



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

De bibliotheek op school

Een eerste blik op effecten op leesattitude en leesfrequentie

Huysmans, F.; Broekhof, K.; van Dalen, T.

Publication date

2013

Document Version

Final published version

Published in

De aarzelende lezer over de streep

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Huysmans, F., Broekhof, K., & van Dalen, T. (2013). De bibliotheek op school: Een eerste blik op effecten op leesattitude en leesfrequentie. In D. Schram (Ed.), *De aarzelende lezer over de streep* (pp. 227-245). (Stichting Lezen reeks; No. 22). Eburon.

General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.



DE BIBLIOTHEEK OP SCHOOL

Een eerste blik op effecten op leesattitude en leesfrequentie

FRANK HUYSMANS, KEES BROEKHOF EN THOMAS VAN DALEN

1 SAMENVATTING

Openbare bibliotheken in Nederland zijn in de afgelopen jaren versterkt het contact gaan zoeken met het basisonderwijs. De *Bibliotheek op School* is een beleidsconcept waarbij de openbare bibliotheek in basisscholen een speciaal op de basisschoolkinderen toegesneden bibliotheekvoorziening opent. Deze bestaat uit een actuele collectie en de aanwezigheid van een mediacoach/leesconsulent die zowel leerkrachten als leerlingen bijstaat om zo het lezen sterker in het onderwijs en in het vrijetijdsgedrag van kinderen te verankeren. Vast onderdeel van de *Bibliotheek op School* is het gelijknamige monitoringinstrument. Dit instrument geeft de school inzicht in sterke en zwakke kanten van het eigen leesvaardigheidsonderwijs.

Hoewel niet primair bedoeld voor wetenschappelijk onderzoek, worden de gegevens van de monitor hier gebruikt om een eerste blik te werpen op de effectiviteit van de voorziening op leesattitude en leesfrequentie in de vrije tijd. Ofschoon de bibliotheekvoorziening in het hier geanalyseerde schooljaar 2011-2012 nog in de kinderschoenen stond, laten zich voorzichtig indicaties ontwaren dat de *Bibliotheek op School* de gehoopte effecten heeft. Niettemin zal in de komende jaren de integratie van de bibliotheekvoorziening in de gehele breedte van het onderwijs een blijvend punt van aandacht moeten zijn om de voorziening zich echt uit te laten betalen.

2 LEESBEVORDERING MET DE BIBLIOTHEEK OP SCHOOL: PROGRAMMA EN PRAKTIJK

De plaats die openbare bibliotheken in de samenleving innemen is anno 2013 niet meer zo vanzelfsprekend als twee decennia eerder. In de eerste helft van de jaren negentig bereikten ledentallen en gebruikscijfers van de bibliotheek een hoogtepunt, na een snelle stijging in de jaren '60 en '70. Daarna zette een geleidelijke daling in.¹ Als mogelijke verklaringen voor die daling worden er vele genoemd. Een aannemelijke verklaring, die wordt ondersteund door empirisch onderzoek, luidt dat gedrukte media, het boek voorop, verschillend worden beoordeeld door oudere en jongere generaties. Oudere generaties groeiden op in een tijd dat er nog maar weinig andere media voorhanden waren. Boeken, kranten en tijdschriften namen in het mediamenü en de vrijetijdsbesteding van hun jeugd jaren een centrale plaats in. Bij het ouder worden zijn zij de gedrukte media relatief trouw gebleven, hoewel ook zij uiteraard televisie en digitale media hebben omarmd. Jongere generaties daarentegen groeiden op met een keur aan alternatieve mediavormen en kenden in hun jeugd een heel andere balans tussen gedrukte en andere media. Bovendien zijn veel alternatieve vormen van vrijetijdsbesteding in de loop der twintigste eeuw toegankelijker geworden voor grote groepen. Kortom, een jongere van nu groeit op met een veel diverser pakket aan media en vrijetijdsactiviteiten dan de jongere van veertig of zeventig jaar geleden. De 'concurrenten' van het lezen van papier maken bij de jeugd van nu in termen van tijd, geld en aandacht de spoeling dunner (Huysmans, 2007; Huysmans en Hillebrink, 2008).

Door een combinatie van ingrijpende bezuinigingen en een auteursrecht dat uitlening en doorlevering van digitale bestanden moeilijk maakt, zijn openbare bibliotheken genoodzaakt strategische keuzes te maken voor wat betreft hun dienstverlening in de komende jaren. In een aantal gemeenten waar de subsidie voor de bibliotheek is teruggeschoefd, is geredeneerd dat de schaarse middelen het beste daar kunnen worden ingezet waar het hoogste maatschappelijke rendement valt te behalen: bij kinderen en jongeren. Niet alleen omdat die jeugd minder vaak en veel leest dan hun ouders en grootouders toen die jong waren, maar vooral omdat een groeiend corpus aan wetenschappelijke studies laat zien dat goed leren lezen zich later in het leven terugbetaalt: in een hoger bereikt opleidingsniveau en daarmee betere kansen op de arbeidsmarkt, een hoger inkomen en uiteindelijk meer welstand (National Endowment for the Arts, 2007; OECD, 2007). Andersom is gebleken dat het gros van de kinderen die met een taalachterstand in het onderwijs instromen deze achterstand nooit meer inhaalt; sterker nog: doorgaans

1] Zie <http://www.bibliotheekmonitor.nl/>, geraadpleegd 20 februari 2013.

verder achterop raakt (Stanovich, 1986; Cunningham en Stanovich, 1997; Mol en Bus, 2011; Mullis et al., 2012). Deze achterstanden ontstaan al in de voorschoolse periode, vooral in gezinnen waar de ouders zelf weinig vaardig zijn in het lezen. Interventies gericht op het stimuleren van het lezen, sorteren het grootste rendement wanneer ze erin slagen kinderen zo vroeg mogelijk te bereiken.

Een van deze interventies is de *Bibliotheek op School*. Dit is een dienst die de bibliotheek aan scholen in het basisonderwijs aanbiedt. Bibliotheek, gemeente en scholen gaan een structurele samenwerking aan gericht op het bevorderen van leesplezier, het stimuleren van de taalontwikkeling en het verbeteren van informatie- en mediavaardigheden van basisschoolleerlingen.² In basisscholen wordt idealiter een kleine vestiging van de openbare bibliotheek gevestigd met een kwalitatief goede en actuele collectie die specifiek op de doelgroep is gericht. Ook is een aantal uren per week een leescoördinator of een mediacoach aanwezig die leerlingen assisteert bij het zoeken naar boeken en informatie (ook op aanwezige internet-pc's) en leerkrachten terzijde staat met materialen en pedagogische deskundigheid. Alternatieven voor een vestiging in de school zijn uitleenpunten, wissel- en projectcollecties en klassikale bezoeken aan de bibliotheekvestiging in de buurt.

Het uiteindelijke doel van een verbeterde samenwerking tussen school en bibliotheek is de taalontwikkeling van leerlingen te bevorderen. Voor veel scholen is de taalontwikkeling van leerlingen een bron van zorg. Ondanks allerlei maatregelen in het onderwijsprogramma en in de didactiek blijken ook in Nederland taalachterstanden hardnekkig en slagen scholen er vaak niet in om het tij te keren. Een van de meest effectieve maatregelen die scholen kunnen treffen is een structureel beleid rond vrij lezen (in de school) en vrijetijdslezen, zoals de boven aangehaalde studies hebben laten zien. De bibliotheek is voor scholen een voor de hand liggende partner om een beleid voor vrij lezen en vrijetijdslezen te helpen vormgeven. De bibliotheek beschikt over expertise om de leesmotivatie van leerlingen te stimuleren, om leerkrachten te trainen in effectieve werkvormen en om hen te informeren over het gebruik van boekencollecties en andere bronnen bij zaak- en beroepsvakken.

3 MONITOR DE BIBLIOTHEEK OP SCHOOL

Een geïntegreerd onderdeel van de *Bibliotheek op School* is een monitoring van de effectiviteit van de interventie. Iedere gemeente en school die deelneemt aan het programma verplicht zich om monitoring van de effecten ervan mogelijk te maken.

2] <http://www.debibliotheekopschool.nl>, geraadpleegd 20 februari 2013.

De *Monitor de Bibliotheek op School* is een landelijke database met gegevens over basisschoolleerlingen, leerkrachten en bibliotheekmedewerkers. Het doel van de *Monitor* is om scholen en bibliotheken te voorzien van informatie waarmee zij de opbrengst van hun samenwerking kunnen verbeteren. Om dit te bereiken worden jaarlijks vragenlijsten afgenomen bij leerlingen, leerkrachten en bibliotheekmedewerkers. Na een pilotfase in 2010, waarbij een klein aantal scholen en bibliotheken was betrokken, zijn de vragenlijsten inmiddels twee keer landelijk afgenomen: in 2011-2012 (ruim 5000 leerlingen) en in 2012-2013 (circa 30.000 leerlingen).

De *Monitor* is bedoeld als praktisch instrument om de opbrengst van de samenwerking tussen school en bibliotheek in kaart te brengen. De kerngegevens die verzameld worden hebben betrekking op:

- de leesmotivatie van leerlingen;
- het leesgedrag van leerlingen;
- het leengedrag van leerlingen;
- leesbevorderingsinspanningen van leerkrachten;
- het leesbevorderingsbeleid van de school (en de bibliotheek in de school).

De bibliotheek en de school analyseren deze gegevens gezamenlijk en maken op basis daarvan afspraken over de samenwerking. Het volgende jaar wordt opnieuw gemeten en worden de gegevens in de *Monitor* opnieuw geanalyseerd om vast te stellen of de afspraken tot de gewenste verandering hebben geleid. Zo functioneert de *Monitor* als praktisch instrument voor het nemen van beslissingen op uitvoerend en beleidsmatig niveau in de bibliotheek en in de school.

Deze *evidence-based* aanpak is niet los te zien van vragen vanuit het onderwijsbeleid. Scholen worden geconfronteerd met een landelijk beleid dat steeds nadrukkelijker om resultaten vraagt, met name voor basisvakken als taal en rekenen. Om betere opbrengsten te realiseren werken scholen steeds vaker ‘opbrengstgericht’. Dat houdt in dat zij met het hele team een analyse maken van de leerlingresultaten en op basis daarvan beslissingen nemen over de inhoud van hun onderwijs. Dit gebeurt volgens een cyclische aanpak (*plan, do, check, act*), die jaarlijks twee of drie keer wordt doorlopen.

De *Monitor de Bibliotheek op School* beoogt bij deze werkwijze aan te sluiten, door eveneens op basis van cijfermatige gegevens in kaart te brengen wat de opbrengsten van de samenwerking zijn en naar aanleiding daarvan afspraken te maken over eventuele veranderingen in de gehanteerde werkwijzen. Het is te zien als een vorm van *action research*, expliciet gericht op het helpen verbeteren van de onderwijspraktijk ten aanzien van het lezen.

Voor bibliotheken komt de *Monitor* eveneens op een goed moment, want ook zij worden geconfronteerd met de vraag of de opbrengsten van hun dienstverlening de investeringen rechtvaardigen (Huysmans en Oomes, 2012). Op veel plaatsen worden bibliotheekfilialen gesloten om kosten te besparen op de gemeentelijke begroting (Kasperkovitz, 2012). De *Monitor* kan bibliotheken helpen te laten zien dat wat zij doen een concreet effect heeft, met een maatschappelijk belang: verbeteren van de taalontwikkeling van kinderen en daarmee hun kansen als deelnemers aan het arbeidsproces, als burger en als individu.

4 DATA EN METHODE

De monitor maakt gebruik van de infrastructuur van bibliotheken en scholen om een groot bereik te realiseren. Bibliotheken nodigen scholen uit om deel te nemen, veelal in het kader van een bredere dienstverlening. De bibliotheken hebben hiervoor vanuit het landelijke leesbevorderingsprogramma *Kunst van Lezen* de beschikking gekregen over allerlei voorlichtingsmateriaal (brochures, handleidingen, powerpointpresentaties).³ Als de school op de uitnodiging ingaat, verzendt de bibliotheek uitnodigingen naar leerkrachten, met een link die toegang geeft tot de digitale vragenlijsten op het internet. De leerkrachten ontvangen ook een link die hun leerlingen toegang geeft tot de leerlingvragenlijsten. De mediacoach/leesconsulent vult ook zelf een vragenlijst in.

De *Monitor* staat enkele maanden achtereen open. Daarna worden de gegevens geschoond en ontvangen de scholen een rapportage waarin hun eigen situatie wordt vergeleken met het gemiddelde van alle scholen in de database. De rapportage wordt verstrekt door de bibliotheek. Bibliothecarissen kunnen hiervoor gebruik maken van kant-en-klare standaardrapportages, met alleen de kerngegevens; of zij kunnen zelf een maatwerkrapportage samenstellen, gericht op specifieke facetten van de samenwerking en het leesbevorderingsbeleid.

Bij het samenstellen van de vragenlijsten stond de praktische bruikbaarheid voorop. Het uitgangspunt was met een beperkt aantal vragen zoveel mogelijk informatie verzamelen. Voor de *leerlingen* bevat de vragenlijst ongeveer 15 vragen, die betrekking hebben op leesplezier, leesgedrag, leesvoorkeur, (voor)leescultuur thuis, bibliotheekbezoek en boekenbezit. Deze vragenlijst wordt ingevuld door leerlingen vanaf groep 4. Dit is de groep die net voldoende kan lezen om zelfstandig de vragen te beantwoorden, al krijgen zij soms hulp van oudere leerlingen of volwassenen bij het invullen. Voor de *leerkrachten* is de vragenlijst heel beknopt

3] Zie www.kunstvanlezen.nl.

gehouden. De verwachting was dat met een korte vragenlijst de respons maximaal zou zijn. Die verwachting is ook bewaarheid. De vragen voor de leerkrachten hebben betrekking op de aandacht voor leesbevordering in de groep: voorlezen, vrij lezen, boekintroductions, boekenkring en het gebruik van collecties bij zaakvakken. Dit zijn de activiteiten waar naar verwachting veel winst te halen is. De vragenlijst wordt ingevuld door leerkrachten vanaf groep 1, zodat de monitor ook laat zien wat er met de jongere leerlingen wordt gedaan om het plezier en de vaardigheid in lezen te bevorderen. Voor de *leesconsulent* is de vragenlijst vrij omvangrijk, met circa 25 vragen over onderwerpen als de bibliotheek op de betreffende school, de openbare bibliotheek en het leesbevorderingsbeleid op de school.

Hoewel bij de constructie van de vragenlijsten de praktische bruikbaarheid centraal stond, is tevens de bruikbaarheid van de dataset voor wetenschappelijke doeleinden meegewogen. Idealiter zou de monitor beide doelen ondersteunen, maar er moest rekening worden gehouden met de praktische mogelijkheden. Het afnemen van gevalideerde wetenschappelijke meetinstrumenten zou een te zware belasting zijn geweest voor leerlingen (zeker de groepen die net hebben leren lezen) en waarschijnlijk ook voor de leerkrachten. Daarom is bewust gekozen voor maximalisering van de praktische bruikbaarheid (in omvang beperkte lijsten) en de wetenschappelijke bruikbaarheid op het tweede plan te zetten. Niettemin is met de verzamelde gegevens een inschatting mogelijk van de effectiviteit van de invoering van de *Bibliotheek op School* op landelijke schaal, zij het op basis van een in methodisch opzicht beperkt instrumentarium.

De nadruk op de praktische bruikbaarheid komt ook naar voren uit de in het onderzoek betrokken scholen, leerkrachten en leerlingen. De steekproef ontstaat niet op basis van een van tevoren vastgesteld steekproefkader, waarin naar maximale diversiteit naar regio's, stedelijkheidsgraad en denominaties (openbaar en bijzonder onderwijs) is gestreefd. Deelname aan de monitor geschiedt 'van onderop', doordat gemeenten, basisscholen en bibliotheken op lokaal niveau besluiten de handen ineen te slaan. De steekproef kan derhalve niet zonder meer als representatief worden beschouwd voor de situatie op alle basisscholen in Nederland. Een globale beoordeling laat evenwel zien dat zowel minder als meer verstedelijkte gebieden en de verschillende denominaties in de steekproef vertegenwoordigd zijn.

De *Bibliotheek op School* en de bijbehorende *Monitor* zijn in het schooljaar 2011-2012 op grotere schaal geïntegreerd geraakt in het onderwijs. Daarom is het nog rijkelijk vroeg om te verwachten dat eventuele effecten zich nu al voordoen. Op een aantal onderzochte scholen is de voorziening net gerealiseerd en beginnen leerlingen en leerkrachten eraan te wennen. Aangezien de data er nu eenmaal liggen, ligt het niettemin voor de hand om te bezien of er wellicht toch al van vroege effecten

sprake is. Hier kijken we naar effecten op de leesfrequentie in de vrije tijd, en de leesattitude van de leerlingen.

De data hebben een gelaagde structuur. Leerlingen zijn onderdeel van klassen met dezelfde leerkracht(en) en ondergaan per klas dezelfde leesbevorderende invloed. Klassen en leerkrachten zijn op hun beurt weer onderdeel van scholen, waarin een leesbevorderingsbeleid wordt gevoerd (of niet gevoerd) dat voor alle betrokkenen in de school hetzelfde is. In methodische termen houdt dit in dat de waarnemingen die worden gedaan niet onafhankelijk van elkaar zijn. In zo'n situatie is het noodzakelijk een multilevel-analyse uit te voeren die met die onderlinge afhankelijkheid rekening houdt.

De steekproef in het schooljaar 2011-2012 bestond 'bruto' uit 70 scholen, waarin 253 groepen 4 t/m 8 participeerden aan de *Monitor*. Feitelijk was het aantal scholen waarover informatie is verzameld iets groter (77), maar in zeven van die scholen heeft geen enkele leerkracht of leerling geparticipeerd. In totaal namen 590 leerkrachten in de 70 resterende scholen aan het onderzoek deel door hun leerlingen toegang te geven tot de leerlingvragenlijsten en/of zelf de leerkrachtenlijst in te vullen. Het verschil tussen het aantal groepen en het aantal leerkrachten wordt verklaard uit het gegeven dat ook leerkrachten van de groepen 1 t/m 3 de lijst hebben ingevuld, en uit het feit dat groepen niet zelden door twee (of zelfs meer) leerkrachten worden onderwezen. Het totaal aantal leerlingen dat de lijst heeft ingevuld bedroeg 5.871 leerlingen.

De 'netto' steekproef waarop onderstaande analyses zijn gebaseerd, is wat kleiner van omvang. Niet alle deelnemende leerkrachten onderwezen een groep 4 t/m 8 waar het in dit onderzoek om gaat. Door ontbrekende gegevens van hun collega's die wel voor een groep 4 t/m 8 stonden (ze gaven wel hun leerlingen toegang tot de lijsten maar vulden hun eigen lijst niet in) konden van een fikse aantal leerlingen de data niet worden geanalyseerd. Voor onderstaande analyses resteerden de gegevens van 4.682 leerlingen uit 229 groepen 4 t/m 8, met 284 leerkrachten in 68 scholen. Deze scholen variëren in omvang van 36 tot 559 leerlingen met een mediaan van 205 en een gemiddelde van 223 leerlingen.

Het terugbrengen van de steekproefomvang van 5.871 naar 4.682 leerlingen (79,7 % van het totaal) geschiedde in twee stappen. Eerst werden de gegevens van de 698 leerlingen verwijderd van wie de leerkrachten geen vragenlijst hadden ingevuld, waardoor er niets bekend was over de aard van het leesonderwijs in de betreffende groep. Vervolgens werden nog eens de gegevens genegeerd van 491 leerlingen die volgens de opgave in onrealistisch grote klassen zaten (meer dan 40 leerlingen, met een maximum van boven de honderd). Kennelijk is in deze gevallen iets fout gegaan met de registratie van de leerlingen per klas.

4 RESULTATEN

De gegevens waarop onze analyses betrekking hebben, zijn gelaagd naar drie niveaus. Op het hoogste niveau zijn er de scholen die bepaalde voorzieningen hebben voor leesonderwijs. De *Bibliotheek op School* is er daar één van, maar er zijn er ook andere. Voor de scholen komt de informatie uit de enquêtes die onder de leescoördinatoren zijn gehouden. Op het middenniveau zijn er de groepen binnen de scholen. De leerkrachten hebben in de voor hen bestemde enquête informatie verzameld over hoe zij het leesonderwijs in hun groep vormgeven. De voorzieningen op school- en groepsniveau bepalen samen wat de leerlingen, op het onderste niveau, aan leesbevorderende impulsen ontvangen van de school. Deze voorzieningen brengen we in de tabellen 1 en 2 eerst in kaart. Daaropvolgend (tabellen 3-6) laten we zien in hoeverre ze van invloed zijn op de leesattitude en het vrijetijdslezen van de leerlingen.

4.1 VOORZIENINGEN IN DE SCHOOL

Niet alle scholen in het onderzoek beschikken over een *Bibliotheek op School* (BoS) met de vereisten zoals die in het gelijknamige beleidsprogramma zijn vastgesteld. In 32 van de 77 onderzochte scholen (42 %) is dat wel het geval. In de andere 45 zijn er vaak andere voorzieningen. Zo is er de dienst *Boekboek*: leerlingen kunnen op hun eigen school boeken aanvragen die dan een tijd later op de school worden afgeleverd. Minder op maat van de individuele leerling gesneden zijn de wisselcollecties die (vaak rond een thema dat op de school centraal staat) vanuit de bibliotheek bij de school worden afgeleverd en na een tijd weer worden opgehaald en vervangen door een nieuwe collectie. Veel scholen hebben ook een samenwerkingsverband met de plaatselijke openbare bibliotheek om er geregeld met de groepen een voor een langs te komen voor uitleg over de collectie en het halen en terugbrengen van boeken. Deze faciliteiten komen ook in combinatie voor (tabel 1).

TABEL 1 | SAMENHANGEN TUSSEN LEESBEVORDINGSVOORZIENINGEN EN -ACTIVITEITEN OP BASISCHOLEN (VERTICAAL GEPERCENTEERD; N=77 SCHOLEN)

	Bibliotheek op School		phi	p
	nee	ja		
BOEK1BOEK			0,118	0,302
NEE	84	75		
JA	16	25		
WISSELCOLLECTIES			0,009	0,940
NEE	21	21		
JA	79	79		
BEZOEK BIBLIOTHEEK BUITEN SCHOOL			-0,371	0,002
NEE	55	90		
JA	45	10		

Bron: Monitor de Bibliotheek op School 2011-2012

Tabel 1 laat de samenhangen zien tussen de *Bibliotheek op School* en de andere drie voorzieningen. Eén ervan is significant en ligt ook erg voor de hand: wanneer er een *BoS* aanwezig is, gaan groepen uit die scholen minder vaak naar de plaatselijke bibliotheek buiten de school.⁴ Het oogmerk bij uitstek van de *BoS* is natuurlijk om de boeken dichterbij de kinderen te brengen en beter bereikbaar te maken dan het geval is wanneer ze ervoor de deur uit moeten. Toch komt de combinatie van de *BoS* en *Boek1boek* en (vooral) wisselcollecties wel voor. Dit is niet in tegenspraak met elkaar: aangezien de *BoS* een vaste collectie kent, voegen *Boek1boek* en wisselcollecties een tijdelijke component eraan toe.⁵

In hoeverre ziet het leesonderwijs in scholen met en scholen zonder *BoS* er nu anders uit? Doel van de *BoS* is uiteraard om het leesonderwijs een positieve impuls te geven. Die zou tot uitdrukking moeten komen in meer aandacht voor leesonderwijs door de leerkrachten in hun groepen (tabel 2).

4] Gezien het geringe aantal scholen (N=77) in deze analyse zijn de betrouwbaarheidsintervallen groot en kunnen substantiële samenhangen toch niet significant blijken.

5] Zie ook <http://overboek1boek.nu/bieb-op-school> voor de aansluiting van *BoS* en *Boek1boek* op elkaar.

TABEL 2 | SAMENHANG TUSSEN LEESBEVORDERENDE ACTIVITEITEN VAN LEERKRACHTEN EN AANWEZIGHEID VAN DE BIBLIOTHEEK OP SCHOOL (% MEERDERE KEREN PER MAAND OF VAKER)

	Bibliotheek op School		samenhang	
	niet	wel	phi	p
GROEP VOORLEZEN	95	94	0,080	0,439
MET GROEP NAAR SCHOOLBIBLIOTHEEK	23	62	0,444	0,000
MET GROEP NAAR OPENBARE BIBLIOTHEEK	49	36	0,143	0,008
BOEK INTRODUCEREN IN GROEP	63	69	0,113	0,111
LEERLING BOEKPRESENTATIE LATEN GEVEN	25	44	0,212	0,000
DEELNEMEN AAN PROJECT RONDOM BOEKEN/LEZEN	7	9	0,129	0,046
OVERLEG MET TEAM/BOUW OVER LEESBEVORDERING	15	12	0,095	0,269
BOEKENKRING HOUDEN	11	24	0,214	0,000
ANDERE ACTIVITEITEN MET BOEKEN	46	46	0,060	0,820

Bron: Monitor de Bibliotheek op School 2011-2012

Van de negen activiteiten waarnaar de leerkrachten is gevraagd, zijn er vier die inderdaad significant ($p < .05$) vaker worden uitgevoerd op de *BoS*-scholen: uiteraard het met de groep naar de schoolbibliotheek gaan,⁶ maar ook het laten geven van boekpresentaties door leerlingen, het deelnemen aan projecten rondom boeken en lezen, en het houden van een boekenkring. Eén activiteit komt er minder voor, het met de groep naar de plaatselijke bibliotheek gaan (zie ook tabel 1). Voorlezen aan de groep doen vrijwel alle leerkrachten ten minste meerdere keren per maand op beide typen scholen. Ook het introduceren van een boek in de groep gebeurt niet significant vaker op *BoS*-scholen: in twee van de drie groepen gebeurt dit meerdere keren per maand of vaker. Overleg tussen leerkrachten over leesbevorderingsonderwijs vindt ongeveer even vaak plaats in scholen met en zonder *BoS*. In bijna de helft van de groepen schenkt de leerkracht ten minste meerdere keren per maand op een andere manier aandacht aan boeken. Genoemd worden daar onder andere: extra activiteiten voor kinderen met een leesachterstand, kinderen elkaar laten voorlezen, gelezen verhalen laten navertellen en naspelen, deelnemen aan campagnes als de Kinderboekenweek, (voor)lezen met ouders, en integratie van leesonderwijs met andere vakken (informatie laten opzoeken).

Het geheel overziend ligt het leesbevorderingsonderwijs op de *BoS*-scholen wel op een enigszins hoger niveau dan op de overige scholen. Het is echter de vraag of op basis van deze vooralsnog geringe voorsprong – de ‘uitrol’ van de *Bibliotheek op*

6] Ook in scholen waar geen *Bibliotheek op School* aanwezig is die aan de vereisten van het beleidsprogramma voldoet, is soms wel een schoolbibliotheek aanwezig, maar die is dan meestal minder goed geoutilleerd en de boeken zijn er minder actueel.

School was bij deze eerste landelijke dataverzameling zoals reeds gememoreerd nog maar in het beginstadium – al effecten van de *BoS* op het lezen verwacht mogen worden. In het restant van deze paragraaf gaan we dit na voor twee aspecten van het lezen: eerst de leesattitude (hoe graag lezen kinderen) en vervolgens de frequentie van het lezen in de vrije tijd.

4.2 EFFECTEN OP LEESATTITUDE

De affectieve dimensie van het lezen is in dit onderzoek gemeten door de eenvoudige vraag aan de leerlingen voor te leggen: ‘Hoe vind je het om een boek te lezen?’. Antwoordcategorieën waren: 1 vervelend; 2 niet zo leuk; 3 best leuk; en 4 erg leuk. Gemiddeld bevinden de leerlingen zich aan de bovenkant van de schaal met een score van 3,22. Lezen wordt dus ‘leuk’ gevonden. De spreiding rond dit gemiddelde blijkt niet groot wanneer deze wordt afgezet tegen de frequentie waarmee leerkrachten in de groep leesbevorderende activiteiten ontplooiën (tabel 3).

TABEL 3 | UNIVARIATE EFFECTEN VAN LEESBEVORDERINGSACTIVITEITEN IN DE KLAS DOOR LEERKRACHTEN OP LEESATTITUDE LEERLINGEN (N = 4.628-4.650)

	nooit	paar keer per jaar	paar keer per maand	een keer per week	paar keer per week	allen	eta	p (F-toets)
MET GROEP NAAR SCHOOLBIBLIOTHEEK	3,19	3,13	3,23	3,29	3,27	3,21	0,068	0,000
MET GROEP NAAR OPENBARE BIBLIOTHEEK	3,21	3,22	3,26	3,33	-	3,22	0,032	0,192
GROEP VOORLEZEN	2,98	3,11	3,23	3,20	3,23	3,21	0,054	0,009
BOEK INTRODUCEREN IN GROEP	3,20	3,19	3,24	3,24	3,16	3,21	0,036	0,186
LEERLING BOEKPRESENTATIE LATEN GEVEN	3,25	3,21	3,25	3,17	3,20	3,22	0,045	0,054
DEELNEMEN AAN PROJECT RONDOM BOEKEN/LEZEN	3,30	3,21	3,23	3,02	3,30	3,22	0,049	0,025
OVERLEG MET TEAM/BOUW OVER LEESBEVORDERING	3,28	3,22	3,12	-	3,33	3,21	0,060	0,001
BOEKENKRING HOUDEN	3,21	3,19	3,22	3,32	3,33	3,22	0,046	0,044

Schaal leesattitude ('Hoe vind je het om een boek te lezen?'): 1 = laag, 4 = hoog.

Bij de toetsing is geen rekening gehouden met de afhankelijkheid van de waarnemingen.

Bron: Monitor de Bibliotheek op School 2011-2012

Van de acht vormen van leesbevordering zorgen er vier voor lichte verschillen in leesattitude.⁷ Het bezoeken van de *BoS* heeft nog het minst zwakke effect. Hoe vaker de groep gaat, hoe leuker leerlingen het lezen van boeken vinden. Hierna volgt het voorlezen in de groep met eveneens een licht positief effect. Daarentegen leidt het overleggen met andere leerkrachten over leesbevordering tot een negatief effect: hoe vaker dit gebeurt, hoe minder graag leerlingen blijken te lezen. Tot slot blijkt het deelnemen aan projecten rondom boeken en lezen tot een kromlijngig effect te leiden. Zowel leerlingen in groepen waarin dit nooit gebeurt, als waarin dit het vaakst gebeurt, scoren hoger dan de groepen ertussenin. Het bezoeken van de bibliotheek buiten de school met de groep, als alternatief voor de *BoS*, blijkt geen effect te sorteren.

De effecten in tabel 3 zijn die van de afzonderlijke variabelen. Hierbij werd niet gecontroleerd voor doorkruisende effecten van andere kenmerken. In een multivariate regressieanalyse is het mogelijk om de zuivere effecten van de afzonderlijke variabelen in kaart te brengen. Vanwege de gelaagdheid in de data dient dit een multilevel-regressie te zijn, waarbij de variantie in de leesattitude wordt opgesplitst in drie niveaus: dat van de school, van de leerkrachten (groepen) en de residuele variantie op het niveau van de leerlingen (inclusief de errorvariantie als gevolg van onsystematische meetfouten).

In tabel 4 worden de resultaten weergegeven van vier analyses. Eerst wordt een 'nulmodel' geschat zonder verklarende variabelen. In dit model wordt de variantie in de leesattitude opgesplitst naar de drie niveaus. Zo wordt meteen duidelijk welk deel van de variantie maximaal verklaard kan worden door predictoren op het niveau van de scholen en van de leerkrachten.

Model 1 brengt vervolgens de effecten van de *BoS* in kaart: de aanwezigheid van de *BoS* zelf (niveau scholen) en het bezoeken ervan met de groep (niveau leerkrachten). In model 2 voegen we drie variabelen toe die de leesbevordering door ouders thuis in kaart brengen: voorlezen van het kind, met het kind over boeken praten en het met het kind naar de bibliotheek gaan (in de meeste gevallen zal dat de plaatselijke openbare bibliotheek zijn). Deze variabelen zijn gemeten door het aan het kind zelf te vragen. In model 3 wordt ten slotte ook nog gecontroleerd voor sekse en leeftijd van het kind. Bekend is uit eerder onderzoek dat meisjes een positievere leeshouding hebben dan jongens. Ook is bekend dat in de hogere groepen de leesattitude wat aan kracht inboet (Nardon et al., 2011; Huysmans, 2013, te verschijnen 2013).

7] De significantietoetsing is niet zuiver in die zin dat met de clustering van de waarnemingen in scholen en groepen hier geen rekening is gehouden. De p-waarden in de tabellen 3 en 5 stellen de zaken derhalve nog iets te rooskleurig voor.

TABEL 4 | MULTILEVEL REGRESSIE LEESATTITUDE OP LEESOCIALISATIE EN PERSOONSKENMERKEN
(N=4.682 LEERLINGEN)

	model 0		model 1		model 2		model 3	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
INTERCEPT	3,200	0,023	3,143	0,037	2,765	0,043	3,163	0,102
SCHOOL								
BIBLIOTHEEK OP SCHOOL AANWEZIG			0,069	0,049	0,051	0,045	0,037	0,045
LEERKRACHT								
BOS BEZOEKEN MET KLAS			0,013	0,013	0,014	0,013	0,019	0,012
OUDERS								
KIND VOORLEZEN MET KIND OVER BOEKEN PRATEN MET KIND NAAR BIBLIOTHEEK GAAN					0,010	0,010	0,001	0,010
					0,083	0,011	0,082	0,010
					0,082	0,008	0,070	0,008
LEERLING								
SEKSE: MEISJE LEEFTIJD							0,240	0,020
							-0,048	0,009
VARIANTIES								
SCHOOL	0,017	0,006	0,015	0,006	0,012	0,005	0,013	0,005
LEERKRACHT	0,028	0,006	0,029	0,006	0,024	0,005	0,021	0,005
LEERLING	0,491	0,011	0,491	0,011	0,462	0,010	0,446	0,010
	% variantie		% variantiereductie (~model 0)					
SCHOOL	3,2		14,3		31,9		24,2	
LEERKRACHT	5,2		(-3,2)		15,9		24,6	
RESIDUELE VARIANTIE	91,5		(-0,1)		5,8		9,1	
-2 LOG LIKELIHOOD	10120		10087		9565		9411	

Bron: Monitor de Bibliotheek op School 2011-2012

Model 0, ook wel variantie-decompositiemodel genoemd, laat zien dat van de totale variantie in de leesattitude maximaal 3,2 % door verschillen tussen scholen kunnen worden verklaard. Verschillen in aanpak van het leesonderwijs tussen leerkrachten kunnen maximaal 5,2 % van de variantie in leesattitude verklaren. Daarmee zijn meteen de grenzen aangegeven van wat de *BoS* in stimulering van de leesattitude vermag te bereiken, althans in dit eerste meetjaar 2011-2012.

De pure aanwezigheid van de *BoS* blijkt nog geen significante bijdrage aan verklaring van de verschillen in leesattitude tussen leerlingen te leveren. Hetzelfde geldt voor het bezoeken van de *BoS* met de groep door de leerkracht (model 1). Aangezien het overgrote deel van de variantie zich op het laagste niveau bevindt, is de kans dat leesbevordering door de ouders effect sorteert groter. Model 2 laat zien dat inderdaad twee van de drie activiteiten bijdragen aan de verklaring van verschillen in leesattitude. Het praten over boeken met het kind, en het met het kind bezoeken van de bibliotheek, blijken tot een licht positievere leesattitude te leiden. Voorlezen van het kind blijkt – in de leeftijdsgroep die in de groepen 4 tot en met 8 is aan te treffen – de leesattitude niet te beïnvloeden. Dit in tegenstelling tot de voorschoolse periode, waar voorlezen wel degelijk een effect heeft op de omvang van de woordenschat (Mol en Bus, 2011).

De effecten van ouderlijke leesbevordering blijven overeind wanneer in model 3 ook de sekse en de leeftijd van het kind aan het verklaringsmodel worden toegevoegd. Beide effecten zijn significant. Meisjes blijken gecontroleerd voor overige verschillen in het model een kwart punt hoger te scoren op de leesattitude dan jongens. Naarmate de leeftijd stijgt, daalt de leesattitude, met 0,05 punt op de schaal per leeftijdsjaar. Van groep 4 tot groep 8 betekent dit een daling met een kwart punt op de schaal. De effecten van sekse en leeftijd zijn daarmee substantiëler dan die van alle leesbevorderende invloeden bij elkaar.

4.3 EFFECTEN OP VRIJETIJDLEZEN

Op eendere wijze als bij de leesattitude laat zich de effectiviteit van de *BoS* en andere aspecten van leesonderwijs in kaart brengen. We doen dit wederom eerst door de univariate effecten te presenteren (tabel 5) en dan de multivariate regressie-analyse (tabel 6).

TABEL 5 | SAMENHANG LEESBEVORDERINGSACTIVITEITEN IN DE KLAS DOOR LEERKRACHTEN EN FREQUENTIE VRIJETIJDSLEZEN LEERLINGEN (N = 4.616-4.638)

	nooit	paar keer per jaar	paar keer per maand	een keer per week	paar keer per week	allen	eta	p (F-toets)
MET GROEP NAAR SCHOOLBIBLIOTHEEK	3,81	3,67	3,79	3,89	3,79	3,81	0,047	0,035
MET GROEP NAAR OPENBARE BIBLIOTHEEK	3,81	3,79	3,83	3,89	-	3,81	0,015	0,780
GROEP VOORLEZEN	3,54	3,67	3,84	3,86	3,80	3,81	0,044	0,062
BOEK INTRODUCEREN IN GROEP	3,71	3,81	3,82	3,76	3,82	3,81	0,026	0,546
LEERLING BOEKPRESENTATIE LATEN GEVEN	3,89	3,79	3,79	3,74	3,82	3,81	0,045	0,049
DEELNEMEN AAN PROJECT RONDOM BOEKEN/LEZEN	3,85	3,80	3,76	3,80	4,05	3,81	0,025	0,570
OVERLEG MET TEAM/BOUW OVER LEESBEVORDERING	3,89	3,81	3,68	-	3,78	3,81	0,047	0,016
BOEKENKRING HOUDEN	3,81	3,79	3,72	3,90	3,81	3,81	0,027	0,483

Schaal frequentie vrijetijdslezen ('Hoe vaak lees je thuis voor je plezier een boek?'): 1 = laag, 5 = hoog. Bij de toetsing is geen rekening gehouden met de afhankelijkheid van de waarnemingen.

Bron: Monitor de Bibliotheek op School 2011-2012

Het met de groep naar de schoolbibliotheek gaan heeft – univariaat – effect op de frequentie waarmee leerlingen in hun vrije tijd lezen, al is ook hier het effect zwak. De twee andere significante effecten zijn negatief: het laten geven van boekpresentaties én het vaker overleggen met teamleden over leesbevorderingen maken dat het vrijetijdslezen minder wordt. Bij boekpresentaties kan dit worden geïnterpreteerd als een effect van het 'verschoolsen' van het lezen. Naarmate het plezier in het lezen ondergeschikt wordt gemaakt aan het schoolse leren, blijkt dit ook het latere lezen in de vrije tijd als volwassene negatief te beïnvloeden (zie Verboord, 2003).

TABEL 6 | MULTILEVEL REGRESSIE FREQUENTIE VRIJETIJDLEZEN OP LEESOCIALISATIE EN
PERSOONSKENMERKEN (N=4.682 LEERLINGEN)

	model 0		model 1		model 2		model 3	
	B	SE	B	SE	B	SE	B	SE
INTERCEPT	3,782	0,037	3,759	0,059	3,010	0,068	3,396	0,159
SCHOOL								
BIBLIOTHEEK OP SCHOOL AANWEZIG			0,115	0,080	0,093	0,070	0,071	0,067
LEERKRACHT								
BOS BEZOEKEN MET KLAS			-0,011	0,021	-0,013	0,019	-0,005	0,019
OUDERS								
KIND VOORLEZEN MET KIND OVER BOEKEN PRATEN					0,025	0,016	0,013	0,016
MET KIND NAAR BIBLIOTHEEK GAAN					0,165	0,017	0,163	0,017
					0,156	0,013	0,138	0,017
LEERLING								
SEKSE: MEISJE							0,427	0,033
LEEFTIJD							-0,053	0,014
VARIANTIES								
SCHOOL	0,050	0,016	0,048	0,016	0,033	0,012	0,026	0,011
LEERKRACHT	0,056	0,013	0,057	0,014	0,042	0,012	0,042	0,012
LEERLING	1,291	0,028	1,293	0,028	1,210	0,026	1,163	0,025
	% variantie		% variantiereductie (~model 0)					
SCHOOL	3,6		4,1		34,7		47,2	
LEERKRACHT	4,0		(-2,3)		24,8		24,4	
RESIDUELE VARIANTIE	92,4		(-0,2)		6,3		9,9	
-2 LOG LIKELIHOOD	14555		14501		13854		13684	

Bron: Monitor de Bibliotheek op School 2011-2012

De multivariate analyse laat zien dat er in deze beginfase van de uitrol van de *BoS* nog geen effect op de frequentie van het vrijetijdslezen kan worden vastgesteld. Het 'nulmodel' maakt wederom duidelijk dat maar een gering (doch wederom significant) deel van de variantie verklaard kan worden vanuit verschillen tussen scholen (3,6 %) en leerkrachten (4,0 %). Zowel de aanwezigheid van de *BoS* (niveau scholen) als het klassikale bezoek eraan (niveau leerkrachten) draagt in geen van de

modellen 1 t/m 3 bij aan de verklaring van hoe vaak de leerlingen buiten school in boeken lezen. Het belang van de rol van de ouders blijkt wederom uit de effecten die het praten over boeken en het samen met hun kind bezoeken van de bibliotheek sorteren. Voorlezen blijkt ook hier geen zoden aan de dijk te zetten bij deze leeftijdsgroep.

Het sterkste effect gaat wederom uit van de sekse: meisjes lezen vaker dan jongens in de vrije tijd. Het negatieve effect van leeftijd doet zich net als bij de leesattitude bij de leesfrequentie gelden. Kinderen in groep 8 scoren ruim een kwart punt lager op de schaal dan de leerlingen in groep 4.

5 SLOTBESCHOUWING: HOE BEREIK JE DE AARZELENDE LEZER?

De bevindingen uit deze studie lopen grotendeels gelijk met die uit eerdere studies (zoals die van Kraaykamp, 2002). De mogelijkheden tot leessocialisatie van kinderen door school en bibliotheek moeten niet te groot worden ingeschat. Ouders kunnen een grotere bijdrage leveren aan leesattitude en leesfrequentie, met name in de voorschoolse jaren (Whitehurst en Lonigan, 2002) dan de school en de bibliotheek dat kunnen. Dit kwam in onze analyses tot uitdrukking in het geringe deel van de variantie in leesattitude en leesfrequentie dat door verschillen tussen scholen en (de aanpak van) leerkrachten kan worden verklaard. Anders gezegd: verschillen in het lezen tussen leerlingen zijn voor het overgrote deel *niet* het gevolg van wat basisscholen en leerkrachten doen. Overigens blijkt dit in veel onderwijskundig onderzoek het geval.

De bevindingen betekenen niet dat de *Bibliotheek op School* tot mislukken gedoemd is. Integendeel, de voorzichtig positieve univariate effecten die al in het eerste jaar gedemonstreerd konden worden, geven hoop voor de komende jaren. Dat in de multivariate analyses geen significante effecten voor de *BoS* konden worden aangetoond, heeft zeker te maken met het in het schooljaar 2011-2012 nog geringe aantal aan de monitoring deelnemende scholen (77, waarvan er 32 met een *BoS*). Voor het schooljaar 2012-2013 zijn er meer dan 300 scholen die deelnemen. Dit zorgt evenzeer voor positieve vooruitzichten.

Vanuit de andere, kritische kant bezien heeft deze eerste effectanalyse laten zien dat de uitstraling van de *BoS* in het leesonderwijs nog versterking nodig heeft. De verschillen in leesbevordering op scholen met en zonder *BoS* zijn nog maar gering. De inzet van de leesconsulenten in de scholen, die leerkrachten en leerlingen bijstaan, mag niet sluitpost van de begroting zijn. Het succes van de *BoS*, afgemeten aan het versterken van de leesgeneigdheid van de leerlingen, zal voor een niet onaanzienlijk deel van hun inspanningen afhankelijk zijn. Pas wanneer de

BoS geïntegreerd wordt in het gehele onderwijsprogramma, zal de investering in het naar de school brengen van de bibliotheekvoorziening zich uitbetalen: voor de bibliotheek zelf, voor de scholen en leerkrachten, maar vooral voor de leerlingen in hun latere leven.

LITERATUURLIJST

- Cunningham, A.E. en Stanovich, K.E. (1997), Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), pp. 934-945.
- Huysmans, F. (2007), De openbare bibliotheek in Nederland en de veranderende leescultuur sinds 1975. In: A. van der Weel (red.), *Jaarboek voor Nederlandse Boekgeschiedenis*, 14, pp. 179-192.
- Huysmans, F. (2013), *Van woordjes naar wereldliteratuur. De leeswereld van kinderen van 7-15 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen (te downloaden van www.lezen.nl).
- Huysmans, F. en Hillebrink, C. (2008), *De openbare bibliotheek tien jaar van nu*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Huysmans, F. en Oomes, M. (2012), *Measuring the public library's societal value: A methodological research program*. Paper presented at the 78th IFLA World Library and Information Congress, Helsinki, 13-18 August, 2012 (<http://conference.ifla.org/past/ifla78/76-huysmans-en.pdf>, laatstelijk geraadpleegd 13 maart 2013).
- Kasperkovitz, J. (2012), *Tussenbalans: de bibliotheeksector in 2012. Gemeentelijke bezuinigingen in de periode 2010-2014, effecten en vooruitblik*. Den Haag: Sectorinstituut Openbare Bibliotheken (<http://www.siob.nl/media/documents/Tussenbalans-De-bibliotheeksector-in-2012-gem-bezuinigingen-2010-2014.pdf>, laatstelijk geraadpleegd 13 maart 2013).
- Kraaykamp, G. (2002), *Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school. Effecten en ontwikkelingen*. Delft en Amsterdam: Eburon en Stichting Lezen.
- Mol, S.E. en Bus, A.G. (2011), To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), pp. 267-296.
- Mullis, I.V.S., Martin, M.O., Foy, P en Drucker, K.T. (2012), *PIRLS 2011 International results in reading*. Boston en Amsterdam: Boston College en IAE.
- Nardon, S., Cisotto, L. en Novello, N. (2011), The pleasure of reading and its components. An empirical survey in the primary and secondary schools. In: F. Hakemulder (red.), *De stralende lezer. Wetenschappelijk onderzoek naar de invloed van het lezen*. Delft: Eburon, pp. 267-285.

- National Endowment for the Arts (2007), *To read or not to read. A question of national consequence*. Washington, DC: National Endowment for the Arts.
- OECD (Organization for Economic Co-Operation and Development) (2007), *PISA 2006 Science Competencies for Tomorrow's World*. Paris: OECD.
- Stanovich, K.E. (1986), Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), pp. 360-407.
- Verboord, M. (2003), *Moet de meester dalen of de leerling klimmen? De invloed van literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975 en 2000*. Utrecht: ICS (proefschrift Universiteit Utrecht).
- Whitehurst, G.J. en Lonigan, C.J. (2002), Emergent literacy: Development from pre-readers to readers. In: S.B. Neuman en D.K. Dickinson (eds.), *Handbook of early literacy research, Volume 1*. New York: Guilford Press, pp. 11-29.

OVER DE AUTEURS

Frank Huysmans is bijzonder hoogleraar Bibliotheekwetenschap, Universiteit van Amsterdam en zelfstandig onderzoeker en adviseur, WareKennis te Den Haag.

Kees Broekhof is senior adviseur/trainer, Sardes te Utrecht.

Thomas van Dalen is organisatiestrateg en adviseur in de cultuursector, Thomas van Dalen Advies te Amsterdam.