

Leesbevordering en literatuureducatie in Nederland: een stand van zaken

NIELS BAKKER

“Boeken zijn de geestelijke krachtcentrale van de mensheid – de energiebron die de mensheid in staat stelt om de toekomst vol vertrouwen tegemoet te zien.”

UNESCO Handvest voor de Lezer

“Lezen biedt toegang tot nieuwe werelden en stelt de lezer in de gelegenheid om kennis te nemen en te genieten van de artistieke en intellectuele reflectie op maatschappij en geschiedenis en van de manier waarop er in verschillende perioden over de wereld, de mens en de geschiedenis werd gedacht. In die zin is lezen een belangrijke voorwaarde om als kritische burger deel te nemen aan de maatschappij.”

Raad voor Cultuur

1. Vaccin tegen ontleding en laaggeletterdheid

Het besef om het lezen onder kinderen actief te bevorderen ontstond medio jaren '80. Boekverkopers en bibliothecarissen namen onder de opgroeiende jeugd een afnemende interesse waar in het lezen van boeken, met name van literaire boeken, en kaarten die zorg aan bij de overheid. Zo kwam het dat minister Brinkman in de *Notitie Cultuurbeleid* (1985) pleitte voor 'een beleid dat tot doel heeft om, via het bevorderen van de leesbereidheid in het algemeen, de literatuur meer toegankelijk te maken en tevens te bevorderen dat daarvan gerichte kennis wordt genomen.' Drie jaar later resulteerde dat in de oprichting van een landelijke organisatie voor leesbevordering en literatuureducatie. De Stichting Lezen heeft sindsdien de verantwoordelijkheid om het overheidsbeleid vorm te geven, dat te vertalen in programma's, activiteiten en projecten en deze uit te voeren in samenwerking met bibliotheken, boekhandels en onderwijs- en kinderopvanginstellingen. Een tweede taak betreft het verzamelen en ontsluiten van wetenschappelijke kennis over lezen en leesbevordering. Evaluaties en effectmetingen van de eigen programma's, activiteiten en projecten vallen ook onder deze noemer.

De ideële noodzaak die gevoeld wordt om het lezen te bevorderen is – tot op de dag van vandaag – een reactie op drie maatschappelijke fenomenen.

1. *De ontleding van boeken.* Sinds de jaren '70 is de tijd die Nederlanders besteden aan gedrukte media (boeken, kranten en tijdschriften) gestaag gedaald. Lag de leestijd in 1975 op 6,1 uur per week, in 1985 ging het nog om 5,3 uur per week en in 2013 om 4,2 uur per week (Sonck & De Haan, 2015; De Haan & Sonck, 2013). Voor boeken is de daling geringer dan voor kranten en tijdschriften, maar nog altijd ongeveer een kwart. Dit fenomeen wordt aangeduid met de term 'ontlezing'. Het zijn vooral de jongere generaties onder wie de ontlezing zich manifesteert: elk cohort kinderen dat opgroeit, besteedt minder tijd aan lezen. Zo brachten 13- tot 19-jarigen in 2013 nog 26 minuten door met een boek, en daalde dat naar 12 minuten per dag in 2015 (Wennekers, Van Troost & Wiegman, 2016). Terwijl twee op de tien 15-jarigen meer dan 30 minuten per dag leest in de vrije tijd, doet de helft dat vrijwel nooit. (OECD, 2016).
2. *De ontwaarding van het literaire lezen.* Het lezen van literaire, cultureel waardevolle teksten boet aan belang in. Heijne (2012) noemt verschillende oorzaken voor deze ontwaarding van de literaire cultuur. De literatuur ondervindt concurrentie van andere verhalende media zoals film, televisie en games; het jezelf langdurig opsluiten in een fictieve wereld staat op gespannen voet met het voortdurend verbonden zijn in het digitale tijdperk; de complexiteit van literaire teksten verhoudt zich moeizaam tot de snelheid en vluchtigheid van de hedendaagse maatschappij; en bovenal, literatuur is onderdeel geworden van de populaire massacultuur.
3. *De problematiek van laaggeletterdheid.* Een groeiende groep Nederlanders is onvoldoende in staat om te lezen en te schrijven. De overgrote meerderheid van de laaggeletterden is weliswaar geen analfabeet, maar beheerst de Nederlandse taal in woord en geschrift op een dermate laag niveau dat dit het functioneren in de maatschappij belemmert. Laaggeletterden hebben moeite om brieven van bedrijven en overheden te begrijpen, zijn onvoldoende wegwijs op het internet, dreigen daardoor buiten de boot te vallen bij digitale dienstverlening en weten zich onvoldoende te informeren over de wereld om hen heen. 12% van de bevolking tussen de 16 en 65 jaar, ofwel 1,3 miljoen mensen, kan als laaggeletterd worden gekenschetst. Dat is meer dan de 9,4% in 1994 en de 10,6% in 2007 (Buisman et al., 2013). Het aantal laaggeletterde Nederlanders ligt volgens de Algemene Rekenkamer (2016) nog hoger als een schatting wordt gemaakt van het aantal laaggeletterde 65+-ers. Het totaal komt dan op ongeveer 1,9 miljoen mensen die de Nederlandse taal in woord en geschrift onvoldoende beheersen.

Leesbevordering stelt zich ten doel om de ontleding, de ontwaarding van de literaire cultuur en de laaggeletterdheid *preventief* te bestrijden. Als kinderen vanaf jonge leeftijd worden voorgelezen en worden gestimuleerd om zelf boeken te lezen, krijgen ze de kans om uit te groeien tot vaardige en gemotiveerde lezers. Dat werkt als een 'vaccin' tegen het ontstaan van taal- en leesproblemen. Het zorgt ervoor dat kinderen, eenmaal volwassen, regelmatig een boek lezen in hun vrije tijd, en de kinderen in hun omgeving voorlezen en actief stimuleren om te lezen. Zo ontstaat een cyclus waarin de cultuur van het lezen van generatie op generatie wordt overgedragen.

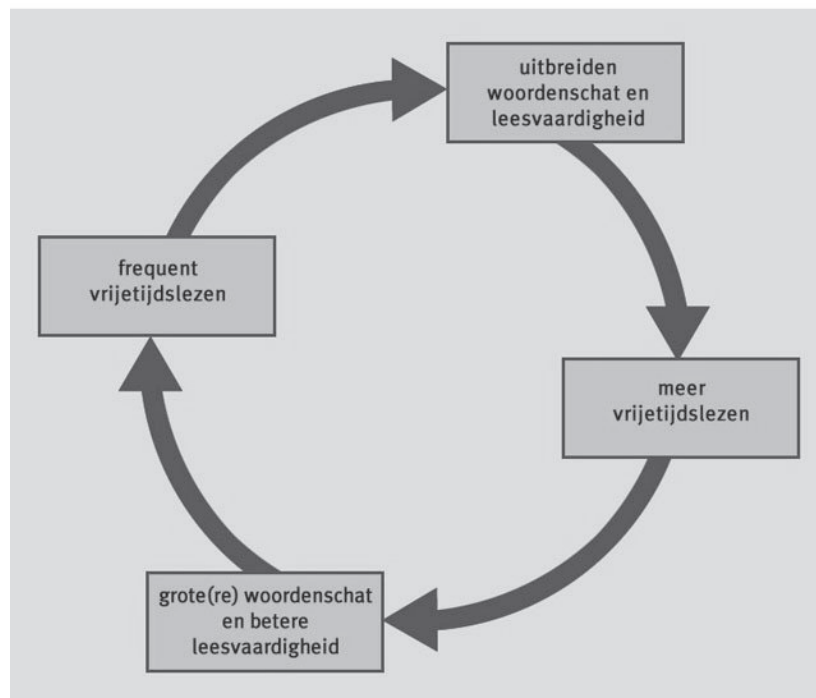
2. Leesbevordering en literatuureducatie: definities

Leesbevorderaars streven er met hun opvoedingsimpulsen naar om de motivatie om te lezen te vergroten. De leesmotivatie omvat een intrinsieke en een extrinsieke component (Garbe, 2015). De intrinsieke motivatie is het lezen dat plaatsvindt vanuit het inherente genot dat ermee gepaard gaat. Als dat het geval is, is er sprake van een positieve houding ('attitude') tegenover het lezen en daarmee van leesplezier (Stalpers, 2007). In het ideale geval treedt het leesplezier op ongeacht de gelezen tekst (de intrinsieke motivatie heet dan *functioneel*). Dat betekent niet dat de ene tekst niet plezieriger kan worden bevonden dan de andere; wel dat de handeling van het lezen *an sich* voldoende is om plezier te verschaffen. Tevens is de intrinsieke motivatie in het ideale geval *habituëel*. De motivatie is dan verankerd in de persoonlijkheid als gevolg van tal van uiteenlopende positieve ervaringen die met het lezen zijn opgedaan (Garbe, 2015). Voorbeelden van dergelijke ervaringen zijn geboeide aandacht of een *leesflow*, de beleving van emoties, de activering van de verbeelding en de fantasie, de inleving en identificatie met de personages en de reflectie op de tekst na afloop van het lezen (Tellegen & Frankhuisen, 2002).

De extrinsieke motivatie heeft betrekking op het lezen dat plaatsvindt als middel om instrumentele doelen in het leven te bereiken. Te denken valt aan het behalen van hoge cijfers op school of aan succes in de carrière. Uit wetenschappelijk onderzoek blijkt dat een extrinsieke leesmotivatie een minder sterke drijfveer is om regelmatig een boek in de vrije tijd te lezen dan een intrinsieke motivatie. Mensen lezen dus vooral omdat het hen genot en plezier verschaft, en niet zozeer omdat ze denken dat het nuttig en functioneel is (Stalpers, 2007). Leesbevorderingsinspanningen die zich richten op het stimuleren van de intrinsieke motivatie hebben in dat opzicht de grootste kans van slagen.

Leesbevorderaars streven daarnaast een tweede doelstelling na: het stimuleren van de herwaardering van de literaire cultuur. Literaire teksten zijn cultureel waardevolle, complexe teksten, zoals literaire verhalen en gedichten. De vaar-

digheid om dergelijke teksten te doorgronden, is niet direct voor iedereen weggelegd; deze moet gedurende de schoolloopbaan worden opgedaan. Als kinderen regelmatig literaire verhalen en gedichten lezen en interpreteren en tevens worden gestimuleerd om erop te reflecteren, vergaren ze zogeheten 'literaire competenties'. Ze worden dan a) wegwijs in het aanbod van boeken, verhalen en gedichten, doen b) kennis op van de kenmerken van verhalen en gedichten (zoals genres, narratieve structuren, metaforen en andere stilistische middelen), en leren c) een beargumenteerd oordeel te geven over verhalen en gedichten (Leesmonitor, 2016a; Stichting Lezen, 2005).



Figuur 1 Positieve spiraal van het lezen

Waar leesbevordering primair gericht is op leesplezier, een positieve leesattitude en een intrinsieke leesmotivatie (de 'houding tegenover lezen'), draait het bij literatuureducatie en literaire competentie ook om kennis en vaardigheden ('de kunde om te lezen'). Voor leesbevorderaars zullen deze polen doorgaans echter twee kanten van dezelfde medaille vormen. Als kinderen literaire competenties verwerven, doen ze in het ideale geval ook positieve leeservaringen

op (en ontstaat er een positieve houding tegenover het lezen) en als ze positieve leeservaringen opdoen, werken ze tevens aan hun literaire competenties (en ontstaat er kunde om te lezen). Een meta-analyse van 99 internationale studies levert bewijs voor dit verband. Een positieve leesattitude en actief leesgedrag aan de ene en een goede lees- en literaire vaardigheid aan de andere kant versterken elkaar over en weer. Zo ontstaat er een opwaartse spiraal: wie plezier heeft in lezen, gaat vaker lezen en wie vaker leest, wordt steeds leesvaardiger; omgekeerd gaat wie leesvaardig is, ook vaker lezen, waardoor, via het opdoen van positieve leeservaringen, het plezier in lezen weer zal groeien (Mol, 2010).

3. Opbrengsten van het (literaire) lezen

Het bevorderen van het lezen komt voort uit de urgentie die gevoeld wordt dat lezen 'er toe doet'. Maar wat maakt het lezen, in het bijzonder het lezen van literaire boeken, zo belangrijk? Welke waarden en opbrengsten genereert het lezen, zowel voor het individu als voor de maatschappij? Aan het lezen van boeken kunnen zogenaamde intrinsieke en extrinsieke waarden worden verbonden. De eerste categorie heeft betrekking op wat het lezen vanuit zichzelf waardevol maakt, zonder aandacht voor waartoe het verder kan leiden; bij extrinsieke waarden draait het om het lezen als middel voor andere, secundaire doelen en verworvenheden (Van der Hoogen, 2012).

De intrinsieke waarden die met het lezen worden geassocieerd, zijn zeer divers. Het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2014) verwoordt het als volgt: 'De kracht om te boeien en betekenis te geven, om te verbazen en te troosten.' Volgens de Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid moet gedacht worden aan eigenschappen als 'schoonheid, ontroering, inspiratie of verzoening,' met 'verbeelding als kernprincipe' (Schrijvers, Keizer & Engbersen, 2015). De Nederlandse bevolking geeft zelf desgevraagd aan vooral boeken te lezen om zichzelf te ontspannen (Stichting Marktonderzoek Boekenvak, 2016a). Het boek wordt in die optiek beschouwd als een middel om de alledaagse werkelijkheid te ontvluchten. Tijdens deze 'reis' door een fictieve wereld genieten lezers van esthetisch taalgebruik, roepen ze een fantasiewereld op voor hun ogen en leven ze mee met de personages (Stalpers, 2012). Ook doen ze kennis op over de wereld en verruimen ze hun blik door het contact met de personages, die denkbeelden hebben die kunnen overeenkomen én afwijken van die van henzelf (Schram, 2012).

Dat het lezen dergelijke opbrengsten daadwerkelijk genereert, krijgt de laatste jaren steeds meer bewijs uit wetenschappelijke hoek. Zo lichten op fMRI-scans bij het lezen gedeeltelijk dezelfde hersengebieden en neurale netwerken

op als bij Theory of Mind-processen in interacties met andere mensen in het 'echte' leven (Mar, 2011). Daaruit kan worden afgeleid dat lezen een inherent sociale activiteit is, die het inlevingsvermogen en de tolerantie vergroot. Frequente lezers van verhalen gaan dan ook empathischer en meer *open minded* door het leven (Kidd & Castano, 2013; Johnson et al., 2013). Ook het intelligentieniveau en de cognitieve vermogens profiteren van regelmatig een boek lezen in de vrije tijd. Van tweelingen bij wie een van beiden tijdens het opgroeien meer aandacht krijgt in de leesontwikkeling, presteert diegene op latere leeftijd beter op IQ-tests dan degene bij wie dat minder gebeurt. Aangezien tweelingen hun genenpakket delen, kan dit niet anders worden verklaard dan door verschillen in de leesopvoeding, zoals een betrokken docent, intensieve aandacht van de ouders of een vriendengroep die het lezen hoog in het vaandel heeft staan (Richie, Bates & Plomin, 2015).

Samengevat kunnen mensen zichzelf, door regelmatig een boek te lezen, 'verwezenlijken, er geestelijk beter van worden' (Heijne, 2012). Lezen is dan een vorm van *bildung*, burgerschap en de wording tot een volgroeider en completer mens (Garbe, 2009). Op dit punt beginnen de intrinsieke waarden over te lopen in de extrinsieke waarden. De sociaal-emotionele kwaliteiten en intelligentie die blijkens wetenschappelijke onderzoeken groeien dankzij regelmatig lezen, zijn onontbeerlijk in de maatschappij, met name op school en in het werkzame leven. Maar ook een goede leesvaardigheid *an sich* is cruciaal voor deelname aan de samenleving. Op de hedendaagse arbeidsmarkt is ongeveer 80% van het werk op de een of andere manier gerelateerd aan lezen en schrijven. Er bestaat dan ook een sterk verband tussen een geringe leesvaardigheid en werkloosheid, lage lonen en beperkte carrièrekansen (Buisman et al., 2013). Andersom presteren kinderen die regelmatig door hun ouders zijn voorgelezen en bij wie thuis veel werd gepraat over boeken, beter op school én in hun latere carrière (Notten, 2012).

De genoemde waarden van lezen voor het individu, zowel intrinsiek als extrinsiek, maken dat ook de maatschappij als geheel profijt trekt van een leesvaardige en leeshongerige bevolking. Er bestaat een sterke samenhang tussen de mate van geletterdheid van de bevolking en andere collectieve verworvenheden. Hooggeletterde samenlevingen zijn economisch succesvoller en bieden betere loopbaanmogelijkheden (Coulombe, Tremblay & Marchand, 2004; National Endowment for the Arts, 2007). Ook draagt lezen bij aan de nationale volksgezondheid (Buisman et al., 2013), de onderwijsprestaties (Notten, 2012; Kortlever & Lemmens, 2012) en een bloeiend cultureel-maatschappelijk leven (National Endowment for the Arts, 2007).

Het belang van een hoge geletterdheid neemt in de huidige digitale samenleving toe. Hoe verder een land zich cultureel, technologisch en economisch

heeft ontwikkeld, hoe bepalender de aanwezigheid van boeken in huis is voor de schoolcarrière van kinderen (Notten, 2012). Ook bij de complexe vaardigheden die het 21e-eeuwse onderwijs geacht wordt aan te leren aan kinderen in de toekomst, zoals creativiteit, kritisch denken en digitale geletterdheid, liggen lezen en schrijven aan de basis (Stichting Lezen, 2016; Thijs, Fisser & Van der Hoeven, 2014).

4. Het lezen bevorderen: filosofie en strategie

Lezen en schrijven zijn cruciale vaardigheden die talloze verschillende opbrengsten genereren voor individu en maatschappij. Een samenleving die geletterdheid hoog in het vaandel heeft staan, doet er op basis hiervan goed aan om te investeren in het bevorderen van het lezen. Maar welke filosofie en strategie verdienen daarbij de voorkeur? Hoe kunnen leesbevorderaars te werk gaan om mensen intrinsiek te motiveren om te lezen, en daarmee tevens de positieve opbrengsten te oogsten?

Kinderen zijn, als relatief onbeschreven blad, effectiever en efficiënter te beïnvloeden dan volwassenen. Daarom ligt het voor de hand om leesbevorderingsinspanningen op hen te richten, waarbij volwassenen worden beschouwd als intermediairs, die kinderen opvoeden in het lezen. Wetenschappelijk onderzoek wijst uit dat de kiem voor een loopbaan als (literaire) lezer wortelt in de kindertijd. Kinderen die thuis veel leesbegeleiding (voorlezen, praten over boeken) en leesvoorbeelden (ouders die zelf lezen) krijgen, groeien uit tot ferventere lezers van boeken – zowel van populaire als van serieuze literatuur (Notten, 2012). Door uit te gaan van een vroege start, heeft leesbevordering een preventieve werking. Als kinderen vanaf jonge leeftijd worden opgevoed in het lezen, wordt het ontstaan van laaggeletterdheid voorkomen. Kinderen die regelmatig zijn voorgelezen, zullen als volwassene zelf vaker lezen, en bovendien meer aandacht besteden aan de leesopvoeding van hun eigen kinderen. Volgens de theorie van culturele reproductie worden lezen en voorlezen zo van generatie op generatie overgedragen (Notten, 2012).

Volwassenen die invloed hebben op de leessocialisatie zijn, naast ouders, ook vrienden en vriendinnen, docenten, pedagogisch medewerkers, bibliothecarissen en boekverkopers (Garbe, 2009). Hun voorbeeldgedrag en directe leesbegeleiding oefenen invloed uit op de houding en het gedrag van kinderen. Dat betekent niet dat de ontwikkeling van het kind als lezer bij een optimale leesopvoeding in een vloeiende lijn verloopt. Kinderen bepalen namelijk grotendeels zelfstandig hoe ze zich de opvoedingsimpuls eigen maken. Volgens de theorie van het sociaal-constructivisme worden sociale invloeden niet eenvoudigweg geïmiteerd en geadopteerd, maar in dat proces geïnterpreteerd en naar

eigen hand gezet. Kinderen maken een zelfstandige selectie uit het opvoedingsaanbod, en kunnen de impulsen van verschillende opvoeders combineren, transformeren of zelfs helemaal negeren (waarbij ze zich ervoor afsluiten). Zo ontwikkelt een kind uiteindelijk zijn of haar individuele, min of meer unieke biografie met specifieke leesvoorkeuren en -gedragingen (Garbe, 2009).

Uit onderzoek is bekend dat er verschillende breuken optreden in de ontwikkelingsfase. Zo verloopt bij veel kinderen de overgang van het leren van de vaardigheid van het lezen naar het lezen als middel om kennis op te doen problematisch (Chall, Jacobs & Baldwin, 1991). Deze 'groep 6-crisis' markeert een afnemend leesplezier in de loop van de basisschool, die bij veel kinderen doorzet als ze naar de middelbare school gaan (Huysmans, 2013). Hoewel de afnemende leesattitude gelijkmatig verloopt voor beide seksen, laat hij zich bij jongens sterker voelen omdat zij van begin af aan minder plezier beleven aan lezen (Huysmans, 2013; De Bibliotheek op school, 2013). Leesbevorderaars kunnen, door rekening te houden met de grilligheid waarmee de leesontwikkeling van het individuele kind zich voltrekt, dergelijke breuken trachten te compenseren.

De strategie voor een succesvolle leesbevordering is erop gericht om leesbevorderaars (van ouders tot bibliothecarissen) te helpen om een omgeving te creëren waarin ieder kind de kans krijgt om het plezier in lezen te ontdekken, een passie te ontwikkelen voor lezen, en uit te groeien tot een blijvend enthousiaste lezer. Als leesbevorderaars daarin slagen, vergroot dat de kans dat de volgende generaties uitgroeien tot intrinsiek gemotiveerde lezers, en ook weer zullen optreden als succesvolle opvoeders van kinderen in het lezen.

5. Literatuur onderwijs: filosofie en strategie

Leesbevorderaars zullen vinden dat het de voorkeur verdient als mensen cultureel waardevolle en complexe teksten lezen. Dergelijke teksten bevatten ingewikkeldere zinsconstructies en grotere aantallen weinig voorkomende woorden. Zo staan in boeken voor volwassenen per 1.000 woorden ongeveer vijftig laagfrequente woorden, terwijl dat er bij televisieprogramma's voor volwassenen 20 tot 25 zijn (Cunningham & Stanovich, 2001). Te verwachten valt dat het aantal laagfrequente woorden in literaire boeken nog hoger ligt. Dat stelt lezers in staat om méér nieuwe woorden te leren, taal- en leesvaardiger te worden en de literaire competentie te ontwikkelen.

Veel cultureel waardevolle teksten maken deel uit van de literaire canon: boeken die zijn opgenomen in klassiekerlijstjes, onderdeel uitmaken van de literatuurgeschiedenis en zich in de aandacht mogen verheugen van de literaire kri-

tiel (Garbe, 2009). Wetenschappelijk onderzoek wijst echter uit dat het lezen van teksten uit de canon nadelig kan uitpakken voor de intrinsieke motivatie. Middelbare scholieren die in een canongerichte klas hebben gezeten, lezen op volwassen leeftijd minder literaire boeken dan hun generatiegenoten in een leerlinggerichte klas. Een leeslijst met een grote hoeveelheid verplichte boeken, bestaande uit een selectie van literaire auteurs en klassiekers die als 'norm' worden opgelegd, heeft een negatieve invloed op het leesgedrag: elke vijf boeken extra leidt tot twee procent minder lezen (Verboord, 2003).

Dat stelt leesbevorderaars voor een dilemma. De canon bestaat uit cultureel waardevolle teksten, en het kennis nemen daarvan leidt tot een vergroting van de literaire competentie. Maar als dat er tevens toe leidt dat kinderen afhaken als plezierlezer, is het de vraag of deze strategie effectief is. Kinderen zullen gedurende een aantal jaren actief maar met tegenzin het literatuuronderwijs volgen en voltooien, om de opgedane literaire competentie gedurende de verdere levensloop niet verder te ontwikkelen (ze lezen immers weinig in de vrije tijd). Tegelijkertijd toont de positieve spiraal tussen vrij lezen en de leesvaardigheid aan dat bij uitstek het lezen van zelf gekozen boeken de talige en literaire competenties stuwt (Mol, 2010).

Welke filosofie en strategie verdienen dan de voorkeur voor de overdracht van cultureel waardevolle teksten? Het lijkt wijzer uit te gaan van de individuele ontwikkeling als lezer die kinderen doormaken, en hen aan te spreken op de zogeheten 'zone van naaste ontwikkeling'. Vygotski (1978) beschrijft met dat concept dat kinderen, om zichzelf verder te kunnen ontwikkelen, dienen te worden aangesproken op een niveau dat net boven hun eigen niveau ligt, maar niet buiten hun bereik. Aan de ene kant kan dat voorkomen dat middels de canon wordt ingestoken op literaire boeken die te hoog gegrepen zijn; aan de andere kant garandeert het dat kinderen niet stil blijven staan in hun literaire ontwikkeling. Omdat ze boeken lezen die net op of vlak boven hun lees- en literaire niveau liggen, kunnen ze telkens een stapje hoger zetten op de ladder van literaire competentie. Voor de praktijk is deze filosofie uitgewerkt door Theo Witte (2008), die voor middelbare scholieren een model heeft opgesteld met oplopende niveaus van literaire competentie.

De strategie voor een succesvolle literatuureducatie is erop gericht om kinderen en jongeren het 'juiste boek op het juiste moment' te laten vinden: binnen hun zone van naaste ontwikkeling. Dat maakt dat de leeservaringen die ze opdoen zo positief en optimaal mogelijk zijn. De helpende hand van leesbevorderaars is onontbeerlijk: zij bieden kinderen ondersteuning in het maken van een keuze, door het boekenaanbod toegankelijk te maken en kinderen te leiden naar boeken die aansluiten bij hun interesses en lees- en literaire niveau. Als leesbevorderaars daarin slagen, vergroot dat de kans dat kinderen cultu-

reel waardevolle teksten lezen, zonder dat dat ten koste gaat van het leesplezier.

6. Ingrediënten voor een succesvolle leesbevordering en literatuureducatie

In het beleidsplan 2013-2016 ontvouwt Stichting Lezen (2012) acht ingrediënten voor een succesvolle leesbevordering en literatuureducatie. De zogeheten succesfactoren hebben betrekking op a) de leesomgeving, b) de leesactiviteiten en c) de lezer, en zijn *evidence-informed*. Dat wil zeggen: ze vinden hun grond in wetenschappelijk onderzoek. De succesfactoren zijn een middel om ouders, docenten, pedagogisch medewerkers, bibliothecarissen en boekverkopers bewust te maken van de aspecten die van belang zijn in het creëren van een stimulerend leesmiliëu. Daarnaast zijn de succesfactoren de ingrediënten van de interventies, campagnes en activiteiten die Stichting Lezen opzet en die door intermediairs worden uitgevoerd.

a. Leesomgeving

1. Boekenaanbod

In de huiskamer, de slaapkamer, het klaslokaal, de schoolbibliotheek, de openbare bibliotheek, bij de lokale boekhandel, op het internet, in de appstore: de leessocialisatie begint met toegang tot boeken. Dat geeft kinderen de kans om kennis te nemen van het beschikbare aanbod en een boek te vinden dat bij hen past, en dat vergroot weer de kans op positieve leeservaringen (Stalpers, 2007). Het is van belang dat het boekenaanbod breed, actueel en gevarieerd is. Een breed aanbod verruimt de keuze en daarmee de kans dat er voor 'elk kind wat wils' te vinden is. Een actueel aanbod is van belang omdat kinderen zich beter kunnen verplaatsen in boeken met hedendaagse personages (die in een wereld opgroeien waarin zij zich kunnen herkennen). Een gevarieerd aanbod betekent dat er boeken verkrijgbaar zijn in verschillende genres (zowel fictie als non-fictie) en met verschillende onderwerpen. Aandacht voor deze aspecten in de schoolbibliotheek vergroot de kans dat kinderen plezier hebben in lezen, regelmatig een boek lezen en leesvaardig worden (Nielen & Bus, 2016). Ook voor het gezin is dit wetenschappelijk aangetoond: kinderen die thuis de beschikking hebben over een breed en gevarieerd aanbod aan boeken, presteren beter op school (Notten, 2012). Het is van belang dat kinderen door leesbevoorwaarden wegwijs gemaakt worden in het aanbod, zodat ze weten waar en hoe ze leuke en interessante kinder- en jeugdboeken kunnen vin-

den. Deze competentie stelt hen in staat om de keuze te maken voor het juiste boek op het juiste moment.

2. *Ondersteunende rol van de professional*

Volwassenen die het lezen actief bevorderen, hebben een grote invloed op het leesgedrag van kinderen. Een docent die het lezen van boeken stimuleert, maakt de kans dat een kind uitgroeit tot een fervente lezer 1,5 keer zo groot (Stalpers, 2007). Ook professionele bibliothecarissen, boekverkopers en kinderopvangmedewerkers, die zich kunnen inleven in de smaak en voorkeuren van de kinderen, hun lees- en literaire niveau kunnen inschatten, goed op de hoogte zijn van het boekenaanbod, regelmatig leesactiviteiten met hen ondernemen en zelf het goede voorbeeld geven, zorgen ervoor dat kinderen een intrinsieke leesmotivatie kunnen ontwikkelen.

3. *Stimulerende rol van ouders en vrienden*

Ouders en vrienden en vriendinnen hebben een grotere impact op het leesgedrag dan professionele leesbevorderaars. Terwijl vrienden en vriendinnen die het lezen stimuleren de kans dat een kind uitgroeit tot een fervente lezer 3,6 keer zo groot maken, is deze kans bij leesbevorderende ouders zelfs 5 keer zo groot (Stalpers, 2007). Dat komt doordat ouders van jongs af aan invloed kunnen uitoefenen op het leesgedrag van hun kinderen. Dat betaalt zich uit: kinderen van ouders die hen regelmatig voorlezen, met hen praten over boeken (leesbegeleiding) en zich zelf regelmatig met een boek laten zien (leesvoorbeeld), zijn op volwassen leeftijd ferventere lezers. Ook hebben ze het beter gedaan op school en een hoger opleidingsniveau bereikt (Notten, 2012). In de loop van de adolescentie loopt de invloed van ouders op het leesgedrag terug en neemt die van de *peer group* toe. Kinderen geven desgevraagd zelf aan dat ze vaker tips voor boeken aannemen en uitwisselen met vrienden en vriendinnen en minder vaak met hun moeder en vader (Huysmans, 2013).

4. *Rustige plaats en tijd*

Kinderen die voor hun twaalfde jaar een boek hebben gelezen waar ze geboeid in opgaan, hebben een grotere kans om een blijvend enthousiaste lezer te worden (Tellegen & Frankhuizen, 2002). Om in een dergelijke leesflow te geraken, speelt behalve de aantrekkelijkheid van het boek ook de omgeving waarin gelezen wordt een rol. Een rustige plaats en tijd, dat wil zeggen een plaats en tijd met een gering aantal potentieel afleidende prikkels, vergroot de kans dat kinderen hun aandacht bij het verhaal houden. Dat is een voorwaarde om getransporteerd te raken in de fictieve wereld (Kuijpers, 2014). Rustige plaatsen kunnen worden ingericht in bibliotheken, scholen en kinderopvanginstellingen, in de vorm van een leeshoek met kussens, fijn zittende banken en andere relaxte leesplekken.

Rustige momenten om te lezen zijn bijvoorbeeld de vakantie, of 's avonds voor het slapengaan. De vele functionaliteiten en de mogelijkheid tot taskswitchen zijn in dit opzicht een nadeel van tabletcomputers voor het lezen van boeken (Leesmonitor, 2016b).

b. Leesactiviteiten

5. Voorlezen

Baby's, peuters en kleuters die door hun ouders worden voorgelezen, nemen een voorsprong in hun taalontwikkeling. Voorlezen verklaart 8% van de verschillen tussen kinderen in woordenschat, ontluikende geletterdheid en beginnende leesvaardigheid (Bus et al., 1994). Vooral voor het zelf leren lezen in de eerste jaren van de basisschool hebben kinderen tussen de 0 en 6 jaar baat bij het voorleesverhaal van hun ouders en andere opvoeders. Ze maken hierdoor kennis met geschreven taal, wat hen helpt om het zelf leren lezen onder de knie te krijgen (Bus et al., 1994). Maar de effecten reiken verder. Kinderen die op jonge leeftijd zijn voorgelezen, lezen op latere leeftijd vaker zelf populaire en serieuze literatuur. Ook doen ze het beter op school en in hun carrière (Notten, 2012). Behalve op de leesvaardigheid heeft voorlezen ook een positief effect op de literaire competentie (Van der Pol, 2010) en de sociaal-emotionele ontwikkeling (Kwant, 2011). Vanaf het moment dat kinderen zelf kunnen lezen, geeft voorlezen de mogelijkheid om hen in aanraking te brengen met boeken die ze zelf niet kunnen lezen of niet snel zouden kiezen om te lezen. Voorlezen laat hen kennismaken met complexere teksten en nieuwe belevingswerelden, en helpt hen zodoende naar een volgende 'zone van de naaste ontwikkeling' te springen.

6. Vrij lezen

Wie vaak leest in de vrije tijd, wordt een steeds vaardiger lezer en gaat als gevolg daarvan weer vaker lezen (Mol, 2010). In de praktijk neemt het lezen in de vrije tijd van kinderen af vanaf het moment dat ze zelf hebben leren lezen. Naarmate ze toelevan naar het eind van de basisschool, maken ze de *switch* naar andere media (internet, sociale media, mobiel bellen) en vrijetijdsactiviteiten (afspraken met vrienden en vriendinnen). Deze trend – minder lezen, meer andere activiteiten – zet zich door op de middelbare school (Huysmans, 2013). Omdat het lezen in de vrije tijd afneemt, kan de school dit opvangen, door programma's in te voeren waarin kinderen gedurende een bepaalde periode per dag 'vrij' kunnen lezen uit een boek, krant of tijdschrift naar keuze. Dergelijke programma's oefenen een positieve invloed uit op de leesmotivatie en de leesvaardigheid van kinderen (Krashen, 2004). Dat vergroot de kans dat kinderen, thuis van school, ook vaker een boek ter hand nemen. De functie van de

school als omgeving om vrij te lezen neemt in een digitale samenleving aan belang toe (Garbe, 2009).

7. *Boekgesprekken en boekverwerking*

Voorlezen en zelf (stil) lezen geven kinderen en volwassenen voedsel voor het denken en daarmee ook voor gesprekken en discussies. Lezen stopt niet met lezen. De interpretatie speelt een belangrijke rol: het integreren van de kennis uit de tekst met eigen voorkennis, ideeën en ervaringen. Gesprekken over boeken helpen om dit proces van interpretatie en integratie te verbreden en daarmee te verdiepen. Door met leeftijdsgenoten, ouders of professionele leesbevorderaars de conversatie te zoeken over de tekst, leggen lezers nieuwe verbanden en komen ze tot een beter begrip (Stokmans, ongepubliceerd). Idealiter draait het daarbij niet om 'goed' en 'fout', omdat dat het lezen van een boek reduceert tot een schoolopdracht. Dat remt kinderen af, geeft hen het gevoel dat ze het niet 'kunnen'. Chambers (2002) gaat daarom uit van een open, informeel gesprek over het boek. De docent of bibliothecaris stelt zich daarin op als gespreksleider én deelnemer, opdat het tweerichtingsverkeer wordt gefaciliteerd. Gesprekken in de klas volgens een dergelijke opzet zorgen ervoor dat kinderen hun gesprekstechnieken en literaire competentie vergroten (Cornelissen, 2016).

c. **De lezer**

8. *Differentiatie*

De ene lezer is de andere lezer niet. De effectiviteit van de leesomgeving en leesactiviteiten zullen vorm krijgen in interactie met de eigenschappen, voorkeuren, verwachtingen en competenties van de individuele lezer. Het verdient aanbeveling als leesbevorderaars rekening houden met kenmerken waarvan bekend is dat lezers erin kunnen verschillen:

- opleidingsniveau ouders. Hoger opgeleide ouders besteden meer aandacht aan leesopvoeding dan lager opgeleide ouders. Dat geldt voor het geven van het leesvoorbeeld, het bieden van leesbegeleiding en het aanbieden van leesmaterialen in huis (Notten, 2012). Dat maakt dat er al op jonge leeftijd verschillen ontstaan. Kinderen van lager opgeleide ouders krijgen minder kansen om een vliegende start te maken in hun leesontwikkeling. Leesbevorderende programma's kunnen dat trachten te compenseren, door zich specifiek te richten op kinderen van lager opgeleide ouders. Hetzelfde geldt voor kinderen bij wie thuis (hoofdzakelijk) een andere taal dan het Nederlands wordt gesproken. Ook bij hen zullen sneller taal- en leesachter-

standen optreden (Stichting Lezen & Koninklijke Bibliotheek, 2015).

- jongens en meisjes. Meisjes vinden lezen over het algemeen plezieriger dan jongens, doen het vaker en zijn leesvaardiger. Om jongens beter te bereiken, kunnen leesbevorderaars hen aansprekende rolmodellen voor lezen voorschotelen (met de stimulerende rol van de vader als meest voor de hand liggende voorbeeld), het boekenaanbod beter aan hun wensen en voorkeuren aanpassen en het beeld bestrijden dat lezen iets voor meisjes zou zijn (Leesmonitor, 2015).
- persoonskenmerken. Sommige kinderen hebben eigenschappen waardoor ze sneller en gemakkelijker positieve leeservaringen opdoen dan andere kinderen. Zo beleven jongeren met een rijke fantasie en een grote behoefte aan kennis en reflectie meer plezier in lezen (Stalpers, 2007). Leesbevorderaars die een goede inschatting maken van dergelijke eigenschappen, zijn beter in staat om op individuele wensen en voorkeuren van kinderen in te spelen.

7. De doorgaande leeslijn: aandacht voor lezen in elke levensfase

In 2005 lanceerde Stichting Lezen (2005) het beleidsconcept van de doorgaande leeslijn. Zoals een doorgaande leerlijn aangeeft dat kinderen idealiter geen breuken ervaren in de leerstof in het onderwijs, geeft de doorgaande leeslijn aan dat kinderen idealiter geen breuken ervaren in hun leessocialisatie en ontwikkeling van literaire competentie. Dat betekent dat elk kind het juiste boek op het juiste moment (levensfase) leest en interpreteert, en daarbij ondersteuning krijgt van socialiserende instanties en intermediairs (ouders, docenten, pedagogisch medewerkers, bibliothecarissen en boekhandelaren). De doorgaande leeslijn garandeert niet dat breuken in de leessocialisatie van individuele kinderen kunnen worden voorkomen. Omdat kinderen zelf bepalen hoe ze opvoedingsimpuls integreren in hun systeem, zijn breuken min of meer onvermijdelijk (Garbe, 2009; 2015). De doorgaande leeslijn is erop gericht om breuken aan de aanbodzijde zoveel mogelijk te voorkomen: in de leesbevorderende acties van intermediairs en van leesbevorderende programma's en activiteiten.



Figuur 2 De doorgaande leeslijn

De doorgaande leeslijn houdt in dat de ondersteuning die kinderen krijgen, op structurele en integrale basis wordt gefaciliteerd. 'Structureel' betekent dat leesbevorderende programma's en activiteiten aansluiten op dan wel ingebed zijn in het programma van socialiserende instanties; niet alleen van de bibliotheek en de boekhandel, maar ook van het onderwijs en de kinderopvang. Leesbevordering en literatuureducatie dienen met andere woorden een vanzelfsprekend onderdeel te zijn van het dagprogramma dat kinderen doorlopen. 'Integraal' betekent dat socialiserende partijen intensief met elkaar samenwerken om kinderen te bereiken en het leesplezier te stimuleren. Als de bibliotheek, het boekenvak, het onderwijs, de kinderopvang en ouders hun specifieke kennis en expertise op elkaar afstemmen, vergroot dat hun slagkracht richting de kinderen.

Het concept L.E.E.S. omvat de pijlers waarbinnen de structurele, integrale aanpak van leesbevordering en de succesfactoren voor leesbevordering worden uitgevoerd. Deze fungeert als een 'checklist' voor leesbevorderende interventies, waarin aandacht dient te zijn voor:

- het creëren van een stimulerende *Leesomgeving*: aandacht voor een goede boekencollectie en een rustige tijd en plaats, opdat aan de voorwaarden wordt voldaan voor werkvormen als voorlezen en vrij lezen.
- het inzetten van *Expertise*: het belang van deskundig, goed opgeleid personeel in kinderopvang, onderwijs, bibliotheek en boekenvak. De juiste bagage stelt professionele leesbevorderaars in staat om hun ondersteunende en stimulerende rol te kunnen vervullen.
- het verzamelen van *Evidentie*: evaluaties en effectmetingen van programma's en activiteiten zorgen voor bewijs of de gekozen aanpak werkt – of

nopen tot het aanpassen en finetunen van de leesbevorderingsinspanningen.

- het actief zoeken van *Samenwerking*: leesbevorderingsnetwerken waarin bibliotheekdirecties, schoolmanagement en gemeentes vertegenwoordigd zijn en die zorgen voor borging van het leesbevorderingsbeleid, het werken aan een structurele, integrale aanpak en het uitwisselen van kennis en ervaringen.

Binnen BoekStart en de Bibliotheek *op school* wordt invulling gegeven aan de doorgaande leeslijn en het concept L.E.E.S. De programma's, die vallen onder de verantwoordelijkheid van Stichting Lezen en de Koninklijke Bibliotheek onder de noemer Kunst van Lezen, worden uitgevoerd door de Provinciale Service Organisaties en de 156 basisbibliotheken die Nederland telt. Dat gebeurt in samenwerking en afstemming met de kinderopvang, het basisonderwijs en andere opvoedende instanties. Hoewel op landelijk niveau ontwikkeld en geregisseerd, vindt de uitvoering plaats op lokaal en regionaal niveau. Dat betekent ook dat de programma's op dat niveau kunnen worden aangepast aan de specifieke situatie. Uit verschillende evaluaties en wetenschappelijk onderzoek blijkt dat beide programma's hun vruchten afwerpen.

7.1 Resultaten van BoekStart¹

In dit programma helpen bibliotheken, kinderdagverblijven en andere opvoedkundige instanties het jonge gezin om een vliegende start te maken met de leesopvoeding. Ouders vanaf de babyleeftijd laten voorlezen, verhaaltjes vertellen en gesprekjes voeren, dat is het doel van BoekStart.

Sinds de lancering in 2008 is het bereik snel gegroeid. 155 basisbibliotheken (99% van het totaal) en 748 reguliere vestigingen (95% van het totaal) bieden het programma aan. Ouders worden uitgenodigd voor BoekStart als hun baby ongeveer drie maanden oud is. 88% ontvangt rondom dat moment de wervingsbrief met waardebon. 35% gaat vervolgens naar de bibliotheek, om een gratis BoekStart-koffer met babyboekjes en informatiemateriaal op te halen en hun baby lid te maken van de bibliotheek. In totaal delen bibliotheken jaarlijks ruim 55.000 koffertjes uit en maken ze evenzoveel babybibliotheeklidmaatschappen aan (DUO Onderwijsonderzoek, 2014).

Naast BoekStart voor Baby's, gericht op de thuissituatie, is er sinds 2011 het programma BoekStart in de Kinderopvang. Bibliotheken faciliteren kinderdagverblijven en peuterspeelzalen om een stimulerende leesomgeving te

1 Bron: Leesmonitor (2016c)

creëren, met veel aandacht voor voorlezen en een brede, actuele en gevarieerde boekencollectie. 79% van de basisbibliotheken biedt dit programma aan. 1.118 van de ruim 9.000 locaties voor kinderopvang doen mee, goed voor een landelijke dekking van 12%.

BoekStart blijkt een positief effect uit te oefenen op de taalontwikkeling. Deelnemende ouders lezen vaker voor, hebben meer kennis van babyboekjes en zijn ferventere bibliotheekbezoekers. Het talige contact met hun kind is intensiever en gevarieerder. Hun kinderen vragen hen vaker om te worden voorgelezen, terwijl ze minder vaak naar de televisie willen kijken. BoekStart-kinderen hebben hierdoor op een leeftijd van 15 maanden een voorsprong genomen in hun taalontwikkeling. Na 22 maanden zijn ze nog verder uitgelopen ten opzichte van kinderen van wie de ouders niet hebben meegedaan. BoekStart zet dus, door ouders te stimuleren aandacht te besteden aan de leesopvoeding, de positieve spiraal tussen vrij lezen en leesvaardigheid in gang (Van den Berg & Bus, 2015).

Kinderen met een moeilijk temperament, die snel huilen, geïrriteerd raken en afgeleid zijn, profiteren het sterkst van BoekStart. Zij weten de taalachterstand die ze zonder BoekStart zouden oplopen, om te buigen in een voorsprong op ‘gemakkelijke’ kinderen. In dat opzicht werkt BoekStart preventief: het risico op taalachterstanden van temperamentvolle kinderen wordt gereduceerd. Dat de ouders van deze kinderen vaker meedoen, bevestigt dat zij overtuigd zijn van deze potentie (Van den Berg & Bus, 2015).

7.2 Resultaten van de Bibliotheek op school¹

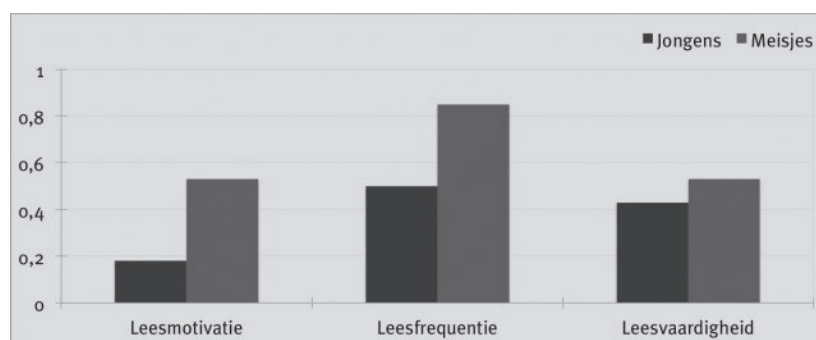
Steeds meer scholen huisvesten een innovatieve schoolbibliotheek volgens het concept van de Bibliotheek op school. Scholen werken in dit programma, een onderdeel van Kunst van Lezen, samen met bibliotheken om middels het lezen van boeken het leesplezier en de taalontwikkeling en de leesvaardigheid te bevorderen.

Inmiddels werken 135 van de 156 basisbibliotheken aan de uitrol van de Bibliotheek op school, een landelijke dekking van 87%. Op 2.871 basisscholen is of wordt een de Bibliotheek op school ingericht. Dat is 44% van alle 6.550 basisscholen (exclusief speciaal onderwijs) in Nederland. In het voortgezet onderwijs is op 55 middelbare scholen een de Bibliotheek op school aanwezig, goed voor 8% van het totaal aantal van 655.

1 Bron: Leesmonitor (2016d)

De focus binnen de Bibliotheek *op school* ligt op het aanbieden van een brede, actuele en gevarieerde boekencollectie op school. De boeken staan frontaal opgesteld in verrijdbare kasten, waardoor ze er aantrekkelijker uitzien. De bibliotheek is tijdens en na schooltijd open, leerlingen zijn verplicht lid en ze kunnen de boeken mee naar huis nemen. Bibliotheek *op school*-scholen besteden dagelijks ten minste 15 minuten aan leesbevorderingsactiviteiten, zoals vrij lezen, voorlezen en praten over boeken. Een opgeleide leesconsulent van de bibliotheek geeft deelnemende scholen advies en begeleiding, onder andere bij het invullen en analyseren van de Monitor de Bibliotheek *op school*. Een opgeleide leescoördinator op de school draagt zorg voor het leesbevorderingsbeleid- en activiteiten, begeleidt collega's en helpt leerlingen, onder andere bij het vinden van boeken op hun lees- en literaire niveau.

De aanwezigheid van de Bibliotheek *op school* heeft een positief effect op de leesvaardigheid, het leesgedrag en het leesplezier van leerlingen. Kinderen op Bibliotheek *op school*-basisscholen boeken meer vooruitgang in leesvaardigheid dan kinderen op 'gewone' basisscholen. Ook hebben ze meer kennis van boeken, wat impliceert dat ze vaker lezen in hun vrije tijd. De meisjes op Bibliotheek *op school*-scholen hebben bovendien meer plezier in lezen. Het positieve effect op de leesvaardigheid loopt bij hen via de leesfrequentie en het leesplezier. Zij worden dus leesvaardiger doordat ze vaker gaan lezen en lezen leuker gaan vinden. Bij meisjes is er dus sprake van een positieve spiraal, tussen vrij lezen en de leesvaardigheid (Nielen & Bus, 2016).



Figuur 3 Effecten de Bibliotheek op school, naar sekse

(In effectgroottes: 0-0,2=nihil; 0,2-0,5=matig; 0,5-0,8=middelgroot; >0,8=groot)

7.3 Agenda voor de komende jaren

De resultaten van BoekStart en de Bibliotheek op *school* stemmen bemoedigend. Ook andere onderzoeken illustreren de opbrengsten van leesbevorderingsinspanningen. De verkoop van kinder- en jeugdboeken trekt aan (Stichting Marktonderzoek Boekenvak, 2016b) en er worden weer meer kinderen lid van de bibliotheek (CBS, 2015). Uit onderzoek van het Cito blijkt dat het leesplezier van basisschoolleerlingen de afgelopen jaren licht is gestegen. Groep 5-leerlingen zijn lezen tussen 2005 en 2011 iets leuker gaan vinden, groep 8-leerlingen en kinderen in het speciaal basisonderwijs laten zelfs een forse toename in leesplezier zien. Ook zijn basisscholieren lezen belangrijker gaan vinden (Kuhlemeier et al., 2014).

Tegelijkertijd is de afnemende leestijd van 13- tot 19-jarigen een reden tot zorg (Wennekers, Van Troost, Wiegman, 2016). Dat gegeven suggereert dat de ontleding van boeken in de vrije tijd, dus buiten school, zich voortzet. Dat pleit voor het verder invoeren van voorlezen- en vrij lezen-programma's in het onderwijs, die de afnemende leestijd thuis kunnen compenseren, en kinderen in staat stellen om intrinsieke motivatie voor lezen op te doen en leesvaardiger te worden. Binnen de Bibliotheek *op school*, alsmede bij andere activiteiten van Stichting Lezen zoals De Nationale Voorleeswedstrijd en De Weddenschap, is voor voorlezen en vrij lezen veel aandacht.

Een uitdaging ligt in het bereiken van risicokinderen door middel van leesbevorderingsprogramma's. 'Alles van waarde is weerloos', dichtte Lucebert. Voor het lezen en voorlezen van boeken betreft dat vooral diegenen bij wie de basis het minst goed op orde is. Zo doen lager opgeleide ouders, die over het algemeen minder aandacht besteden aan leesopvoeding, ook minder vaak mee aan BoekStart (Van den Berg & Bus, 2015), terwijl juist hun kinderen daarvan het meest kunnen profiteren. Binnen het programma Tel Mee Met Taal, dat loopt tot en met 2018, gaat dan ook meer aandacht uit naar dergelijke risicogroepen, waaronder ook kinderen die thuis een andere taal spreken dan het Nederlands (Stichting Lezen & Koninklijke Bibliotheek, 2015). De uitdaging is om deze kinderen in staat te stellen om in een positieve spiraal te belanden tussen de intrinsieke leesmotivatie, vrij lezen en de leesvaardigheid en literaire competentie. Want uitgerekend de kinderen die leesbevordering het hardste nodig hebben, zijn het meest weerloos.

9. Literatuur

- Algemene Rekenkamer (2016). *Aanpak van laaggeletterdheid*. Den Haag: Algemene Rekenkamer.
- Berg, H. van den, & Bus, A. (2015). *BoekStart maakt baby's slimmer*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Brinkman, L. (1985). *Notitie Cultuurbeleid*. TK 1984-1985, 18990. Rijswijk: Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur.
- Buisman, M., Allen, J., Fouarge, D., Houtkoop, W., & Velden, R. van der (2013). *PIAAC: Kernvaardigheden voor werk en leven. Resultaten van de Nederlandse survey 2012*. Den Bosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Bus, A., Ijzendoorn, M. van, Pellegrini, A., & Terpstra, W. (1994). Een meta-analyse naar intergenerationele overdracht van geletterdheid. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 10(3), 157-175.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2015). Openbare bibliotheken. Beschikbaar: <http://statline.cbs.nl/StatWeb/publication/?DM=SLNL&PA=70763ned&D1=19-28&D2=a&HDR=T&STB=G1&VW=T>.
- Chall, J., Jacobs, V., & Baldwin, L. (1991). *The Reading Crisis: Why Poor Children Fall Behind*. Harvard: Harvard University Press.
- Chambers, A. (2002). *De leesomgeving*. Leidschendam: NBD Biblion.
- Coulombe, S., Tremblay, J., & Marchand, S. (2004). *International Adult Literacy Survey. Literacy Scores, Human Capital and Growth across fourteen OECD Countries*. Ottawa: Statistics Canada.
- Cornelissen, G. (2016). *Maar als je erover nadenkt. Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool*. Amsterdam: Stichting Lezen/Eburon.
- Cunningham, A., & Stanovich, K. (2001). What reading does for the mind. *Journal of Direct Instruction*, 1(2), 137-149.
- DUO Onderwijsonderzoek (2014). *Evaluatie BoekStart 2013*. Utrecht: DUO Onderwijsonderzoek.
- Garbe, C. (2009). Lesesozialisatie. In C. Garbe, K. Holle & T. Jesch (red.), *Texte lezen: Textverstehen, Lesedidaktik, Lesesozialisatie* (pp. 167-222). Paderborn: Verlag Ferdinand Schöningh.
- Garbe, C. (2015). Hoe worden kinderen betrokken en competente lezers? In: D. Schram (red.), *Hoe maakbaar is de lezer?* (pp. 21-39). Amsterdam: Stichting Lezen/Eburon.
- Haan, J. de, & Sonck, N. (2013). Mediagebruik en sociale contacten. In: M. Cloïn (red.), *Met het oog op de tijd. Een blik op de tijdsbesteding van Nederlanders* (pp. 81-99). Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Heijne, B. (2012). *Echt zien. Literatuur in het mediatijdperk*. Amsterdam: Athenaeum-Polak & Van Gennep.

- Hoogen, Q. van der (2012). *Effectief cultuurbeleid. Leren van evalueren*. Amsterdam: Boekmanstichting.
- Huysmans, F. (2013). *Van woordjes naar wereldliteratuur. De leeswereld van kinderen van 7-15 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Johnson, D., Jasper, D., Griffin, S., & Huffman, B. (2013). Reading narrative fiction reduces Arab-muslim prejudice and offers a safe haven from intergroup anxiety. *Social Cognition*, 31(5), 578-598.
- Kidd, D. & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves Theory of Mind. *Science*, 342, 377-380.
- Kortlever, D. & Lemmens, J. (2012). Relaties tussen leesgedrag en Cito-scores van kinderen. *Tijdschrift voor Communicatiewetenschap*, 40 (1), 87-105.
- Krashen, S. (2004). *The Power of Reading. Insights from the Research*. Londen: Libraries Unlimited.
- Kuhlemeier, H., Jolink, A., Krämer, I., Hemker, B., Jongen, I., Berkel, S. van, & Bechger, T. (2014). *Balans van de leesvaardigheid in het basis- en speciaal basisonderwijs 2 Uitkomsten van de peilingen in 2011 en 2012 in groep 8, groep 5 en de eindgroep van het SBO*. Arnhem: Cito.
- Kuijpers, M. (2014). Exploring absorbing reading experiences: Developing and validating a self-report scale to measure story world absorption. *Scientific Study of Literature*, 4 (1), 86-119.
- Kwant, E. (2011). *Geraakt door prentenboeken. Effecten van het gebruik van prentenboeken op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters*. Amsterdam: Stichting Lezen/Eburon.
- Leesmonitor (2015). *De seksekloof: hoe krijgen we jongens aan het lezen?* Amsterdam: Stichting Lezen.
- Leesmonitor (2016a). Definities. Beschikbaar: <http://www.leesmonitor.nu/definities>.
- Leesmonitor (2016b). *Digitaal lezen, anders lezen?* Amsterdam: Stichting Lezen.
- Leesmonitor (2016c). Activiteiten leesbevordering. BoekStart. Beschikbaar: <http://www.leesmonitor.nu/activiteiten-leesbevordering#boekstart>.
- Leesmonitor (2016d). Schoolbibliotheek. De Bibliotheek op school. Beschikbaar: <http://www.leesmonitor.nu/schoolbibliotheek#debibliotheekopschool>.
- Mar, R. (2011). The Neural Bases of Social Cognition and Story Comprehension. *Annual Review of Psychology*, 62, 103-134.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2014). *Brief Cultuur verbindt: een ruime blik op cultuurbeleid*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- Mol, S. (2010). *To Read or Not to Read*. Leiden: Proefschrift Universiteit Leiden.
- De Bibliotheek op school (2013). *Lezen meten: een basis voor beleid. Monitoring 2012-2013*. Amsterdam: Stichting Lezen.

- National Endowment for the Arts (2007). *To Read or Not to Read. A Question of National Consequence*. Washington: National Endowment for the Arts.
- Nielen, T., & Bus, A. (2016). *Onwillige lezers. Onderzoek naar redenen en oplossingen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Notten, N. (2012). *Over ouders en leesopvoeding*. Amsterdam: Stichting Lezen/Eburon.
- OECD (2016). *Netherlands 2016. Foundations for the Future*. Parijs: OECD Publishing.
- Pol, C. van der (2010). *Prentenboeken lezen als literatuur. Een structuralistische benadering van het concept 'litteraire competentie' voor kleuters*. Amsterdam: Stichting Lezen/Eburon.
- Richie, S., Bates, T., & Plomin, R. (2015). Does Learning to Read Improve Intelligence? A Longitudinal Multivariate Analysis in Identical Twins From Age 7 to 16. *Child Development*, 86(1), 23-36.
- Schram, D. (2012). Het belang van lezen. In: D. Schram (red.), *Waarom zou je (nù) lezen?* (pp. 9-26). Amsterdam: Stichting Lezen/Eburon.
- Sonck, N., & De Haan, J. (2015). *Media: Tijd in beeld. Dagelijkse tijdsbesteding aan media en communicatie*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Stalpers, C. (2007). *Het verhaal achter de lezer. Een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren*. Amsterdam: Stichting Lezen/Eburon.
- Stalpers, C. (2012). Waarom zou je lezen? Een empirisch onderzoek naar motieven voor het lezen van narratieve teksten. In: D. Schram (red.), *Waarom zou je (nù) lezen?* (pp. 33-54). Amsterdam: Stichting Lezen/Eburon.
- Schrijvers, E., Keizer, A-G., & Engbersen, G. (2015). *Cultuur herwaarderen*. Den Haag/Amsterdam: Wetenschappelijke Raad voor het Regeringsbeleid/Amsterdam University Press.
- Stichting Lezen (2005). *De doorgaande leeslijn 0-18 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stichting Lezen (2012). *Samen werken aan een sterke leescultuur. Beleidsvoorname van Stichting Lezen voor de cultuurplanperiode 2013-2016*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stichting Lezen & Koninklijke Bibliotheek (2015). *Kunst van Lezen binnen Tel mee met Taal 2016-2018. Actielijn 3 & actielijn 4A*. Amsterdam/Den Haag: Stichting Lezen/Koninklijke Bibliotheek.
- Stichting Lezen (2016). *Geletterdheid in de 21e eeuw. Een verkenning*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stichting Marktonderzoek Boekenvak (2016). *Rapportage Boekenbranche Meting 35. 1e reguliere meting van 2016 naar het kopen, lezen en lenen van boeken*. Hilversum: GfK.

- Stichting Marktonderzoek Boekenvak (2016b). *Boekverkopen eerste half jaar*. Hilversum: GfK.
- Stokmans, M. (ongepubliceerd). *Leeshonger*.
- Tellegen, S., & Frankhuisen, J. (2002). *Waarom is lezen plezierig?* Amsterdam: Stichting Lezen/Eburon.
- Thijs, A., Fisser, P., & Hoeven, M. van der (2014). *21e eeuwse vaardigheden in het curriculum van het funderend onderwijs*. Enschede: SLO.
- Verboord, M. (2003). *Moet de meester dalen of de leerling klimmen? De invloed van literatuuronderwijs en ouders op het lezen van boeken tussen 1975-2000*. Utrecht: Proefschrift Universiteit Utrecht.
- Vygotski, L. (1991). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard: Harvard University Press.
- Wennekers, A., Van Troost, D., & Wiegman, P. (2016). *Media:Tijd 2015*. Amsterdam/Den Haag: NLO, NOM, SKO, BRO en SCP.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen/Eburon.

Dankwoord

Met dank aan mijn collega's van Stichting Lezen en Kunst van Lezen voor het meelesen en becommentariëren van het artikel in wording: Gerlien van Dalen, Peter van Duijvenboden, Jette van den Eijnden, Adriaan Langendonk en Dick Schram.