thesis naar een ander niveau getild. Zijn kennis van en passie voor literatuur en zorg zijn via brainstormen en gesprekken doorgedrongen tot in deze tekst. Ik bedank ook professor Lars Bernaerts, die me hielp de eerste stappen te zetten in dit onderzoek.

Mijn externe promotor Dirk Terryn ben ik eveneens veel dank verschuldigd. Zonder enige twijfel stemde hij toe om mee te werken aan deze thesis, wat zowel zijn gedrevenheid als zijn hartelijkheid bewijst. Via zijn netwerk vanuit Het Lezerscollectief kon ik geweldig interessante interviews afnemen en de denktank samenstellen die een onmisbare plaats heeft ingenomen in deze thesis.

Het spreekt dus voor zich dat ik ook hen, de leden van de denktank, van harte bedank. Het zijn één voor één fantastische mensen met bakken ervaring en een fenomenaal groot hart voor literatuur. Ik ben blij en dankbaar dat ik hen heb mogen leren kennen. Silvie Vanoosthuyze, Sara Huylenbroeck, Ann Muylle, Liesbeth Devriendt en Ingrid Antheunis, zonder jullie was deze thesis er niet geweest. Bedankt voor jullie tijd en enthousiasme.

Bedankt, Silke, voor het voorzien van afleiding en het incasseren van uitzichtloos gejammer; bedankt mama, voor onvoorwaardelijke hulp en warmte; bedankt, Robrecht, voor thee en advies; bedankt, Guust, Baziel, Lowie en Maurice voor jullie opbeurende optimisme.

Duizendmaal bedankt, uit de grond van mijn hart.

Inhoudstafel

Woord vooraf	2
Inhoudstafel	1
Inleiding	1
Literatuurstudie	3
1. Waarom lezen?.....	3
1.1. De ene vorm van lezen is de andere niet	4
1.2. Cognitieve vaardigheden.....	6
1.3. Sociale vaardigheden.....	7
1.4. Welbevinden en veerkracht	8
1.5. Waarom fictie?	9
1.6. Tussentijdse conclusie	12
2. Waarom Samen Lezen?	13
2.1. Het ontstaan van de methodiek.....	13
2.2. Samen Lezen in Vlaanderen	14
2.3. Het verloop van een Samen-Lezen-sessie	14
2.4. De effecten van Shared Reading	15
2.4.1. Shared Reading als persoonlijk veranderingsproces	19
2.5. De stap naar het onderwijs.....	21
2.6. Tussentijdse conclusie	23
3. Waarom Samen Lezen in het onderwijs?	24
3.1. Stand van zaken	25
De Denktank – een blik op de toekomst	28
3.2. Wat heeft Shared Reading leerlingen te bieden?	29
3.2.1. Een veilige omgeving	30
3.2.2. Leesplezier en zelfvertrouwen	32
3.2.3. Normalisering van lezen	33
3.3. Hoe kunnen we Shared Reading integreren in onze scholen?	35
3.3.1. Shared Reading in het curriculum?.....	35
3.3.2. De rol van de leerkracht	38
3.3.3. Evalueren	40
3.3.4. Overtuigen.....	41
4. Conclusies	44
5. Opstap naar verder onderzoek.....	47
Bibliografie	1

Aantal woorden: 18.934

Inleiding

Vlaamse en Nederlandse leerlingen lezen steeds minder en steeds minder graag. Dat blijkt uit de meest recente resultaten van het internationaal vergelijkend PIRLS-onderzoek naar leerlingenprestaties in begrijpend lezen. De resultaten van de PISA-onderzoeken tonen bovendien aan dat Vlaamse leerlingen van alle deelnemende landen het laagst scoren wat betreft leesplezier, en dat vertaalt zich naar dalende resultaten op het vlak van leesvaardigheid.

Leerlingen kunnen alles terugvinden op het internet, in hapklare brokjes tekst die op basis van door de computer ingeschatte relevantie op voorhand gemarkeerd worden. Films en series bieden onze kinderen fictie aan in overvloed. In een wereld waar het scherm de scepter zwaait, verliest het boek aan terrein. Maar waarom zou dat ons zorgen moeten baren? Is lezen niet gewoon een fenomeen uit voorbije tijden aan het worden?

Mijn onderzoek is gestructureerd volgens drie elementaire 'waarom-vragen'. Via die waarom-vragen tracht ik de fundamentele bloot te leggen van het lezen van literaire fictie. In deze scriptie buig ik me in eerste instantie over de meest fundamentele vraag: waarom lezen? Ik breng samen wat wetenschappelijk onderzoek ons kan leren over wat lezen onze leerlingen te bieden heeft, waarom een leesbeleid van belang is in onze scholen, waarom lezen een offensief waardig is.

Vervolgens onderzoek ik de methodiek van *Shared Reading* of Samen Lezen¹, een leesmethode waarvan ik me wil afvragen of ze potentieel heeft om een krachtig wapen te worden in dat offensief. Samen Lezen zet sterk in op leesbeleving. De methodiek bewees haar merites al in de meest uiteenlopende contexten. Samen Lezen wordt toegepast bij personen met een depressie, mensen in detentie, personen met kanker en personen met dementie. In elk van die contexten wordt het doel van leesplezier bereikt, het pijnpunt waar volgens de PISA-resultaten veel werk aan is. Dat gebeurt aan de hand van een simpele formule: een goede tekst voorlezen en er met elkaar over in gesprek gaan. In de meest uiteenlopende domeinen lijkt de methode telkens het welbevinden van de deelnemers te verhogen.

Ten slotte kom ik tot de kern van de scriptie met de derde waarom-vraag. Waarom Samen Lezen in het onderwijs? Waarom zou Shared Reading een plek moeten krijgen in onze scholen?

¹ In deze masterscriptie worden de termen Shared Reading en Samen Lezen als synoniemen gebruikt, beide verwijzend naar de specifieke methodiek die in dit onderzoek centraal staat. De hoofdletters zijn er om het onderscheid te maken met 'samen lezen', een term die in andere teksten en onderzoeken een veel bredere invulling krijgt, namelijk elke situatie waarin samen (in groep) gelezen wordt. Ook in samenstellingen wordt er om die reden consequent voor de spelling met hoofdletters gekozen (bv. Samen-Lezen-sessie, Samen-Lezen-groep ...).

Kan Shared Reading een effectief strijdmiddel tegen de ontleding zijn? De eerste twee vragen worden beantwoord aan de hand van een studie van wetenschappelijk onderzoek en enkele praktijkvoorbeelden. De derde vraag leg ik voor aan een expertengroep, de zogenoemde denktank. De denktank bestaat uit vijf leden. Ieder van hen heeft iets te maken met het onderwijs maar telkens vanuit een ander perspectief. Ieder van hen is opgeleid tot leesbegeleider en is dus bekend met de praktijk en werking van Shared Reading.

Uit mijn derde vraag dringt zich een vierde op, deze keer een 'hoe-vraag'. Want hoewel Shared Reading zich bewijst als bijzonder flexibel en multi-inzetbaar, zijn er toch een aantal elementen die het schoentje kunnen doen knellen wanneer we de toepassing ervan in het onderwijs bekijken. De methodiek veronderstelt bijvoorbeeld vrijwillige deelname en vrije inbreng. Dat maakt het in een traditionele schoolcontext moeilijk om alle leerlingen te bereiken en de deelnemers te quoteren, wat op zijn beurt problematisch is voor de leerkracht die moet voldoen aan de hoge administratieve eisen die gesteld worden door de leerplannen. Is die bedenking terecht? Hoe kan Samen Lezen alsnog toegepast worden in een schoolse context? Ook die vraag schotel ik voor aan de denktank van dienst.

Naast de discussieavonden met de denktank, werd deze scriptie ook aangevuld met interviews. Ik sprak met Dirk Terryn, coördinator van CANON cultuurcel en mede-oprichter van Het Lezerscollectief; Jan Raes, geneesheer-psychiater en mede-oprichter van Het Lezerscollectief; en Silvie Vanoosthuyze, docent Nederlands (didactiek en literatuur) aan de lerarenopleiding van Odisee, in de afdeling secundair onderwijs, lid van en opleider bij Het Lezerscollectief en de een van de onderzoekers achter het project Boeken Troef! Dat project wil scholen ondersteunen bij het uitbouwen van een krachtigere leesomgeving, onder andere aan de hand van de introductie van Samen Lezen in hun leesbeleid.

In deze masterthesis breng ik wetenschappelijk onderzoek samen met bevindingen en anekdotes van ervaringsdeskundigen uit het veld, om op die manier een beeld te schetsen van de Samen-Lezen-methodiek en de toepassing ervan in het onderwijs. Naast de potentiële voordelen breng ik ook de mogelijke valkuilen en aandachtsonten in kaart. Het resultaat is een kritische analyse die tot leidraad kan dienen voor toekomstige initiatieven en toepassingen.

Met dit onderzoek wil ik ook een opstap vormen naar verder onderzoek rond Shared Reading en andere leesbenaderingen die pleiten voor een nieuwe kijk op lezen binnen de literatuurwetenschap waarbij er meer aandacht is voor de effecten die literaire teksten op personen kunnen hebben.

Literatuurstudie

1. Waarom lezen?

De meest recente PISA- en PIRLS-onderzoeken getuigen van een neerwaartse trend in de leesscores van het Vlaamse en Nederlandse onderwijs. 20% van de 10- en 15-jarigen bereikt in Vlaanderen het minimumniveau voor lezen niet (De Meyer et al., 2019, p. 4) en de 10-jarigen behalen in de internationale PIRLS-vergelijking met 45 landen slechts de 32ste plaats (Heyvaert, 2021, p. 5).

De meest recente PIRLS-resultaten laten zien dat Vlaamse leerlingen op het vlak van begrijpend lezen tussen 2016 en 2021 het snelst achteruit zijn gegaan van alle deelnemende landen.

Vlaanderen daalt maar liefst 14 punten op de PIRLS-schaal. Na het verlies van 22 punten tussen 2006 en 2016, zetten we de dalende trend dus verder. De trendlijn loopt nu zelfs nog wat steiler dan voordien: van een verlies van gemiddeld 2,2 punten per jaar naar gemiddeld 2,8 punten per jaar (Denies et al. 2023: 52).

Concreet betekent die score dat een leerling van het vierde leerjaar in 2021 gemiddeld vier maanden extra leesonderwijs nodig heeft om hetzelfde niveau te bereiken als een leerling uit 2016, en 10 extra maanden voor het niveau van een leerling uit 2006 (Devies 2023).

Sinds de eerste deelname aan het PISA-onderzoek in 2003 vertoont het Vlaamse onderwijs een gestage neerwaartse tendens op het vlak van leesvaardigheid. In Nederland was er tussen 2003 en 2015 sprake van lichte zij het niet significante schommelingen, maar tussen 2015 en 2018 hebben de leesvaardigheidsscores bij onze noorderburen een vrije val genomen. Nederland behaalde in 2018 een lagere leesvaardigheidsscore dan in elk van de voorgaande metingen (Dood et al. 2020: 41).

Daarnaast tonen de PISA-resultaten aan dat het leesplezier van zowel de Vlaamse als de Nederlandse leerlingen tussen 2009 en 2018 sterk gedaald is (Dood et al. 2020: 14). Wanneer Vlaamse jongeren stellingen voorgelegd krijgen die peilen naar hun leesplezier, laten ze zich opmerkelijk negatiever uit dan gemiddeld. De helft van de bevroegde Vlaamse leerlingen zegt enkel te lezen om informatie te verkrijgen en enkel te lezen als het moet. Iets minder dan de helft (41%) van de Vlaamse leerlingen vindt lezen tijdverlies. (Departement Onderwijs en Vorming 2010). Wat leesplezier betreft, bengelt Vlaanderen volledig onderaan de ladder (Vanoosthuyze & Van Den Bossche 2015: 57). Dat hoeft niet te verbazen. Leesplezier en leesvaardigheid zijn

communicerende vaten. Leerlingen die plezier halen uit het lezen, zien zichzelf vaker als competente lezers. Hoe meer leesplezier en competentiebeleving, hoe hoger de leerlingen scoren op leesvaardigheid. Hoe beter de leesvaardigheid, hoe meer leesplezier de leerling zal ervaren. Leesplezier en leesvaardigheid lijken elkaar hierin dus te versterken, maar helaas is ook het omgekeerde waar. Leerlingen die moeite hebben met lezen, halen er minder plezier uit. En hoe lager het leesplezier, hoe lager de leesvaardigheid (Dood et al. 2020: 42).

Ook in de lerarenopleiding gaan er alarmsignalen af, vertelt Jan Rijkers, voorzitter van de Vlaams-Nederlandse Taalraad Begrijpend lezen (2023). 25% van de studenten die afstuderen als leraar Nederlands geeft aan niet graag te lezen, en een positieve leesattitude van de leraar is net zo cruciaal. Een redder met watervrees is even vreemd als een leraar die niet leest (Rijkers 2023).

De Vlaamse score op de PISA-index voor plezier in lezen is het laagst van alle deelnemende landen (De Meyer et al. 2019: 17). Kinderen en jongeren lezen dus steeds minder graag en steeds minder goed. Maar wat moeten we denken van al die dalende cijfers? Waarom zouden we ons daar druk om maken? Wat heeft lezen onze jonge generatie te bieden?

1.1. De ene vorm van lezen is de andere niet

Niet elke vorm van lezen brengt hetzelfde effect teweeg. Iedereen leest vandaag de dag bijvoorbeeld een stuk meer dan vroeger: sms'jes, tweets, krantenkoppen op sociale media enzovoort. Dat gaat echter om snelle consumptie eerder dan diepe betekenisgeving. De manier waarop iemand leest en het object dat gelezen wordt is dus van groot belang. Daarom is het van betekenis om hier meteen te wijzen op het onderscheid dat kan worden gemaakt tussen verschillende vormen van lezen en hun onderlinge verhouding.

In de literatuurwetenschap wordt doorgaans het verschil gemaakt tussen vormen van lezen die we onder de noemer *critical reading* of professioneel lezen kunnen plaatsen, zoals *close reading*,² en vormen die daar niet onder vallen, zoals vormen van *pleasure reading* of 'leeklezen' (Davies et al. 2021: 45). Het maken van dat verschil gebeurt in eerste instantie om die verschillende vormen van lezen en hun verschillende effecten - terecht - te erkennen. Maar het maken van dat verschil draagt ook een zekere hiërarchisering in zich: *pleasure reading* klinkt al snel als een vorm

² *Close reading* is een tekstgerichte, ergocentrische benaderingswijze van literatuur waarin de literaire tekst wordt beschouwd als een autonome werkelijkheid die alle aandacht van de criticus opeist. De methode wordt gekenmerkt door het nauwkeurig lezen van het tekstaanbod: ze beperkt zich tot 'the words on the page', houdt in het algemeen geen rekening met de persoon van de auteur en is zeer voorzichtig met het betrekken van historische achtergronden in de analyse van het kunstwerk. Hoofddoel is het geheel van vormgevingsprincipes te beschrijven zoals die blijken uit vorm, stijl, structuur en symboliek van de tekst (van: Algemeen Letterkundig Lexicon).

van escapisme of tijdverdrijf, die niet leidt tot een grondig begrip van de tekst of diepe inzichten zoals vormen van *critical reading* dat wel doen. Die hiërarchische gedachte en het debat errond wordt in recent letterkundig onderzoek steeds meer ter discussie gesteld.

In *Reading Novels During the Covid-19 Pandemic* (2022), bij voorbeeld, beschrijven Ben Davies, Christina Lupton en Johanne Gormsen Schmidt hun etnografisch onderzoek in het Verenigd Koninkrijk en Denemarken naar hoe het lezen van romans afhankelijk is van en bijdraagt tot de ervaring van vrije tijd en niet-werk gerelateerde activiteiten van mensen. In hun onderzoek spreken ze van *the reading wars* en problematiseren ze de kloof tussen *critical reading* en *pleasure reading* die volgens hen veel groter wordt gemaakt in het debat dan ze in werkelijkheid is (Davies et al. 2022: 13-19).

Ik raak het debat hier aan om twee redenen. Allereerst om aan te tonen hoe variabel de invulling van de term 'lezen' kan zijn en omdat het dus belangrijk is om duidelijk te maken hoe ik de term in mijn thesis zal invullen. Ten tweede wil ik later in het onderzoek naar dit debat terugverwijzen wanneer ik de effecten van Shared Reading bespreek.

In mijn thesis zal ik de term 'lezen' definiëren als literair of geconcentreerd lezen, met uitzondering van de eerste alinea van de paragraaf 'Cognitieve vaardigheden', waarin het gaat om puur technisch lezen. Of we kunnen spreken van literair lezen, wordt bepaald door het object dat gelezen wordt. In dit geval houdt dat in lezers zich bezighouden met langere en inhoudelijk rijke teksten.

Maar ook dat is op zich geen evidente stellingname. Want wanneer is een tekst rijk? Slaat die rijkdom op het aantal lagen die in een tekst te ontdekken zijn? De mate van abstractie? De lengte van de zinnen, hun ritmische structuur, de esthetische ervaring die ze oproepen? Het zijn vragen die mij tijdens het schrijven van deze thesis vaak hebben beziggehouden. De voorbije decennia zijn verschillende pogingen ondernomen om de vraag te beantwoorden wat literatuur precies literatuur maakt, maar geen daarvan is volkomen bevredigend gebleken (Pieters 2020: 25). In wat volgt zal duidelijk worden dat de term literatuur doorgaans gegeven wordt aan teksten met een zekere diepgang hebben, vaak - maar niet altijd - fictioneel van aard. Welke vormen literatuur ook aanneemt, ze is wezenlijk meerduidig en gelaagd (Hakemulder 2016).

Met dat in gedachten kunnen we dieper ingaan op de vraag wat lezen onze leerlingen te bieden heeft. Welke concrete voordelen hebben we aan een lezende generatie? In het kort: lezen heeft een positieve invloed op het ontwikkelen van cognitieve vaardigheden zoals taalontwikkeling en concentratie, sociale vaardigheden zoals empathie en emancipatie en het creëren van welbevinden en stimuleren van mentale veerkracht. In wat volgt licht ik die bevindingen nader toe.

1.2. Cognitieve vaardigheden

Lezen is lezen een basiscompetentie die we nodig hebben om deel te nemen aan de maatschappij. Iedereen leest: spelregels, mails, facturen, contracten, gebruiksaanwijzingen, uurroosters, bijsluiters van medicijnen enzovoort. In Vlaanderen is een op zeven volwassenen echter laaggeletterd. Bij jongeren is dat nog iets meer: 18%. Zij beschikken vaak over onvoldoende lees- en schrijfvaardigheden om actief te kunnen deelnemen aan het maatschappelijke leven. Dat leidt tot armoede, gezondheidsproblemen en uitsluiting (Eeman et al. 2012). Ook Johan De Donder van de Commissie Beter Onderwijs onderstreept de harde werkelijkheid achter die cijfers: de jongeren die dat basisniveau niet bereiken hebben simpelweg een toekomst met veel minder kansen en mogelijkheden dan jongeren die dat niveau wel bereiken (De Donder 2023). Omgekeerd krijgen mensen met een goede leesvaardigheid meer kansen op de arbeidsmarkt. Vaardige lezers vinden sneller werk, verdienen meer en vatten sneller een studie aan in het hoger onderwijs (Ritchie & Bates 2013).

Literatuurwetenschapper Natalie Philips onderzocht de hersenactiviteit van lezende proefpersonen in een MRI-scan. De resultaten van Philips zijn gebaseerd op een andere vorm van lezen dan in de vorige alinea. Zoals hierboven vermeld, verschuift de aandacht van het puur technisch lezen naar het aandachtig lezen van langere en rijke teksten.

Na haar onderzoek merkte Philips het volgende op: “[Reading] could serve – quite literally – as a kind of cognitive training, teaching us to modulate our concentration and use new brain regions as we move flexibly between modes of focus” (Philips in Goldman 2012). De inzichten van Philips beperken zich niet tot volwassenen. Kinderen aan wie als baby werd voorgelezen, scoren hoger op taal. Wanneer hun voorgelezen wordt, horen ze nieuwe woorden en structuren, wat hen op latere leeftijd stimuleert om actief met taal aan de slag te gaan (Van den Berg & Bus 2015: 35). Ook voor kinderen en jongeren die zelf al kunnen lezen, blijft voorlezen en lezen een positieve invloed hebben op hun taalontwikkeling (Broekhof 2015). De impact die lezen heeft op de taalontwikkeling van kinderen en jongeren en de impact die taalvaardigheid heeft op hun maatschappelijke participatie, pleit voor een belangrijke plaats voor lezen in het onderwijs. Hoe vroeger, hoe beter.

Maar het gaat ook verder dan alleen leesvaardigheid. Onderzoek van het Institute of Education van de University of London heeft aangetoond dat leesplezier nog veel bredere positieve effecten kan hebben. Naast het positieve effect op taalvaardigheden zoals 'tekstbegrip', 'spellingvaardigheden' en 'woordenschat', heeft het onderzoek tot verrassing van de onderzoekers uitgewezen dat lezen een positief effect op de wiskundeprestaties van leerlingen kan hebben.

Jongeren die vaker lezen, oefenen meer in het leren omgaan met nieuwe informatie, wat belangrijk is voor alle vakken in het curriculum (Van den Branden 2014).

1.3. Sociale vaardigheden

Naast een positieve invloed op het concentratievermogen, de woordenschat, het leesbegrip en de spelling van een individu, stimuleert literair lezen ook de ontwikkeling van een kritische blik en sociale vaardigheden. We halen kennis en informatie uit wat we lezen. Dat is zeker een evidentie voor educatieve teksten die informeren als hoofddoel hebben, maar ook literaire verhalen brengen ons inzichten bij. Lezen verruimt ons denken en ons wereldbeeld. Enkele voorbeelden uit de Nederlandstalige literatuur ter illustratie. *Reinhart, of natuur en godsdienst* (1791) van Elisabeth Maria Post biedt een achttiende-eeuws perspectief op kolonialisme en slavernij dat sterk afwijkt van de hedendaagse opvattingen en laat zien hoe structureel racisme werkt. *Het jongensuur* (1969) van Andreas Burnier doorbreekt genderstereotypen waardoor de lezer anders kan gaan nadenken over identiteit. Het gedicht 'Aantoonbaar geleverde inspanning' (2018) van Radna Fabias doet lezers stilstaan bij migratie en de ongeschreven waarden en normen van de maatschappij. Lezen helpt niet alleen om de wereld en de ander te ontdekken, maar ook om de wereld en de ander vanuit verschillende perspectieven of met een andere filter te bekijken. Onderzoek toont bijvoorbeeld aan dat het lezen van fictie vooroordelen tegenover minderheidsgroepen kan doen verminderen en empathie tegenover hen kan doen verhogen (o.a. Burke et al. 2016). Lezen zorgt voor nuance.

We ontdekken ook onszelf wanneer we lezen. Dat kan door aansluiting te vinden bij personages. Sommige lezers zullen zich herkennen in Simone uit *Het jongensuur* waardoor ze via het verhaal taal aangeleerd krijgen om na te denken of te praten over hoe ze zich voelen. Maar ook personages die ons afstoten kunnen ons veel leren. Hoe zeer we plantage-eigenaar Reinhart als persoon mogen afkeuren, zijn ideeën en opvattingen bieden ons een genuanceerd inzicht in racistische denkpatronen. Zulke verhalen laten ons zien wat iemand motiveert en hoe iemand redeneert. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat lezers vaak verbanden leggen tussen het gelezen boek en hun eigen identiteit (o.a. Schrijvers et al. 2016). Verhalen kunnen op die manier helpen in de ontwikkeling van een eigen persoonlijkheid en zelfbewustzijn. Ze functioneren niet alleen als vensters op de wereld, maar ook als spiegels die we onszelf kunnen voorhouden.

Daarnaast worden we als lezer mogelijk sociaal geëmancipeerder. Lezers zouden sneller geneigd zijn een onbekende aan te spreken, een gesprek aan te knopen, zouden zich sneller op hun gemak voelen bij vreemden en zouden zelfs meer geneigd zijn dan niet-lezers om zich te

engageren als vrijwilliger (Hill & Capriotti 2008: 7). Literatuur kan verder een positief effect hebben op iemands empathisch vermogen. Via fictie leren we hoe personages die we waarschijnlijk nooit zouden ontmoeten zich gedragen in situaties waarin we ons waarschijnlijk nooit in zouden bevinden. Verhalen kunnen in dat opzicht gezien worden als simulaties die ons de mogelijkheid bieden om af te wijken van de verhaallijn van ons eigen leven. Al is het maar voor even, en misschien oppervlakkiger dan een echte ervaring, fictionele verhalen geven ons inzage in de psychologie van anderen.

Blakey Vermeule (2010) beschrijft in haar boek *Why do we care about characters* hoe het komt dat lezers zo emotioneel betrokken raken bij fictieve personages en waarom deze emotionele verbinding belangrijk is voor de literaire ervaring.

Being absorbed in a narrative can stimulate empathic imagination. Readers go along with the author/narrator in a (fictional) thought-experiment, imagining how it would be to be in the shoes of a particular character, with certain motives, under certain circumstances, meeting with certain events. That would explain why narrativity can result in a broadening of readers' consciousness, in particular so that it encompasses fellow human beings (Koopman & Hakemulder 2015: 91).

Vermeule stelt dat de reden waarom we zoveel belang hechten aan fictionele personages te maken heeft met ons vermogen om empathie te voelen en ons in te leven in anderen, zelfs als die anderen fictief zijn. Vermeule betoogt dat literair lezen meer is dan alleen het begrijpen van de plot en het volgen van de actie; het gaat ook om het begrijpen en voelen van de emoties en motieven van de personages.

1.4. Welbevinden en veerkracht

Als laatste draagt lezen bij tot het welbevinden, het welzijn en de mentale veerkracht van individuen. Een rapport van de Wereldgezondheidsorganisatie uit 2019 toont een positief effect op welzijn en gezondheid door zowel actieve als passieve kunst- en cultuurparticipatie, en dus ook door van het lezen van literaire teksten (WHO 2019). Datzelfde rapport leert ons dat lezen niet alleen goed is voor ons welzijn, maar dat het ook preventief werkt om bepaalde mentale en fysieke klachten te voorkomen.

Het rapport van de WHO onderstreept ook het belang van een uitgebouwd leesbeleid dat zo vroeg mogelijk van start gaat. Voorschoolse interventies bij kwetsbare baby's en peuters hebben op latere leeftijd een positieve invloed op de mentale gezondheid (WHO 2019). Opnieuw gelden

de bevindingen voor de jongere groep ook voor de oudere. Recente onderzoeksresultaten van de Health Behaviour in School-aged Children (HBSC 2020) tonen dat 20% van de Vlaamse jongeren meermaals per week meerdere mentale gezondheidsklachten heeft. Ook bij deze leeftijdsgroep zou lezen preventief ingezet kunnen worden.

1.5. Waarom fictie?

Het fictionele karakter van de tekst speelt daarin een cruciale rol. De wereld van de fictie stelt ons in staat om ons te verdiepen in de psychologie van individuen met zeer uiteenlopende denkprocessen en redeneringen. Wat die personages doen en denken kan aansluiten bij ons eigen perspectief. We herkennen ons bijvoorbeeld in iemand die eenzaam is of verdriet heeft. Maar ook het omgekeerde werkt. Ook personages die we verwerpelijk vinden, kunnen ons wijze lessen leren. Fictie creëert de nodige afstand om in interactie te gaan met individuen die we in het echte leven meteen zouden afschrijven. Denk daarbij onder andere terug aan het voorbeeld van *Reinhart, of natuur en godsdienst*, of boeken zoals *Mijn lieve gunsteling* (2020) van Marieke Lucas Rijneveld, waarin een pedofiele relatie tussen een veearts en een minderjarig meisje wordt beschreven vanuit het perspectief van de dader.

Wetenschappelijk onderzoek toont aan dat fictionele teksten het empathisch vermogen van lezers beïnvloeden wanneer ze de lezers kunnen transporteren in het verhaal. Diezelfde resultaten werden niet gevonden bij lezers van non-fictionele teksten (o.a. Burke et al. 2016). Lezers van fictionele teksten kunnen in het echte leven makkelijker de brug maken naar de geest en gevoelswereld van anderen, ook als die niet overeenkomt met de eigen gevoelswereld.

In *Een boekje troost* (2021) buigt literatuurwetenschapper Jürgen Pieters zich over de vraag hoe het kan dat we onszelf toestaan om getroost te worden door fictieve personages, terwijl we het in het echte leven moeilijk vinden om getroost te worden door de woorden en daden van de mensen om ons heen? In het boek gaat Pieters op zoek naar de helende kracht van fictie. Hij verwijst onder andere naar het essay *Finding Solace, and connection*, van Michiko Kakutani, jarenlang vast medewerkster van de boekenbijlage van de *New York Times*. In dat essay vroeg Kakutani zich af wat de lectuur van klassieke werken in tijden van crisis voor lezers in lockdown kon betekenen.

As with 9/11, many New Yorkers reached for metaphors borrowed from movies and books to try to convey the surreal mood of the city. If Trump's presidency made many of us feel we were living in the Orwellian world of "1984" (with Big Brother trying to define a new reality in which $2 + 2 = 5$), the coronavirus pandemic spurred some housebound readers to pick up Mary Shelley's "The Last Man" (arguably the first apocalyptic novel [...]) (Kakutani 2020).

De titel van het essay geeft alvast aan dat troost (of 'soelaas') en verbinding wezenlijk met elkaar verbonden zijn. Volgens Kakutani schuilt de troost van literatuur in het besef dat we er niet alleen voor staan. Boeken tonen ons dat we geconnecteerd zijn met anderen. Wanneer we lezen, krijgen we een inkijk in de ervaringen en gedachten van andere mensen en herkennen we onze eigen problemen in wat zij doormaken. Daardoor voelen we ons minder alleen (Pieters 2021: 20).

Tijdens de pandemie en het massale isolement werd de troostende verbinding die literatuur biedt meer dan ooit benadrukt. Kakutani wijst op het feit dat literatuur ons voorziet van historische empathie en perspectief: "[Literatuur] verbindt ons over eeuwen en tijdzones heen met andere mensen die iets hebben meegemaakt dat niet verschillend is van wat ons overkomt."

Dat 'niet verschillend' is een belangrijk detail. Waarom staat er niet gewoon 'gelijkaardig'? Haar keuze voor het dubbele negatief laat volgens Pieters meer ruimte voor verschil: 'gelijkaardig' ligt dicht bij 'identiek', te dicht naar de zin van Kakutani. Het leed waarover we lezen verzacht ons leed enkel wanneer we behalve gelijkenissen ook verschillen zien, verschillen die ons op een uitweg wijzen. Boeken die ons het leed dat we zelf ervaren gewoon tonen, trekken ons mogelijk dieper naar beneden (Pieters 2021: 21).

In veel beschouwingen over de troost die boeken kunnen bieden, duikt de gedachte op dat boeken onze vrienden zijn. Een gedachte waar Aristoteles al mee speelde. Voor hem is de koppeling evident: troosters zijn vrienden en boeken brengen troost. Het is dus geen toeval dat veel lezers aangeven dat ze zich makkelijker getroost voelen door boeken dan door mensen. De troost die literatuur biedt, komt voort uit het gevoel van verbondenheid en erkenning van de eigenheid van verdriet. Door te lezen over het verdriet van anderen, begrijpen we beter wat we zelf doormaken. Niet omdat wat we lezen precies hetzelfde is, maar omdat het 'niet verschillend' is (Pieters, 2021, p. 23).

We laten ons troosten door de fictieve levensverhalen van personages en de fictieve woorden die ze tegen elkaar uitspreken, ook al zijn deze woorden niet eens specifiek tot ons gericht. Tegelijkertijd, zo stelt Jürgen Pieters in 'Finding Comfort in Fiction' (2023), slagen we er vaak niet in om getroost te worden door mensen in ons 'echte' leven en weigeren we soms zelfs troost van vrienden en geliefden te aanvaarden. Een treffend voorbeeld daarvan vindt Pieters onder andere in het boek *In a Dark Wood* (2015) van Joseph Luzzi. Daarin beschrijft de Amerikaanse professor in Italiaanse literatuur de sterke band die hij opbouwde met Dante terwijl hij zijn verdriet probeerde te verwerken na het verlies van zijn vrouw in een auto-ongeluk. Op de dag van het ongeluk werd Luzzi niet alleen weduwnaar, maar ook vader, aangezien zijn vrouw op dat moment hoogzwanger was. Luzzi vertelt hoe zijn dochtertje in de eerste jaren van haar leven voornamelijk werd verzorgd door zijn moeder en zus, wier aanwezigheid voor Luzzi van onschatbare waarde was. Ondanks

hun steun en de hulp van een rouwconsulent die hij regelmatig bezoekt, kon niemand Luzzi de troost bieden die hij vond in het lezen van de *Goddelijke Komedie* van Dante. Alleen Dante leek antwoorden te hebben op enkele van de existentiële vragen waarmee Luzzi worstelde.

Werd Joseph Luzzi getroost door het verhaal ondanks de fictionaliteit ervan? Pieters (2023) suggereert dat Luzzi net werd getroost *dankzij* de fictionaliteit van de tekst. Ook hier is de notie van fictionele afstand een centraal begrip. “[...] it is that very distance – the distance between the reader’s real-life universe and the fictional universe of the novel to which the character belongs – that allows for the possibility of the novel to provide consolation [...]” (Pieters 2023). Fictie creëert de afstand die nodig is om ons naderbij te komen. Personages kunnen ons in het echte leven de weg wijzen, zoals Vergilius doet voor Dante en Dante voor ons als lezer.

Verhalen kunnen zo’n diepe impact op ons hebben omdat het menselijke geheugen ook een verhalende structuur blijkt te kennen. Wij denken in verhalen. Het menselijk leven is ervan doorweven (Hakemulder 2016). Denk bijvoorbeeld aan wat er gebeurt wanneer we op straat een boodschappenlijstje vinden. Wie liet het achter? Kunnen we op basis van de opgelijste ingrediënten achterhalen wat die persoon heeft willen maken? Pannenkoeken? Zou er iemand jarig zijn? Een gezellige samenkomst? Maar wat dan met de diepvriesmaaltijd onderaan het lijstje? Hetzelfde bewijst de kortste tragedie die ooit geschreven werd, dikwijls toegeschreven aan Ernest Hemmingway: *For sale: baby shoes. Never worn.* [Te koop: babyschoentjes. Nooit gedragen]. Het zijn slechts zes woorden – in het Nederlands zelfs nog eentje minder - maar het is genoeg om ons brein er een verhaal rond te laten creëren.

Toch is er hier nood aan nuance. Onderzoekers hebben vraagtekens gesteld bij de causale relatie tussen het lezen van fictie en empathie. Leidt de ervaring van fictie echt tot meer empathie, of hebben empathische mensen meer de neiging om fictie te lezen? Het omgekeerde zou inderdaad ook waar kunnen zijn. Hoewel er onderzoek bestaat dat wel degelijk een causaal verband suggereert tussen het lezen van literaire teksten en het empathisch vermogen van individuen (o.a. Bal & Veltkamp 2013), zijn de resultaten van het beschikbare empirisch onderzoek niet sluitend. Uitspraken over een rechtstreekse causaliteit moeten dus genuanceerd worden, maar we kunnen wel met zekerheid spreken van een duidelijke correlatie en een veelbelovende grond voor verder onderzoek (Burke et al. 2016: Conclusions).

1.6. Tussentijdse conclusie

Ik herhaal de vraag die ik aan het begin van dit hoofdstuk stelde. Wat heeft lezen onze jonge generatie te bieden? Lezen heeft een positief effect op onze cognitieve en sociale ontwikkeling, op

onze zelfontplooiing en maatschappelijke participatie en stimuleert empathie. Lezen maakt van ons ruimdenkende, kritische en veerkrachtige individuen. Lezen is dus niet alleen op individueel vlak een verrijking. Een bevolking die leest, komt de volledige samenleving ten goede.

Dat inzicht is de Vlaamse regering niet ontgaan. Eind 2021 lanceerden de minister van Onderwijs Ben Weyts, de minister van Cultuur Jan Jambon en de minister van Welzijn Wouter Beke 'Een leesoffensief voor Vlaanderen'. Een breed samengestelde kern- en stuurgroep ging aan de slag om een advies uit te werken voor de ministers over hoe het Vlaamse Leesoffensief vorm te geven. De leden van de kern- en stuurgroep bogen zich over de zes actieterreinen die in de nota van de Vlaamse Regering naar voren worden geschoven: vroeggeletterdheid; onderwijs en lerarenopleidingen; bibliotheken; levenslang lezen en cultuurparticipatie; wetenschappelijk onderzoek; imagoverbetering: campagne leescultuur. Ook in Nederland wordt ondertussen gewerkt aan een 'leesoffensief' of grootschalig actieplan.

Zo zijn we aangekomen bij Shared Reading, de leesmethode die centraal staat in deze thesis. Samen Lezen is om een aantal redenen veelbelovend wanneer het gaat over het remediëren van de dalende leesvaardigheid van onze leerlingen. Via leesbeleving zet Samen Lezen in op leesplezier, net het aspect waar ons onderwijs volgens de PISA-resultaten het slechtste op scoort en dus het pijnpunt waar het meeste werk te verrichten valt. Bovendien is de methode relatief eenvoudig toe te passen en bewijst ze zich bijzonder succesvol in allerhande contexten. In wat volgt zet ik de methodiek van Samen Lezen uiteen om daarna de vraag te bespreken of en hoe Samen Lezen een plaats moet krijgen in ons onderwijs.

2. Waarom Samen Lezen?

De voordelige effecten die lezen op individuen kan hebben, worden door de methodiek van Shared Reading nog grondiger uitgespeeld. In wat volgt geef ik een kort overzicht van de oorsprong van de methodiek, waarin de belangrijkste kernwaarden ervan aan bod zullen komen. Daarna licht ik de vertaling van de methodiek naar Vlaanderen toe die grotendeels gebeurde in de vorm van Het Lezerscollectief. Tenslotte beschrijf ik hoe een traditionele Samen-Lezen-sessie eruitziet en wat de effecten ervan kunnen zijn voor de deelnemers.

2.1. Het ontstaan van de methodiek

In 2001 ontwikkelde Jane Davis het concept van Shared Reading, een leesmethode die uitgaat van de visie om literatuur, en de waarden die daarin te vinden zijn, toegankelijk te maken voor iedereen, ongeacht hun opleidingsniveau.

Davis groeide op in een kansarm gezin in Liverpool en bezocht de lokale bibliotheek om te ontsnappen aan haar moeilijke thuissituatie. Later kreeg ze de kans om een universitaire opleiding Engelse literatuur te volgen, waarin ze later ook doctoreerde. In 2001 zag ze bij een stoplicht in Liverpool een peuter met zijn moeder en grootmoeder in een achtergestelde buurt. Ze kwam tot het confronterende besef dat die mensen waarschijnlijk nooit de kans zouden krijgen om literatuur écht tot leven te zien komen, terwijl literatuur voor haar het begin van een nieuw en beter leven had betekend. "Fewer than 1% of the population study English Literature at University...what a waste of 'the good stuff!'" (Davis 2023). Dat besef triggerde haar om iets te doen om grote literatuur toegankelijk te maken voor mensen die daar weinig mogelijkheden toe hebben. Zo ontstond de methode van Shared Reading.

"Wanneer een dichter, toneelschrijver of romancier de pen opneemt of het toetsenbord beroert, denkt die niet aan iemands opleiding, maar aan hoe het voelt om mens te zijn, aan wat mens-zijn betekent. En dat is voor iedereen" (Davis 2013). Naast 'toegankelijkheid' is ook 'verbinding' een centraal begrip voor Jane Davis. Zij wil literatuur inzetten om sociale verbindingen te creëren en welzijn te bevorderen. Beide begrippen kunnen gezien worden als de pilaren van Shared Reading.

Met haar methodiek beoogt Davis een leesrevolutie. Ze wil mensen die ervan overtuigd zijn dat literatuur niets voor hen is, doen inzien dat literatuur hen wel degelijk veel te bieden heeft. The Reader Organisation, de organisatie die ze oprichtte om dat doel te bereiken, telt ondertussen ruim 1.000 vrijwilligers en partners en 700 leesgroepen. The Reader bereikt per jaar ongeveer 11.930 lezers en de aantallen blijven groeien (The Reader 2020). De methodiek heeft in Engeland in

sneltempo een enorm terrein veroverd en wordt toegepast in verschillende plaatsen bij uiteenlopende doelgroepen, van bibliotheken en dienstencentra tot woonzorgcentra, ziekenhuizen en gevangenissen. Tenslotte organiseert The Reader ook Samen-Lezen-sessies voor kinderen en adolescenten (The Reader 2023).

2.2. Samen Lezen in Vlaanderen

Na een keynote van Jane Davis op de Dag van de Cultuureducatie in 2013, sloeg de vonk over naar Vlaanderen. Samen met Erik Van Acker en dr. Jan Raes richtte Dirk Terryn in 2014 Het Lezerscollectief op. In datzelfde jaar waren al meer dan 50 leesbegeleiders aangesloten en voorzag Het Lezerscollectief al leessessies in meer dan 60 leesgroepen voor meer dan 600 deelnemers. Vandaag telt Het Lezerscollectief 249 leesbegeleiders, en organiseert het leessessies voor bewoners van woon- en zorgcentra, gevangenen, mensen met psychische problemen, probleemjongeren, nieuwkomers met een beperkte kennis van het Nederlands en lezers in verzorgingscontext. Ondertussen organiseren ook andere instanties Samen-Lezen-groepen in Vlaanderen, zoals Avansa en Bond zonder Naam.³

2.3. Het verloop van een Samen-Lezen-sessie

Het succes van de aanpak is dus niet te onderschatten. Maar hoe verloopt zo'n sessie precies? Een leesgroep bestaat uit maximaal twaalf personen en een leesbegeleider. De leesbegeleider kiest een tekst - doorgaans een kortverhaal en een gedicht - en bereidt die voor om hardop voor te lezen aan de groep. Het voorlezen biedt de deelnemers meer ruimte om de tekst te grondiger te verwerken. Bovendien maakt het hardop voorlezen de sessie toegankelijk voor mensen die over een beperkte leesvaardigheid beschikken (Davis 2020: 8). Dat verwezenlijkt een van de meest cruciale aspecten van de methodiek: de simpele maar troostende gezelligheid van voorgelezen worden.

Tijdens het voorlezen en aan het einde van de tekst last de leesbegeleider een aantal pauzes in. In die pauzes praten de deelnemers over de tekst, welke linken ze leggen, welke gevoelens ze hebben bij de inhoud, bij het gedrag van de personages enzovoort. De deelnemers

³ Het is belangrijk om hier op te merken dat de verschillende instanties die Samen Lezen organiseren ook enkele verschillen vertonen in aanpak. Zo verwijst men bij Bond Zonder Naam niet (meer) naar Jane Davis en verloopt een leessessie bij hen op een iets andere manier dan de sessies die Het Lezerscollectief organiseert en die in deze thesis besproken worden. Ook Samen Lezen - mét hoofdletters - kan dus naargelang de instantie die het organiseert een lichtelijk verschillende invulling krijgen (zie bv. Literatuur Vlaanderen z.d.).

zijn echter niet verplicht om te spreken. Ze bepalen zelf in hoeverre ze persoonlijke gevoelens en ervaringen delen met de groep. Wanneer een deelnemer de stap maakt om te spreken, kan dat een therapeutisch effect hebben. Jane Davis (2013) vertelt over Linda, een laaggeletterde deelnemster van haar leesgroep met een bijzonder zware achtergrond. Ze werd jarenlang mishandeld door haar man en haar kinderen werden bij haar weggenomen. De leesbegeleider van haar groep vroeg haar telkens wat de van de gelezen gedichten vond, maar Linda antwoordde elke keer dat ze het niet wist. Hoe kon zij het weten? Wat had zij, laaggeletterd en uitgespuwd door de samenleving, te vertellen over grote poëzie? De doorbraak voor Linda kwam er pas toen ze het gedicht 'Invictus' (1888) van William Ernest Henley las.

Out of the night that covers me
Black as the pit from pole to pole,
I thank whatever gods may be
For my unconquerable soul.

In the fell clutch of circumstance,
I have not winced nor cried aloud.
Under the bludgeonings of chance
My head is bloody, but unbowed.

Beyond this place of wrath and tears
Looms but the Horror of the shade,
And yet the menace of the years
Finds, and shall find, me unafraid.

It matters not how strait the gate,
How charged with punishments the scroll,
I am the master of my fate
I am the captain of my soul

"I like it. I like the ending", zei ze. Via literatuur leren de deelnemers woorden aan om gevoelens en gedachten te benoemen die tot daarvoor onbenoemd waren gebleven. Met die woorden kunnen ze hun situatie en omgeving niet alleen beschrijven, maar er zelf ook mee vorm aan geven. Het is dan ook geen toeval dat de term *empowerment* als een wezenlijk effect van literatuur wordt gezien in het eerder vermeldde boek *Reading Novels During the Covid-19 Pandemic* (Davies et al. 2021).

2.4. De effecten van Shared Reading

Samen Lezen heeft tal van gunstige effecten bij uiteenlopende doelgroepen. Het belangrijkste en meest centrale effect is het bevorderen van de kwaliteit van leven en het welzijn. Zo bleken de leessessies stimulerend voor mensen met een depressie. Het Samen Lezen was voor hen een reden om naar buiten te komen en motiveerde hen om actief deel uit te maken van een groep (Gray, Farrington & Steenberg 2019: 382-384). Onderzoek bewijst dat Samen Lezen personen die lijden aan depressie kan helpen op het vlak van sociaal welzijn door hun zelfvertrouwen te verhogen en sociale isolatie te verminderen, op het vlak van mentaal welzijn door het stimuleren van leergierigheid en het concentratievermogen, op het vlak van

emotioneel en psychologisch welzijn door het ontwikkelen van het zelfbewustzijn en het vermogen om diepgaande kwesties onder woorden te brengen (Billington et al. 2019: 7).

Het rehabilitatieproces van gedetineerden zou vlotter verlopen onder invloed van Samen Lezen. Tijdens de leessessies krijgen ze de kans om zich binnen de gevangensmuren voor te bereiden op het leven erbuiten. Via de teksten kunnen ze vorm geven aan wie ze buiten de gevangenis willen zijn (Billington 2011: 73). Gevangenisbibliotheken als een plek van rehabilitatie zijn een relatief recent fenomeen, zo geeft literatuurwetenschapper Jürgen Pieters aan in zijn essay 'Samen lezen in De Nieuwe Wandeling' (Pieters 2022). Tijdens een reeks Samen-Lezen-sessies in de gevangenis van Gent laat Pieters zich verbazen door de kracht van de methodiek:

Hoe is het mogelijk dat mensen die elkaar niet kennen, en buiten de context van deze leesgroep elkaar ook nooit zouden ontmoeten, spontaan met elkaar praten over wat ze samen lezen, en via het verhaal dat hen samenbrengt, zich ook blootgeven? Ze vertellen over wie ze zijn, waar ze vandaan komen, wat ze dagelijks meemaken binnen de muren van hun bestaan (Pieters 2022).

De methodiek wordt ook toegepast bij kankerpatiënten, onder andere in het universitair ziekenhuis van Gent, waar hematoloog Tessa Kerre het Samen Lezen uitrolde. Het lezen over pijn kan de ervaring van pijn doen veranderen (Buelens-Terry 2019). Literatuur wordt tijdens de leessessies gebruikt als een veilige basis om patiënten te helpen omgaan met hun ziekte en de emoties die daarmee gepaard gaan. Door samen te lezen en te discussiëren over de tekst, kunnen patiënten hun eigen ervaringen in een bredere context plaatsen en nieuwe inzichten krijgen in hun eigen emoties en gedachten. Belangrijk om hierbij op te merken is dat het in deze context gaat om één-op-één lezen. Met 'Boeken Troef!' vond die variant van de traditionele Samen-Lees-sessie ook haar ingang in het onderwijs.

Ook personen met dementie kunnen baat hebben bij Shared Reading. Sterke verhalen stimuleren de taal en het voorlezen prikkelt het geheugen van de deelnemers. Bovendien voelen deelnemers zich minder eenzaam aangezien ze tijdens de sessies toegroeien naar de andere deelnemers en de verzorgers. De deelnemers genieten samen van hetzelfde verhaal, ook de personen die zelf niet meer kunnen lezen. Samen Lezen zorgt op die manier voor een gevoel van samenhang (Clark et al. 2019: 91-110).

Hoewel Samen Lezen zich vaak richt op duidelijk sociaal kwetsbare groepen, wordt de methodiek ook veel breder toegepast. Gayle Whelan (2013) beschrijft in een studie naar het sociaal rendement van Samen Lezen de impact die het leesproject *Get into Reading* had op

de deelnemers. *Get into Reading* is een initiatief dat zich richt sociale inclusie op basis van Samen Lezen. Het project organiseerde leessessies voor herstellende verslaafden en *looked after children*⁴. Tijdens het project werden ook open groepen opgestart, waarin iedereen welkom was. De wekelijkse groepssessies worden gehouden op verschillende locaties rond Liverpool met wekelijks meer dan 600 leden. De werking benadrukt het belang van hardop lezen, zowel omwille van de therapeutische kwaliteiten ervan, als vanwege de rust en kalmte die de sessies met zich meebrengen. De *Get into Reading*-groepen hebben tot doel mensen met verschillende achtergronden en omstandigheden samen te brengen in een wederzijds ondersteunende omgeving. Door de structuur van de groepen kunnen sociale relaties ontstaan, wat leidt tot een verbetering van het persoonlijk welzijn.

De deelnemers die Whelan bevroeg, meldden een aantal resultaten die zij hadden geboekt als direct resultaat van hun betrokkenheid bij *Get into Reading*. Het sociale aspect kwam tijdens die bevraging naar boven als het centrale thema. *Get into Reading* leidde tot meer sociale contacten, ook buiten de sessies zelf. De leesgroepen bestreden eenzaamheid en isolement, en voor veel oudere deelnemers was het initiatief de enige gelegenheid die zij in de week hadden om buiten hun huis sociale contacten te leggen. Het project liet hen voelen dat ze deel uitmaakten van een gemeenschap.

Veel respondenten gaven aan dat hun zelfvertrouwen was verbeterd sinds ze de sessies hadden bijgewoond en dat het project een belangrijke factor was geweest bij het veranderen van hun leven. Hetzij omdat zij socialer waren geworden, nieuwe vrienden hadden gemaakt, hetzij omdat zij de moed hadden gekregen om nieuwe dingen te proberen. Ze voelden zich positief over de sessies en verklaarden dat hun stress, angst of negativiteit was verminderd. Hoewel de bevroegden weinig verbeteringen op gezondheidsgebied meldden, was het welzijn dat door het bijwonen van de sessies werd gegenereerd het meest opvallend. De deelnemers lieten weten dat ze zich gelukkiger en gezonder voelden en dat ze positiever naar de wereld keken.

De nieuwe sociale contacten zorgden er ook voor dat de deelnemers nieuwe vaardigheden aanleerden, zoals kundigheid in iets waarin ze geïnteresseerd waren of het verbeteren van persoonlijke vaardigheden. Velen meldden een grotere empathie voor anderen, een vermogen

⁴ In het Verenigd Koninkrijk verwijst de term 'looked after children' naar kinderen en jongeren onder de 18 jaar die door de overheid in zorg zijn geplaatst en worden opgevoed door pleeggezinnen, in residentiële zorg of in andere zorginstellingen. Dat kan het gevolg zijn van verschillende redenen, waaronder verwaarlozing, mishandeling, huiselijk geweld, verlies van ouders of andere factoren die de veiligheid en het welzijn van het kind in gevaar brengen. Het doel van de overheid is om ervoor te zorgen dat deze kinderen veilig zijn en de juiste zorg en ondersteuning krijgen die ze nodig hebben om op te groeien en zich te ontwikkelen (van: NSPCC Learning).

om hun gevoelens beter uit te drukken en meer begrip te hebben voor de gevoelens van anderen. Veel van die vaardigheden werden aangeleerd door de sociale interactie binnen de groep, maar waren ook te danken aan het lezen van de literaire teksten. De groepen werden beschouwd als een vorm van therapie: een steungroep, zonder dat het dat etiket opgeplakt kreeg, waar de leden hun mening konden geven zonder veroordeeld te worden (Whelan 2013: 33-34).

Dat laatste is een essentieel gegeven. Het is wat al de groepen die in contact worden gebracht met Samen Lezen gemeenschappelijk hebben. De deelnemende personen zijn kwetsbaar, niet fysiek – door hun leeftijd of gezondheid – maar mentaal, door een gebrek aan een sociaal netwerk. In die zin kan iedereen baat hebben bij Shared Reading. De coronapandemie heeft ons getoond hoe kwetsbaar ons sociaal netwerk is en hoe desastreus de gevolgen kunnen zijn wanneer dat netwerk wegvalt. Samen Lezen kan mensen zo'n netwerk aanbieden of het versterken. Het gevoel om bij een gemeenschap te horen, er ergens toe doen, dat is een waarde die we allemaal nastreven.

Net als bij het onderdeel over de mogelijke effecten van lezen, is het belangrijk om de nodige nuancering ook bij de effecten van Samen Lezen aan te brengen. De effecten van Samen Lezen op het mentaal welzijn van deelnemers zijn enkel te meten op basis van zelfrapportering en over die bevindingen is zoals eerder vermeld geen wetenschappelijke eensgezindheid. Onderzoeken zoals die van Gayle Whelan vormen echter wel een belangrijke basis voor het geloof en vertrouwen in de methodiek. De evaluatie van de leesgroepen toonde aan dat Samen Lezen grote voordelen kan bieden op het gebied van de mentale gezondheid en het sociaal welzijn van de deelnemers, ongeacht hun omstandigheden.

De praktijkvoorbeelden bewijzen alvast ook de multitoepasbaarheid van Samen Lezen. In alle besproken contexten lijkt de methodiek een positief effect te hebben op het welbevinden van de deelnemers. Die multitoepasbaarheid dankt de methodiek aan haar grootste troef: de eenvoud van de aanpak. In principe is er niets meer aan dan een paar goede teksten, een begeesterde leesbegeleider, wat koffie, koekjes en eventueel een tafellaken. De effecten van de methodiek zijn daarentegen niet te onderschatten.

2.4.1. Shared Reading als persoonlijk veranderingsproces

Geneesheer-psychiater Jan Raes betoogt in zijn boek *Samen Lezen: de ultieme therapie* (2020) dat literatuur een krachtig middel kan zijn om psychische pijn te verzachten, empathie en begrip te bevorderen en persoonlijke groei te stimuleren. Hij illustreert hoe Shared Reading kan worden toegepast in verschillende therapeutische settings, waaronder de geestelijke gezondheidszorg, verslavingszorg en ouderenzorg.

De mentale veranderingsprocessen die tijdens Shared Reading gestimuleerd worden, ordent dr. Raes (2020) in zijn boek volgens vijf stappen, die overeenkomen met de vijf fasen van het natuurlijke proces van zaaien en oogsten: de startfase, de groeifase, de oogstfase, de leerfase en de ontspanningsfase.

In de startfase wordt de basis gelegd voor het leesproces. De lezer en de begeleider maken kennis met elkaar en stellen doelen voor het proces. Het is belangrijk dat dit alles in een veilige omgeving gebeurt waarin de deelnemers niet verplicht worden om actief deel te nemen aan het gesprek.

Tijdens de groeifase wordt de tekst gelezen en worden de persoonlijke ervaringen en interpretaties van de lezer gedeeld. De begeleider stimuleert de lezer om dieper in te gaan op de tekst en stelt vragen die de lezer aanzetten tot reflectie en zelfontdekking. Raes stelt dat de mentaal-emotionele ruimte van de deelnemer tijdens deze fase verruimd moet worden. *Samen Lezen* draagt hier op twee manieren aan bij. Ten eerste ontstaat er een belevingsruimte waarin deelnemers zich kunnen inleven in het verhaal en delen van de tekst aan hun eigen leven kunnen koppelen om over te reflecteren. Ten tweede creëren de leespauses de mogelijkheid voor deelnemers om verbinding met elkaar te maken. Het in gesprek gaan of luisteren naar de anderen bevordert empathie en wederzijds begrip, terwijl het ook helpt om verschillende perspectieven te zien en het eigen standpunt te nuanceren.

Het doel van de oogstfase is om de nieuwe perspectieven te internaliseren. Raes omschrijft de fase als een proces waarin er een gevoel van verbondenheid met de wereld ontstaat. De deelnemers beseffen dat hun problemen een universeel gegeven zijn. Ze realiseren zich dat anderen met soortgelijke problemen te kampen hebben en dat ze er niet alleen voor staan. Dat geeft hun kracht om verder te gaan en om te relativeren. *Samen Lezen* zorgt volgens Jan Raes niet alleen voor een sterker individu, maar heeft ook een effect op de maatschappij. Het creëert een gemeenschapscultuur waarin deelnemers respect hebben voor elkaars visie en voor elkaar zorgen.

Naast het samen lezen en delen, biedt de begeleider ook informatie en kennis aan die kan bijdragen aan het begrip van de tekst en het proces van verandering. Er wordt geleerd van elkaar en van de tekst. Raes stelt dat leren gelijk staat aan loslaten. Deelnemers moeten

oude ideeën loslaten om ruimte te maken voor de nieuwverworven inzichten. Door introspectie kunnen ze stilstaan bij hun eigen kennis en de nieuwe inzichten die ze hebben verworven. Ze moeten kritisch nadenken over wat ze willen behouden en wat ze willen verwerpen. Dat leerproces vindt niet alleen plaats op individueel niveau, maar ook in groep. De deelnemers leren van elkaar op een ongedwongen wijze, zonder verwachtingen. Ook hier is het aspect van een veilige omgeving waarin deelnemers vrijuit kunnen vertellen van groot belang.

Raes beschrijft de laatste fase als een fase van ontspanning en rust, die cruciaal is voor zelfreflectie. De lezer en begeleider nemen de tijd om stil te staan bij het proces en wat het heeft opgeleverd. Door contact te maken met ons innerlijke zelf, kunnen we een gedragsverandering teweegbrengen, geïnspireerd door de inzichten die we opdoen tijdens leesgroepen. In een maatschappij die steeds meer gefocust is op vernieuwing en groei zonder te reflecteren, brengt Samen Lezen rust. Het trage voorleestempo dwingt individuen als het ware om tot rust te komen en even stil te staan bij zichzelf.

Samen Lezen zorgt ervoor dat mensen uit hun dagelijkse routine stappen en loskomen van hun persoonlijke leefwereld. Tijdens de sessie krijgen de deelnemers de mogelijkheid om andere delen van de wereld te ontdekken, samen met anderen. Ze leren van elkaar en worden uitgedaagd om nieuwe perspectieven te ontdekken en na te denken over de betekenis van de tekst.

Die vijf stappen vormen een cyclisch proces waarin de lezer zich kan ontwikkelen en groeien. Door het proces van Shared Reading wordt de lezer uitgenodigd om op een nieuwe manier naar zichzelf en de wereld om hen heen te kijken, waardoor er ruimte ontstaat voor persoonlijke groei en verandering.

Met dat in het achterhoofd wil ik graag terugverwijzen naar het debat dat in *Reading Novels During the Covid-19 Pandemic* (Davies et al. 2022) aangehaald wordt. In de literatuurwetenschap wordt vaak een onderscheid gemaakt tussen vormen van *critical reading*, zoals bijvoorbeeld *close reading*, en vormen van *pleasure reading* of 'leeklezen' (Davies et al. 2021: 45). Het doel van dat onderscheid is om de verschillende effecten van de verschillende vormen van lezen te erkennen. Maar het onderscheid impliceert ook een bepaalde hiërarchie, waarbij *pleasure reading* al snel wordt gezien als een vorm van escapisme of tijdverdrijf die niet leidt tot een diep begrip van de tekst of inzichten zoals *critical reading* dat wel doet. Recent letterkundig onderzoek betwijfelt die hiërarchische gedachte en het debat errond - 'the reading wars' - steeds meer.

Ben Davies en zijn co-auteurs beschrijven in hun etnografisch onderzoek in het Verenigd Koninkrijk en Denemarken, *Reading Novels During the Covid-19 Pandemic* (2022), hoe het

lezen van romans afhankelijk is van en bijdraagt aan de ervaring van vrije tijd en niet-werk gerelateerde activiteiten van mensen. In hun onderzoek benadrukken ze dat de kloof tussen *critical reading* en *pleasure reading* volgens hen veel groter wordt gemaakt in het debat dan deze in werkelijkheid is (Davies et al. 2022: 13-19).

Shared Reading biedt volgens mij een sterk argument voor die stelling. Samen Lezen zet heel sterk in op leesbeleving en leesplezier. Dat staat het komen tot een grondig tekstbegrip echter niet in de weg. Sterker nog, je zou kunnen zeggen dat het element van leesbeleving het tekstbegrip stimuleert tijdens een leessessie. Beide uiteinden van het spectrum lijken in Shared Reading dus samen te komen en in elkaar over te gaan.

2.5. De stap naar het onderwijs

In een interview met dr. Jan Raes (2023) vroeg ik naar dat contrast tussen de eenvoud van aanpak en het stimuleren van complexe processen. Raes is van mening dat we als maatschappij de neiging hebben om alles uitermate complex te maken. We willen alles uitdrukken in de taal van de logica. Die taal is reductionistisch, materialistisch en beschrijvend. Met die taal proberen we zicht en vat te krijgen op een versnipperde wereld.

Ook in het onderwijs zien we dat die drang naar complexiteit aanwezig is. Pedagogen doen om de zoveel tijd voorstellen voor nieuwe, revolutionaire methodieken of schoolsystemen met de belofte dat het kind nu écht een ideale opleiding zal kunnen genieten. Aan het einde van de rit blijkt volgens Raes echter dat onze leerlingen vaak niet voldoende voorbereid zijn op de arbeidsmarkt - de vraag is dan nog maar of dat het werkelijke doel van het onderwijs hoort te zijn - maar ook niet op het leven zelf. Wanneer ze hun diploma in handen krijgen, weten leerlingen niet hoe ze een conflict moeten starten of oplossen, hoe die hun seksuele identiteit moeten ontdekken, hoe ze gelukkig moeten zijn, hoe ze personen die niet gelukkig zijn kunnen helpen enzovoort.

Dr. Raes hecht daarom veel belang aan de aandacht voor een tweede aspect binnen het onderwijs: naast de taal van de logica ook de taal van het hart. Die taal zit in kleine dingen, tussen de woorden, en laat zich in tegenstelling tot de taal van de logica niet in formules gieten. Het is de taal van het hart die volgens Jan Raes benadrukt wordt tijdens het Samen Lezen. Een tekst kan een waaier aan betekenissen openen, zonder per se zelf een complexe structuur te hebben.

Hoe kan zo'n simpele methodiek zulke diepe effecten hebben? Omdat de methodiek alleen maar ogenschijnlijk simpel is, stelt Jan Raes. Het kader - de tafel met de leesbegeleider, de koffie en koekjes - is eenvoudig, maar wat er zich in dat kader afspeelt is het allesbehalve.

Het is in de praktijk bijzonder uitdagend om een evenwicht te vinden tussen verschillende aspecten: tussen de groep en het individu, tussen persoonlijke anekdotes en de aandacht voor literaire passages, tussen oppervlakkige en diepgaande gesprekken die verrijkend zijn, tussen de verschillende persoonlijkheden of karakters binnen de groep, tussen doorvragen en weten wanneer de groep klaar is om verder te gaan naar een volgend stukje tekst, tussen praten en stiltes ... Iedereen die begint met het begeleiden van een leesgroep, maar ook ervaren leesbegeleiders, zullen tegen deze en vele andere obstakels aanlopen (Vanoosthuyze & Van Den Bossche 2015: 59). “Iemand ontmoeten, écht ontmoeten, volledig en authentiek, is een bijzonder complex proces” (Raes 2023).

Die ogenschijnlijke eenvoud is voor dr. Raes de ware kracht van Samen Lezen. Net omdat er van therapie of een vooropgesteld doel geen sprake is, wordt het mogelijk om een authentiek gesprek te voeren. De deelnemers herkennen zichzelf, in de personages maar ook in de andere deelnemers. Tijdens de sessie worden ze niet *on the spot* gezet over gevoelige kwesties. De deelnemers kiezen zelf in hoeverre ze zichzelf openstellen.

Tijdens die authentieke gesprekken leren de deelnemers niet alleen om hun gedachtes en gevoelens om te zetten in woorden, ze leren ook luisteren naar de gedachtes en gevoelens van de andere deelnemers. Dat is nog een enorme troef volgens Jan Raes. Écht luisteren krijgt in ons onderwijs een belachelijk kleine plaats. Kinderen worden volgens leeftijdsgroep ingedeeld, niet volgens niveau en vaak niet volgens interesse en krijgen vervolgens voornamelijk ex cathedra les. Dr. Raes ziet hoogstens een vraag-antwoordstructuur in de klassieke les, maar dat is niet hetzelfde als een authentieke dialoog. Het kind echt laten vertellen komt volgens hem niet aan bod. Dat gebrek aan menselijkheid in het onderwijs heeft volgens Jan Raes zware gevolgen. “Competitie en punten verzamelen, dat zorgt voor opgefokte interacties, maar niet voor authenticiteit. Vlaanderen haalt de wereldranglijst als het aankomt op pillen slikken, depressies en zelfmoordcijfers. Dat is angstaanjagend” (Raes 2023).

Jan Raes is ervan overtuigd dat leerlingen moeten leren hoe ze op verhaal kunnen komen en hoe ze anderen op verhaal kunnen laten komen. Literatuur is volgens hem een uitstekend medium om dat te bereiken, en Samen Lezen een uitstekende methodiek.

Belangrijk voor een goed effect is dat de tekst een zekere literaire diepgang heeft. Maar zoals hierboven al beschreven staat, is het een onbegonnen zaak om uit te maken wat nu precies als literatuur geldt en wat niet. Welke tekst werkt, hangt af van leesgroep tot leesgroep en is niet gebonden aan literaire stromingen of auteursnamen. Wat wel telt, is het fictionele karakter van de tekst en de gelaagdheid, zodat de tekst door alle deelnemers op een verschillende manier gelezen kan worden. Dat is wat de sessies zo interessant maakt: de

literaire teksten vormen een veilige basis van waaruit een therapeutisch gesprek tussen de deelnemers kan ontstaan. Via de tekst kunnen de deelnemers op verhaal komen.

2.6. Tussentijdse conclusie

Shared Reading is evenwel geen gerichte therapie, geen kauwgomballenautomaat waar je een literaire tekst in kan stoppen om er een kant-en-klare remedie uit te laten rollen. Net daarin schuilt volgens dr. Jan Raes de kracht van de methodiek: een therapeutisch effect net omdat er van therapie geen sprake is. Het is niet eenvoudig om de effecten van Samen Lezen op het mentaal welzijn in kaart te brengen. Wat wel te meten is, wat letterlijk zichtbaar is tijdens en na de sessies, is de sociale impact die de methodiek heeft. Samen Lezen weeft een netwerk tussen de deelnemers waarop ze kunnen terugvallen wanneer het moeilijk wordt. De methodiek is een effectieve manier om aan (preventieve) mentale (zelf)hulp te doen. Samen Lezen mag dan wel geen medicijn zijn tegen ziekte, de methodiek kan wel een medicijn zijn tegen eenzaamheid en sociaal isolement.

3. Waarom Samen Lezen in het onderwijs?

Tot zover hebben we Samen Lezen vooral besproken als een fenomeen dat zich buiten de schoolmuren bevindt. Het eerste luik 'Waarom lezen?' roept echter een bedenking op die dr. Jan Raes hierboven onderstreept: Samen Lezen schenkt aandacht aan de taal van het hart, die naast de taal van de logica een meer prominente plek zou moeten krijgen in het onderwijs.

Lezen zorgt voor sterkere cognitieve en sociale vaardigheden, voor zelfontplooiing, verhoogde maatschappelijke participatie en meer empathie. Lezen maakt van ons ruimdenkende, kritische en mentaal veerkrachtige individuen. De processen die een Samen-Lezen-sessie stimuleert, lijken die effecten nog te versterken. Als we ons als maatschappij voorhouden dat het onderwijs onze leerlingen moet voorbereiden op het verdere leven, kunnen we het belang van methodieken zoals Shared Reading niet ontkennen.

Shared Reading blijft zijn merites bewijzen in de meest uiteenlopende contexten. Van ziekenhuizen, tot gevangenissen, jeugdinstituten en rusthuizen; de methodiek lijkt overal waar ze ingezet wordt gunstige effecten op te leveren voor de deelnemers. Bovendien zet Shared Reading in op leesbeleving, het element waar leesplezier en leesvaardigheid uit voortvloeien, de aspecten waar Vlaanderen volgens internationaal vergelijkend onderzoek bijzonder laag op scoort (De Meyer et al. 2019: 17). Samen Lezen in het onderwijs lijkt dus een evidentie. Maar toch knelt het schoentje ergens.

Shared Reading gaat per definitie uit van vrijwillige deelname en vrije inbreng. Dat maakt het moeilijk om de methodiek op te nemen in het curriculum en onmogelijk om de deelnemende leerlingen te quoteren. Hoe benaderen we een methodiek die wel didactisch is, maar in wezen niet schools?

Om een zicht te krijgen op de toekomst van Samen Lezen in het onderwijs, wil ik een antwoord krijgen op twee fundamentele vragen. Waarom zouden we Samen-Lezen-sessies organiseren in ons onderwijs? En hoe zouden we zoiets praktisch kunnen aanpakken? Die twee vragen legde ik voor aan een denktank, bestaande uit vijf ervaringsdeskundigen. Alle leden van de denktank zijn opgeleid tot leesbegeleider en zijn dus vertrouwd met de methodiek, allen hebben ze een link met het onderwijs; van lerarenopleider tot leerkracht tot pedagogisch begeleider. Door aan hen de twee fundamentele vragen voor te leggen, wilde ik een gedetailleerd zicht krijgen op de potentiële opbrengsten van Samen Lezen in het onderwijs, maar evengoed op de mogelijke valkuilen die eraan verbonden zijn.

Kan Samen Lezen een wapen worden in het leesoffensief en een antwoord bieden op de dalende tendens die zich voordoet bij de leesvaardigheid van onze leerlingen? Welke specifieke vaardigheden krijgen leerlingen aangeleerd tijdens een Samen-Lezen-sessie? Is het mogelijk om Shared Reading op te nemen in het curriculum?

Voor ik de antwoorden vanuit de denktank uiteenzet, is het belangrijk om een beeld te krijgen van hoe het vandaag gesteld is met Samen Lezen in het onderwijs. Welke projecten lopen er? Op welke manier wordt Shared Reading vandaag toegepast in onze scholen?

3.1. Stand van zaken

Het Lezerscollectief is veruit de meest georganiseerde instantie van waaruit Samen Lezen in een schoolse context wordt georganiseerd. Toen Het Lezerscollectief in 2014 werd opgericht, werd er echter niet meteen aan het onderwijs gedacht. De methodiek haalt haar kracht uit het informele aspect, terwijl het onderwijs toch vooral inzet op het formele leren (Terry 2023).

Bij de eerste generatie opgeleide leesbegeleiders (2015) waren er al enkele leerkrachten, maar de eerste gerichte toepassing voor scholen kwam er pas in 2018, na een studiebezoek aan The Reader Organisation in Liverpool, vanuit de samenwerking tussen Odisee Hogeschool en Het Lezerscollectief. In datzelfde jaar werden onder leiding van Het Lezerscollectief in partnerschap met Cera 10 pilootprojecten opgestart in verschillende Antwerpse en Gentse scholen. De formules voor die projecten verschilden van school tot school. De meeste scholen organiseerden de leessessies tijdens de middagpauzes. Sommige scholen vonden voor de Samen-Lezen-sessies een plek in het curriculum.

In het kader van de corona-epidemie en de impact ervan op de mentale gezondheid van kinderen en jongeren, leidde Het Lezerscollectief een 20-tal leesbegeleiders op voor een project in samenwerking met de Koning Boudewijnstichting. De leesbegeleiders creëerden veilige plekken op school door (kansarme) leerlingen te prikkelen via sterke verhalen.

In totaal telt Het Lezerscollectief zo'n 60 samenwerkingen met scholen. Het Lezerscollectief probeert scholen ervoor te waarschuwen om de methodiek niet te veel te instrumentaliseren. Dirk Terry (2023) benadrukt dat het Samen Lezen geen quotering verdraagt, juist omdat de bijdrage van de leerlingen erg kan verschillen; ook deelnemen in stilte kan actief en waardevol zijn. De rol van de leraar is anders dan tijdens een gewone les en aangezien er tijdens de sessies geen juiste of foute antwoorden zijn, mag de leraar het gesprek niet in de richting van een bepaalde interpretatie sturen. Die elementen maken het toepassen van Samen Lezen in een schoolse context wat vreemd, alleszins anders dan het gewone doen. Uit de getuigenissen van de leden uit de denktank zal echter blijken dat er ook daar mooie opportuniteiten liggen.

Die samenwerkingen vertrekken vanuit de doelstelling de leesvaardigheid op te krikken, maar de troeven liggen volgens Terry (2023) zeker even sterk in het domein van het welbevinden van leerlingen. Een Samen-Lezen-groep is daarom meer dan een boekenclub. De leessessies

brengen verhalen tot bij leerlingen die misschien niet per se een boek zoeken, maar even weg willen van die drukke speelplaats en in een geborgen omgeving op verhaal willen komen.

In alle gevallen veronderstelt het organiseren van Samen Lezen een groot engagement van de leraren of vrijwilligers die de sessies voorbereiden en begeleiden. Toch zijn die inspanningen de moeite waard. Zoals ik in het voorgaande onderdeel heb aangekaart, is voorlezen volgens onderzoek dé manier om taalvaardigheid te stimuleren, ook voor kinderen die zelf al kunnen lezen. Leerlingen ervaren lezen vaak als een eenzame activiteit, en geef ze maar eens ongelijk. Lezen is neurologisch een complex proces die dat veel concentratie vergt en net dat blijkt steeds moeilijker en moeilijker te gaan. Via Samen Lezen kunnen leerlingen een activiteit die ze lastig vinden in groep beleven. Waarom gaan studenten studeren in openbare bibliotheken? Waarom hebben mensen de yoga- of meditatatieles nodig om oefeningen te doen die ze al kennen? Groepsbeleving kan erg stimulerend en aanmoedigend werken, dat is voor lezen niet anders. Binnen een schoolcontext biedt de methodiek van het Samen Lezen bovendien nog een dimensie toe: naast het sociale contact, creëren we met de verhalen en gedichten een geborgen en veilige plek binnen de schoolmuren.

Gevoed door het studiebezoek aan The Reader Organisation in 2018 nam Odisee Hogeschool Het Lezerscollectief in 2020 onder de arm om het 'Boeken Troef!'-project uit te werken. Die mogelijkheid kwam er na de open oproep van het departement Onderwijs & Vorming. Die open oproep had als doel duurzame samenwerkingsverbanden op poten te zetten die aan leesbevordering kunnen werken op school. Dat doel wilde het project bereiken aan de hand van drie kernpunten: de creatie van kwaliteitsvolle leesomgevingen en leesomkadering, inzetten op vakdidactiek en het stimuleren van een schoolbreed leesbeleid als onderdeel van het taalbeleid op Nederlandstalige scholen in het Vlaams Gewest en het Brussels Hoofdstedelijk Gewest voor leerplichtige kinderen en jongeren.

Boeken Troef! is een toepassing van Samen Lezen in een schoolse context die gebaseerd werd op het Reading-Revolutionaries-programma, dat vanuit The Reader Organisation ontstond. Leerlingen die graag en goed lezen worden opgeleid tot Boekentroever en nemen tijdens duo-leessessies een Boekenproever onder hun vleugels. De Boekenproevers zijn jongere leerlingen die doorgaans niet of minder graag lezen, de zogenaamde moeilijke lezers.

Hoewel de toepassing iets weg heeft van het bekende tutor-lezen, mogen de twee methodieken niet met elkaar verward worden. Net zoals bij het verloop van een 'traditionele' Samen-Lezen-sessie ligt de focus van Boeken Troef! op de sociale vaardigheden: het bij elkaar op verhaal kunnen komen, leren luisteren en het creëren van veilige plekken, met goede teksten als basis. Opnieuw is het creëren van een veilige omgeving en het welbevinden van

leerlingen dus het voornaamste doel. Door het welbevinden en leesplezier van de leerlingen te stimuleren, wordt hun leesvaardigheid ook sterk geprikkeld. Zoals uiteengezet in het eerste luik 'Waarom lezen?' werkt leesplezier leesvaardigheid in de hand. Zowel de troever als de proever ervaren tijdens de sessie het plezier van het lezen. De proever leert dat ook hij of zij waardevolle dingen kan lezen in een tekst en leert zo de waarde en kracht van literatuur kennen. De troever ervaart plezier door het delen van goede teksten.

De methodiek verschilt in enkele opzichten van de traditionele invulling van Samen Lezen. Enerzijds verlies je het effect van de groep: minder verschillende stemmen betekent minder nuance tijdens het gesprek over de tekst. Anderzijds valt er ook heel wat te winnen. Omdat er vanuit de peers gewerkt wordt, kun je als leraar de begeleiding van de leesgroepjes uit handen geven door Boekentroevers op te leiden. Daarvoor ontwikkelde Het Lezerscollectief een eigen programma. De bevindingen uit het traject van Boeken Troef! worden ook aangeraakt in de gesprekken met de denktank in het volgende gedeelte.

De Denktank – een blik op de toekomst

Nu we zicht hebben op de stand van zaken is het tijd om onze blik samen met de denktank te richten op de toekomst. Welk potentieel schuilt er in de methodiek? Hoe kunnen we dat potentieel tot zijn recht doen komen? En voor welke valkuilen moeten we behoedzaam zijn?

Gedurende twee gespreksavonden, op 8 en 22 februari 2023, heb ik me samen met de denktank gebogen over de twee fundamentele vragen van dit derde luik. Moeten we wel Samen Lezen in het onderwijs? En hoe zouden we zoiets praktisch aanpakken? Dit derde luik van mijn thesis is opgebouwd rond de antwoorden van de denktank, waar ik de besproken theorie uit het eerste en tweede luik aan verbind. De denktank bestaat uit vijf ervaringsdeskundigen met elk een eigen achtergrond. De expertise van de ervaringsdeskundigen ligt voor het grootste deel bij het lager onderwijs. Hun bevindingen kunnen in veel gevallen echter makkelijk doorgetrokken worden naar het secundair onderwijs.

Ingrid Antheunis is onderwijzeres van opleiding en werkte jaren als pedagogisch begeleider voor het onderwijs van de stad Gent, oa om literatuur, kunst en cultuur binnen te brengen in de scholen. Binnen de cel WOCC was het haar taak om culturele organisaties en scholen nauwer te laten samenwerken. De laatste jaren werkt ze voor het Onderwijscentrum Gent als Brede Schoolcoördinator voor de Bloemekenswijk. Kunst, kinderliteratuur en filosoferen met kinderen vormen de rode draad in haar carrière, waardoor ze al snel gewonnen was voor het idee van Samen Lezen. In 2017 volgde Ingrid samen met enkele collega's van het Onderwijscentrum Gent de opleiding tot leesbegeleider bij het Lezerscollectief waarna ze in verschillende scholen aan de slag ging. Ze hielp onder andere mee aan de samenstelling van de eerste bloemlezing kortverhalen van het Lezerscollectief en testte de teksten uit in verschillende scholen.. Momenteel werkt Ingrid samen met de Krook rond de boeken op de Boon-shortlist voor kinder- en jeugdliteratuur.

Ook **Sara Huylenbroeck** is onderwijzeres. Zij werkte 17 jaar als leerkracht in het lager onderwijs en heeft ervaring in zowel in het reguliere als in het buitengewone onderwijs. In 2020 volgde ze de opleiding tot leesbegeleider en probeerde ze de methodiek uit in het buitengewoon onderwijs. Door corona kwam het daar echter niet volledig van de grond. Vandaag werkt Sara als educatief medewerker in de bibliotheek van Wichelen. In die functie wil ze Samen Lezen daar op de kaart te zetten.

Liesbeth Devriendt was actief als maatschappelijk assistent en studeerde bij voor leerkracht. Vandaag staat ze al tien jaar voor de klas in het lager onderwijs. Op school probeert ze alles rond lezen te trekken en leerlingen en collega's warm te maken voor boeken. Samen Lezen is met andere woorden een kolfje naar haar hand. Liesbeth volgde de opleiding tot leesbegeleider in 2022 en heeft de methodiek sindsdien toegepast op haar school, zowel buiten het curriculum tijdens de middagpauze als erbinen. Liesbeth is volledig overtuigd van de kracht van de methodiek en vindt dat Samen Lezen een centrale plek in ons onderwijs verdient.

Silvie Vanoosthuyze is lerarenopleider in de Odisee Hogeschool in Brussel, aanvankelijk voor kleuteronderwijs, vandaag voor het secundair onderwijs. Tijdens een lezing van Jane Davis raakte zij geboeid door de methodiek van Samen Lezen. Zij volgde in 2013 een opleiding tot leescoach bij The Reader Organisation waarna ze is beginnen te lezen in de bijzondere jeugdzorg. Al snel introduceerde Silvie de methodiek ook bij haar studenten en maakte van Samen Lezen een vast onderdeel van de lerarenopleiding. Silvie leidt in naam van het Lezerscollectief zelf mensen op tot leesbegeleider en zette haar schouders onder Boeken Troef!, een tweejarig Lezen op School-project dat zowel in secundaire als in lagere scholen Samen Lezen in duo-vorm introduceert in het leesbeleid.

Ann Muylle staat in het onderwijs als juf en neemt daarnaast ook een aantal uren op als leescoach. Na haar opleiding tot leesbegeleider ging ze aan de slag op school en in de vrouwenafdeling van de gevangenis in Brugge. Dit schooljaar wil ze haar leerlingen kennis laten maken met Boeken Troef!.

3.2. Wat heeft Shared Reading leerlingen te bieden?

Samen Lezen is een leesmethode die veiligheid, genoeglijkheid en verbinding centraal stelt. De methode zet sterk in op leesbeleving en leesplezier. Leesplezier is het aspect waarop Vlaanderen in vergelijkende internationale studies het laagst op scoort van alle deelnemende landen (De Meyer et al. 2019: 17). Leesplezier en leesvaardigheid zijn communicerende vaten en een lage leesmotivatie brengt logischerwijs zwakke leesresultaten met zich mee. Dat roept de vraag op of we Samen Lezen kunnen zien als een geschikt 'wapen' in die strijd tegen ontleding. Shared Reading lijkt inderdaad een ideaal werkmiddel te zijn. Toch is de toepassing ervan in het onderwijs niet evident. De methodiek is wel didactisch, maar in wezen niet schools. Deze eerste vraag gaat na waarom we Shared Reading alsnog een plaats zouden moeten geven in onze scholen. Wat heeft Samen Lezen onze leerlingen te bieden?

3.2.1. Een veilige omgeving

We vergeten soms dat veel kinderen na school nog een ‘volwassen taak’ wacht: zorgen voor broertjes en zusjes, helpen in het huishouden enzovoort. De dag van kinderen is al zo druk, Samen Lezen kan een rustmoment zijn dat veel kinderen heel hard nodig hebben. Een uurtje rust, een koekje met thee, luisteren naar anderen of eens echt mogen vertellen in een veilige setting kan een ankerpunt zijn voor hen. Kinderen leven in een bruisende en vaak veeleisende wereld. Het organiseren van rustmomenten is volgens de denktank een van de plichten die een school draagt.

Ingrid Antheunis onderstreept het belang van rustmomenten voor kinderen. Tijdens het uurtje Samen Lezen leer je de leerlingen op een volledig andere manier kennen. Ze zeggen dingen die ze nooit op de speelplaats zouden durven te zeggen. Ze voelen dat er echt geluisterd wordt, dat volwassenen de tijd nemen om echt te luisteren.

Alles verloopt een stuk trager dan in de klas. Tijdens de schooldag is alles heel vluchtig, alles draait rond ‘weetvragen’. Er is geen tijd om iedereen aandacht te geven, geen tijd om echt te luisteren naar wat leerlingen te vertellen hebben. Tijdens Samen Lezen kan dat wel. Dirk Terryn (2023) is ervan overtuigd dat Shared Reading een ideale manier is om verhalen en talenten van leerlingen te ontdekken waar in de traditionele klaspraktijk vaak te snel aan voorbijgegaan wordt.

Jan Raes (2023) wijst op diezelfde nood aan menselijkheid. In ons onderwijs krijgt écht luisteren volgens hem maar weinig aandacht. Leerlingen krijgen hoofdzakelijk doceerlessen waarbij er hooguit sprake is van een vraag-antwoordstructuur, maar geen plaats wordt gemaakt voor een authentieke dialoog. Hierdoor wordt het gevoel van het kind niet echt gehoord.

Sara Huylenbroeck kreeg als leerkracht het gevoel dat ze aan bandwerk deed, dat ze een gietertje met leerstof had die een hele dag lang alleen maar moest uitgieten over de leerlingen. Een éénrichtingsrelatie dus, wat ervoor zorgde dat ze eigenlijk niet wist wie er bij haar in de klas zat. Het feit dat ze geen echte band kon opbouwen met haar leerlingen gaf haar het gevoel dat ze daarin tekortkwam als juf.

Dat gebrek aan menselijkheid in de klas heeft volgens Jan Raes ernstige gevolgen voor de maatschappij, die hij linkt aan de massale consumptie van antidepressiva en de torenhoge zelfmoordcijfers in Vlaanderen (Raes 2023).

Om dat te kunnen veranderen, moeten leerlingen op school leren hoe ze hun verhaal kunnen delen en anderen de ruimte kunnen geven om hetzelfde te doen. Literatuur is daarvoor een uitstekend medium en de methodiek van Shared Reading zorgt voor de juiste setting (Raes 2023).

Liesbeth Devriendt vertelt een anekdote die de inzichten van Jan Raes in de praktijk brengt. Met haar klas las ze tijdens een Samen-Lezen-sessie voor uit *De gebroeders Leeuwenhart* (1973) van Astrid Lindgren. Toen ze een gesprek begon over het verhaal, vertelde een meisje dat ze een broer had toen ze nog in Armenië woonde, maar dat die daar gestorven is. Dat had ze nog nooit verteld, en dat zou ze ook nooit verteld hebben tijdens een gewone les, hoewel het een heel open kind is dat goed in de groep ligt. De veilige omgeving die de methodiek creëert en de veilige basis van de tekst zorgden ervoor dat ze haar verhaal kon doen.

Een veilige omgeving is volgens Jan Raes van elementair belang tijdens elke stap van het complexe persoonlijk veranderingsproces dat Samen Lezen teweegbrengt. Zonder een veilige omgeving is die verandering uitgesloten.

Aan het creëren van die veilige omgeving zijn een aantal voorwaarden verbonden. Silvie Vanooshuyze vertelt over een van de scholen die deelnamen aan Boeken Troef! en tegen het advies in leerlingen uit het tweede leerjaar liet voorlezen aan leerlingen uit het eerste leerjaar. Dat leeftijdsverschil is veel te klein. De leerlingen voelden zich ongemakkelijk en konden niet tot authentieke gesprekken komen. Wanneer die veilige omgeving echter wel gecreëerd kan worden, voel je dat meteen.

Silvie Vanoosthuyze vertelt over een meisje uit het vijfde leerjaar dat tijdens de evaluatie van een leessessie in tranen uitbarstte. Door haar dyslexie was ze altijd bang geweest van lezen, maar tijdens het Samen Lezen had ze voor de eerste keer echt had kunnen van een verhaal omdat ze zich voor de eerste keer veilig voelde tijdens het lezen. Voor zulke momenten alleen al zou Shared Reading volgens de denktank op elke school een plaats moeten krijgen.

Wat de leden van de denktank hier aanhalen is heel herkenbaar. Ook in andere contexten is de impact van het echt luisteren heel groot. In het woonzorgcentrum waar ik zelf als leesbegeleider kom lezen, voel je dat de deelnemers openbloeien wanneer ze beseffen dat ze mogen vertellen en dat de groep echt luistert naar wat ze zeggen. Dat is een basisbehoefte die aan de beide uiteinden van het spectrum van ons leven helaas vaak niet bevredigd wordt.

3.2.2. Leesplezier en zelfvertrouwen

De anekdote van Silvie Vanoosthuyze stelt een tweede belangrijke troef van Shared Reading centraal. Dat Samen Lezen voor meer leesplezier zorgt, staat volgens alle leden van de denktank buiten kijf. Vanoosthuyze ziet in dat kader de succeservaring van kinderen als stimulerende factor, en Samen Lezen speelt daar volgens haar perfect op in.

Leerlingen worden gepresenteerd met een uitdagende tekst. Door met elkaar in gesprek te treden komen ze tijdens de sessie tot een beter begrip. Ze kunnen een eigen interpretatie geven aan een tekst of een gedicht, en die mening wordt au sérieux genomen. Wanneer leerlingen dat voelen, zorgt dat voor de sterkste vorm van motivatie en leesplezier.

Liesbeth Devriendt ervaart dat het kunnen praten over verhalen essentieel is voor leesplezier. Het delen van gedachten en ervaringen vormt een netwerk. Samen Lezen creëert een veilige omgeving waarin kinderen op hun eigen niveau in de tekst kunnen duiken en ontdekken dat ook zij iets te zeggen kunnen hebben over een verhaal.

Wat volgens Ingrid Antheunis zo eigen is aan Samen Lezen, is dat het kinderen de mogelijkheid biedt om hun eigen stem te vinden. Ingrid leest voor aan een groep waarin twee Ghanese, twee Turkse en een Pakistaans meisje zitten. Het Pakistaans meisje verblijft nog maar twee jaar in Vlaanderen. Tijdens een van de sessies kwam ze tot een prachtig inzicht toen ze probeerde te beschrijven waarom ze *Morris* (2022) van Bart Moeyaert zo'n mooi boek vond. Ze vertelde dat de manier waarop Moeyaert schrijft genoeg ruimte openlaat om het verhaal in je hoofd zelf verder aan te vullen. Er staat geen woord te veel. Daarom kon zij zo genieten van het verhaal: ze kon het afmaken in haar eigen taal. Dat sluit aan bij de inzichten over de werking van fictionele teksten in het eerste luik van deze thesis; onze hersenen zijn geprogrammeerd om narratieven in te vullen op basis van de input die ze krijgen.

De opmerking van het Pakistaans meisje ligt opmerkelijk dicht bij de leestheorie van de Duitse literatuurwetenschapper Wolfgang Iser. Zijn theorie van *reader-response* legt de focus bij de respons van de lezer, eerder dan bij de intentie van de auteur. Volgens Iser bestaan er open plekken of *leerstellen* in een tekst. Open plekken ontstaan wanneer de auteur bepaalde relevante informatie niet of nauwelijks meedeelt. Het is aan de lezer om die informatie zelf in te vullen. Dat activeert de verbeelding van de lezer. Vandaar dat de open plek niet gezien wordt als een leemte of een hiaat, maar volgens Iser net een belangrijk positief gegeven vormt als schakel tussen de tekst en de lezer (DBNL z. d.). De leegtes die om opvulling vragen zorgen ervoor dat we als lezer iets creëren dat verder gaat dan wat er op de pagina staat.⁵

⁵ Ook regisseur Quentin Tarantino heeft dat begrepen. In zijn films heeft hij een bijzondere aandacht voor 'open plekken' en de respons van het publiek: "For instance, Brad Pitt's character, Aldo Raine, has a rope burn around his neck, but I never wanted to explain why it happened. It's up to you to supply where it came from. [...] I like the idea that if you contemplate why there is a rope burn there, and somebody else contemplates why here is a rope burn there, and somebody else contemplates it, you come up with three different reasons why he got that rope burn. Those are three different movies you all saw. I like that idea. I like the idea that you open up the briefcase in *Pulp Fiction*, and I don't tell you what's in there, but it's up to you to figure out what's in there, and now that is *your* movie (Tarantino, 2006, 25:57-27:06). Door lege plekken in het narratief in te vullen, maakt een toeschouwer zich het object eigen.

Dat Pakistaans meisje heeft daarmee misschien een beter antwoord gegeven op de vraag die mij zo bezighield tijdens het schrijven van deze thesis dan ik tot nu toe heb kunnen doen. Wanneer is een tekst rijk? Wat maakt literatuur literatuur? Misschien is het wel net dat wat het meisje beschrijft. Dat we met de nauwkeurige woorden van de auteur getransporteerd worden naar een andere wereld die toch nog de onze is, die we zelf in onze gedachten kunnen bouwen. In die wereld leren we onszelf en de ander beter kennen.

Dat kinderen dat al op zo'n jonge leeftijd via literatuur tot zulke inzichten komen, toont de kracht van Samen Lezen. Het is boekpromotie, maar het is nog zoveel meer: filosoferen, introspectie, kritisch nadenken, discussiëren, compromissen sluiten enzovoort. Als leesbegeleider kom je tot veel diepere en fundamentele gesprekken dan wat je doorgaans tijdens een traditionele les zou bereiken.

3.2.3. Normalisering van lezen

Op de vraag of Shared Reading een wapen kan zijn in het offensief tegen de ontleding antwoordt de denktank heel voorzichtig. Ten eerste wordt de strijdmetaforiek afgekeurd: "Dat wereldbeeld is zowat het omgekeerde van wat we willen bereiken met het aanreiken van goede verhalen aan leerlingen."

Silvie Vanoosthuyze twijfelt eraan of Samen Lezen bij elk kind het leesplezier en de leesbetrokkenheid kan stimuleren. In haar ervaring komen kinderen graag naar de leesgroep, maar slaan ze na de sessies niet per se vaker zelf een boek open. Van een direct causaal verband kan ze dus niet spreken. Bij het ene kind werkt de methodiek, bij een ander niet. Er moeten volgens haar verschillende manieren en invalshoeken zijn willen we echt inzetten op het verhogen van leesplezier.

Toch onderstreept ze dat elke leerling wel iets kan vinden in de methodiek indien die ervoor openstaat. Sommige leerlingen komen voor het verhaal, sommige voor het praten anderen voor het luisteren, sommige voor een combinatie van die elementen.

De andere leden van de denktank volgen de nuancerings van Silvie. Lezen moet volgens hen eerst en vooral op de kaart gezet worden in de klas en in de school, en er zijn veel manieren om dat te bereiken. Lezen kan zichtbaarder gemaakt worden door de dag te beginnen met een gedicht, door vrij lezen te organiseren, door een breed aanbod te verzorgen.

In een onderzoek dat Liesbeth Devriendt uitvoerde op haar school concludeert ze het belang van een stimulerende omgeving als volgt: "Leerlingen met een grote leeshonger hebben een goede leesomgeving en stimulerende anderen nodig. Persoonlijkheid kan de drijfveer vormen voor lezen maar leesklimate is de aanmoediger." (Devriendt 2023: 26).

Samen Lezen laat kinderen ontdekken dat ze iets zinvols kunnen vertellen over literaire teksten, en dat ze lezen - vaak tegen hun verwachtingen in - leuk kunnen vinden. Shared Reading past dus perfect in dat rijtje, maar mag er volgens de denktank niet los van staan. Samen Lezen is een van de vele strategieën die een school kan inzetten om een krachtig leesbeleid te organiseren, maar het mag volgens de denktank geen excuus zijn om buiten de leessessies geen moeite meer te doen om lezen op de kaart te zetten. Niet of-of, maar en-en.

Bij kinderen leeft vaak het idee dat boeken saai zijn en zien de kracht ervan niet. Lezen behoort volgens sommige leden van de denktank bijna tot een soort taboesfeer. Shared Reading 'normaliseert' lezen.

Tijdens de sessies ontdekken leerlingen dat boeken echt een impact kunnen hebben, dat het oké is om graag te lezen. Liesbeth Devriendt geeft aan dat de leerlingen die wel lezen heel snel kiezen voor wat ze kennen, en vaak zijn dat populaire boekenreeksen die weinig uitdagend zijn. Shared Reading laat kinderen kennismaken met sterke verhalen, boeken waarin ze anders nooit zouden lezen. Bovendien zijn de vragen die tijdens een Samen-Lezen-sessie gesteld worden een stuk diepgaander dan de vragen bij de droge teksten in handboeken. Leerlingen worden uitgedaagd en geprikkeld.

Dat idee van het toegankelijk maken van goede literatuur is een kernbegrip in de visie van Jane Davis. Via Shared Reading komen leerlingen in contact met sterke verhalen. Shared Reading ontstond uit het confronterende besef dat de meeste mensen waarschijnlijk nooit de kans zouden krijgen om literatuur echt tot leven te zien komen, terwijl literatuur oor haarzelf het begin van een nieuw en beter leven had betekend.

Aan de hand van Samen Lezen kan een school een leegte opvullen voor leerlingen die thuis niet in aanraking komen met literatuur. Dat kan een enorme impact hebben op het leven van een kind en de kansen die het in de toekomst zal kunnen aangrijpen. Het aantal boeken waarover een kind thuis kan beschikken is niet toevallig een van de vier aspecten waaraan de sociaaleconomische situatie van een leerling gemeten wordt.⁶ Via Shared Reading kan die sociaaleconomische situatie een stukje omhooggetrokken worden; Shared Reading biedt kansen.

⁶ De ESCS-index (index of economic, social and cultural situation) combineert de volgende achtergrondvariabelen van leerlingen: (1) het beroepsniveau van beide ouders, (2) het onderwijsniveau van de ouders (omgezet naar het aantal jaar onderwijs dat ze genoten), (3) hun score op een index die de economische, educatieve en culturele bezittingen ('rijkdom') van het gezin weerspiegelt, (4) het aantal boeken waarover leerlingen thuis beschikken (Vakgroep Onderwijskunde, 2015, pp. 120-121). Die index geeft aan of leerlingen uit een meer of minder bevoorrechte thuissituatie komen. De index werd in het verleden zo gestandaardiseerd dat het gemiddelde over alle OESO-landen heen gelijk is aan 0 en de standaarddeviatie 1 is (Franck & Nicaise 2017: 24).

Samen Lezen opent de ogen van de leerlingen, vertelt Liesbeth Devriendt. Je kan een uitstap organiseren naar de bib en een boek aanraden, maar dat dringt niet door. Shared Reading doet dat wel; kinderen beleven het verhaal. Samen Lezen is een andere, meer diepgaande manier van lezen, die veel kinderen - en volwassenen - niet kennen. "Door echt bij de tekst stil te staan en met elkaar in verbinding te treden, voel je die verhalen tot in je kleine teen."

3.3. Hoe kunnen we Shared Reading integreren in onze scholen?

In de ideale wereld waar de leden van de denktank van dromen, nemen alle scholen Shared Reading op in hun aanbod. Maar, zo merkt de denktank op, aan een ideale wereld is nog heel wat werk. Dat Shared Reading een plek verdient in ons onderwijs is volgens hen een evidentie, de praktische realisatie daarvan is veel minder evident. Samen Lezen gaat uit van vrije inbreng en vrijwillige deelname. Hoe kunnen we een methodiek die in wezen niet schools is verzoenen met een schoolse context?

3.3.1. Shared Reading in het curriculum?

De eerste vraag is meteen een van de moeilijkste. Moeten we Samen Lezen opnemen in het curriculum? Over deze vraag is de denktank aanvankelijk veel meer verdeeld dan over de vraag waarom Samen Lezen een plek verdient in ons onderwijs.

De sessies die Ingrid Antheunis organiseert, zijn volledig vrijblijvend en vinden plaats tijdens de middagpauze. Ze organiseert wel 'proevertjes' in de klas, dat zijn momenten waarop ze komt voorlezen voor de hele groep, met thee, koekjes en alles erop en eraan. Op die manier weten de leerlingen waar ze voor kunnen kiezen. Ingrid vreest dat het verplicht maken van Samen Lezen de methodiek voor een stuk aan kracht doet verliezen. Daarmee sluit ze aan bij de inzichten van Jan Raes in zijn boek *Samen Lezen: de ultieme therapie* (2020). De veilige omgeving is volgens Raes de factor bij uitstek die het succes van de methodiek verzekert. Zonder veilige omgeving is een authentieke ontmoeting tussen de deelnemers onmogelijk. Een cruciale voorwaarde voor het creëren van die veilige omgeving is volgens hem net dat element van vrijwillige deelname. Wanneer deelnemers verplicht worden om deel te nemen aan een sessie, verdwijnt de ongedwongenheid die volgens Jan Raes het therapeutische effect van de methodiek mogelijk maakt.

Liesbeth Devriendt heeft ervaring met beide scenario's. Vorig schooljaar las ze met de leerlingen die dat wilden ook tijdens de middagpauze. Dit schooljaar organiseert ze de sessies tijdens de les. Samen met een zorgjuf kan ze haar klas in groepen opdelen. Aan de hand van een doorschuifstelsel komt elke leerling om de drie weken bij haar terecht voor een Samen-

Lezen-sessie. Bij haar zijn de sessies dus niet vrijblijvend, maar worden wel alle leerlingen bereikt.

Dat is zinvol, vindt ze, want door de vrijwillige deelname mis je enkele leerlingen die bijvoorbeeld hun middagpauze niet willen opgeven (voetbal), maar wel veel baat zouden hebben bij de leessessies omdat zij sociaal kwetsbaarder zijn of de stimulerende aandacht voor taal goed zouden kunnen gebruiken. Want Liesbeth is ervan overtuigd dat Samen Lezen naast het ontwikkelen van sociale vaardigheden ook enorm bevorderlijk is voor formele vaardigheden zoals begrijpend lezen. Die effecten bereik je niet met Samen Lezen tijdens de middag.

Verschillende leden van de denktank nuanceren de stelling van Jan Raes dat het verplichten van Samen Lezen de methodiek ondergraaft. Volgens hen kan de methodiek dat overstijgen. Kinderen voelen dat veel minder aan als een verplichting dan wij misschien zouden denken. De leerlingen worden een uurtje voorgelezen en kunnen met elkaar in gesprek gaan. Dat werkt heel ontspannend. Dat ze aan de sessie moeten deelnemen, verhindert volgens hen niet dat er een veilige omgeving gecreëerd kan worden. Dirk Terryn (2023) wijst er ook op dat de leerlingen ook tijdens een verplichte sessie niet verplicht worden om te spreken. De manier van deelnemen blijft dus vrij, ook al is het deelnemen zelf verplicht.

Liesbeth Devriendt voegt daar wel aan toe dat de leessessies met vrijwillige deelname vaak diepgaander zijn dan de sessies tijdens de lessen omdat je dan de echt gemotiveerde leerlingen aantrekt. Om die reden blijft Ingrid Antheunis vasthouden aan haar standpunt dat Shared Reading niet opgenomen moet worden in het curriculum. Ze wijst erop dat je ook tijdens de les leerlingen mist omdat ze wegdromen of niet geïnteresseerd zijn. Ze is ervan overtuigd een leesgroep met vrijwillige deelname diepere effecten heeft en dat je leesgroep wel organisch zal groeien aan de hand van mond-tot-mondreclame.

Daar wil ik op basis van de theorie uit het tweede luik van mijn thesis een kanttekening bij maken. Volgens mij moet het niet verwonderen dat Shared Reading niet meteen de diepgaande effecten teweegbrengt die aan de methode worden toegeschreven. Jan Raes (2020) omschrijft het complexe veranderingsproces dat Samen Lezen stimuleert. We kunnen er niet van uitgaan dat elke leerling dat proces meteen makkelijk kan doorlopen. Voor andere vakken zoals wiskunde wordt er ruimte gemaakt voor een stapsgewijs leerproces. Voor Shared Reading moet dat niet anders zijn. Ook tijdens de leessessies tijdens de middag kan je dat leerproces overigens duidelijk waarnemen, vertelt Ingrid Antheunis. In haar groep zitten enkele kinderen die aangaven dat ze in het begin enkel kwamen voor de koekjes, maar inmiddels heel graag naar de verhalen komen luisteren.

De middagpauze van een leerkracht zit vaak al volledig vol met het geven van bijles, verbeteren van toetsen of het voorbereiden en klaarzetten van komende lessen. Een leessessie tijdens de middag is dus een grote opoffering. Wanneer de sessies in het lessenpakket zitten, neemt dat geen extra tijd op. Naast het tijdsaspect is Liesbeth ervan overtuigd dat Samen Lezen heel veel doelen bereikt. Samen Lezen hoort volgens haar absoluut thuis in het curriculum.

Ann Muylle volgt Liesbeth Devriendt volledig. Zij vertrekt, net zoals deze thesis overigens, vanuit de vaststelling dat het leesniveau blijft dalen. Volgens haar zetten we te veel in op allerlei verschillende lees- en structuurstrategieën en te weinig op de kracht van verhalen. Dat is volgens haar net de sterkte van deze methodiek. “Ik geloof als geen ander in de kracht van Samen Lezen en zou daarom volmondig ja antwoorden op de vraag of Samen Lezen in het curriculum hoort.”

Ann ziet geen probleem in het verplicht maken van Shared Reading. “Dat niet alle leerlingen er evenveel aan zullen hebben kun je over elk vak zeggen. Daarom is het nog geen reden om Samen Lezen een centrale plek in het onderwijs te ontzeggen.” Ook Sara Huylenbroeck ziet Shared Reading het liefst in het curriculum. Eerder beschreef ze hoe Samen Lezen ervoor zorgt dat er tijd wordt gemaakt om echt in gesprek te gaan met je leerlingen, wat tijdens traditionele lessen zo goed als onmogelijk is. Door de sessies tijdens de middagpauze te organiseren, mis je onvermijdelijk een groot deel van de leerlingen.

Silvie Vanoosthuyze sluit zich aan bij de redenering van Liesbeth Devriendt, Ann Muylle en Sara Huylenbroeck. Met het project van Boeken Troef! heeft ze ervaring in zowel lagere als secundaire scholen. Ze vertelt dat de methodiek in haar ervaring het beste werkt wanneer ze binnen de lessen wordt opgenomen. In het ideale scenario heeft het school al een krachtig leesbeleid, waar Shared Reading zonder veel moeite in kan worden opgenomen. Vooral uit reacties van de ‘boekenproevers’, de moeilijkere lezers, reageerden een stuk beter wanneer Shared Reading tijdens de les plaatsvond. Of de methodiek aanslaat of niet hangt volgens Silvie Vanoosthuyze echter niet volledig samen met het moment waarop de sessie worden georganiseerd. Het hangt van nog zoveel meer af, vertelt ze. Het draait om de klik, niet per se om het moment waarop er gelezen wordt. Het belangrijkste is volgens haar de ondersteuning. De leerkracht moet de sessies voldoende kunnen voorbereiden. Of de leerkracht daar tijd voor krijgt, raakt aan het leesbeleid dat de school uitvoert. Shared Reading binnen curriculum is volgens Silvie Vanoosthuyze evenwel een krachtig signaal. De school geeft op die manier aan dat lezen ertoe doet, en dat het leerkrachtenteam gelooft in de methodiek. Lezen wordt volgens haar meer en meer iets wat echt gestimuleerd moet worden. Shared Reading opnemen in de lessen is een manier van herwaardering.

Tijdens de discussie geeft Ingrid Antheunis aan dat ze de redenering van de andere leden van de denktank zeker kan volgen. Ze beaamt dat - in een ideale wereld - inderdaad alle leerlingen worden bereikt, en dat Shared Reading tijdens de lessen dat kan bekomen. Er zijn voor haar echter belangrijke randvoorwaarden. Ze vreest dat de methodiek vervormd zal worden wanneer ze in handen gegeven wordt van leerkrachten die er onvoldoende voeling mee hebben.

3.3.2. De rol van de leerkracht

De bedenking van Ingrid Antheunis wordt gevolgd door de hele denktank. Liesbeth Devriendt merkt de effecten van haar leessessies heel sterk. De boeken waaruit ze voorleest, gaan tijdens het vrij lezen de hele klas rond. Haar leerlingen willen erin verder lezen. Ingrid Antheunis is zelf geen klasleerkracht waardoor zij een veel minder nauw contact heeft met de leerlingen uit haar leesgroepen. Ze heeft het gevoel dat haar sessies om die reden een minder groot effect hebben dan die van Liesbeth Devriendt, die alles nauwgezet kan opvolgen. Ze gelooft dat de leerkracht een cruciale rol speelt in het proces van Shared Reading op school. Een leerkracht die zelf niet graag leest, zal de leerlingen volgens haar ook niet warm kunnen maken met Samen Lezen. Omgekeerd kan een begeisterte leesbegeleider kinderen echt overtuigen van de kracht van literatuur. De methodiek staat of valt volgens haar met de passie van de leesbegeleider en kan bijgevolg niet in iedereen's handen gelegd worden. Ingrid Antheunis waarschuwt bijvoorbeeld dat leerkrachten die geen voeling hebben met van Samen Lezen de methodiek al snel kunnen beginnen zien als een soort taalles waarin het verhaal geen eer wordt aangedaan.

Ook Jan Raes (2023) wijst indirect op die valkuil. Volgens hem zit de kracht van Shared Reading in het ongedwongene van de methodiek. Er kan tot een therapeutisch effect gekomen worden net omdat er van therapie geen sprake is. Zodra Samen Lezen wordt verkocht als een alternatieve taalles voor leerlingen die minder taalvaardig zijn, mist de methodiek haar doel volgens de denktank.

Een leesbegeleider moet literatuur ademen om leerlingen mee te krijgen, vertelt Ingrid Antheunis. Niet al die leerlingen zullen de beste of meest gemotiveerde lezers worden, maar allemaal maken ze kennis met goede literatuur en, nog belangrijker, met de impact die sterke verhalen kunnen hebben. Dat is volgens haar wat telt. Ze gelooft niet dat elke leerkracht dat zomaar kan. "Houd Samen Lezen alsjeblieft buiten het curriculum, tenzij iedereen eerst de opleiding volgt."

Ingrid geeft aan dat ze schrik heeft. Enerzijds voor de kinderen die tegen hun zin moeten deelnemen waardoor de sessies niet even diepgaand en veilig zullen zijn, maar

anderzijds ook voor de leerkrachten die te weinig voeling hebben met de methodiek en daardoor niet de juiste effecten zullen bereiken.

Liesbeth Devriendt volgt de kritiek van Ingrid Antheunis. Er zijn nu eenmaal heel veel leerkrachten die niet bezig zijn met boeken. Ook zij gelooft niet dat elke leerkracht de methodiek kan doen slagen. Dat is volgens haar ook heel normaal. Elke leraar heeft bepaalde voorkeuren, maar je kan dus niet verwachten dat elke leerkracht voeling heeft met Samen Lezen.

Ook Ann Muylle begrijpt de bedenkingen van Ingrid Antheunis, maar ziet daarin net het belang van een centrale rol voor de methodiek. Ze vindt dat Samen Lezen in de lerarenopleiding aangereikt moet worden. Leraren in spe moeten warm gemaakt worden voor literatuur en daarna opgeleid worden op die passie door te geven. In de marge krijgt Shared Reading volgens Ann Muylle geen kans om te groeien. De adviesnota *Een leesoffensief voor Vlaanderen* (2021) onderstreept de cruciale rol die leraren, en dus ook leraren-in-opleiding, spelen in de leesbevordering van kinderen en jongeren. Dat kan een argument zijn voor de integratie van Shared Reading in de lerarenopleidingen, in het middelpunt, niet in de marge.

Ook de signalen over de houding tegenover lezen en het gebrek aan leesmotivatie bij leraren-in-opleiding moeten ons zorgen baren: een positieve leesattitude bij leraren is van cruciaal belang om bij leerlingen een gelijkaardige houding te ontwikkelen (Vansteelandt 2020).

Sara Huylenbroeck meent dat er op elke school wel enkele mensen te vinden moeten zijn, en dat is al een begin. Op die manier kan de methodiek binnengebracht worden in de scholen en verder uitgedragen worden. De denktank kaart aan dat we daarbij moeten afstappen van het idee dat elke leerkracht, en alleen die leerkracht, verantwoordelijk is voor hun klas. Door samen te werken met zorgjuffen, vrijwilligers, educatieve medewerkers, kan het werk verdeeld worden. Het hoeft dus niet altijd de leerkracht te zijn. Het hoeft misschien zelfs niet de school alleen te zijn die alles draagt. In diezelfde adviesnota van het Leesoffensief uit 2021 is het volgende te lezen:

Het Leesoffensief wil iedereen aan het lezen krijgen – ook adolescenten, kinderen en volwassenen met een leesbeperking, anderstalige nieuwkomers en mensen in kwetsbare leefsituaties. We hanteren dan ook een fijnmazige aanpak, grijpen de kansen binnen de onderwijscontext maximaal, maar vergeten ook de buitenschoolse context niet en nemen lokale brugfiguren, socio-culturele organisaties, en de buitenschoolse opvang en activiteiten mee, met de bibliotheek als centrale

partner. We vergeten daarbij de kinderbegeleiders- en leraren-in-opleiding niet: zij kunnen mee het verschil maken voor toekomstige generaties (Heyvaert 2021: 9).

Sara Huylebroeck ziet als educatief medewerker veel potentieel in instanties zoals bibliotheken om sessies te organiseren als externe speler. Ze denkt eraan om met vrijwilligers te werken. Dat lost volgens haar het probleem van de niet-lezende leraar op: vrijwilligers zijn sowieso gepassioneerd.

De leden van de denktank geven toe dat we dan toch opnieuw denken in een ideale wereld. Het is realiteit dat veel leraren vinden dat hun rooster te vol zit, en samenwerken met externen is niet evident. Veel scholen lezen een kwartiertje maar daar is verder niets aan gekoppeld. Dat heeft volgens de denktank geen zin. Niet-lezers hebben nood aan methodes zoals Samen Lezen.

3.3.3. Evalueren

Dat leraren het tijdsargument gebruiken als excuus om Shared Reading links te laten liggen, vindt Silvie Vanoosthuyze bijzonder frustrerend. Dat bewijst dat die leerkrachten niet inzien hoe relevant de methodiek is. Ze zien niet welke leerplandoelen ze ermee bereiken en zien Samen Lezen als een weggesmeten uurtje kostbare lestijd. De koppeling met de leerplandoelen is volgens haar nochtans heel makkelijk te maken. Het eerste attitudedoel in de leerplannen van zowel het lager als het secundair onderwijs is dat leerlingen plezier leren beleven aan lezen, hun ervaringen leren uitwisselen en leren luisteren naar anderen. “Als we geen tijd mogen spenderen aan de attitudedoelen, zouden ze er niet in staan.”

Liesbeth Devriendt geeft aan dat je makkelijk 10 doelen op Samen Lezen kunt plakken, maar ze is niet zeker of we dat wel moeten doen. Het feit dat de leerlingen tijdens de sessies in contact komen met sterke verhalen is voor haar al een ongelofelijke meerwaarde, maar je kan niet evalueren op basis van betrokkenheid. Daarbij is het volgens haar onmogelijk om als leesbegeleider alles in kaart te brengen. “Je zou een sessie moeten filmen om achteraf op alle kleine details te kunnen letten. Dat is niet de bedoeling.” Als we Samen Lezen te veel proberen vastpinnen, gaat er volgens haar een stukje verloren.

Ann Muylle gaat daar niet mee akkoord. Zij vindt niet dat iets meteen beladen wordt omdat het een deel van het curriculum wordt. Het is volgens haar perfect te legitimeren om attitudedoelen te evalueren tijdens het Samen Lezen. De warmte verdwijnt daardoor niet volgens haar.

Dat betekent echter niet dat Shared Reading geen enkele impact heeft op de formele vaardigheden van de deelnemers. Het project van Boeken Troef! vertrok - net zoals deze

scriptie overigens - vanuit de PISA- en PIRLS-resultaten waaruit blijkt dat onze Vlaamse leerlingen steeds minder en steeds minder graag lezen. Dat project werd dus, anders dan de meer traditionele Samen-Lezen-groepen, expliciet ingezet in het leesoffensief om de taalvaardigheid van leerlingen te verbeteren.

Silvie Vanoosthuyze merkt bij haar studenten duidelijke een duidelijke impact van Shared Reading. De studenten die frequent aan Samen Lezen doen, hebben een beter inzicht in verhaalstructuren en beschikken over een bredere woordenschat. Het probleem is volgens haar echter dat het moeilijk uit te wijzen is wat de specifieke impact van de methodiek is op die formele vaardigheden. Om dat aan te kunnen tonen liep het project van Boeken Troef! niet lang genoeg. Net zoals de andere leden van de denktank benadrukt Silvie Vanoosthuyze dat Shared Reading, ondanks de opzet, niet verkocht mag worden als een alternatieve taalles, omdat de methodiek dan haar kracht verliest. Daarmee sluit ook Silvie Vanoosthuyze zich aan bij de bedenking van dr. Jan Raes die stelt dat Samen Lezen zulke krachtige effecten heeft net omdat het doel van de sessies niet geëxpliciteerd wordt.

3.3.4. Overtuigen

Dat maakt het ook bijzonder moeilijk om anderen - leerkrachten, de directie ... - te overtuigen van de methodiek. Dat is opnieuw een grote valkuil, want alle leden van de denktank geven aan dat Shared Reading op school onmogelijk is zonder dat het breed gedragen wordt. De methodiek dooft volgens Ingrid Antheunis snel uit als je die alleen probeert te promoten. Je hebt een netwerk van gemotiveerde collega's nodig om de vlam brandende te houden.

De leden van de denktank halen aan dat het bijzonder moeilijk is om de methodiek uit te leggen aan mensen die zelf nog geen sessie hebben gevolgd. Liesbeth Devriendt verklaart dat veel mensen er al heel snel een beeld van hebben, maar dat dat vaak niet het juiste is. "Volwassenen zijn moeilijker te motiveren dan kinderen."

Toch is het van cruciaal belang dat de directie achter het project staat, net omdat er wat afgestapt moet worden van het onderwijskundige idee dat er overal een cijfer op moet gegeven worden en alles een direct nut moet hebben.

Wanneer je over de methodiek begint, schieten veel leerkrachten al snel in de verdediging. Het is belangrijk om te benadrukken dat Samen Lezen niet iets is wat 'er ook nog eens bij komt'. Leerkrachten moeten de teksten uit hun handboeken achterwege durven laten en kiezen voor meer uitdagende teksten. Maar daarvoor moeten ze natuurlijk overtuigd zijn van Shared Reading.

Ook de inspectie is volgens de denktank een belangrijke groep die overtuigd moet worden van de methodiek, al zien ze niet hoe dat niet het geval zou zijn. Ann Muylle nodigde een inspecteur

uit om een leessessie mee te volgen. Het duurde niet lang voor die de kracht van de methodiek kon ervaren.

Een laatste maar cruciale groep die overtuigd moet worden bestaat uit de ouders van de leerlingen, zo stelt Liesbeth Devriendt in haar onderzoek. “Een leerkracht kan een belangrijke rol spelen maar ook de thuisomgeving is cruciaal. Leesbevorderend gedrag van ouders zorgt voor een stimulerend leesklimaat.” (Devriendt 2023: 26).

Het is een interessant denkexperiment om na te gaan hoe we Shared Reading kunnen doen passen in een schoolse context. De methodiek is per definitie niet schools en gaat uit van vrijwillige deelname en vrije inbreng, terwijl het Vlaamse onderwijs nog sterk evaluatie- en prestatiegericht is (Vanoosthuyze & Van Den Bossche 2015: 60).

Een cijfer geven op basis van de inbreng van de leerlingen is volgens alle leden van de denktank echter onverenigbaar met de Samen Lezen. Maar dat hoeft volgens hen geen probleem te zijn om de methodiek toch uit te rollen in onze scholen. Shared Reading kan ons doen nadenken over de manier waarop wij naar het onderwijs en het leerproces van onze leerlingen kijken. Alles moet gequoteerd worden en een duidelijk direct nut hebben. Shared Reading pleit voor een andere blik op het onderwijs waarbij er naast uitdagende literatuur ook ruimte wordt gemaakt voor persoonlijke groei, authenticiteit en dialoog. Liesbeth Devriendt verwijst naar een citaat van Herman de Coninck dat volledig past in die gedachte.

Toen ik ooit les gaf, poëzie, aan jongens die daar helemaal niet om gevraagd hadden, was de eerste vraag: moeten we dat kennen voor het examen? Nee, voor het leven, zei ik.

Herman de Coninck, 1983

4. Conclusies

Vlaamse en Nederlandse leerlingen lezen steeds minder en steeds minder graag. Dat blijkt uit de meest recente internationaal vergelijkende PISA- en PIRLS-onderzoeken. Dat vertaalt zich in dalende resultaten op het gebied van leesvaardigheid. Maar waarom zou ons dat zorgen moeten baren? Is ontleding geen natuurlijke evolutie in een tijd waarin het scherm en de zoekmachines de leefwereld van onze leerlingen domineren?

Deze scriptie is ingedeeld in drie luiken. In elk luik werd naar een antwoord gezocht op een fundamentele vraag over het belang van het lezen van literaire fictie in het onderwijs. De focus ligt op de leesmethode van Shared Reading. Waarom lezen? Waarom Samen Lezen? En waarom Samen Lezen in het onderwijs?

Een studie van wetenschappelijk onderzoek en praktijkvoorbeelden aangevuld met zelf afgenomen interviews beantwoordt de eerste twee vragen. Het lezen van literaire teksten heeft niet alleen een positieve invloed op de leesvaardigheid, maar ook op andere cognitieve en sociale vaardigheden. Zo blijkt uit onderzoek dat lezen kan dienen als cognitieve training om onder andere ons concentratievermogen te verhogen. Opmerkelijk genoeg heeft literair lezen een positief effect op zowel de taalontwikkeling als de wiskundeprestaties van kinderen en jongeren. Literair lezen draagt ook bij aan de ontwikkeling van een kritische blik en sociale vaardigheden, doordat het ons wereldbeeld verruimt en ons inzicht biedt in maatschappelijke kwesties. Die bevindingen pleiten ervoor om lezen een belangrijke plaats te geven in het onderwijs en kinderen van jongs af aan in contact te brengen met literatuur.

De aanpak van Shared Reading heeft in uiteenlopende contexten bewezen dat het leesplezier kan verhogen, net het pijnpunt waar we in het Vlaamse onderwijs zo laag op scoren. Shared Reading is bedrieglijk simpel: een getrainde leesbegeleider zoekt een verhaal en een bijpassend gedicht uit en leest die hardop voor aan de leden van de leesgroep. Iedereen die dat wil, krijgt tijdens vooraf bepaalde pauzes de kans om te reageren, maar niemand wordt daartoe gedwongen.

De reacties kunnen uiteenlopend zijn. Iemand kan bijvoorbeeld reageren op de verhaallijn, op hoe iets geformuleerd is, op een keuze, idee, uitspraak... van een personage. Maar de deelnemers kunnen het verhaal ook linken aan hun eigen ervaringen, gevoelens en gedachten. Die diversiteit maakt een Samen-Lezen-sessie bijzonder interessant en verrijkend. Dat alles gebeurt in een veilige context, waar actief op ingezet wordt aan de hand van koffie, thee, koekjes enzovoort. Op deze manier creëert een leessessie verbondenheid, die sterker wordt naarmate de groep vaker bijeenkomt. Want ook dat is samen lezen: ontmoeten. Die sociale dimensie is een extra positief effect bovenop de voordelen van het lezen zelf.

Shared Reading is evenwel geen gerichte therapie, geen kauwgomballenautomaat waar je een literaire tekst in kan stoppen om er een kant-en-klare remedie uit te laten rollen. Maar net daarin schuilt volgens geneesheer-psychiater dr. Jan Raes de kracht van de methodiek: een therapeutisch effect net omdat er van therapie geen sprake is. Het is niet eenvoudig om de effecten van Samen Lezen op het mentaal welzijn in kaart te brengen. Wat wel te meten is, wat letterlijk zichtbaar is tijdens en na de sessies, is de sociale impact die de methodiek heeft. Samen Lezen weeft een netwerk tussen de deelnemers waarop ze kunnen terugvallen wanneer het moeilijk wordt. De methodiek is een effectieve manier om aan (preventieve) mentale (zelf)hulp te doen. Samen Lezen mag dan wel geen medicijn zijn tegen ziekte, de methodiek kan wel een medicijn zijn tegen eenzaamheid en sociaal isolement. De methode wordt toegepast bij personen met een depressie, mensen in detentie, personen met kaker en personen met dementie, en blijkt telkens een grote impact te hebben op het welbevinden van de deelnemers. Daarom stel ik in deze thesis de vraag of Shared Reading in het onderwijs potentieel heeft om een effectief strijdmiddel tegen ontleding te zijn.

Die derde vraag heb ik voorgelegd aan een denktank die bestaat uit vijf ervaringsdeskundigen die zowel ervaring hebben met de methodiek van Samen Lezen als met het onderwijs en met de toepassing van de methodiek in een schoolse context. Of Shared Reading in het onderwijs toegepast moet en kan worden, is een vraag die zich minder makkelijk laat beantwoorden dan de resultaten uit de eerste twee luiken van deze thesis doen vermoeden.

Dat Shared Reading een plek verdient in ons onderwijs is volgens alle leden van de denktank een evidentie. Samen Lezen biedt leerlingen een veilige omgeving waarin ze zich vrij kunnen uitdrukken en hun verhalen kunnen delen. Het is voor leerkrachten een kans om hun leerlingen op een andere manier te leren kennen en hun talenten te ontdekken. Shared Reading geeft de mogelijkheid tot authentiek dialoog die vaak ontbreekt in de traditionele klaspraktijk.

De praktische realisatie van de methode in het onderwijs is veel minder evident. Shared Reading gaat uit van vrijwillige deelname en vrije inbreng, twee kernwaarden die dr. Jan Raes ook onderstreept. In een schoolse context is dat echter niet altijd vanzelfsprekend, aangezien er daar vaak een grote behoefte is aan kwantitatieve beoordeling en een direct praktisch nut. Dat druist in tegen de aanpak van Samen Lezen. Maar is het daarom onmogelijk om de methodiek toch toe te passen in het onderwijs?

De denktank is verdeeld over de vraag of Shared Reading moet worden opgenomen in het onderwijscurriculum. Toch lijken de meeste leden van de denktank te besluiten dat het

verplicht maken van een sessie de positieve effecten niet in het gedrang brengt. Uiteindelijk worden de leerlingen wel verplicht om deel te nemen aan de sessie, maar niet om te spreken.

Waar de denktank meer mee worstelt, is dat het verplicht maken van de sessies zou betekenen dat ook leerkrachten die geen voeling hebben met de methodiek ze zullen uitvoeren. De passie en de juiste ingesteldheid van de leesbegeleider is volgens de denktank cruciaal voor het succes van Shared Reading op school. De denktank gelooft niet dat elke leerkracht de methodiek kan doen slagen en waarschuwt dat het gevaarlijk kan zijn om Samen Lezen te integreren zonder de nodige opleiding. De denktank haalt aan dat we moeten we afstappen van het idee dat alleen de leerkracht verantwoordelijk is voor de klas en dat kunnen we samenwerken met zorgjuffen, vrijwilligers en educatieve medewerkers om de methodiek in de scholen te introduceren. Dat kan volgens de denktank leiden tot een succesvolle implementatie van Shared Reading op school.

Toch waarschuwt de denktank ervoor dat Shared Reading geen excuus mag zijn om zich buiten de leessessies niet verder in te zetten om lezen op de kaart te zetten in de school. Samen Lezen is een van de vele strategieën die een school kan inzetten om een krachtig leesbeleid te organiseren. Een leesbeleid dat lezen zichtbaar maakt, normaliseert en stimuleert. Niet of-of, maar en-en.

Alle leden van de denktank zijn het erover eens dat het toekennen van een cijfer op basis van de bijdrage van de leerlingen niet verenigbaar is met de aanpak van Shared Reading. Dat hoeft volgens hen echter geen belemmering te zijn om de methodiek in onze scholen te implementeren.

Shared Reading kan ons helpen om anders te kijken naar ons onderwijs en het leerproces van onze leerlingen. We zijn het gewend om alles te kwantificeren en te beoordelen op een direct nut. Shared Reading pleit voor een alternatieve kijk op het onderwijs, waarbij naast de aandacht voor uitdagende literatuur, ook ruimte wordt gemaakt voor persoonlijke ontwikkeling, authenticiteit en dialoog.

5. Opstap naar verder onderzoek

De expertise van de ervaringsdeskundigen ligt voor het grootste deel bij het lager onderwijs. Hoewel de bevindingen van de denktank in veel gevallen makkelijk doorgetrokken kunnen worden naar het secundair onderwijs, is het belangrijk om op die nuance te duiden. Er is uitgebreid, systematisch en langlopend onderzoek nodig willen we de effecten van Shared Reading in het onderwijs in kaart brengen, onderzoek dat overigens zeer bruikbaar zou zijn in de praktijk. Alle leden van de denktank gaven aan hoe moeilijk het is om anderen van de kracht van Shared Reading te overtuigen. Wetenschappelijk onderzoek zou dat eenvoudiger maken.

In de scriptie haalde ik het onderscheid aan dat in de literatuurwetenschap doorgaans wordt gemaakt tussen vormen van *critical reading* en *pleasure reading*. Dat onderscheid en de hiërarchische gedachte die schuilt achter het maken ervan wordt in recent letterkundig onderzoek steeds meer in vraag gesteld. Volgens de critici zou die kloof veel groter gemaakt worden in het debat dan ze in werkelijkheid is.

In mijn opinie is Shared Reading een overtuigend argument voor die stelling. Samen Lezen legt de nadruk op het genot van het lezen, maar dit staat het opbouwen van een diepgaand tekstbegrip niet in de weg. Integendeel, het element van leesplezier kan juist het begrip van de tekst tijdens een leessessie bevorderen. In Shared Reading lijken beide aspecten dus samen te smelten en in elkaar over te vloeien. Dat pleit voor een andere kijk op lezen binnen de literatuurwetenschap en meer academische aandacht voor de effecten die literaire teksten op personen kunnen hebben.

Laat deze scriptie voor beide bedenkingen alvast een aanzet

Bibliografie

- Bal, M. & Veltkamp, M. (2013). How Does Fiction Reading Influence Empathy? An Experimental Investigation on the Role of Emotional Transportation. In *PLOS*. <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0055341>
- Buelens-Terryn, A. (2019). *Lezen met kankerpatiënten*. <https://lezerscollectief.be/nl/samen-lezen-met-kankerpatienten/>. Geraadpleegd op 15/01/2023.
- Billington, J., Dowrick, C., Hamer, A., Robinson, J., & Williams, C. (2010). An investigation into the therapeutic benefits of reading in relation to depression and well-being. Liverpool: *The Reader Organization, Liverpool Health Inequalities Research Centre*.
- Billington, J. (2011). 'Reading for life': prison reading groups in practice and theory. *Critical Survey*, 23(3), 67-85.
- Broekhof, K. (2015). *Meer lezen, beter in taal - VMBO*. De Koninklijke Bibliotheek en Stichting Lezen voor Kunst van Lezen.
- Burke, M., Kuzmicova, A., Mangen, A. & Schilhab, T. (2016). Empathy at the confluence of neuroscience and empirical literary studies. *Transdisciplinary Approaches to Literature and Empathy*, 6(1), 6–41. <https://doi.org/10.1075/ssol.6.1.03bur>
- Davis, J. (2013). *Shared Reading*. [Lezing]. Dag van de cultuureducatie.
- Davis, P. (2020). *Reading for life*. Oxford University Press.
- Davies, B., Lupton, C. & Schmidt, J. G. (2022). *Reading Novels During the Covid-19 Pandemic*. Oxford University Press.
- DBNL. (z.d.). *Close Reading - Algemeen letterkundig lexicon*. https://www.dbnl.org/tekst/dela012alge01_01/dela012alge01_01_00572.php
- DBNL. (z.d.). *Open plek - Algemeen letterkundig lexicon*. https://www.dbnl.org/tekst/dela012alge01_01/dela012alge01_01_03100.php
- De Coninck, H. (1983). *Over de troost van pessimisme: essays*.
- De Donder, J. (14/03/2023). *Kennis in onderwijs: een hele uitdaging?* [Debat]. Hogeschool Gent.
- De Meyer, I., Janssens, R. & Warlop, N. (2019). Leesvaardigheid van 15- jarigen in Vlaanderen: Overzicht van de eerste resultaten van PISA2018. *Onderwijs Vlaanderen*. Universiteit Gent Vakgroep Onderwijskunde. <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?id=12265>
- Denies, K., Bleukx, N., Pelgrims, L., Laga, J., Van Steertegem, K., Dockx, J., Vanbuel, M., Van Keer, H., & Aesaert, K. (2023, 16 mei). Leesvaardigheid in het vierde leerjaar in Vlaanderen Resultaten van PIRLS 2021 in internationaal vergelijkend perspectief. KU Leuven, IEA en Universiteit Gent in opdracht van Onderwijs Vlaanderen. Geraadpleegd op 26 mei 2023, van https://onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2023-05/PIRLS2021_Brochure_KULeuven-UGent.pdf

- Denies, K. (2023, 24 mei). *Toelichting bij de PIRLS-resultaten op het inspiratiemoment van 'Vrienden voor het Lezen'* [panelgesprek]. Cultuurkuur.
- Departement Onderwijs en Vorming (2010). *Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen. De eerste resultaten van PISA 2009*. Brussel: Departement Onderwijs en Vorming.
- Devriendt, L. (2023). *Hoe kunnen we leerlingen met een grote leeshonger verder stimuleren?* [Praktijkonderzoek]. Postgraduaat Leescoach Odisee- en Arteveldehogeschool.
- Dood, C., Gubbels, J. & Segers, P. C. J. (2020). *PISA-2018 De verdieping: Leesplezier, zelfbeeld bij het lezen, leesgedrag en leesvaardigheid en de relatie daartussen*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Eeman, L., Vermeersch, L., Groenez, S., Vause, A. & Raemdonck, I. (2012). *Preventieprojecten in de familiale context*. Koning Boudewijnstichting.
- Franck, E., & Nicaise, I. (2016). Ongelijkheid in het Vlaamse onderwijssysteem: verbetering in zicht? - Een vergelijking tussen PISA 2006 en 2015. In *Data Onderwijs Vlaanderen*. SONO - Steunpunt Onderwijs Onderzoek. Geraadpleegd op 29 april 2023, van <https://data-onderwijs.vlaanderen.be/documenten/bestand.ashx?nr=11927>
- Gray, E., Farrington, G., & Steenberg, M. (2019). Reading and mental health. In *Reading and Mental Health* (pp. 371-394). Palgrave Macmillan, Cham.
- Goldman, C. (2012, 10 september). *The value of literature, now supported by MRI imaging*. <https://medicalxpress.com/news/2012-09-literature-mri-imaging.html>
- Hakemulder, F. (2016, 20 mei). *In goed gezelschap: literaire personages en persoonlijke groei*. Studiedag Rode Antraciet '(Samen) lezen in de gevangenis'. <https://lezerscollectief.be/wp-content/uploads/2020/06/In-goed-gezelschap-Frank-Hakemulder.pdf>
- HBSC Vlaanderen. (2020). *Gezondheid Vlaamse jongeren in internationale context*. <https://www.jongeren-en-gezondheid.ugent.be/2020/05/19/gezondheid-vlaamse-jongeren-in-internationale-context/>
- Heyvaert, L. (2021). *Adviesnota - Een Leesoffensief voor Vlaanderen*. Onderwijs Vlaanderen.
- Hill, K. & Capriotti, K. (2008). *Social Effects of Culture: Detailed Statistical Models*. Hill Strategies Research Inc. http://hillstrategies.com/wp-content/uploads/1970/01/Social_effects_models.pdf
- Kakutani, M. (2020, 5 mei). Coronavirus Notebook: Finding Solace, and Connection, in *Classic Books*. The New York Times. <https://www.nytimes.com/2020/05/05/books/review/coronavirus-new-york-life-michiko-kakutani.html>
- Koopman, E. M. E., & Hakemulder, F. (2015). Effects of literature on empathy and self-reflection: A theoretical-empirical framework. *Journal of Literary Theory*, 9(1), 79-111.
- Lambrecht, M. (2023). Gespreksavonden met de denktank: Silvie Vanoosthuyze, Liesbeth Devriendt, Sara Huylenbroeck, Ingrid Antheunis en Ann Muylle 08/02/2023 en 20/02/2023.

- Lambrecht, M. (2023). Gesprek met Dirk Terryn 28/01/2023.
- Lambrecht, M. (2023). Gesprek met dr. Jan Raes 24/03/2023.
- Lambrecht, M. (2023). Gesprek met Silvie Vanoosthuyze 30/03/2023.
- Literatuur Vlaanderen. (z.d.). *“De tekst is een veilige haven”*.
<https://www.literatuurvlaanderen.be/de-tekst-een-veilige-haven>
- NSPCC Learning. (z.d.). *Looked after children*. <https://learning.nspcc.org.uk/children-and-families-at-risk/looked-after-children>
- Pieters, J. (2020). *Leeskwesties* (1ste editie). Owl Press.
- Pieters, J. (2021). *Een boekje troost*. Borgerhoff & Lamberigts.
- Pieters, J. (2022). Samen lezen in De Nieuwe Wandeling. *Humanistisch Verbond*.
<https://www.humanistischverbond.be/blog/935/samen-lezen-in-de-nieuwe-wandeling-deel-1/>
- Pieters, J. (2023) *Finding Comfort in Fiction - The Logical Status of Literary Solace*. Ghent University.
- Raes, J. (2020). *Samen lezen: de ultieme therapie*.
- Rijkers, J. (2023, 24 mei). *Toelichting bij het belang van leesbevordering op het inspiratiemoment van ‘Vrienden voor het Lezen’* [lezing]. Cultuurkuur.
- Ritchie, S. J. & Bates, T. C. (2012). Enduring Links From Childhood Mathematics and Reading Achievement to Adult Socioeconomic Status. *Association for Psychological Science*. <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0956797612466268>
- Schrijvers, M., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2016). ‘Dat een boek kan veranderen hoe je naar de wereld kijkt’; De impact van literatuuronderwijs op zelfinzicht en sociaal inzicht van bovenbouwleerlingen in havo en vwo. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(1), 3-13.
- Tarantino, Q. (2009, 21 augustus). Quentin Tarantino introduces his latest film, "Inglourious Basterds," in which a band of Jewish-American Nazi hunters unleash plot to end WWII. *Charlie Rose*. <https://charlierose.com/videos/26959>
- The Reader. (2023, 9 februari). *Our People*. <https://www.thereader.org.uk/about-us/our-people/>
- The Reader. (2023, 5 januari). *Who do we read with*. <https://www.thereader.org.uk/what-we-do/who-we-read-with/>. Geraadpleegd op 14/01/2023.
- The Reader. (2020, 23 september). *What we do*. <https://www.thereader.org.uk/what-we-do/>. Geraadpleegd op 14/01/2023. Geraadpleegd op 14/01/2023.
- Van den Berg, H. & Bus, A. (2015). *Stichting lezen reeks - BoekStart maakt baby's slimmer*. Eburon.
- Van den Branden, K. (2014, 18 maart). *Het effect van leesplezier op woordenschat, spelling-en- . . wiskundeprestaties*. DUURZAAM ONDERWIJS.
<https://duurzaamonderwijs.com/2014/03/18/het-effect-van-leesplezier-op-woordenschat-spelling-en-wiskundeprestaties/#comments>

- Vanoosthuyze, S. & Van Den Bossche, H. (2015). Samen sterke verhalen lezen. In *29ste Conferentie Onderwijs Nederlands*, pagina 56 - 61.
<https://hsnbundels.taalunie.org/bijdrage/2015-samen-sterke-verhalen-lezen/>
- Vansteelandt, I. (2020). *Beginning teachers' reading attitude and motivation: a study into the evolution from teacher training to entrance in the teaching profession and into the impact of a teacher professionalization program*. Doctoraatsonderzoek Faculteit psychologie en pedagogische wetenschappen: UGent.
- Vermeule, B. (2010). *Why do we care about literary characters?*. JHU Press.
- Waarom lezen goed is voor ons. (2021, 3 november). *Iedereen Leest*.
<https://www.iedereenleest.be/over-lezen/onderzoek/waarom-lezen-goed-voor-ons>
- Whelan, G. (2013). An evaluation of the social value of the get into reading initiative in Wirral, Merseyside. *Liverpool: Liverpool John Moores University*.
- World Health Organization. (2019). *What is the evidence on the role of the arts in improving health and well-being?*: WHO Health Evidence Network synthesis report 67.