

Schraalhans keukenmeester in het leesonderwijs

Een oproep tot een actieplan leesmotivatie

Auteur: *René Berends*

Brainstormsessies met leerkrachten over wat zij goed leesonderwijs vinden, leveren een verrassend rijke inventarisatie van ideeën op.¹ Leerkrachten melden, zij het in andere bewoordingen, dat leerlingen op een efficiënte en effectieve wijze teksten moeten leren decoderen, maar er wordt ook benadrukt dat lezen het geven van betekenis aan tekst is en dat de activiteit zelf sociaal en het gebruikte materiaal motiverend, betekenisvol en functioneel moet zijn. Leerkrachten wijzen erop dat de ontwikkeling van leesvaardigheid een kwestie is van hollen of stilstaan en dus niet gelijkmatig verloopt. Leerkrachten hebben het echter in het onderwijs niet voor het zeggen. Ze hebben slechts een marginale invloed op het onderwijsbeleid.²

¹ Deze sessies zijn uitgevoerd tijdens bijeenkomsten van cursussen Dalton in groep 3 en tijdens lessen Aanvankelijk lezen in een master SEN-traject op Saxion in Deventer.

² David F. Labaree (2003) heeft historisch onderzoek gedaan naar de invloed van mensen uit de praktijk op de formulering van onderwijsbeleid. Hij geeft aan dat die invloed marginaal is. De redenen die hij aangeeft zijn: (1) we occupy a lowly status, (2) we are engaged in a difficult practice that looks easy, (3) we are too predictable en (4) we are seen as defenders of the system.

Met de investeringen in leesverbetertrajecten en de nadruk die er is komen te liggen op technisch en begrijpend lezen lijkt er een tendens naar hogere Citoscores te zijn ingezet. Maar het gevoel op scores afgerekend te worden zorgt ervoor dat veel leerkrachten in de door hen ongewenste richting van ‘teaching to the test’ geduwd worden, met hogere opbrengsten op de toetsbare onderdelen tot gevolg, maar ook een verschraling van het aanbod op de niet, of minder goed meetbare onderdelen van het leesonderwijs, zoals leesplezier.

Met de wil om beter te presteren is natuurlijk niets mis, maar het is vreemd dat daarbij aan de bevordering van het leesplezier grotendeels voorbij wordt gegaan. Ook dat is immers een doel van ons leesonderwijs en juist op dat terrein is het goed mis! Het is tijd voor een actieplan leesmotivatie.

In dit artikel worden de gegevens die de noodzaak van zo'n actieplan aannemelijk maken, op een rij gezet. Eerst wordt stilgestaan bij de vraag hoe het er met het technisch en begrijpend lezen en met leesmotivatie in het bijzonder in Nederland voor staat. Vervolgens wordt ingegaan op wat onderzoek te melden heeft over de relatie tussen leesmotivatie en de andere aspecten van het taal- en leesonderwijs en wat er uit de motivatiepsychologie te melden valt over de motivatie voor schoolse (lees)taken. Tot slot wordt geprobeerd uit het onderzoek een aantal tips te destilleren voor het formuleren van een actieplan leesmotivatie voor scholen.

Leesprestaties in Nederland

De pleitbezorgers van hogere opbrengsten in het leesonderwijs en het focussen op de phonics-en-skills-aanpak baseren hun argumenten vooral op onderzoeksgegevens waaruit zou blijken dat het leesvaardigheidsniveau de afgelopen jaren achteruit gegaan is. Het

gaat daarbij om gegevens uit het internationale PIRLS- en PISA-onderzoek en uit eigen Nederlands PPO- en inspectieonderzoek. Wat zijn echter de feiten? De International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) doet om de vijf jaar onderzoek naar het lezen van verhalende en informatieve teksten door leerlingen die vier jaar formele scholing hebben genoten. Aan dit *PIRLS-onderzoek* (Progress in International Reading Literacy Study) uit 2011 deden maar liefst 55 landen mee. De gegevens uit dit recente onderzoek komen naar verwachting in het najaar beschikbaar.

In 2001 scoorde Nederland in de top vijf van de wereld. Ook in 2006 scoorde Nederland goed, met 547 punten ruim boven het gemiddelde van 500 punten, maar Nederland zakte daarmee wel weg uit de top vijf en behoort nu tot de toptienlanden uit het onderzoek. De prestaties waren bemoedigend: 99% van de Nederlandse leerlingen haalde het niveau van basisleesvaardigheid, 92% het midden-niveau, 49% het hoge niveau en 6% het gevorderde niveau. Opmerkelijk was dat er niet veel extreem zwakke, maar ook weinig excellente lezers waren.

De iets lagere scores uit 2006 worden toegeschreven aan een daling van het aantal excellente en goede leerlingen en worden niet veroorzaakt door de groep minder goede lezers. Verder scoren meisjes nog steeds beter dan jongens, maar is dit verschil wel kleiner geworden.

Voor leerlingen van 15 jaar wordt in opdracht van de Unesco het *PISA-onderzoek* (Programme for International Student Achievement) uitgevoerd. Dit onderzoek naar taal en rekenen kent een cyclus van 3 jaar. De gegevens uit 2003, 2006 en 2009 vertonen goede resultaten. Nederland scoorde in 2003 een derde plaats en in 2006 en 2009 een tiende plaats. De daling tussen 2003 en 2006 wordt vooral toege-

schreven aan een teruggang in de hogere leesniveaus en aan een toename van leerlingen op of onder de laagste niveaus, van 11,5% naar 15,1%. Ook in 2009 haalde ons land een relatief hoog percentage laaggeletterde vijftienjarigen: 12,5% (meisjes 10,7% en jongens 17,8%).

Het *PISA-onderzoek* toont aan dat het percentage laaggeletterden geleidelijk oploopt: in 2000 kwam 9,6% niet boven niveau-2 uit, dat voor laaggeletterdheid staat. Dat percentage liep in 2003 op naar 11,5% en in 2006 naar 15,1%.

Sinds 1986 voert het Cito het *PPO-onderzoek* uit halverwege en eind basisschool (Periodieke Peiling van het Onderwijs Niveau). De resultaten eind basisonderwijs (2005) laten zien dat leerlingen niet (helemaal) de door beoordelaars gewenste normpercentages voor de standaarden minimum en voldoende halen. De scores uit 2005 wijken nauwelijks af van de peiling uit 1998. In het onderzoek halverwege de basisschool wordt er in 2005 vergelijkbaar gescoord met 1999. Alleen op het begrijpen van geschreven teksten scoren leerlingen een fractie beter.

In het kader van de kwaliteitsagenda *Scholen voor morgen* is in 2008 ook het Jaarlijks Peilingsonderzoek van het Onderwijsniveau (JPON) van start gegaan. In het peilingsonderzoek eind basisonderwijs uit 2009 is er een lichte stijging geconstateerd van de prestaties voor begrijpend lezen in vergelijking met het jaar daaraan voorafgaand. *Onderzoek van de inspectie* toont aan dat (nog steeds) tussen de 10% en 15% van de leerlingen aan het eind van groep 3 onvoldoende kan lezen.

Al met al lijken schreeuwerige krantenkoppen die naar aanleiding van het verschijnen van de bovengenoemde onderzoeken aandacht vragen voor de zogenoemde zorgwekkende kwaliteit van de leesprestaties van

“Samenvattend kan gesteld worden dat uit [...] onderzoek over leesplezier een weinig rooskleurig beeld geschetst wordt over de situatie in ons land.”

Nederlandse leerlingen dus wat overdreven. Toch zijn er gegronde redenen om in te zetten op hogere leesprestaties. Het lijkt erop dat leerlingen het gemiddeld niet zo slecht doen, maar dat er wel sprake is van een groei van het aantal zwakke lezers.

De onderzoeken hebben ertoe geleid dat er flink geïnvesteerd is in het verbeteren van het technisch en begrijpend lezen. De inspectie stuurt in 2006 de brochure *Iedereen kan leren lezen* rond met tal van tips ter verbetering van het leesonderwijs. En in het verlengde van de kwaliteitsagenda Scholen voor morgen (Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2007) hebben veel scholen meegedaan aan de taalpilots of aan een van de vele taalleesverbetertrajecten. Parallel aan deze ontwikkelingen is er, in de ‘back-to-the-basics’-wind die is gaan waaien, steeds minder ruimte voor een brede visie, waarin ook het werken aan leesplezier en leesmotivatie past. De impliciete boodschap die afgegeven wordt, lijkt dat het inzetten op leesplezier niet zo belangrijk is en dat lezen voor je plezier maar in de vrije tijd moet gebeuren. Weinig scholen hechten even veel belang aan leesplezier als aan technisch en begrijpend lezen. De marginalisering van het werken aan leesmotivatie die dit tot gevolg heeft, werkt echter averechts. Motivatie voor schoolse (lees)taken en leesmotivatie zijn belangrijke aspecten van goed leesonderwijs.

Bovendien staat vast dat veel lezen en met plezier lezen tot betere prestaties leiden, niet alleen bij het technisch en begrijpend lezen, maar ook bij de andere vakken. In de volgende paragraaf wordt stilgestaan bij de grootte van het hier geconstateerde probleem.

De feiten over leesmotivatie in Nederland op een rij

In de internationale *PIRLS-onderzoeken* is ook gebruik gemaakt van verschillende vragenlijsten over leesmotivatie en leesplezier¹. De scores op deze lijsten zijn gerelateerd aan de prestaties op de toetsen. De *PIRLS-gegevens* laten over het belang van leesplezier geen misverstand bestaan. Er wordt een duidelijk verband gevonden tussen een positieve leesattitude en de begrijpend leesprestaties. Leerlingen die (bijna) elke dag lezen, behalen de hoogste leesscores en leerlingen die in hun vrije tijd (bijna) nooit lezen behalen de laagste en dat in alle landen die deelnamen aan het onderzoek. Het onderzoek toont aan dat leerlingen in ons land weinig plezier beleven aan lezen. Opmerkelijk in het *PIRLS-onderzoek* uit 2001 is dat in slechts drie andere landen leerlingen een even negatieve houding hebben ten opzichte van het lezen. In het onderzoek uit 2006 is dat niet veel anders geworden. Slechts 39% heeft een positieve

leesattitude. Dit is zelfs een significante afname van 5% in vergelijking met 2001 en vergeleken met het internationaal gemiddelde van 49% erg laag. 45% van de leerlingen zit in de middencategorie en 16% zegt lezen helemaal niet leuk te vinden.

In het *PISA-onderzoek* onder vijftienjarigen uit 2009 blijkt dat 18% van de verschillen in leesscores verklaard kunnen worden door verschillen in leesplezier. In Nederland is dat 17%. Dat betekent dat naarmate het leesvaardigheidsniveau van leerlingen afneemt, het percentage leerlingen dat geen plezier in lezen heeft, toeneemt. De *PISA-gegevens* tonen dat gemiddeld 37% van de leerlingen niet voor hun plezier lezen. In Nederland ligt dat percentage maar liefst op 49%. *PISA-2009* toont verder aan dat leerlingen die verschillende soorten teksten lezen een grotere kans hebben om hoog te scoren op de leestoetsen. Dat effect was in Nederland zelfs groter dan gemiddeld. Ook blijkt dat leerlingen die regelmatig voor hun plezier fictie lezen, vaardiger lezers zijn dan zij die dat niet of maar incidenteel doen. Ook het regelmatig lezen van kranten en tijdschriften correleert positief met leesscores, maar de prestatieverschillen tussen leerlingen die dat soort materiaal wel, en niet (of zelden) lezen, zijn niet zo groot als bij het lezen van fictie. In Nederland zijn de gevonden verschillen overigens groter dan gemiddeld.

Ook in de nationale *PPON-onderzoeken* is aandacht besteed aan de leesmotivatie van leerlingen en de leespromotieactiviteiten op scholen. In het onderzoek halverwege de basisschool geeft slechts 60% aan lezen leuk te vinden (Cito, 2008). In vergelijking met eerder peilingsonderzoek is er daarbij sprake van een negatieve tendens. Zo'n 75% zegt lezen gemakkelijk te vinden en een vergelijkbaar percentage zegt lezen belangrijk te vinden. Bijzonder is het dat

¹ Leesmotivatie en leesplezier worden onderscheiden. Bij leesplezier gaat het om het beleven van plezier tijdens de leesactiviteit. Bij leesmotivatie gaat het om het gemotiveerd zijn bij of voor het lezen. Dat kan intrinsiek maar ook extrinsiek zijn. Leerlingen kunnen dus (extrinsiek) gemotiveerd zijn voor lezen zonder al te veel plezier aan het lezen te beleven.

destijds de 1.25-leerlingen lezen minder vaak leuk vinden en minder vaak belangrijk dan de andere leerlingen, terwijl de 1.90-leerlingen lezen vaker belangrijk vinden dan de overige leerlingen.

In het speciaal basisonderwijs zegt slechts 35% lezen leuk te vinden. Onder deze leerlingen vinden jongens lezen minder vaak leuk dan meisjes: 31% versus 44%.

Samenvattend kan gesteld worden dat uit het internationaal vergelijkend en het Nederlandse peilingsonderzoek over leesplezier een weinig rooskleurig beeld geschetst wordt over de situatie in ons land. Nederlandse leerlingen vinden lezen niet leuk, ze zijn het zelfs minder leuk gaan vinden. De aversie tegen lezen wordt groter naarmate leerlingen ouder worden, zo lijkt het wanneer we de PIRLS- en PISA-gegevens met elkaar vergelijken. Kinderen lezen naarmate ze ouder worden minder frequent en ze gaan ook minder tijd besteden aan het vrijetijdslezen. Nederlandse leerlingen lezen thuis en op school vooral fictie. Ze maken weinig kennis met andersoortige teksten. Wel hebben Nederlandse leerlingen een positief beeld van zichzelf als lezer.

De relatie tussen lezen en motivatie

De relatie tussen motivatie en lezen is ingewikkeld. Enerzijds helpt motivatie bij het proces van het verwerven van leesvaardigheid, anderzijds leidt het ervaren van succes op dit pad weer tot de nodige motivatie. Het is de kunst om leerlingen positieve leeservaringen op te laten doen, waardoor ze zin krijgen om de vaardigheid beter onder de knie te krijgen. Daarnaast is het ook van belang dat kinderen tijdens het soms moeizaam verlopende proces er geen weerzin tegen ontwikkelen en dat hun deemoed niet in de schoenen zinkt.

Over de verschillende aspecten van de relatie tussen motivatie en lezen is uit onderzoek veel bekend.

In december 2010 promoveerde Mol op een metaonderzoek naar leesmotivatie. Zij verzamelde 146 internationale studies waaraan ruim 10.000 kinderen en studenten van 2 tot 22 jaar deelnamen. Bonset en Hoogeveen (2009) hebben Nederlands onderzoek naar de motivatie tot en het stimuleren van lezen geïnventariseerd. Beide inventarisaties hebben een aantal interessante inzichten opgeleverd.

De conclusies van Mol liegen er niet om. Lezende kinderen doen het op school maar ook maatschappelijk beter. Als kinderen vanaf de vroege kindertijd (interactief) voorgelezen worden en tot in de jongvolwassenheid in hun vrije tijd lezen, stimuleert dit de ontwikkeling van geletterdheid en taalvaardigheid. Het verband met woordenschat, tekstbegrip, leessnelheid en spellingvaardigheid is gemiddeld tot sterk. Op al die terreinen scoren lezers beter dan in hun vrije tijd niet-lezende leeftijdsgenootjes. Bovendien is er een wederzijdse beïnvloeding tussen lezen en cognitie. Dit verband met woordenschat, technisch lezen en intelligentieniveau wordt zelfs elk schooljaar sterker. De genoemde positieve effecten gelden ook voor zwakkere lezers als zij ondanks hun leesproblemen in hun vrije tijd lezen. Het lezen van boeken is voor hen essentieel voor de ontwikkeling van hun basisvaardigheden. Zij scoren beter op onderdelen als kennis van het alfabet en fonologisch bewustzijn, wanneer zij aangeven te lezen in hun vrije tijd.

Bonset en Hoogeveen (2009) schetsen een wat minder expliciet beeld. Zij geven aan dat er geen duidelijkheid bestaat over het belang dat gesteld wordt aan leesbevordering en het lezen van fictie.

Zij stellen dat het allerminst duidelijk is hoe leesattitude en leesfrequentie zich tot elkaar verhouden en tot de ontwikkeling van leesvaardigheid. Er zijn geen consistente uitkomsten op de vraag of leesattitude positief bijdraagt aan leesprestaties (leesbegrip, tekstbegrip). Tekstbegrip draagt daarentegen wel bij aan een positieve leesattitude. Verder blijkt leesfrequentie wel een goede voorspeller van leesattitude en leesvoldoening te zijn. Wie vaak leest, staat positiever tegenover lezen en beleeft meer aan wat hij leest.

Onderzoek toont ook aan dat leerlingen minder tijd besteden aan lezen en dat zij bijna alle soorten teksten minder vaak lezen dan in vorige decennia. Verder blijkt sekse een voor leesgedrag zeer bepalend kenmerk. Meisjes hebben een hogere leesfrequentie, grotendeels andere leesvoorkeuren en een positievere houding tegenover lezen dan jongens. Bonset en Hoogeveen wijzen verder op onderzoek waaruit een positieve relatie blijkt tussen buitenschools lezen en verschillende gezinsfactoren, als ouders die zelf veel lezen, leesmateriaal in huis hebben, voorlezen en veel vertellen en het ontwikkelen van een positieve leesattitude. Tot slot wijzen Bonset en Hoogeveen erop dat het ontbreekt aan instrumenten om allerlei aspecten van het lezen van fictie te meten. Evaluatieonderzoek waarbij gebruik gemaakt wordt van meningen van beoordelaars lijkt erop te wijzen dat leerlingen achterblijven voor wat betreft de prestaties op het begrijpen van de inhoud van fictionele teksten, maar het inzicht in hoe dat komt ontbreekt.

Ook vanuit de literatuur over motivatiepsychologie is er het nodige te zeggen over leesplezier en leesmotivatie. Boekaerts (2005) heeft hierover de volgende inzichten verzameld.

Leerlingen bouwen op basis van directe leerervaringen, uitspraken en meningen van leraren, ouders en leeftijdsgenoten en uit vergelijkingen met anderen een beeld op van hun leesbekwaamheid en leesvaardigheid (self-efficacy) en ontwikkelen verwachtingen over de resultaten die ze gaan halen bij opdrachten en toetsen (succes of falen). Dit zelfbeeld en de verwachtingen over te behalen resultaten bepalen vervolgens het denken, voelen en handelen bij het (leren) lezen, de wijze waarop leerlingen betekenis verlenen aan leessituaties en welke waarde ze hechten aan een goede leesvaardigheid, leesboeken en methoden. Ook vormen ze de mening van de leerling over de efficiëntie en effectiviteit van het leesproces. Het zelfbeeld van de leerling als lezer en zijn verwachtingen over de leesresultaten kunnen optimistisch of pessimistisch zijn en gunstig of ongunstig voor het leerproces. Eenmaal gevormd zijn zulke overtuigingen hardnekkig. Zwakke lezers kunnen dan faalgeoriënteerd worden. Ze hebben dan het idee geen vat meer te hebben op het eigen leerproces en kunnen gedesillusioneerde alle situaties waarin gelezen moet worden, soms zelfs het hele taaldomein als te moeilijk en bedreigend categoriseren. Het voorkomen van het ontstaan van zo'n negatief zelfbeeld is uiteraard essentieel. Een belangrijke manier om het ontstaan van negatieve overtuigingen tegen te gaan is om een competitieve leeromgeving te voorkomen. Een leerkracht kan dit bereiken door beoordelingsprocedures en toetsen niet te benadrukken, niet openlijk negatieve feedback te geven, leerlingen onderling niet te vergelijken en niet openlijk op tekortkomingen te wijzen. Zo'n omgang met leerlingen belemmert namelijk het ontstaan van intrinsieke motivatie. Het is ook nodig om zoveel mogelijk te differentiëren naar niveau, inhoud en tempo, zodat elke leerling succes kan ervaren. Tot slot is ook procesgerichte feedback van belang. Leer-

krachten moeten meer oog hebben voor de pogingen om tot een goede strategie te komen dan voor de uiteindelijke resultaten.

Gunstige (positieve) overtuigingen kunnen opgebouwd worden door leestaken en -activiteiten voor leerlingen belangrijk, betekenisvol, functioneel en waardevol te maken, door hen het nut en de toepasbaarheid ervan te laten inzien en door volwassenen en oudere leerlingen als model te laten fungeren. Wanneer het leren lezen gekoppeld wordt aan voor leerlingen relevante doelen bevordert dat het ontstaan van positieve overtuigingen. Als de leerling het leren lezen zelf belangrijk vindt, wil hij die vaardigheid zelf onder de knie krijgen. Zulke leerlingen leren effectievere strategieën te gebruiken. Ze tonen meer inzet en zijn benieuwd of ze opdrachten zelf kunnen. Ze beleven meer plezier en proberen langer obstakels te overwinnen. Leerlingen hebben vaak andere doelen dan leerkrachten. Zij willen eerlijk behandeld worden, een vriendennetwerk opbouwen, meer over hun favoriete onderwerpen leren en praten over vriendschappen en relaties. Deze doeloriëntaties worden bepaald door het zelfbeeld van leerlingen, maar ook door de groep waarin ze verkeren. Een groep kan bijvoorbeeld opleggen dat het 'niet stoer' is om lezen leuk te vinden. Deze persoonlijke doelen hebben een belangrijke rol in het motivatieproces. Als een leerkracht 'onderhandelt' over lesdoelen en lesactiviteiten, oog heeft voor doelen en de autonomiebehoefte van leerlingen, tijd en moeite besteedt aan het luisteren naar meningen over de relevantie en waarde van de leertaak, het stellen van eigen doelen door leerlingen vergemakkelijkt en probeert schoolgerelateerde doelen in evenwicht te brengen met persoonlijke wensen, behoeften en verwachtingen, dan zal dit belangrijk bijdragen aan het opbouwen van positieve overtuigingen.

Negatieve overtuiging over het leren lezen is moeilijk te veranderen. Een keer op keer bevestigd negatief zelfbeeld kan twijfel en angst creëren en daardoor leerlingen belemmeren hun aandacht te richten op wat ze (nog) niet kunnen en afleiden van de leeractiviteit zelf. Deze leerlingen kunnen geholpen worden door leessituaties te creëren waarin zij successen boeken en waarbij ze het verband leren inzien tussen hun acties en de positieve uitkomst van die acties. Zulke leerlingen ervaren bijvoorbeeld succes als ze ontdekken dat het deze week beter gaat dan vorige week.

Leerlingen die bang zijn om te falen, willen graag horen of ze het goed gedaan hebben. Vaak geven leerkrachten ook van zulke uitkomstgerelateerde feedback (het antwoord is goed of fout). Het is echter belangrijk om in een procesgeoriënteerde feedback aandacht te schenken aan het waarom van een goed of fout antwoord. Dat kan leerlingen helpen aandacht te besteden aan hun aanpak en strategie. Uiteraard helpt het ook om leerlingen op de sterke kanten van hun aanpak te wijzen. Procesgerichte feedback leert leerlingen geleidelijk om over hun eigen prestaties te reflecteren, wat helpt bij het opbouwen van een positief zelfbeeld als lezer.

Actieplan leesplezier

Scholen kunnen in hun discussies over opbrengstgericht leesonderwijs niet om het werken aan leesmotivatie en leesplezier heen, zo blijkt wel uit het voorgaande. Leesonderwijs waarin er geen of te weinig aandacht besteed wordt aan de motivatie van leerlingen voor schoolse leestaken en voor lezen voor je plezier is immers niet opbrengstgericht, want ook om efficiency- en effectiviteitsredenen is werken aan motivatie en leesplezier nodig.

Taalcoördinatoren kunnen in hun taalbeleidsplan werk maken van hun eigen 'actieplan leesplezier'. Wellicht biedt de bovenstaande tekst daarvoor aanknopingspunten. Van belang daarbij is vooral ook oog te krijgen voor het stellen en concretiseren van doelen. De kerndoelen, tussendoelen beginnende en gevorderde geletterdheid en vooral de uitwerkingen van de referentieniveaus (Oosterloo & Paus, 2010) kunnen daarbij helpen.

Een aantal algemene tips om tot zo'n actieplan leesplezier te komen, zijn te geven. Allereerst is het belangrijk om leerlingen onophoudelijk en onvermijdelijk te confronteren met allerlei soorten teksten, hun nieuwsgierigheid te prikkelen en aan te sluiten bij behoeften, kennis en belangstelling. Er moet ook ruim tijd besteed worden aan leesplezier en aan boek- en leespromotieactiviteiten. Verder is het belangrijk om veel voor te lezen en te vertellen en om de gelegenheid te geven leeservaringen uit te wisselen. Verder is het besteden van aandacht aan verschillen tussen jongens en meisjes belangrijk. Jongens hebben nu eenmaal andere leesinteresses dan meisjes. Tot slot staat het buiten kijf dat het beleven van plezier zich niet laat verplichten. Vraag je daarom voortdurend af of met alle goed bedoelde activiteiten wel het effect gesorteerd wordt dat leerlingen meer plezier in lezen ontwikkelen.

Een hele puzzel zal het vervolgens zijn om ook op dit terrein opbrengsten inzichtelijk te maken. De bewijslast om in kaart te brengen of de investeringen in tijd en energie het waard zijn, ligt weliswaar bij de scholen, maar valide en betrouwbare meetinstrumenten daarvoor zijn niet voorhanden. Dat betekent niet dat scholen ontheven zijn van de plicht om ook op dit terrein opbrengsten in kaart te brengen.

Er moet gezocht worden naar andere vormen van meten. Vragenlijsten, gesprekken, observaties en leesportfolio's kunnen daarbij van dienst zijn.

René Berends is docent Nederlands aan de lerarenopleiding basisonderwijs van Saxion in Deventer.

Literatuur

Boekaerts, M. (2005). *Motivation to learn*. International Bureau of Education, Unesco.

Bonset, H. & M. Hoogeveen (2009). *Lezen in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek naar begrijpend lezen, leesbevordering en fictie*. Enschede: SLO.

Chambers, A. (1995). *De leesomgeving. Hoe volwassenen kinderen kunnen helpen van boeken te genieten*. Amsterdam: Querido.
<http://www.davidsfonds.be/>

Chambers, A. (1995). *Vertel eens. Kinderen, lezen en praten*. Amsterdam: Querido.

Houtveen, A.A.M., Brokamp, S.K. & A.E.H. Smits (2009). *Lezen is weer leuk*. Utrecht: Hogeschool Utrecht.

Cito (2007). *PPON leesvaardigheid in het speciaal basisonderwijs*. PPOIN informeert, nr. 14. Arnhem: Cito.

Cito (2008). *PPON leesvaardigheid halverwege het basisonderwijs*. PPOIN informeert, nr. 16. Arnhem: Cito.

Glopper, K. de & M. E. Otter (1993). *Nederlandse leesprestaties in internationaal perspectief*. Amsterdam: Stichting Centrum voor Onderwijsonderzoek.

Glopper, K. de (2008). Barbertje moet hangen. In: *Didaktief*, mei 2008.

Inspectie van het onderwijs (2006). *Iedereen kan leren lezen*. Inspectierapport 2006-27.

Labaree, D. F. (2003). Life on the margins. In: *Journal of Teacher Education*, vol. 10, nr. 10, p. 1-6.

Lemaire, C. (2004). *Lezen doen we samen. De praktische consequenties van onderzoek naar leesgedrag en leesbevordering*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2007). *Scholen voor morgen. Samen op weg naar duurzame kwaliteit in het primair onderwijs*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.

Mol, S. (2010). *To read or not to read*. Leiden: Rijksuniversiteit Leiden.

Mullis et al., (2003). *PIRLS 2001 International Report*. Boston: International Study Center.

Netten, A. & L. Verhoeven (2007). *PIRLS 2006 Rapport Nederland*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.

Oosterloo, A. & H. Paus (2010). *Leerstoflijnen lezen beschreven*. Enschede: SLO.

Schoot, F. van der & J. Sijstra (2004). Het leesvaardigheidspeil van leerlingen op de basisschool. Zijn ze echt zoveel beter gaan lezen? In: *Nieuwsbrief Taal voor opleiders en begeleiders*. Enschede: SLO.

Schoot, F. van der (2008). PPOIN laat niets en niemand hangen. In: *Didaktief*, juni 2008.

Schoot, F. van der (2008). *Onderwijs op peil? Een samenvattend overzicht van 20 jaar PPOIN*. Arnhem: Cito.