

LEESMONITOR

DECEMBER 2018
EEN UITGAVE VAN STICHTING LEZEN

ONDERZOEK NAAR LEZEN, LEESBEVORDERING EN LITERATUUREDUCATIE



Leesmotivatie

Hoe raak je de juiste snaar?

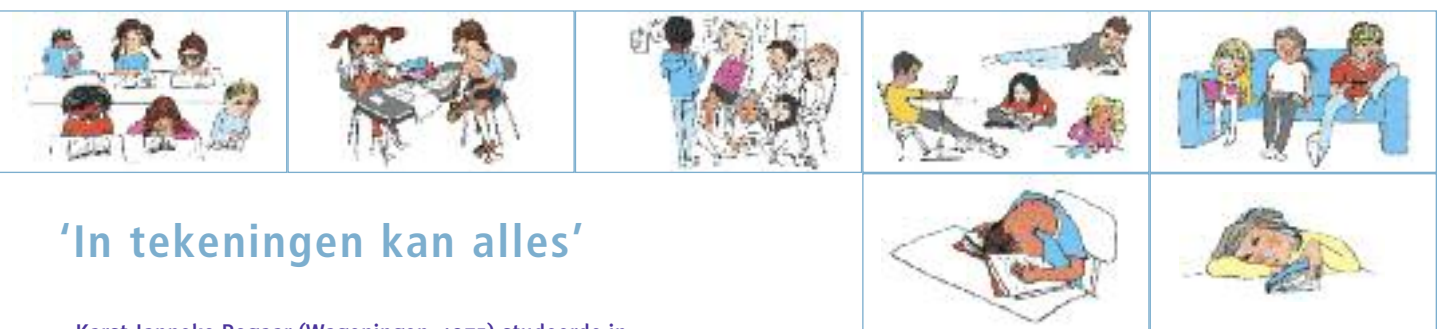


LEESMONITOR.NL

website voor leesonderzoek

Hoeveel tijd besteden Nederlanders aan lezen? Hoe presteren basisscholieren op leesvaardigheid? Doet plezier in lezen vaker lezen? Wat maakt lezen belangrijk? Kan lezen het inlevingsvermogen in de medemens vergroten? Wat zijn verschillen tussen het lezen van gedrukte en digitale boeken?

Wetenschappers doen veelvuldig onderzoek naar deze en andere vragen. Leesmonitor streeft ernaar de wetenschappelijke inzichten over lezen, leesbevordering en literatuureducatie te vertalen naar een breed publiek.



‘In tekeningen kan alles’

Karst-Janke Rogaar (Wageningen, 1975) studeerde in Londen aan de Art Academy en vervolgde haar studie aan de Rietveld Academie in Amsterdam. Na haar afstuderen in 2000 ging ze aan de slag als zelfstandig gevestigd kunstenaar. Ze werkt in opdracht en als autonoom illustrator, grafisch ontwerper en kunstenaar. Ze ontwerpt boekomslagen, flyers, posters en maakt filmtitels. Ook tekent ze live in muziektheatervoorstellingen. Daarbij draait het niet zozeer om het eindresultaat, maar om de route ernaar toe. ‘Als je het goed doet,’ vertelde Rogaar ooit aan *Lezen*, ‘vormen lijn, ritme en muziek een choreografie.’

In 2006 debuteerde ze als kinderboekenillustrator in *De toverfluit*, een luisterboek van Frank Groothof. Veel lof ontving ze voor haar tekeningen bij *Spinder* (2016) van Simon van der Geest, die eruit zien alsof ze door een kinderhand getekend zijn. Recentelijk verzorgde ze de illustraties bij *Vriendschap is alles – filosofie voor kinderen* van Stine Jensen, waarbij ze vriendschap in al zijn vormen toont. Rogaar houdt enorm van de combinatie van werken voor kinderboeken, tijdschriften en theater: ‘Zo kan ik mijn complete palet gebruiken,’ zegt ze.

Haar werkwijze omschrijft ze zelf als volgt: ‘Ik benader een illustratie als een bouwwerk van verhalende elementen. Iedere keer kies ik opnieuw mijn bouwstenen en bepaal ik de techniek: ieder project vraagt om een eigen aanpak. Ik houd ervan om dat bouwwerk vervolgens te creëren. Je begint met niets, en je eindigt met een illustratie waarvan het voelt alsof die er altijd al is geweest.’

Mijn tekeningen zijn direct en zorgvuldig gemaakt zonder onnodige franje. Ze ondersteunen de tekst en vertellen daarnaast ook altijd een eigen verhaal. Een goede illustratie schuurt een beetje, anders kijk je eraan voorbij.

Voor de Leesmonitor heb ik beelden gemaakt die de teksten wat in de “realiteit” zetten, omdat ze een redelijk hoog abstractieniveau hebben. Ik geef de lezer houvast, maar ga af en toe net een beetje over de grens van de realiteit. Precies die tekeningen vind ik zelf de beste. In tekeningen kan alles, als je het maar met overtuiging brengt.’

karst-janneke.com



Beelden van een lezer

Ik heb vele mooie leesherinneringen. Ik herinner me de voorleesstemmetjes van mijn vader en moeder: de hoge stem, de lage stem, de verdrietige, de enge, de lieve en de boze. Ik herinner me het

allereerste prentenboek dat ik zélf uitlas. Ik was zes jaar en trots dat het me lukte, hoewel – of misschien wel juist omdat – ik nog struikelde over iedere zin. En ik herinner me het voorlezen op school: hoe het klaslokaal voor heel even vervaagde en plaatsmaakte voor gortdroge woestijnen, woeste zeeën, donkere bossen.

Iedere ervaring die ik met lezen heb opgedaan, heeft een stukje van mijn leespad gevormd. Niet alleen de mooie ervaringen, maar ook de negatieve. Het was geen vlak pad, maar een met pieken en dalen. Naast het voorlezen van mijn ouders en heerlijke leesochtenden in het weekend met uit de bibliotheek geleende boeken, herinner ik me namelijk óók hoe ik me op de middelbare school met moeite door *Karel ende Elegast* heen worstelde.

In deze editie van *Leesmonitor – Het Magazine* staat leesmotivatie centraal. Wanneer kunnen we spreken van ‘positieve’ leesmotivatie, en wanneer juist van ‘negatieve’? Aan welke randvoorwaarden moet worden voldaan om kinderen en jongeren gemotiveerd te maken en te houden voor het lezen? En hebben leesbevorderaars hierbij wat in de melk te brokkelen? Aan de hand van (recent) theoretisch en empirisch onderzoek wordt een antwoord gegeven op deze vragen.

Dit magazine kent een primeur: we presenteren voor het eerst niet alleen wetenschappelijke resultaten, maar laten ook wetenschappers aan het woord. In het slotartikel van dit magazine lichten Marloes Schrijvers, Roel van Steensel en Maarten Vansteenkiste hun ideeën over leesmotivatie toe. Daarnaast vindt u in dit magazine een geheel actueel en bijdetijds beeld van theorievorming over leesmotivatie.

Leesmotivatie is de sleutel tot leessucces. Wij hopen dat dit magazine u het gereedschap in handen geeft om deze sleutel passend te maken voor uw dagelijkse praktijk.

Gerlien van Dalen

Directeur-bestuurder Stichting Lezen

INHOUD

Leesmotivatie is de sleutel tot leessucces. Maar wat is leesmotivatie? En hoe kun je dit doen, van kinderen gemotiveerde lezers maken?

- 4** De sleutel tot succesvolle leesbevordering?
Leesmotivatie!

- 6** Waarom wil Ahira wel lezen, maar Wouter niet?

- 9** Intermezzo – ‘Lezen kwam bij mij van binnen’

- 10** Ik wil wel, maar...

- 12** Boekenhaters, of boekenvreter? Hoe herken je ze?

- 14** Kinderen versus tieners

- 16** Interview – ‘Zet het volledige motivatie-arsenaal in’

- 20** Tiplijst – Uit de praktijk gegrepen

- 22** Begrippenlijst

- 23** Literatuur

Colofon

Leesmonitor – Het Magazine. Onderzoek naar lezen, leesbevordering en literatuureducatie. Een uitgave van Stichting Lezen.

Redactie: Stichting Lezen, Mirjam Noorduijn (tekst & interviews), Jette van den Eijnden (vooronderzoek & eindredactie),

Eva Gerrits (kaderinterviews), Desirée van der Zander (coördinatie), Niels Bakker (eindredactie), Gerlien van Dalen, Roos Wolters

Redactieadres: Stichting Lezen, Nieuwe Prinsengracht 89, 1018 VR, Amsterdam, T 020-6230566, e-mail: leesmonitor@lezen.nl

Met dank aan de experts die de tekst hebben meegelezen en van commentaar hebben voorzien: Adriana Bus (Vrije Universiteit Amsterdam),

Femke Scheltinga (ITTA – Universiteit van Amsterdam), Roel van Steensel (Erasmus Universiteit Rotterdam)

Uitgever: Stichting Lezen

Vormgeving: Ramona Dales (Lijn 1, Haarlem)

Coverbeeld: Peter van Hugten | Illustraties: Karst-Janneke Rogaar

Druk: Zalsman BV

ISSN: 2468-1091

Citeren als: Leesmonitor – Het Magazine (2018). *Leesmotivatie: hoe raak je de juiste snaar?*, Amsterdam: Stichting Lezen.

© Leesmonitor – Het Magazine is in licentie gegeven volgens een Creative Commons Naamsvermelding-NietCommercieel-GelijkDelen 3.0 Unported licentie.

Alle teksten en grafieken in deze uitgave vallen onder deze licentie, tenzij anders vermeld. De infographics, illustraties alsmede het coverbeeld vallen onder het ©.



DE SLEUTEL TOT SUCCESVOLLE LEES- BEVORDERING? LEESMOTIVATIE!

*Een positieve lees-
motivatie leidt tot
graag, beter, en meer
lezen. Maar wat is
motivatie? En hoe
realiseer je die?*

‘Minder dan een kwart van de leerlingen vindt lezen erg leuk, wat te doen?’ Zo luidde de verontrustende kop boven een reportage in *NRC Handelsblad* van Mirjam Remie (9 juli 2018) over het leesplezier bij Nederlandse leerlingen dat almaar daalt. Remie refereert in haar artikel aan het recentste PIRLS-onderzoek (Progress in International Reading Literacy Study) waaraan in totaal vijftig landen meedoen. Daaruit blijkt dat de leesvaardigheidscore van tienjarigen nog steeds bovengemiddeld goed is, maar dat Nederland tussen 2001 en 2016 wel van plek twee naar veertien is gezakt. Ook zorgelijk is het feit dat slechts een derde van de leerlingen zich bij de leesles betrokken voelt en nog geen kwart lezen ‘erg leuk’ vindt. Internationaal gezien is dat de op één na laagste score (Gubbels, Netten, & Verhoeven, 2017). Bij Nederlandse vijftienjarigen is dat niet anders: ook zij behoren wereldwijd tot de minst gemotiveerde lezers (De Meyer & Warlop, 2010). Bovendien is 17,9% van hen laaggeletterd (Feskens, Kuhlmeier, & Limpens, 2016).

Het zal niet verbazen dat het aantal tieners en jongvolwassenen dat in hun vrije tijd leest in rap tempo afneemt, zoals het Sociaal Cultureel Planbureau begin 2018 meldde in het rapport *Lees:Tijd. Lezen in Nederland* (Wennekers, Huysmans, & De Haan, 2018). Wie weinig plezier in lezen heeft komt gemakkelijk in een neerwaartse spiraal terecht, waarbij gebrek aan leesmotivatie leidt tot minder lezen en minder leesvaardigheid, wat weer leidt tot minder leesplezier en -motivatie, en minder lezen et cetera (Mol, 2010). Terwijl tal van onderzoeken hebben uitgewezen dat (voor)lezen een gunstig effect heeft op de

Tel mee met Taal

Minister Ingrid van Engelshoven (ocw) zet het programma Tel mee met Taal, dat sinds 2016 laaggeletterdheid moet voorkomen en bestrijden, in 2019 voort. Met gemeenten en andere betrokken instellingen zoals bibliotheken wil ze het programma een verdere impuls geven (Kamerbrief 26 maart, 2018). Ze wil meer volwassenen bereiken die het Nederlands als moedertaal hebben (de NT1-doelgroep), en ouders die moeite hebben met lezen en schrijven. Dit om te voorkomen dat kinderen een vroege taalachterstand oplopen. Ook wil de minister het geringe leesplezier van Nederlandse vijftienjarigen aanpakken (Lezen 3, 2018), onder het motto dat ze ‘mensen graag wil helpen een leven lang te lezen’. Daartoe heeft ze de Onderwijsraad en Raad voor Cultuur om een advies gevraagd. Zomer 2019 wordt dit verwacht.

woordenschat en taalvaardigheid (Mol, 2010) en positief samenhangt met de onderwijsprestaties in het algemeen (Kortlever & Lemmens, 2012). Bovendien moet de bredere waarde van lezen, zoals de vorming van ons empathisch vermogen, ook niet worden onderschat. (Fictie) lezen kan ons leren om onszelf en de ander beter te begrijpen. Het prikkelt de verbeeldingskracht en kan troost, hoop of inspiratie bieden (Leesmonitor – Het Magazine, 2017; Stichting Lezen, 2017).

Om de hierboven geschetste negatieve spiraal te voorkomen is het dus zaak de leesmotivatie van kinderen al op jonge leeftijd te stimuleren, en erop toe te zien dat ze die vasthouden in de overgang van de basisschool naar de middelbare school wanneer het leesplezier afneemt (Huysmans, 2013; Van Tuijl & Gijssels, 2015). Daarbij is het interessant om te weten dat interventieprogramma's die gericht zijn op het vergroten van leesmotivatie het meeste effect op zwakke lezers hebben (Van Steensel, Van der Sande, Bramer, & Arends, 2016).

Leesmotivatie wordt overigens vaak eenzijdig met leesplezier geassocieerd. Maar plezier is slechts een van de vele drijfveren die kinderen en jongeren ertoe kunnen bewegen om (vaker) een boek te pakken. Waar de een leest omdat hij ervan geniet, leest de ander omdat hij zich realiseert dat je je in onze maatschappij moeilijk kunt handhaven zonder de kunst van het lezen te verstaan. ‘Je hebt het overal nodig, dus ik vind het belangrijk dat we op school leren lezen, ondanks dat het best wel vervelend is,’ licht een van de vmbo-leerlingen veelzeggend zijn leesmotivatie toe in de korte Leeskracht-film *Ik vind lezen leuk, daar moet je maar mee dealen*.

Motivatatie is als aanjager van gedrag dus allesbehalve eenduidig. Binnen de ontwikkelings- en gedragspsychologie is het dan ook een complex begrip waarover het laatste woord nog niet is geschreven, getuige de hoeveelheid theorieën en studies (Cook & Artino, 2016). Het is waardevol om er enige notie van te nemen. Zeker omdat leesmotivatie wordt gezien als een van de sleutels tot succesvolle leesbevordering. Deze *Leesmonitor* licht een tipje van de motivatiesluier op. Daarbij staan vragen centraal als welke (rand)voorwaarden zijn van belang voor een positieve (lees)motivatie? Waarin verschillen gemotiveerde en ongemotiveerde lezers en hoe herken je ze? Waarom lezen kinderen liever dan tieners en jongeren? Hoe moet je daarmee omgaan? En wat kun je concreet doen om van een kind een gemotiveerde lezer te maken? Wie nog meer verdieping wil, kan de literatuurstudie naar leesmotivatie van Stichting Lezen raadplegen, die in 2019 zal verschijnen. ●●●



‘Voor mijn vak ben ik geen goed voorbeeld: op de lagere school vond ik lezen verschrikkelijk. Klassikaal moesten we om de beurt hardop lezen, ik was er slecht in. Gelukkig werd er veel voorgelezen. Zoals *Pjotr* van Jan Terlouw – ik zat in groep 7 en moest ervan huilen; mijn eerste grote boekenliefde. Toen later op de pabo bleek dat ik dyslectisch ben, viel alles op zijn plek. Ik begon aan een leesinhaalslag en genoot alsnog van de verhalen die op de lagere school waren voorbijgegaan. Daarna van de almaar uitdijende *Harry Potters*: ineens las ik in twee dagen voor mijn plezier een loei van een boek! Als kinderopvangmedewerker en thuis heb ik heel veel voorgelezen: samen een leesbeleving creëren is fantastisch voor opvoeder en kind. Wat ik heb geleerd: als ik het op mijn gemak voorbereid, kan ik net zo prachtig voorlezen als ieder ander. Dat houd ik ook leerlingen voor die zich door hun dyslexie laten ontmoedigen. Veel mbo-leerlingen vinden lezen en boeken stom, maar ze zijn absoluut te motiveren. Door in te zetten op een breed, divers boekenaanbod, een positieve leeservaring en een paar keer per week vrij lezen, ervaren zij toch hoe lekker het kan zijn om gewoon even te lezen. Mijn uitgangspunt daarbij: als je moet lezen, lees dan wat je leuk vindt. En als je niet weet wat je leuk vindt, help ik je.’

Yannic Van Daele, leesconsulent o tot 23 jaar bij Bibliotheek Den Bosch en betrokken bij de pilot SchoolBieB op het mbo



WAAROM WIL AHIRA WEL LEZEN, MAAR WOUTER NIET?

*Er bestaan legio
motivatietheorieën.*

Maar uiteindelijk

draaien ze om dezelfde

basisvragen: wil

iemand iets doen, en

zo ja, waarom?

Do what you love; Stay hungry; Work hard; Focus; Dream big; Believe in yourself...

En zo zijn er nog veel meer: slogans die suggereren dat ze je helpen gemotiveerd te blijven zodat je op je werk, of op school doet wat je geacht wordt te doen. Ze prijken op posters, koffiemokken, kussenslopen, agenda's, armen of billen. En als die tegeltjes-wijsheden niet helpen, kun je altijd nog een motivatiegoeroe of zelfhulpboek raadplegen, waarbij je overigens wel moet oppassen voor keuzestress.

Als deze algehele hype rondom motivatie iets duidelijk maakt, dan is het wel dat we kennelijk erg graag willen weten hoe we onszelf en anderen aan het werk, de studie, of – binnen de context van dit magazine – aan het lezen kunnen krijgen en houden. Het zal niet verbazen, maar een eenduidig antwoord op die vraag is er niet: zoveel verschillende mensen, zoveel verschillende beweegredenen om iets te doen of laten.

Dat roept de vraag op wat motivatie eigenlijk is. Daarmee komen we onvermijdelijk op het terrein van de (gedrags)wetenschap en de vele verschillende motivatietheorieën die in de loop van de tijd ontwikkeld zijn. Hoe waardevol deze ook zijn, ze kennen, zoals dat geldt voor vele studies, vanzelfsprekend hun beperkingen. Bovendien zorgt de complexiteit van het nogal abstracte begrip regelmatig voor overlap tussen de verschillende theorieën, die niet zozeer normatief als wel beschrijvend zijn. Opvallend daarbij is dat veel van die theorieën – waarvan er hier twee (Ryan & Deci, 2000; Wigfield & Eccles, 2000) worden uitgelicht – vanuit dezelfde basisvraag vertrekken:

wil iemand iets doen, en zo ja, *waarom*? Vertaald naar het vraagstuk rondom leesmotivatie: *wil* iemand lezen, en zo ja, *waarom*?

Sommige kinderen hebben een onverzadigbare leeshonger. Neem Matilda uit het gelijknamige boek van Roald Dahl (1988). Vanaf het moment dat ze als driejarige kan lezen, hunkert ze naar boeken. Eerst stilt ze haar leeshonger met een kookboek. Vervolgens verslindt ze alle kinderboeken uit de bibliotheek. En daarna laat ze zich ‘betoveren’ door Dickens en Hemingway. ‘De boeken voerden haar mee naar nieuwe werelden en lieten haar kennismaken met wonderlijke mensen die opwindende levens leidden. [...] Ze reisde de hele wereld rond in haar kamertje in een Engels dorp,’ schrijft Dahl, die het in zijn beroemde boek doet voorkomen alsof zijn heldin door onzichtbare krachten tot lezen wordt aangezet. Zo bekeken wordt Matilda’s leesmotivatie gestuurd door een hevig verlangen naar boeken van binnenuit.

Lezen is voor Matilda een doel op zich: ze vindt het fijn, leert ervan en kan erdoor ontsnappen aan de werkelijkheid. In de onderzoeksliteratuur wordt Matilda’s onstilbare leeshonger onder intrinsieke motivatie geschaard. Volgens de zogenaamde zelf-determinatietheorie van Richard Ryan en Edward Deci (2000) kun je echter ook van ‘buitenaf’ geprikkeld worden. Dan is er sprake van extrinsieke motivatie. Zo zijn er leerlingen in het voortgezet onderwijs die lezen omdat ze hun examen willen halen. Of omdat ze inzien dat je in onze maatschappij zonder leesvaardigheid aan de kant kunt komen te staan.

Algemeen gesteld hangt intrinsieke motivatie positief samen met hoe vaak en hoe goed kinderen lezen, terwijl extrinsieke motivatie hier negatief of niet mee samenhangt (Becker, McElvay, & Kortenbruck, 2010; Retelsdorf, Köller, & Möller, 2011; Schaffner, Schiefele, & Ulferts, 2013; Schaffner & Schiefele, 2016). Intrinsieke motivatie wordt dan ook meestal als beter beschouwd dan zijn extrinsieke tegenhanger. Maar zo zwart-wit kun je dat niet stellen. Bij motivatie gaat het tenslotte bijna altijd om een samenspel van prikkels die van ‘binnen’ en prikkels die van ‘buiten’ komen.

Motivatie beweegt zich op een continuüm tussen geen enkele drijfveer voelen om te handelen (amotivatie) en vol passie niets liever willen doen, omdat het zo leuk is (intrinsieke motivatie). Tussen deze twee uitersten van het motivatiespectrum bevinden zich allerlei vormen van extrinsieke motivatie, zo toont de theorie van Ryan en Deci (zie p. 8, figuur 1 / bron: Visser, 2017). De onderlinge, graduele motivatieverschillen in figuur 1 worden voornamelijk bepaald door de mate van gecontroleerde en autonome motivatie. Hoe meer het lezen een eigen vrije keuze is – ook al komt de aanvankelijke prikkel van buitenaf (je wil per se slagen voor je literatuurexamen) – hoe sterker de leeslust. Als je echter alleen maar leest omdat het nou eenmaal moet van de leerkracht en je niet voor schut wilt staan tijdens je mondeling Nederlands, is het motivationele effect aanzienlijk minder positief (Ryan & Deci, 2000).

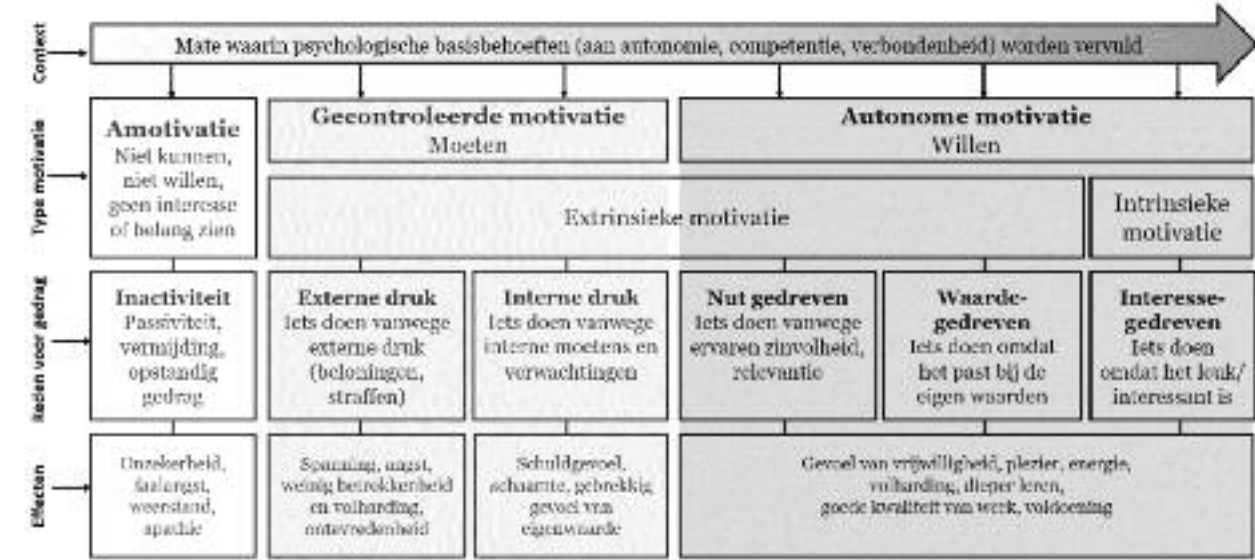
De theorie van Ryan en Deci laat ook zien dat je motivatie wordt gestuurd door de waarde die je aan een activiteit toekent. In de zogenaamde *expectancy-value*-theorie (zie kader, p.8) van Allan Wigfield en Jacquelynne Eccles staat die waardetoekenning zelfs centraal. Zij stellen dat vier verschillende soorten waarden – intrinsieke waarde, nut, persoonlijk belang en kosten – uiteindelijk samen bepalen hoe belangrijk je een activiteit vindt, en daarmee hoe groot de kans is dat je die zult uitvoeren (Wigfield & Eccles, 2000). Als je iets leuk of interessant vindt, oftewel intrinsiek waardevol, komt dit je motivatie ten goede. Ook kan de nutsvraag – wat levert het op – een kind beïnvloeden in zijn beslissing een boek wel of niet uit te lezen. Hetzelfde geldt voor het geschatte effect dat lezen op het zelfbeeld heeft. Wil ik wel de boekenwurm zijn waar-



‘Vanaf het moment dat ik kon lezen, heb ik het altijd graag gedaan. Ook nu, op de middelbare school – althans, nu nóg: we zijn net begonnen met de verplichte leeslijst. Ik lees momenteel bijna alleen daarbuiten, als een van de weinigen. Mijn vrienden besteden meer tijd aan films en series, en een avond is zo gevuld met WhatsApp, Instagram en Snapchat. De gedachte om eens een boek te pakken komt bij veel leeftijdsgenoten niet eens op.

Vorig jaar moesten we verplicht lezen in *Karel ende Elegast*, de *Warenar* en *Max Havelaar*. Onderwezen worden over de context van de Nederlandse literatuur, alla, maar dat die taaie kost zelf je erbij door de strot wordt geduwd... ik weet niet of iemand daar beter van gaat lezen of er meer van gaat snappen. Velen vergaat daardoor echt het leesplezier. Op school geldt de verplichte leeslijst als een behoorlijk vervelend verschijnsel waar veel over wordt geklaagd. Het is ook een oude constructie die eigenlijk niet meer past bij het onderwijs van deze tijd. Docenten zouden veel meer maatwerk moeten (kunnen) verrichten en leerlingen erbij betrekken, in plaats van verplicht stellen en voorschrijven. Dat vergt veel aandacht en capaciteit, die ruimte is er vaak niet. Zonde, want iedereen zou een lezer kunnen zijn: iedereen heeft zijn thema’s en interesses, en er zijn overal boeken over.’

Jens Bosman, leerling vijf vwo, Werkplaats Kindergemeenschap, Bilthoven



Figuur 1. Ryan en Deci volgens Visser (2017)



FOTO MARIA HEIJENDAEL

‘Kinderen leven nu meer met media dan ooit. De beeldcultuur is dominant. Ouders en leerkrachten zullen moeten inspelen op deze tijdgeest, anders gaan onderwijs en begeleiding van kinderen hopeloos achterlopen. Mobieltjes, films, YouTube – waarom worden de ingangen, horend bij de jeugdcultuur, niet méér benut als onderwijsmethodiek, ter verdieping? Bijvoorbeeld bij het leren van taal, het ontwikkelen van expressie? Voor zowel boeken als films geldt: een mooi verhaal kan inspireren, verdiepen, spiegelen. Kijken kan taalontwikkeling en uitdrukkingsvaardigheid stimuleren. Het gaat om bewustwording van lagen in een verhaal, manieren om iets te vertellen. Laat een jong kind tekenen wat het heeft gezien, een ouder kind erover schrijven; vind creatieve vormen. Ik pleit er niet voor het lezen los te laten – mijn grote liefde voor lezen is ouder dan die voor film – maar om oude en nieuwe media te combineren. Kinderen lezen minder, laten we ze dan wel weer interesseren voor het verhaal.’

Floor van Spaendonck, directeur Cinekid

voor anderen mij aanzien? Tot slot zullen kinderen en jongeren altijd afwegen in hoeverre het lezen al dan niet ten koste gaat van andere (sociale) activiteiten. Als je buurvriendjes vragen of je mee komt voetballen, terwijl je net fijn met je neus in Edward van de Vendels *Ajax wint altijd* zit, kan het zomaar zijn dat de praktijk het wint van het leesplezier.

Empirisch onderzoek toont dat er een duidelijke samenhang is tussen waardetoekenning en het leesgedrag en de leesvaardigheid van kinderen en jongeren. Groep 6-leerlingen die lezen intrinsiek waardevol vinden, besteden er meer tijd aan (Durik, Vida, & Eccles, 2006). Ook geldt dat kinderen die graag een goede lezer willen zijn, meer lezen (Baker & Wigfield, 1999). Voor jongeren ligt dat trouwens niet anders: hoe meer nut en belang aan lezen wordt gehecht, hoe hoger hun leesvaardigheid (Anmarkrud & Bråten, 2009). Tot slot is er een (indirect) verband tussen de mate waarin lezen betekenisvol wordt gevonden en schoolkeuzes en professionele ambities: jongeren die lezen als nuttig beschouwen, kiezen op de middelbare school vaker voor taal- en literatuurvakken, en ambiëren vaker een carrière waarvoor leesvaardigheden onontbeerlijk zijn (Durik et al., 2006).

Dat een goede motivatie een positieve leesspiraal in gang zet, dat is wel duidelijk: een kind dat, om welke reden dan ook, graag leest, leest meer en beter en grijpt ook sneller opnieuw naar een boek. Kortom: *Do what you love, Stay hungry, Focus, Dream big, Believe in yourself* en *Feel free*, net zoals Roald Dahls onvergetelijke boekenwurm Matilda. ●●●

Expectancy-value-theorie

Motivatie draait niet alleen om de vraag wil iemand iets doen, maar ook om kan iemand iets doen. In de expectancy-value-theorie gaan Allan Wigfield en Jacquelynne Eccles op beide vragen in. De naam verradt dat het tweetal waardetoekenning koppelt aan het resultaat dat leerlingen met hun inspanningen verwachten te halen. Wanneer ze de kans op succes laag inschatten, zullen ze de leesoefening weinig waardevol vinden en er weinig moeite voor doen. De hoeveelheid vertrouwen in het eigen kunnen speelt daarbij een wezenlijke rol: hoe beter iemand zijn eigen leesvaardigheid inschat, hoe meer waarde hij toekent aan lezen en hoe groter het verwachte leessucces, wat de leesmotivatie ten goede komt. Voldoende vertrouwen hebben in de eigen leeskunde is zeggegd een van de voorwaarden voor een positieve leesspiraal. In het artikel ‘Ik wil wel, maar...’ (p.10) worden nog meer randvoorwaarden toegelicht.



FOTO MARTIJN BEEKMAN

‘LEZEN KWAM BIJ MIJ VAN BINNEN’

UIT HET LEVEN GEGREPEN – Toen hij klein was, las hij alles wat hij in zijn handen kreeg. Nog altijd pakt hij graag een boek. Onderwijsminister Arie Slob is het prototype lettervreter.

‘Vanaf het moment dat ik kon lezen, ben ik letters gaan vreten. Mijn leesmotivatie kwam bij mij echt van binnen. Ik vond als kind alles interessant. Lezen kostte me ook weinig moeite. Wat scheelde, is dat we lang geen televisie hadden. En dat bij mijn ouders thuis veel werd gelezen. In onze woonkamer kon ik mij helemaal oprollen in een grote stoel, met een boek. Lezen heeft voor mij mede de wereld geopend.

Ik las alles uit onze boekenkast wat ik wilde. Zo ook mijn vaders boeken over, toen nog, Nederlands-Indië. Toen ik klein was, stuurden mijn ouders mijn boekenkeuze wel een beetje. Zo gingen we ’s zaterdags naar een bibliotheek waar van zij vonden dat er verantwoorde boeken stonden. Later ging ik zelf naar de openbare bibliotheek. Maar dat onderscheid heeft mijn leeshonger nooit beïnvloed. Als ik maar een boek had, dan las ik. Als ik het niet leuk vond, sloeg ik het gewoon dicht.

Mijn favoriete boeken gingen over de Tweede Wereldoorlog. Zoals de serie *Snuf de hond* van Piet Prins en de verhalen van K. Norel. Het meeste indruk heeft *Frits de zwerver* op mij gemaakt van Jan Hof, over verzetsstrijder dominee Frits Slomp. Misschien heeft dit verhaal mijn fascinatie voor geschiedenis wel opgewekt. Later ben ik dat gaan studeren. De Tweede Wereldoorlog heeft mij ook tijdens mijn studie en daarna

Arie Slob (1961) is sinds 2017 namens de ChristenUnie minister voor Basis- en Voortgezet Onderwijs en Media in het kabinet-Rutte III. Van 2001 tot 2015 was hij Tweede Kamerlid. Tussen 2007 en 2015 was hij respectievelijk partijleider en fractievoorzitter. Eerder was hij projectleider bij een schoolbegeleidingsdienst en gemeenteraadslid in Zwolle. In 2016-2017 was hij directeur van het Historisch Centrum Overijssel.

beziggehouden. Zo heb ik enorm genoten van *De tweeling* van Tessa de Loo: een geweldig meeslepend verhaal en prachtig verfilmd.

Mijn ervaring is dat een goed voorbeeld goed doet volgen. Samen struinen in de bibliotheek, een juf die voorleest, een ouder, of grootouder, dat wakkert het vuurtje aan. Wij hebben zelf onze kinderen altijd voorgelezen. En ik vertelde vaak zelf-verzonnen verhalen. Een daarvan heb ik later in een boekje gezet. Dat staat nu in de kinderkamer bij mijn kleinzoon. Die wordt er af en toe uit voorgelezen, hoewel hij nog heel jong is. Maar met voorlezen kan je niet vroeg genoeg beginnen. Als ik tijd heb, pak ik nog steeds graag een boek. Op mijn werkkamer ligt altijd een stapel leesvoer: natuurlijk titels over onderwijs, maar ook romans of historische verhalen. Juist die afwisseling maakt lezen zo interessant. Ik hecht veel waarde aan lezen. Het is enorm belangrijk voor je taalontwikkeling, verbeeldingskracht en vermogen om je in anderen in te leven. Het verrijkt niet alleen je woordenschat, het vergroot je wereld. Daar heb je je hele leven profijt van.’ ●●●



'IK WIL WEL, MAAR...'

*Je moet je competent,
autonoom en verbonden
met anderen voelen.
Als die mentale basis-
behoeften worden
vervuld, blijf je
gemotiveerd.*

'Ik wil het niet/ want jongens/ schrijven geen gedichten./ Meisjes wel.' Dat schrijft Jack uit *Hou van die hond* van Sharon Creech op 13 september in zijn schoolschrift. Een week later voegt hij daaraan toe: 'Geprobeerd/ Gaat niet/ Hoofd leeg.' Nog weer later, als zijn juf *De rode kruiwagen* van William Carlos Williams (1883-1963) heeft behandeld, schrijft hij dat hij er helemaal niks van begrijpt, en dat als je alle zinnen maar steeds in korte regels hakt je alles wel een gedicht kan noemen. De boodschap voor juf Strechberry is helder. Ze kan het heen-en-weer krijgen met haar poëzielessen. Jack lijkt niet van plan eraan mee te doen.

Het begin van dit bekroonde verhaal uit de VS dat in Nederland bij uitgeverij Hoogland & Van Klaveren in 2006 verscheen, illustreert treffend hoe omstandigheden iemands motivatie beïnvloeden. De lust om de poëzieopdracht uit te voeren, wordt Jack ontnomen door het feit dat poëzie geen status heeft bij jongens en hij geen meisjesdingen wil doen. Maar ook zijn gevoel dat poëzie schrijven en lezen iets is wat hij niet kan, blokkeert zijn schrijfzin. Daarbij valt op dat na een eerste mislukte schrijfpoging deze emotie alleen maar toeneemt.

Jacks weerbarstige gedrag toont dat wil je motivatie duiden, een antwoord op de vraag wil ik dit doen, en zo ja waarom, te beperkt is. De zelfdeterminatietheorie van

Ryan en Deci veronderstelt dan ook dat voor het oproepen van motivatie aan drie randvoorwaarden moet worden voldaan: we moeten ons verbonden met anderen voelen, autonoom en competent. (Deze drie factoren spelen ook in andere motivatietheorieën een rol, zij het op iets andere wijze.) Alleen als die mentale basisbehoeften worden vervuld, lukt het ons gemotiveerd te raken, of te blijven (Van Steensel et al., 2016).

Hou van die hond schetst behoorlijk waarheidsgetrouw hoe dat in de praktijk werkt. Juf Strechberry is weliswaar fictief, maar haar grenzeloze enthousiasme – ze blijft zoeken naar aansprekende gedichten, praat er met de kinderen over en geeft ze zelfvertrouwen door hun poëzieschrijfsels in de klas op te hangen – laat zien wat door onderzoek wordt bevestigd: leesbevorderend gedrag (zoals dat van Jacks juf) heeft een gunstig effect op leesmotivatie. Ouders die het lezen bij hun kinderen stimuleren maken de kans dat deze boekenminnaars worden bijna vijf keer zo groot. Voor vrienden geldt dat dit drie-en-een-half keer is, voor docenten anderhalf keer (Stalpers, 2007). Verbondenheid, het gevoel onderdeel te zijn van een groep waarin bepaald gedrag gewaardeerd wordt, werkt dus motiverend.

Behalve de stimulerende kracht van de mensen met wie je een band voelt, heeft ook het gevoel zelf te kunnen kiezen, en zo je eigen gedrag te beïnvloeden een positief effect op je motivatie. Hoe meer autonomie en eigen invloed, hoe meer psychologische vrijheid en plezier (en dus minder stress) je ervaart tijdens een bepaalde activiteit (Reeve, Nix, & Hamm, 2003). Bij leerlingen die vrij zijn in hun boekenkeuze worden persoonlijke leesinteresses geprikkeld, wat de leesmotivatie stimuleert (Van Steensel et al., 2016).

Daarbij dient te worden opgemerkt dat bij een leerling die denkt door veel oefening een goede toetsuitslag te behalen, zijn oorspronkelijke leesmotivatie vermindert als hij onvoldoende presteert. Blijft hij falen, dan kan hij zelfs zodanig de moed verliezen dat hij het leesbijltje er definitief bij neergooit. Of dat daadwerkelijk gebeurt, hangt vanzelfsprekend niet alleen af van de hoeveelheid overgebleven zelfvertrouwen, maar ook van de verwachte moeilijkheidsgraad van de leestoetsen en het soort doelen dat hij stelt (Wigfield & Eccles, 2000). Wil de leerling vooral voldoende scoren (prestatiedoelen), of ooit een goede lezer worden (beheersings- of leerdoelen)?

Gebrek aan zelfvertrouwen heeft natuurlijk sowieso geen positief effect op hoe competent je jezelf inschat. Die zogenaamde *self-efficacy* – een begrip van de Canadese psycholoog Albert Bandura uit 1977 dat verwijst naar hoe je je eigen vaardigheden beoordeelt – wordt door vier factoren bepaald: voorbeeldgedrag van betekenisvolle anderen, de mate van aanmoediging van ouders en leerkrachten en waardering die je van ze krijgt, je fysiologische gesteldheid (stress, angst...) en eerdere prestaties. De motivationele invloed van die laatste, stelt Bandura, is het sterkst.

Wanneer Jack uit *Hou van die hond* merkt dat de juf zijn dichtpogingen waardeert, groeit zijn zelfvertrouwen. De eerste stap is dat Jack het goed vindt dat de juf zijn gedicht op het schoolbord plakt, al wil hij nog niet dat ze zijn naam erbij zet. Maar als hij merkt dat zijn klasgenoten het mooi vinden, en hij hun gedichten ook ziet hangen, krijgt hij zoveel (schrijf)moed, dat hij zijn anonimiteit opgeeft. Ten slotte geeft hij zich helemaal gewonnen. Hij laat zijn aanvankelijke opstandigheid varen, uit zelfs zijn diepste gevoelens en schrijft, geïnspireerd door een bekende dichter, een ontroerend gedicht over zijn overleden hond. Met dank aan juf Strechberry. ●●●



FOTO JAN JANS

‘Niet ieder kind is een geboren lezer. Annie M.G. Schmidt zei het al: je hebt leeskinderen, (zoals mijn oudste kind) en leefkinderen; (typisch mijn jongste). Als vakidoot heb ik mijn beide kinderen altijd veel boeken aangeboden, ze waardeerden dat duidelijk verschillend. Het is *nature-nurture*: natuurlijk is de omgeving belangrijk voor het lezen, maar het ene kind is nou eenmaal ontvankelijker voor boeken dan het andere.

Ook gretige lezertjes kunnen vanaf het eind van de basisschool toch belanden in een “leesluwte” – een begrip dat Kees Frens muntte en dat ik heb aangehaald in een juryrapport voor de Gouden Lijst, de jeugdliteratuurprijs voor twaalf- tot vijftienjarigen die jammer genoeg maar geen vaste plaats lijkt te krijgen in het prijzenlandschap. Volgens mij speelt niet alleen de puberleeftijd, maar vooral ook de relatief geringe aandacht voor lezen en literatuur in het voortgezet onderwijs een rol. Op sommige scholen wordt bovendien (te) snel de overstap gemaakt naar volwassenenliteratuur: geen jeugdboeken op de leeslijst want “het zijn maar kinderboeken”. Terwijl veel adolescentenromans juist aantoonbaar meer zogenoemd literair gehalte bevatten dan de nodige volwassenenromans.

Afnemende leesmotivatie speelt al jaren, veel leraren van nu lezen als leerling al weinig. Zij hebben dus ook niet de kennis huidige leerlingen geschikte jeugdboeken aan te reiken. Het is een vicieuze cirkel, ondanks de aandacht op pabo’s en andere leesbevorderende initiatieven. Er zijn mogelijkheden daar iets aan te doen, dat stemt hoopvol. Ze moeten alleen wel worden benut.’

Helma van Lierop, hoogleraar Jeugdliteratuur, Tilburg University



BOEKENHATERS, OF BOEKENVRETERS? HOE HERKEN JE ZE?

*Positieve en
negatieve leesmotivatie*

zijn niet twee kanten

van dezelfde medaille.

Boekenvreter en -hater

tonen specifiek gedrag.

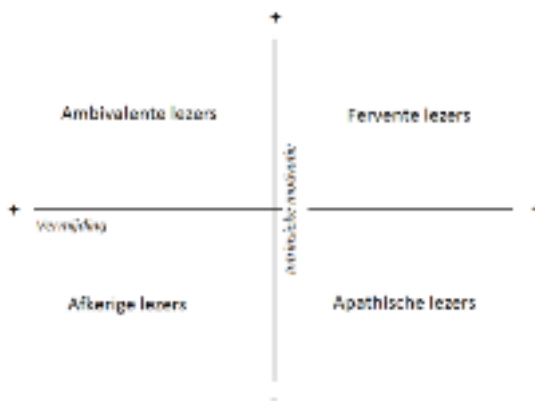
‘Lezen maakt je slimmer, denk ik’; ‘Ik heb wel betere dingen te doen dan lezen’; ‘Verhalen leren hoe je problemen kunt oplossen’, en ‘Het is gewoon zo saai, al die lettertjes...’ Als deze middelbarescholierenuitspraken uit de korte film *Ik vind lezen leuk, daar moet je maar mee dealen* (Leeskr8!, Kunst van Lezen, 2015) iets duidelijk maken, dan is het wel dat de leesmotivatie van afzonderlijke kinderen en jongeren sterk uiteenloopt van positief en oprecht toegewijd zijn, tot onverschillig en negatief.

Van gemotiveerde lezers heeft de wetenschap een redelijk goed beeld. Ze hebben familie, vrienden of docenten die zelf ook lezen en hen aanmoedigen. Ze vinden lezen leuk, interessant of (voor de toekomst) betekenisvol. Ze voelen zich prettig, vrij en competent als ze lezen en denken bovendien dat ze hun leesvaardigheid kunnen beïnvloeden. Maar wat kenmerkt de ongemotiveerde lezer? Waarin verschilt negatieve leesmotivatie van positieve? Je kunt niet zomaar de karakteristieken van laatstgenoemde omdraaien, blijkt: positieve en negatieve leesmotivatie zijn niet twee kanten van dezelfde medaille (Van Steensel, Oostdam, & Van Gelderen, 2013; Van Tuijl & Gijsel, 2015).

Leesvermijding – waarbij kinderen situaties waarin ze moeten lezen actief ontwijken – is dus niet zozeer het gevolg van de afwezigheid van positieve motivatiefactoren (competentie, autonomie, verbondenheid), als wel van de aanwezigheid van ondermijnende. Het devalueren van lezen als absoluut betekenisloos, is er bijvoorbeeld een van (Guthrie, Klauda, & Ho, 2013). Kinderen die leesvermijdend gedrag vertonen, vinden het bovendien vaak moeilijk. Wanneer ze dan ook nog eens denken dat hun intelligentie aangeboren en een vaststaand gegeven is, en daardoor een gebrek aan controle ervaren, kan dat resulteren in werkvermijdend gedrag op school (King & McNerey, 2014), wat vermoedelijk ook het geloof in de eigen leesvaardigheid aantast. Ze ervaren vaak negatieve emoties: ze vinden lezen saai, voelen zich dom en machteloos (Dowson & McNerey, 2001), en kunnen zelfs angst voor lezen ervaren (Nielen & Bus, 2016). Het gevolg is dat ze minimaal tijd en moeite in lezen stoppen en gemakkelijk opgeven. Doordat boekenhaters andere boekenhaters aantrekken en hun boeken vretende leeftijdgenoten vaak afwijzen, is de negatieve leesspiraal waarin ze zitten lastig te doorbreken (Guthrie et al., 2013).

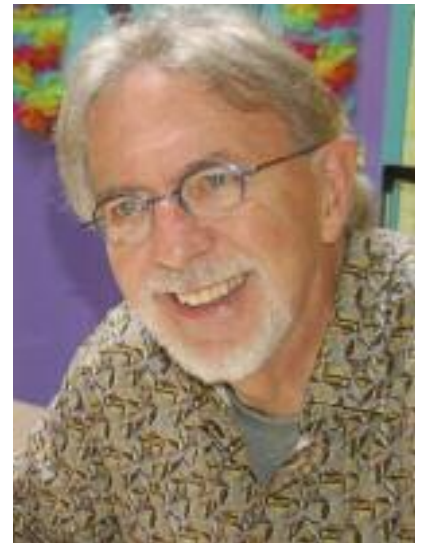


Opvallend is dat onderzoek toont dat de motivatiefactoren voor leestoewijding en leesvermijding onafhankelijk van elkaar opereren (Guthrie et al., 2013). Zo kunnen ze, in verschillende samenstellingen, gezamenlijk en tegelijkertijd invloed op de leesmotivatie en -vaardigheid van kinderen uitoefenen. De scholier die in bovengenoemde film over lezen zegt: 'Je hebt het overal nodig, dus ik vind het best wel belangrijk dat we op school leren lezen, ondanks dat het best vervelend is', vindt lezen in zijn algemeenheid betekenisvol, maar in de praktijk ontleent hij er geen plezier aan. Om dat samenspel van motivatiefactoren te duiden hebben onderzoekers Guthrie, Coddington en Wigfield (2009) een soort leesmotivatiekompas opgesteld (zie figuur 2), waarbij ze de lezer in een assenstelsel plaatsen. Op de horizontale as: hoe vermijdt of toegewijd is het leesgedrag? Op de verticale as: in hoeverre is de lezer intrinsiek gemotiveerd? Op basis van deze unieke profielindeling onderscheidt het onderzoekstrio vier types: de fervente lezer, met een natuurlijke, enorme leeshonger; de ambivalente lezer die wispelturig is – de ene soort tekst vindt hij leuk, de ander wijst hij af (zoals het kind dat wel stripboeken maar geen jeugdromans wil lezen); de apathische lezer die geen intrinsieke motivatie heeft, maar lezen niet per se vermijdt; en de afkerige lezer, de echte boekenhater.



Figuur 2. De vier lezerstypes van Guthrie et al. (2009)

Belangrijk is wel je te realiseren dat ieders leesgedrag uniek is en lezers heen en weer bewegen tussen de verschillende profielen. Afhankelijk van de leeftijd van een leerling, zijn school- en leesprestaties, en zijn sociale en leesomgeving kan het leesgedrag positief of negatief veranderen. Wil je als docent een apathische lezer laten opschuiven richting fervente lezer, dan is het stimuleren van (meer) leesplezier essentieel. Het meisje dat in de *Ik vind lezen leuk*-film zegt dat ze 'lezen eerst heel saai vond', totdat ze verhalen las die haar zo grepen dat haar leeshonger definitief was opgewekt, toont hoe belangrijk daarbij het aanbieden van de juiste lectuur is. De boekenhater in beweging krijgen is echter een stuk moeilijker. Want eerst moeten barrières als gevoelens van machteloosheid en onkunde worden weggenomen. Ieder kind vereist aldus een eigen aanpak. Alleen door rekening te houden met zowel positieve als ondermijnende motivatiefactoren is het leesgedrag van kinderen succesvol bij te sturen. ●●●



'Als Stichting Lezen er niet was geweest, denk ik dat de achteruitgang in leesmotivatie bij jongeren nog veel schrikbarend zou zijn geweest. Vanaf de jaren negentig heeft zij zoveel teweeggebracht met haar campagnes en bewustwording. Toch, de situatie is zorgelijk. Er komen zoveel concurrerende prikkels binnen via smartphones en sociale media die met een simpele druk op de knop te bevredigen zijn; voor lezen moet je echt even rustig zitten en de tijd nemen. De druk van sociale media slokt jongeren ook veel meer op. Toen ik in 1993 het onderwijs verliet, speelde dat allemaal niet. Daarna is de boel behoorlijk, en behoorlijk snel, gekanteld. Een jaar of zes geleden vroeg ik een aantal bevriende basisschooldirecteuren eens te tellen hoeveel kinderen op hun school een mobieltje hadden; dat begon vanaf groep vijf (zeven- en achtjarigen) en in de hoogste groepen had zo'n tachtig procent er een.

Tegenwoordig tel je niet meer mee als je er geen hebt. Ouders doen daaraan natuurlijk hard mee. Leerkrachten in het basisonderwijs moeten soms echt paal en perk stellen aan het gebruik van mobieltjes. Ook zorgwekkend: als Kinderboekenambassadeur promootte ik een lijst van zestig boeken die aankomende leerkrachten naar mijn mening gelezen moeten hebben. "Zestig boeken?" reageerde een aantal pabo's. "Als ze er tien lezen, mogen we blij zijn!" Dat gaat wel over mensen die straks voor de klas staan.'

Jacques Vriens, kinderboekenschrijver, oud-basisschooldirecteur en de eerste Nederlandse Kinderboekenambassadeur



KINDEREN VERSUS TIENERS

*Vanaf hun tiende
levensjaar verliezen*

kinderen stilaan hun

leeshonger. Als ze

vijftien zijn is er weinig

leesplezier over.

Is dit te voorkomen?

Leesbevordering is maatwerk, zoveel blijkt ondertussen wel uit voorgaande artikelen. Docenten en leesconsulenten moeten betrokken zijn, de afzonderlijke kinderen goed kennen en kennis hebben van het gevarieerde (kinder- en jeugd)boekenaanbod dat bovendien ook voorhanden moet zijn. Toch is het goed om te beseffen dat bepaalde groepen zekere patronen in hun leesgedrag vertonen. Zo hebben jongens vanaf hun negende gemiddeld minder leesplezier dan meisjes (Leesmonitor – Het Magazine, 2015). De zorg daarover is begrijpelijk, al is het de kunst stereotypering en vooroordelen over meisjes- en jongensgedrag te voorkomen. Zeker omdat niet alle studies even eenduidig zijn en bepaald onderzoek – zoals naar de vraag of jongens lezen vaker actief devalueren dan meisjes – nog nauwelijks is gedaan.

Ook blijkt er verschil in leesmotivatie tussen kinderen en tieners. Vanaf de laatste drie basisschooljaren neemt de intrinsieke en extrinsieke leesmotivatie bij kinderen af en daalt hun waardering van lezen sterk (DUO Onderwijsonderzoek, 2017; Lau, 2009; Unrau & Slackman, 2006). Een mogelijke oorzaak daarvan is dat kinderen naarmate ze ouder worden een steeds negatiever beeld over hun leesvaardigheid ontwikkelen (wat de leesmotivatie natuurlijk ongunstig beïnvloedt). Bij meisjes wordt de daling in hun leeswaardering voor 44% verklaard door de afname in het eigen geloof in de leescompetentie, en bij jongens zelfs voor 54% (Jacobs et al., 2002). Dit wordt deels

geweten aan het feit dat jonge kinderen een nog weinig realistisch, meestal (te) positief zelfbeeld hebben en met de tijd hun vaardigheden beter op werkelijke waarde kunnen schatten. Een andere mogelijke oorzaak van bovengenoemde daling is de zogeheten *fourth grade slump*, ofwel de groep 6-crisis: het moment dat de focus steeds meer van 'leren om te lezen' naar 'lezen om te leren' verschuift. De teksten die kinderen te lezen krijgen worden complexer, waardoor de kans stijgt dat ze negatieve leeservaringen opdoen (Chall & Jacobs, 2003). In deze periode vermindert het leesplezier vooral bij de zwakkere lezers (Nielen & Bus, 2016). En dat is ongunstig voor het leeszelfvertrouwen (de *self-efficacy* van Albert Bandura, zie p. 11).

Eenmaal op de middelbare school stabiliseert de ingeschatte leescompetentie van kinderen. Maar het is niet zo dat de leeshouding daardoor weer ten goede keert. Bij het ouder worden streven leerlingen minder beheersings- of leerdoelen na (Anderman, Austin, & Johnson, 2002). Heel algemeen gesteld: ze hechten gaandeweg minder waarde aan hun persoonlijke ontwikkeling op de lange termijn, en stellen steeds meer kortetermijn-prestatiedoelen (laten zien wat je kunt en wat je niet kunt proberen te verbloemen). Vergeleken met hun basisschooltijd tonen leerlingen dus gemiddeld minder schoolijver. Niet geheel toevallig neemt werkvermijding gedurende de adolescentie toe. Een kwart van de jongens tussen de veertien en negentien noemt zichzelf werkvermijdend (Dekker et al., 2013).

Dat de leesinteresse in de puberteit achteruitgaat, komt wellicht ook door de aantrekkingskracht van andere media. Middelbare scholieren zijn heel druk met digitaal communiceren en naar muziek luisteren en televisie en filmpjes kijken (DUO Onderwijs-onderzoek, 2017). Bij dertien- tot negentien-jarigen is dat respectievelijk 2 uur en 12 minuten, 1 uur en 35 minuten, en 2 uur en 15 minuten. Aan lezen besteden ze gemiddeld slechts 10 minuten per dag (Wennekers, De Haan, & Huysmans, 2016). Veel meer tijd blijft er met school, eten, slapen, af en toe chillen en sporten trouwens niet over.

Die strijd om tijd en hoe de druk daarvan wordt ervaren, leidt overigens bij alle Nederlanders tot minder lezen: een trend die al sinds halverwege de jaren vijftig van de vorige eeuw gaande is. Maar de afname de laatste tien jaar van het aantal lezende tieners (van 65% in 2006 naar 40% in 2016) en jongvolwassenen (van 87% naar 49%) is op zijn minst verontrustend te noemen (Wennekers et al., 2018). Er zijn steeds meer vijftienjarigen die zodanig veel moeite met lezen hebben dat ze bijvoorbeeld een gemeentebrief, of de ondertiteling van een film, moeilijk kunnen begrijpen. Het recentste PISA-onderzoek onder 15-jarigen van de organisatie voor economisch ontwikkelde landen (oeso) laat zien dat in Nederland het aantal laaggeletterde leerlingen in twaalf jaar tijd is gegroeid van 11,3% naar 17,9%.

Ergo: het is zaak om de leesmotivatie van basisschoolkinderen in de bovenbouw hoog te houden. In de wetenschap dat tieners hun eigen leesvaardigheid minder hoog aanslaan vergeleken met jonge(re) kinderen, is het essentieel het geloof in eigen kunnen bij deze groep op te vijzelen. Eerdere, positieve prestaties kunnen daarbij helpen. Maar ook het voorkomen van negatieve leeservaringen en aanmoediging door docenten en ouders zijn relevant. Zij zullen zich daarnaast moeten realiseren dat kinderen op weg naar de puberteit een andere leessmaak ontwikkelen (Huysmans, 2013). De leerling uit de *Ik vind lezen leuk*-film die zegt: 'Je gaat denk ik meer lezen als je het goede boek te pakken hebt', bevestigt nog maar eens hoe bepalend het aanbod is om in een positieve leesspiraal te komen. En als ze eenmaal lezen, die tieners, besteden ze er nagenoeg evenveel tijd als ouderen aan (Wennekers et al., 2018). ●●●



FOTO FRED ERNST

'Leerlingen moeten bij ons elk schooljaar verplicht twee boeken lezen – voor hen is dat heel duidelijk, het is een soort traditie. Ze houden van houvast. We beginnen er bewust niet pas in de bovenbouw mee: in de onderbouw willen ze nog weleens iets lezen en van je aannemen. Als je ze daar al verliest ben je ze in de bovenbouw definitief kwijt. Je moet al opboksen tegen sociale media en alles waar leerlingen verder hun tijd aan besteden. Maar als je je neerlegt bij het gegeven dat de leesmotivatie onder jongeren afneemt, beland je in een neerwaartse spiraal. Een positieve houding is cruciaal. Je kunt als docent ook echt heel veel doen aan leesmotivatie; meer dan je vaak beseft. Gaandeweg zullen leerlingen bij ons hopelijk ontdekken dat ze andere boeken zijn gaan lezen dan in het begin. Het afsluitende mondeling gaat ook over de leessmaak die ze in de afgelopen vier jaar hebben ontwikkeld. Als ze dan zeggen: 'Dat vond ik toen leuk, dat zou ik nu niet meer kiezen,' ben je al een heel eind gekomen. Bij vrij lezen maakt het ons niet uit wat er wordt gelezen, maar bij de verplichte boeken raad ik degenen die al wat aankunnen, liefst een boek aan dat een niveau is hoger ligt dan wat ze gewend zijn. Een leerling die uit zijn comfortzone treedt, ontdekt een nieuwe wereld. Als ze van school gaan hoop ik dat een aantal van hen weet: ik kan een beetje meer dan ik in eerste instantie had gedacht.'

Didy Pijpker, docent Nederlands aan de Rutger Kopland School (vmbo) in Siddeburen en uitgeroepen tot Leraar van het Jaar 2017



'ZET HET VOLLEDIGE MOTIVATIE-ARSENAAL IN'

Vanuit hun wetenschappelijke achtergrond vertellen Marloes

Schrijvers, Maarten Vansteenkiste en Roel van Steensel hoe je een brug tussen motivatietheorie en de praktijk kunt slaan, onder het motto 'Je moet ergens beginnen.'

'Autonomie, competentie en relationele verbondenheid, dat zijn de vitamines voor leesplezier. En leesplezier is de motor van het lezen,' aldus prof. dr. Maarten Vansteenkiste, gespecialiseerd in de motivatiepsychologie en werkzaam aan de universiteit van Gent. 'Iemand die graag leest, zal teksten diepgaander doornemen, beter presteren en frequenter lezen: de voordelen van intrinsieke motivatie zijn ontegenzeggelijk groot.'

Roel van Steensel, die voor Stichting Lezen als bijzonder hoogleraar Leesgedrag aan de Vrije Universiteit Amsterdam is verbonden, en ook promovenda aan de Universiteit van Amsterdam Marloes Schrijvers, die onderzoek doet naar de effecten van literatuuronderwijs op zelfinzicht en sociaal inzicht, zijn het daar in algemene zin mee eens. Al denkt Schrijvers dat er misschien nog wel meer voorwaarden van belang kunnen zijn voor een positieve motivatie. 'Ik denk dat het erg uitmaakt over welke doelgroep je het hebt. En over wat je met elkaar afsprekt wat lezen is. Hebben we het over informatieve, of narratieve teksten? En moeten die worden gelezen vanuit school?' stelt zij zichzelf hardop enkele vragen. 'Uit de eerste deelstudie van mijn promotieonderzoek, waarin we leerlingen vroegen naar wat het reguliere literatuuronderwijs met hun zelfinzicht en sociaal inzicht had gedaan, bleek dat lezen voor school vaak vervelend wordt gevonden. "Ik lees wel graag, maar niet als het moet voor school," is een antwoord dat nogal eens werd gegeven. Daaruit blijkt dat een discrepantie bestaat tussen wat vanuit het literatuuronderwijs wordt verwacht en lezen in de vrije tijd,' aldus Schrijvers.

Of die antipathie tegen het literatuur- en leesonderwijs komt omdat het moet van school, of omdat leerlingen de boeken niet leuk vinden, vindt Schrijvers lastig te

zeggen. ‘Ik denk dat dat hand in hand gaat. Er zijn bepaalde eisen aan het literatuur-onderwijs waarin inderdaad een factor van “moeten” zit die averechts kan werken,’ zegt ze. ‘Daarom zie je dat binnen het onderwijs bij Nederlands, maar ook bij andere vakken, steeds meer wordt ingezet op vrij lezen. Vooral in de onderbouw. Met de overgang naar de bovenbouw is er een opvatting onder docenten, dat er complexere literatuur moet worden gelezen. Al wordt er tegenwoordig veel gewerkt met de website *Lezen voor de lijst* van Theo Witte waarbij boeken naar leeftijd en niveau zijn ingedeeld. Daarmee hebben bovenbouwleerlingen wel een zekere mate van keuzevrijheid. Maar, voegt Schrijvers daaraan toe, ‘er is eigenlijk nog onvoldoende effectonderzoek gedaan bij bovenbouwleerlingen in het vo om conclusies te trekken over de invloed van autonomie op motivatie.’

Van Steensel gaat daarop in: ‘Er zijn wel studies natuurlijk die enige richting geven. Zo worden in de vs de effecten van het programma Concept-Orientated Reading Instruction bestudeerd, voor de leeftijdsgroep tien tot vijftien. Het doel van dat programma, dat zich vooral op informatieve teksten richt en wordt gecombineerd met vakonderwijs, is de betrokkenheid van leerlingen bij de tekst te vergroten. Dat doe je, zo is het uitgangspunt, door hun autonomie aan te spreken en teksten aan te bieden die aansluiten bij hun niveau en belangstelling. Daarnaast is er in het programma aandacht voor onderlinge samenwerking. Informatie over de teksten uitwisselen en samen lezen vergroot de sociale motivatie. Belangrijk is ook het leren en toepassen van leesstrategieën. Jezelf tijdens het lezen ondervragen om te kijken of je de relevante informatie uit de tekst hebt gehaald, of tussentijds kort samenvatten wat je eigenlijk gelezen hebt, of als je een woord niet begrijpt onderzoeken of de context je verder kan helpen, zijn manieren die een actieve leeshouding bevorderen, wat weer helpt de tekst diepgaander te verwerken. Die leesstrategieën moet je zien als begrip-ondersteunend gereedschap dat uiteindelijk weer het zelfvertrouwen vergroot. Deze programmacomponenten dragen allemaal bij aan de leesvaardigheid van leerlingen. Het bevordert de positieve en vermindert de negatieve motivatie. Maar wat wanneer het beste werkt? Het is een beetje een schot hagel. Voor wat betreft het verminderen van de negatieve leesmotivatie suggereert het programma dat je het best het volledige motivatie-arsenaal kunt inzetten.’

De antwoorden van Vansteenkiste op de vraag hoe je vanuit de praktijk leesmotivatie kan stimuleren – gedacht vanuit de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci en het belang dat zij toekennen aan autonomie, competentie en verbondenheid – haken aan bij de motivationele componenten van het door Van Steensel genoemde programma. Hij pleit bijvoorbeeld voor ‘het organiseren van een leescultuur’ in de klas. ‘Dat versterkt de verbondenheid,’ zegt hij. ‘Leerlingen moeten elkaars boekenvoorkeuren leren kennen en erover kunnen praten. Zo kun je vragen wie ze het boek dat ze gelezen hebben zouden willen aanbevelen. En waarom? Of laat jongeren samen, of met een ouder een boekverslag maken. Waarom bestaan er leesclubs? Mensen praten graag over boeken. Bovendien moet de leerkracht proberen iedereen zichzelf te laten zijn. Een goed onderbouwde negatieve leeservaring van een leerling, kan zeker ook een positieve feedback krijgen.’

‘Het samen evalueren van de leesontwikkeling’ is sowieso belangrijk, onderstreept Van Steensel. ‘Ga met de leerling regelmatig rond de tafel zitten,’ luidt zijn advies. ‘Bespreek met elkaar hoe het lezen gaat. Daarmee kun je al beginnen in de bovenbouw van het basisonderwijs. Het draagt bij aan het zelfvertrouwen.’ Gerichte feedback, vindt Vansteenkiste, is te verkiezen boven lezen om punten te verdienen: ‘Dat bezoedelt het leesplezier.’ Uit experimenteel onderzoek blijkt trouwens dat de taal



FOTO JØRGEN KOOPMANSCHAP

*‘Praat met leerlingen
over boeken en help ze
bij hun boekenkeuze’
(Roel van Steensel)*



*‘Een cocktail van
autonomie en structuur
is belangrijk’*

(Maarten Vansteenkiste)

Conceptmethode literatuurles

Een literatuurdidactische aanpak met aandacht voor persoonlijke en sociale kwesties is aansprekend voor de gemiddelde middelbare scholier. Voor haar promotieonderzoek naar de effecten van literatuuronderwijs op zelfinzicht en sociaal inzicht ontwierp Marloes Schrijvers (Universiteit van Amsterdam) daartoe een lessenserie voor havo 4. Als leidraad diende het zogenaamde dialogisch literatuuronderwijs (de dialoog aangaan met en over de tekst), waarna drie uitgangspunten werden geformuleerd: a. gebruik fictionele teksten die qua thematiek passen bij de morele sociale dilemma's die voor leerlingen interessant zijn, b. geef tekst- en thema-gerelateerde schrijftaken die leerlingen stimuleren vóór, tijdens en ná het lezen te reflecteren op hun persoonlijke ervaringen en reacties op de teksten, en c. bedenk gezamenlijke dialogische activiteiten om die ervaringen uit te wisselen. Daarbij werden de volgende leerdoelen gesteld: bewustwording van de reacties op de tekst en eventueel onbegrip, inzichtverwerving in de leeservaringen en -voorkeuren, en het verwoorden daarvan. Ter ondersteuning werden leesstrategieën en andere technieken aangereikt. Het opmerken van reacties, het hardop denken van de docenten tijdens het voorlezen, en de gespreksopdrachten bleken voor de ervaren vooruitgang het meest behulpzaam.

(Schrijvers, 2018)

waarmee je die feedback formuleert cruciaal is, weet Vansteenkiste. ‘Er is een verschil tussen negatieve en correctieve feedback,’ licht hij toe. ‘Als je verbeterpunten aangeeft, kan je beter gebiedende taal vermijden. “Moeten” heeft bijvoorbeeld een negatieve uitwerking en ondermijnt de autonomie. Een formulering als “waarom zou je dit niet eens op deze manier proberen” komt daarentegen minder hard aan. De ontvankelijkheid voor de suggestie is groter. Leerlingen weten dan, als ze bij een volgende leestaak tegen hetzelfde probleem aanlopen, hoe ze dit kunnen oplossen. Het beïnvloedt de autonomie positief, en ondersteunt het geloof in de eigen competentie.’

Van Steensel en Vansteenkiste benoemen beiden hoe essentieel een groot, gevarieerd boekenaanbod is. Via het onderwijs kun je zo’n rijke leesomgeving creëren. Als die er is, is het vervolgens de kunst het juiste boek bij de leerling te krijgen. Vansteenkiste: ‘Boeken moeten niet te moeilijk, maar ook niet te makkelijk zijn. Competentiefrusterende ervaringen, maar ook verveling moet je voorkomen. Het beste is kinderen boeken te bieden die hun zone van naaste ontwikkeling aanspreekt, dus net iets boven hun kunnen. Dan kunnen ze stappen zetten. En dat vergroot het zelfvertrouwen.’

Van Steensel vertelt dat leesconsulenten die worden ingezet vanuit het programma de Bibliotheek *op school* waarbij bibliotheken en scholen structureel samenwerken aan taalontwikkeling en leesbevordering, een belangrijke mediatorrol spelen in het helpen van kinderen bij hun boekenzoektocht. Uit een experiment blijkt dat ze het ook als hun taak beschouwen de boekensmaak en het niveau van de leerlingen te leren kennen, door met ze in gesprek te gaan. Een rol die docenten natuurlijk ook op zich zouden kunnen nemen. Voorwaarde is dan wel, denkt Van Steensel, dat ‘er voldoende aandacht voor kennis van de jeugdboekencollectie in de vooropleiding is’, en er ‘meer tijd voor leesonderwijs moet zijn’.

De rol van de docent als mediator: Schrijvers vindt die niet te onderschatten. Meer autonomie, door binnen de collectie vrije boekenkeuze te geven, kan de leesmotivatie positief beïnvloeden. Zoveel blijkt wel uit onderzoek. Maar, vindt ze, ‘autonomie hoeft niet alleen toegespitst te zijn op welke teksten je leest, maar ook op wat je als leer-



kracht ermee kan doen.’ Vansteenkiste: ‘Autonomie-ondersteunend lesgeven betekent inderdaad niet alleen maar dat je ten behoeve van het leesplezier de leerlingen qua boekkeuze carte blanche hoeft te geven. Keuze heeft een hefboomfunctie, ja. Maar je kan keuze ook kaderen. Een cocktail van autonomie en structuur is belangrijk. Structuur creëer je door bijvoorbeeld het leesniveau te bepalen, of de genres die gelezen moeten worden. Daarbinnen is dan vrije keuzemogelijkheid. Maar zeker zo belangrijk zijn de gesprekken over de gekozen boeken die de leerkracht initieert en vormgeeft. En de soort keuzeverwerkingsopdrachten die je daaraan koppelt.’

Wat je vanuit didactisch oogpunt met de teksten kunt doen, precies daarover gaat Schrijvers’ onderzoek. ‘Welke titels je nu wel of niet moet lezen in de bovenbouw van het middelbaar onderwijs en of ze tot de canon behoren, dat vind ik niet zo interessant,’ licht ze toe. ‘Wat ik wil weten is hoe docenten leerlingen kunnen stimuleren om met fictie aan de slag te gaan, op een manier dat het ook beklijft. Bij de lessenserie die ik heb gebruikt voor mijn promotieonderzoek, wilde ik weten wat voor reacties de vooraf geselecteerde korte verhalen bij ze opriepen, waarna ze in groepjes aan de hand van verschillende taken met elkaar daarover in gesprek gingen. Bij de effectenmeting daarna bleek dat het zelfinzicht en sociaal inzicht waren toegenomen. Behalve plezier en ontspanning als belangrijke reden om te lezen, bleek het verkrijgen van levensinzicht er nu ook eentje te zijn. Daarnaast kwam naar voren dat hun gevoel van autonomie, competentie en sociale verbondenheid vooruit was gegaan, ondanks dat ze dus geen vrije tekstkeuze hadden. De gekozen lesaanpak vergrootte de motivatie voor de literatuurlessen. Dat literatuur relevanter wordt als je kan aanhaken bij de ontwikkelingen van adolescenten is een interessante uitkomst. Daarbij wil ik opmerken dat deze methode wel specifiek voor havo 4 is ontworpen – dus dit onderzoek is kleinschalig. Maar je moet ergens beginnen.’ ●●●

Concept-Oriented Reading Instruction (CORI)

Het Amerikaanse programma CORI richt zich op de midden- en bovenbouw van het basis-onderwijs en op de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Centraal staan informatieve teksten voor het zaakvakonderwijs. De belangrijkste motivationele uitgangspunten van het programma zijn: a. Formuleer inhoudsdoelen met de nadruk op begrijpend leren lezen b. Geef leerlingen autonomie en laat ze zelf kiezen wat en met wie ze lezen c. Gebruik teksten die aansluiten bij hun niveau en belangstelling en d. Stimuleer samenwerking. CORI heeft bovendien aandacht voor het leren toepassen van leesstrategieën, zodat leerlingen zelfvertrouwen krijgen. Leerlingen die aan CORI deelnamen scoorden hoger op begrijpend lezen. Ze waren ook meer gemotiveerd en betrokken bij de teksten. (Guthrie, Klauda, & Ho, 2013)



FOTO JÖRGEN KOOPMANSCHAP

‘Aanhaken bij de
persoonlijke en sociale
ontwikkeling van
jongeren kan literatuur
relevanter maken’
(Marloes Schrijvers)

UIT DE PRAKTIJK GEGREPEN

Twaalf quotes met motivatietips om van kinderen lezers te maken. Met dank aan de geïnterviewden: Jens Bosman, Didy Pijpker, Marloes Schrijvers, Yannic Van Daele, Helma van Lierop, Floor van Spaendonck, Maarten Vansteenkiste, Roel van Steensel en Jacques Vriens.

TIP 1

Begin op de Pabo

‘Pabo’s moeten meer aandacht besteden aan leesplezier en kinder- en jeugdliteratuur. Niet in de vorm van een module, of in een uurtje, maar regelmatig: in de vorm van een vast lesuur of een aantal colleges. Plezier is het uitgangspunt, de basis. Als een kind leesplezier heeft, doet het ervaring op. En leeservaring heeft een positieve invloed op (school)prestaties.’



TIP 2

Voorlezen tot aan het eindexamen

‘Een heel eenvoudige manier om leerlingen te enthousiasmeren voor een boek: kies er een spannend fragment uit en lees dat voor. Wie dan nieuwsgierig is geworden naar het verdere verloop, kan het boek meenemen en zelf (thuis) verder lezen. En blijf leerlingen voorlezen, tot aan het eindexamen.’

TIP 3

Schoolbreed vrij lezen

‘Stel een (paar) keer per week een halfuur vrij lezen in. Liefst voor de hele school, van conciërge tot leerkracht. Ga als leerkracht in die tijd dus geen schoolwerk zitten nakijken of iets dergelijks. Zeg na afloop iets positiefs over je leeservaring, als: “Hè jammer, ik zat er net zo lekker in.” Grote kans dat je soortgelijke reacties uitlokt bij je leerlingen.’



TIP 4

Leest strategieën aanleren

‘Leer leerlingen dat er leesstrategieën bestaan en koppel dat aan een leesdoel, zodat ze weten “wat er van mij verwacht wordt en op welke manier ik dat doel en die leestaak kan volbrengen”.’



TIP 5

Geen verplichte boekenlijst

‘Schaf de verplichte leeslijst af en laat leerlingen zelf de onderwerpen kiezen waarover ze willen lezen, met als minimumeis dat ze boeken kiezen boven het niveau van groep acht. Dan lezen ze veel meer vrijwillig. En wie ergens plezier in heeft, werkt makkelijker voor een cijfer en wil zich er wellicht verder in ontwikkelen.’

**TIP 6****Adolescentenliteratuur**

‘Laat adolescentenromans toe op de leeslijst in het voortgezet onderwijs. Niet iedere jongere is al toe aan de overstap naar romans voor volwassenen. Er zijn bovendien genoeg adolescentenromans voor jongeren met meer literaire kwaliteiten dan veel romans voor volwassenen.’

TIP 7**Waarom niet ook een kijklijst?**

‘Introduceer, vergelijkbaar met de leeslijst, een kijklijst. Als houvast zou de VPRO Cinekid Top 100 kunnen dienen, die jaarlijks wordt samengesteld uit internationale klassiekers (de oudste film, *The Kid*, met Charlie Chaplin, is notabene uit 1921) en nieuwe producties. Op www.cinekid.nl/nl/jaarrond#voorscholen en op www.filmeducatie.nl zijn meer voorbeelden te vinden van filmeducatie-aanbod.’

TIP 8**Ken je leerlingen**

‘Neem jongeren serieus, roep niet: “Wat je daar zegt, of die titel – dat stadium zijn we nou wel voorbij.” Vertrek vanuit de beginsituatie van een leerling. Dat vraagt kennis van je leerlingen en van jeugdboeken, je moet een titel kunnen positioneren.’

**TIP 9****Kies een effectieve didactiek**

‘Bij het stimuleren van leesmotivatie gaat het niet alleen om *wat* leerlingen lezen, maar ook om *hoe* dat gebeurt: ontwerp daarom betekenisvolle, dialogische leeractiviteiten rondom het lezen.’

TIP 10**Interactieve opdrachten**

‘Geef geen droge lessen literatuur over de inhoud plus het belang van een boek, waarbij leerlingen geacht worden klakkeloos alles op te schrijven. Verzin interactieve opdrachten rondom boeken, waarin leerlingen zelf ook inspraak hebben en die passen bij hun interesses en de thema’s die hen persoonlijk bezighouden.’

TIP 11**Over boeken praten**

‘Praat met elkaar over boeken, en – Aidan Chambers predikt het al jaren – praat met open vizier. Stel je als leerkracht in zo’n gesprek dus niet op als degene die bepaalt hoe het zit; laat de leerling ook vertellen wat hij of zij interessant of moeilijk vindt aan een boek en kom samen tot (een) interpretatie(s).’

TIP 12**Creativiteit stimuleren**

‘Laat leerlingen op de gelezen tekst een vervolg van een pagina schrijven. Dat vraagt om creativiteit, en creativiteit vereist autonomie. Dat stimuleert de motivatie, al betekent dat wel dat je als leerkracht moet durven loslaten.’



BEGRIPPENLIJST

Leesattitude/Leesmotivatie

Een aangeleerde evaluatieve houding tegenover het lezen, die positief, neutraal of negatief kan zijn, een sociale component heeft en invloed uitoefent op gedachten over het lezen en op het leesgedrag. De leesattitude is onder te verdelen in een hedonistische (lezen voor plezier) en een utilitaire component (lezen omdat het baat brengt). Leesmotivatie wordt onder andere onderscheiden in intrinsieke motivatie (die voortkomt uit de persoon zelf, bijvoorbeeld plezier beleven) en extrinsieke motivatie (die ontstaat vanuit een externe bron, zoals succes op school).

Leesgedrag

De hoeveelheid tijd die mensen besteden aan het lezen, en de manier waarop ze lezen. Het leesgedrag is afhankelijk van verschillende factoren, zoals de moeilijkheidsgraad van de tekst, het soort tekst, de concentratie, de leesvaardigheid, en de leesmotivatie.

Leessocialisatie & leesbevordering

Het opvoeden van kinderen in het lezen, met als doel hen in staat te stellen zich te ontwikkelen tot enthousiaste lezers die graag lezen in hun vrije tijd. Opvoedingsimpulsen worden zowel bewust en intentioneel (bijvoorbeeld voorlezen) als onbewust en spontaan (bijvoorbeeld het voorbeeld geven door zelf te lezen) gegeven. Het kind wordt, volgens de filosofie van het sociaalconstructivisme, beschouwd als een individu dat zelfstandig bepaalt hoe het zich de impulsen eigen maakt. Zo ontwikkelt het zijn of haar eigen biografie met leesvoorkeuren en -gedragingen. Personen die invloed hebben op de leessocialisatie zijn ouders, onderwijzers, pedagogisch medewerkers, bibliothecarissen en boekverkopers. Als zij deze rol op een positieve, stimulerende manier invullen, heten ze ook wel ‘leesbevorderaars’.

Leesvaardigheid

Het gebruiken van geschreven informatie om te functioneren in de maatschappij, doelen te verwezenlijken en kennis en mogelijkheden te ontwikkelen. Leesvaardigheid omvat een reeks van vaardigheden: het decoderen en begrijpen van woorden en zinnen, het integreren en interpreteren van grotere teksteenheden en het reflecteren op en evalueren van de informatie in de tekst. Leesvaardigheid is onontbeerlijk om te kunnen lezen in verschillende media (print, digitaal) en modaliteiten (fictieboeken, non-fictieboeken, kranten, tijdschriften).

Lezen

Het opnemen, verwerken, begrijpen, interpreteren, evalueren van en reflecteren op geschreven woorden, zinnen, alinea's, paragrafen en teksten, op papier of digitaal. In enge zin heeft lezen betrekking op het lezen van boeken; in nog engere zin op literaire boeken. In ruime zin wordt ook bedoeld op andere tekstsoorten: kranten, tijdschriften en teksten op internet (zoals e-mail, sociale media, informatieve teksten, verhalen, gedichten enzovoorts). ●●●

LITERATUUR

- Anderman, E. M., Austin, C. C., & Johnson, D. M. (2002). The development of goal orientation. In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *A Vol. in the educational psychology series. Development of achievement motivation* (197-220). San Diego, CA, US: Academic Press.
- Anmarkrud, Ø., Bråten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, 19, 252-256.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215.
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773-785.
- Chall, J. S., & Jacobs, V. A. (2003). Poor children's fourth-grade slump. *American Educator*, 27, 14-15.
- Cook, D. A., & Artino, A. R. (2016). Motivation to learn: an overview of contemporary theories. *Medical Education*, 50, 997-1014.
- Creech, S. (auteur), & Berner, R. S. (illustrator) (2006). *Hou van die hond*. (Vert. M. Bernard). Hoorn: Hoogland & Van Klaveren.
- Dahl, R. (auteur), & Blake, Q. (illustrator) (1988/2003). *Matilda*. (Vert. Huberte Vriesendorp). Baarn: Uitgeverij De Fontein.
- Dekker, S., Krabbendam, L., Lee, N. C., Boschloo, A., Groot, R. de, & Jolles, J. (2013). Sex differences in goal orientation in adolescents aged 10-19: The older boys adopt work-avoidant goals twice as often as girls. *Learning and Individual Differences*, 26, 196-200.
- De Meyer, I., & Warlop, N. (2010). *PISA: Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen. De eerste resultaten van PISA 2009*. Brussel: Vlaamse Overheid.
- Dowson, M., & McInerney, D. M. (2001). Psychological parameters of students' social and work avoidance goals: A qualitative investigation. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 35-42.
- DUO Onderwijsonderzoek (2017). *De leesmotivatie van Nederlandse kinderen en jongeren*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Durik, A. M., Vida, M., & Eccles, J. S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 382-393.

Engelshoven, I. van (2018, 26 maart). *Kamerbrief over voortgang actieprogramma Tel mee met Taal*. Beschikbaar: <file:///H:/Downloads/kamerbrief-over-voortgang-actieprogramma-tel-mee-met-taal.pdf>.

Feskens, R., Kuhlemeier, H., & Limpens, G. (2016). *Resultaten PISA-2015: Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Arnhem: Cito.

Gubbels, J., Netten, A., & Verhoeven, L. (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS-2016*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit, Behavioural Science Institute.

Guthrie, J. T., Coddington, C. S., & Wigfield, A. (2009). Profiles of reading motivation among African American and Caucasian students. *Journal of Literacy Research*, 41, 317-353.

Guthrie, J. T., Klauda, S. L., & Ho, A. N. (2013). Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 48(1), 9-26.

Huysmans, F. (2013). *Van woordjes naar wereldliteratuur. De leeswereld van kinderen van 7-15 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509-527.

King, R. B., & McInerney, D. M. (2014). The work avoidance goal construct: Examining its structure, antecedents, and consequences. *Contemporary Educational Psychology*, 39, 42-58.

Kortlever, D., & Lemmens, J. (2012). Relaties tussen leesgedrag en Cito-scores van kinderen. *Tijdschrift voor Communicatiewetenschap*, 40(1), 87-105.

Lau, K. (2009). Reading motivation, perceptions of reading instruction and reading amount: A comparison of junior and senior secondary students in Hong Kong. *Journal of Research in Reading*, 32(4), 366-382.

Leeskr8!, Kunst van Lezen (2015). *Ik vind lezen leuk, daar moet je maar mee dealen*. Beschikbaar: <https://leeskracht.nl/film/>.

Leesmonitor – Het Magazine (2015). *De seksekloof: hoe krijgen we jongens aan het lezen?* Amsterdam: Stichting Lezen.

- Leesmonitor – Het Magazine (2017). *Wat beweegt het boek? Over de opbrengsten van lezen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Mol, S. E. (2010). *To read or not to read* (proefschrift). Leiden: Universiteit Leiden.
- Nielen, T., & Bus, A. (2016). *Onwillige lezers*. Stichting Lezen Reeks 26. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Reeve, J. M., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 375-392.
- Remie, M. (2018, 9 juli). Minder dan een kwart van de leerlingen vindt lezen erg leuk, wat te doen? *NRC Handelsblad*. Beschikbaar: <https://www.nrc.nl/nieuws/2018/07/09/verzin-een-woord-titaloe-of-glitterkazoe-a1609337>.
- Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction*, 21, 550-559.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Schaffner, E., Schiefele, U., & Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 369-385.
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2016). Factorial and construct validity of a new instrument for the assessment of reading motivation. *Reading Research Quarterly*, 51(2), 221-237.
- Schrijvers, M. (2018). Zelfinzicht en sociaal inzicht opdoen in literatuurlessen; Ontwerp van een interventie voor havo 4. *Levende Talen Tijdschrift*, 19(3), 3-12.
- Stalpers, C. (2007). *Het verhaal achter de lezer. Een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren*. Stichting Lezen Reeks 9. Delft: Eburon.
- Steensel, R. van, Oostdam, R., & Gelderen, A. van (2013). Vermijding en frustratie: het belang van negatieve motivaties voor de leesvaardigheid van vmbo'ers. In D. Schram (red.), *De aarzelende lezer over de streep*, 105-122. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Steensel, R. van, Sande, L. van der, Bramer, W., & Arends, L. (2016). *Effecten van lees-motivatie-interventies: Uitkomsten van een meta-analyse*. Den Haag: NRO.
- Stichting Lezen (2017). *Wat doet het boek? Over de opbrengsten van lezen*. Amsterdam: Stichting Lezen.

- Stichting Lezen (2018). *Lezen. Kwartaaltijdschrift voor leesbevordering en literatuur-educatie*, 13(3). Amsterdam: Stichting Lezen.
- Tuijl, C. van, & Gijsel, M. (2015). Stabiliteit van leesplezier en leesvermijding. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 54(2), 60-73.
- Unrau, N., & Schlackman, J. (2006). Motivation and its relationship with reading achievement in an urban middle school. *The Journal of Educational Research*, 100(2), 81-101.
- Vansteenkiste, M., & Soenens, B. (2017). *Vitamines voor groei: Ontwikkeling voeden vanuit de Zelf-Determinatie Theorie*. Leuven: Acco.
- Vendel, E. van den (auteur), & Vuurst, L. van de (illustrator) (2011). *Ajax wint altijd: Alles wat je over Ajax wilt weten!* Amsterdam: Querido Kinderboek
- Visser, C. (2017). *Leren & presteren: hoe word je beter?* Driebergen-Rijsenburg: Just-in-Time Books.
- Wennekers, A., Haan, J. de, & Huysmans, F. (2016). *Media: Tijd in kaart*. Den Haag: SCP.
- Wennekers, A., Huysmans, F., & Haan, J. de (2018). *Lees:Tijd. Lezen in Nederland*. Den Haag: SCP.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.



DE ONDERZOEKSREEKS VAN STICHTING LEZEN

NIEUW VERSCHENEN

Dichter bij de schrijver, dichter bij lezen

Ontmoetingen tussen schrijvers en lezers zorgen ervoor dat verhalen en literatuur zichtbaar en tastbaar worden. Wereldwijd worden schrijvers uitgenodigd op scholen of andere plekken om lezen een impuls te geven. Welke bijdrage een schrijversbezoek levert aan leesbevordering en welke factoren invloed hebben op die bijdrage – dat is het onderwerp van dit onderzoek. Deze publicatie bestaat uit zowel een (internationaal) literatuuronderzoek als een Nederlands gebruikersonderzoek onder leerlingen, docenten, organisatoren (bibliothecarissen en leesconsulenten) en auteurs.

Bos, L., Damstra, G., Kieft, M., Notten, N., & Wijs, F. de (2018). *Dichter bij de schrijver, dichter bij lezen. De opbrengsten van schrijversbezoeken in primair en voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen/De Schrijverscentrale, te downloaden via lezen.nl/nl/publicaties/lezen-onderzocht

Vraag maar raak!

‘Wat zal er nu met Ekster gebeuren?’, ‘Waarom is Eend verdrietig?’ In deze publicatie is onderzocht wat er gebeurt wanneer kinderboekjes worden uitgerust met dit soort ingebouwde inferentievragen. Wat blijkt? Ouders en kinderen van 4 tot 6 jaar praten meer met elkaar tijdens het lezen van dit soort ‘verrijkte’ prentenboeken dan tijdens het lezen van ‘normale’ prentenboeken. Ook maken kinderen tijdens het lezen van deze boeken meer moeilijke inferenties: zij doen meer voorspellingen over het verhaal en geven vaker uitleg bij gebeurtenissen in het verhaal.

Koning, B. de, Wassenburg, S., Ganushchak, L., Krijnen, E., & Steensel, R. van (2018). *Vraag maar raak! Effecten van ingebouwde inferentievragen in prentenboeken op ouder-kindinteracties en verhaalbegrip*. Amsterdam: Stichting Lezen, te downloaden via lezen.nl/nl/publicaties/lezen-onderzocht

EERDER VERSCHENEN

De leesmotivatie van Nederlandse kinderen en jongeren

Hoe gemotiveerd zijn Nederlandse kinderen en jongeren om te lezen? Dit onderzoek biedt een stand van zaken. DUO Onderwijsonderzoek vroeg bijna 6.000 leerlingen tussen de 8 en 18 jaar naar hun leesmotivatie. Niet alleen werd daarbij gekeken naar hoe gemotiveerd leerlingen zijn om te lezen, maar ook naar waarom ze al dan niet gemotiveerd zijn. Daarnaast zijn ook het leesgedrag, de leesomgeving en het mediagebruik van Nederlandse kinderen en jongeren in kaart gebracht. Dit rapport is een mustread voor iedere leesbevorderaar. DUO Onderwijsonderzoek (2017). *De leesmotivatie van Nederlandse kinderen en jongeren*. Amsterdam: Stichting Lezen, te downloaden via lezen.nl/nl/publicaties/lezen-onderzocht

Succesvol lezen in het onderwijs

Op welke wijze beïnvloeden docenten de leesmotivatie en de leerprestaties van hun leerlingen? Zijn zwakke lezers gebaat bij de inzet van digitaal leesmateriaal? Is er een doorgaande leeslijn te ontdekken in de zaakvakteksten op school? En met welke leesstrategieën kan het tekstbegrip van leerlingen worden gestimuleerd? Deze vragen komen aan bod in dit boek, gebaseerd op recent onderzoek naar de leesmotivatie en leesvaardigheid van leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs. In totaal zijn dertien artikelen samengebracht, de opbrengst van het wetenschappelijk congres dat Stichting Lezen eind 2016 organiseerde.

Steensel, R. van, & Segers, E. (red.) (2017). *Succesvol lezen in het onderwijs*. Stichting Lezen Reeks 28. Delft: Eburon, te bestellen op print via eburon.nl en/of te downloaden via lezen.nl/publicaties/lezen-onderzocht

Leesmonitor – Het Magazine

Naast de website verschijnt er elk jaar een magazine rond een specifiek thema. Stichting Lezen wil met deze reeks de leescultuur duiden aan de hand van feiten en cijfers uit wetenschappelijk onderzoek.

Wat beweegt het boek? Over de opbrengsten van lezen september 2017

Lezen is goed voor je, het maakt je tot een beter mens. Dit wordt met grote regelmaat beweerd, maar klopt het ook? En zo ja, welke opbrengsten heeft lezen dan in petto, voor individu en samenleving?

Digitaal lezen, anders lezen? maart 2016

Je hoort regelmatig beweren dat digitaal lezen anders lezen is. Hoeveel bewijs bestaat er voor deze stelling? Als we anders lezen van het scherm, welke verschillen zijn er dan? En hoe kunnen leesbevorderaars daarop inspelen?

De seksekloof: hoe krijgen we jongens aan het lezen? september 2015

Jongens hebben al zo'n honderd jaar een leesachterstand op meisjes. Is lezen gewoon niets voor jongens of krijgen ze niet de juiste handreikingen? In het magazine gaan we op zoek naar verklaringen voor de seksekloof en ideeën om deze te overbruggen.

Van ontlezing naar digitale heroplezing maart 2015

Nederlanders zijn de afgelopen decennia fors minder boeken gaan lezen. Wat zijn de oorzaken van deze gestage ontlezing? En gaat de digitalisering zorgen voor een heropleving van het boek?

Te lezen via de website Leesmonitor.nl of te bestellen op papier:

1 exemplaar: gratis

2 t/m 20 exemplaren: € 4,00 verzendkosten

meer dan 20 exemplaren: € 10,00 verzendkosten

1 of 2 exemplaren buitenland: € 6,25 verzendkosten

meer exemplaren buitenland: verzendkosten op aanvraag

leesmonitor@lezen.nl

leesmonitor.nl

Leesmonitor.nl is een initiatief van Stichting Lezen.

