

Wat zegt internationaal onderzoek over de leesvaardigheid en het leesgedrag en leesplezier van onze 15-jarigen?

De begrijpend leesvaardigheid van Nederlandse 15-jarigen is gedaald, blijkt uit PISA-2018. Ook zijn jongeren steeds minder gaan lezen en ervaren ze minder leesplezier. In dit artikel besteden we aandacht aan de belangrijkste conclusies die hieraan verbonden kunnen worden en leggen we uit wat het betekent voor de onderwijspraktijk.

Welk internationaal onderzoek?

Al twintig jaar lang vindt in Nederland om de drie jaar het *Programme for International Student Assessment*, oftewel het PISA-onderzoek, plaats. PISA is een internationaal vergelijkend onderzoek onder bijna 80 landen dat in kaart brengt hoe goed 15-jarigen worden voorbereid op het functioneren in onze huidige kennismaatschappij. Hierbij wordt getoetst hoe goed leerlingen de vaardigheden beheersen die zij nodig hebben binnen de domeinen lezen, wiskunde en natuurwetenschappen. Deze drie domeinen wisselen elkaar elke drie jaar af als hoofddomein en in 2018 stond leesvaardigheid als hoofddomein in het middelpunt. Dit betekent dat relatief veel toetsvragen betrekking hadden op leesvaardigheid, waarvoor nieuwe toetsvragen werden ontwikkeld. Daarnaast werd in een vragenlijst onder leerlingen doorgevraagd over aan dit domein gerelateerde aspecten,

zoals leesgedrag en leesplezier. In dit artikel gaan we in op de relatie tussen leesvaardigheid, leesplezier, leesgedrag en zelfbeeld bij het lezen en beschrijven we wat dit kan betekenen voor het onderwijs en de begeleiding van leerlingen.

Wat wordt precies onderzocht?

PISA onderzoekt de begrijpend leesvaardigheid van leerlingen. Over de ontwikkeling van de technisch leesvaardigheid over de jaren heen kunnen op basis van PISA geen uitspraken worden gedaan. Ook over de ontwikkeling van andere belangrijke voorspellers van leesbegrip, zoals woordenschat, verzamelt PISA geen informatie. Naast informatie over het algehele leesbegrip van Nederlandse leerlingen wordt ook inzichtelijk gemaakt hoe goed leerlingen presteren op specifieke begripsprocessen zoals informatie opzoeken, begrijpen en evalueren en

reflecteren. Hieraan ten grondslag ligt een brede definitie van leesvaardigheid, die niet gebonden is aan een nationaal curriculum. Eén van de doelen van het PISA-onderzoek is immers om landen met elkaar te vergelijken. Dat maakt PISA anders dan bijvoorbeeld het eindexamen Nederlands en de eindtoets voor het basisonderwijs die beide wel curriculumgebonden zijn.

In 2018 werd bovendien ook het leesplezier, leesgedrag en zelfbeeld bij het lezen in kaart gebracht. Leesplezier is de mate waarin leerlingen een positieve houding hebben over lezen in hun vrije tijd. Ze kregen daarvoor vijf stellingen voor zich (bijv. 'Ik lees alleen als het moet.'). Waarop ze antwoordden in hoeverre ze hier wel of niet mee eens waren. Inzicht in het leesgedrag van leerlingen werd verkregen door onder andere te vragen welke algemene leesactiviteiten (zoals het lezen van fictie, non-fictie en tijdschriften) en welke online leesactiviteiten (zoals chatten, informatie opzoeken of deelnemen aan groepsdiscussies) ze ondernemen. Hierbij ging het om leesactiviteiten die ze doen omdat ze dat zelf willen en dus niet om leesactiviteiten die ze voor school ondernemen. Om het zelfbeeld bij het lezen in kaart te brengen werd leerlingen gevraagd in welke mate ze vertrouwen hebben in hun eigen leesvaardigheid en in hoeverre ze lezen als moeilijk ervaren.

Resultaten in vogelvlucht

Uit de resultaten van het PISA-onderzoek blijkt dat de begrijpend leesvaardigheid van Nederlandse 15-jarigen is gedaald tussen 2015 en 2018 (Gubbels et al., 2019). In omringende landen zoals Duitsland en Vlaanderen (als subregio van België) is de leesvaardigheid in dezelfde periode echter stabiel gebleven. Wanneer je inzoomt op de resultaten op de specifieke begripprocessen komt naar voren dat Nederlandse leerlingen meer moeite hebben met het begrijpen van en het evalueren en reflecteren op teksten dan Duitse en Vlaamse leerlingen. Nederlandse leerlingen zijn even goed in het vinden van informatie in teksten als de leerlingen in deze twee landen.

Resultaten leesplezier, leesgedrag en zelfbeeld bij het lezen

Naast een achteruitgang in begrijpend leesvaardigheid bleek dat ook het leesplezier van Nederlandse 15-jarigen steeds minder is geworden tussen 2009 en 2018 (Dood et al., 2020). Dat is ook terug te zien in het leesgedrag: ongeveer de helft van de Nederlandse leerlingen leest niet voor zijn plezier. Leerlingen lezen daarmee minder voor hun plezier dan ze 9 jaar eerder deden. Dit beeld was

Over de auteurs

Christel Dood, MSc is junior onderzoeker bij het



Expertisecentrum Nederlands. Ze is betrokken bij verschillende projecten over dyslexie, leesmotivatie en leesvaardigheid, waaronder PISA en het Stimuleringsprogramma Aanpak Dyslexie.



Dr. Joyce Gubbels is senior onderzoeker bij het Expertisecentrum Nederlands en projectleider van de grootschalige internationale onderzoeken naar begrijpend leesvaardigheid van Nederlandse leerlingen het basisonderwijs (PIRLS) en het voortgezet onderwijs (PISA).

overigens ook zichtbaar bij Duitse en Vlaamse leerlingen en is dus geen specifiek Nederlands verschijnsel. Wat betreft zelfbeeld bij het lezen zien we dat ongeveer 10% van de Nederlandse, Duitse en Vlaamse leerlingen zichzelf ziet als competente lezer, maar lezen ook moeilijk vindt.

Jongens versus meisjes

In Nederland ervaren meisjes net als in Duitsland en Vlaanderen meer leesplezier dan jongens. Ook dit wordt weerspiegeld in het leesgedrag: meisjes besteden meer tijd aan het lezen voor hun plezier en besteden ook meer tijd aan algemene leesactiviteiten zoals het lezen van fictie. Meisjes lezen online over het algemeen ook meer dan jongens. Toch blijkt dat ze net zo vaak bezig zijn met meer interactieve activiteiten zoals chatten en e-mailen als jongens. Wanneer wordt ingezoomd op het zelfbeeld van jongens en meisjes zien we dat meisjes in Nederland en Duitsland zich competent voelen dan jongens bij het lezen, wat overeenkomt met het resultaat dat meisjes over het algemeen ook een hogere leesvaardigheid hebben dan jongens. Het is echter opvallend dat meisjes in Nederland, Duitsland en Vlaanderen ook aangeven lezen moeilijker te vinden dan jongens.

Verschillen tussen de opleidingstypes

In het onderzoek kon ook het leesplezier, leesgedrag en zelfbeeld vergeleken worden tussen leerlingen van de verschillende Nederlandse opleidingstypes in het voortgezet onderwijs (vmbo, havo, vwo). De mate van leesplezier, leesgedrag en zelfbeeld bij het lezen weerspiegelt de opbouw van het Nederlandse onderwijssysteem. Leerlingen die vwo volgen ervaren het meeste leesplezier

en lezen ook het meest. Daarnaast voelen ze zich het meest competent en vinden ze lezen het minst moeilijk. Vmbo basis- en kader-leerlingen ervaren daarentegen het minste leesplezier en lezen ook het minst voor hun plezier. Vmbo-leerlingen vinden lezen wel net zo moeilijk als havoleerlingen. Wat betreft het praktijkonderwijs kan alleen iets gezegd worden over het leesplezier, omdat leerlingen die praktijkonderwijs volgen een verkorte vragenlijst hebben ingevuld. Het is opvallend dat deze leerlingen evenveel plezier bij het lezen ervaren als havoleerlingen en dus meer dan vmbo-leerlingen.

Leerlingen met een andere thuistaal of een migratieachtergrond

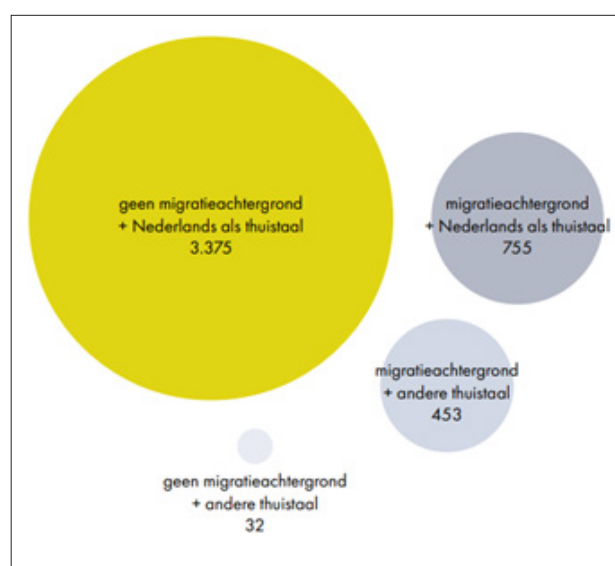
Leerlingen die thuis geen of weinig Nederlands spreken ervaren meer plezier bij het lezen dan leerlingen die thuis wel vooral Nederlands spreken. Inzoomend op het leesgedrag komt dit verschil minder duidelijk naar voren: leerlingen met een andere thuistaal lezen evenveel voor hun plezier als leerlingen die Nederlands als thuistaal hebben. Beide groepen leerlingen ondernemen ook even vaak online leesactiviteiten. Hierbij valt op dat dat leerlingen die thuis vooral Nederlands spreken wat vaker e-mails lezen dan leerlingen die thuis vooral een andere taal spreken. Bij online nieuws is dit juist andersom: leerlingen met een andere thuistaal lezen meer online nieuws dan leerlingen die Nederlands als thuistaal hebben. De groep leerlingen met een andere thuis taal en de groep leerlingen met een migratieachtergrond overlapt sterk. Bijna alle leerlingen met een andere thuistaal dan Nederlands hebben een migratieachtergrond (zie Figuur 1). De resultaten voor leerlingen met een migratieachtergrond zijn daarom vergelijkbaar met die van leerlingen met een andere thuistaal.

Relatie tussen leesvaardigheid, leesplezier, leesgedrag en zelfbeeld bij het lezen

Er is een positieve relatie tussen leesvaardigheid, leesplezier en leesgedrag. Dit houdt in dat hoe meer leerlingen lezen, des te meer plezier ze ervaren bij het lezen en des te beter ze zijn in het lezen. Dit geldt ook andersom: betere lezers, ervaren meer leesplezier en lezen relatief meer. Bij Duitse en Vlaamse leerlingen lijkt daarnaast ook het zelfbeeld bij het lezen een rol te spelen. Dit betekent dat relatief sterke lezers zichzelf ook vaker zien als competente lezers en het lezen minder vaak als moeilijk ervaren. In Nederland hangt het zelfbeeld bij het lezen niet samen met in de leesvaardigheid van leerlingen.

Wat leren we uit de internationale context?

Bij de eerste deelname van Duitsland aan PISA in 2000 ontstond er een *PISA-shock*, omdat Duitsland lager scoorde dan het gemiddelde van de deelnemende OESO-landen (OESO = Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling). Dit leidde tot een actieplan om het onderwijs grondig te herzien. In de praktijk werden schooldagen verlengd en landelijke monitoring van onderwijsresultaten werd mogelijk gemaakt door nationale standaarden te ontwikkelen. Ook kregen scholen meer autonomie, bijvoorbeeld bij de invulling van het onderwijsleerproces. In de daarop volgende PISA-onderzoeken leken deze maatregelen hun vruchten af te werpen. Vanaf 2003 nam de leesvaardigheid geleidelijk toe met de sterkste groei tussen 2009 en



Figuur 1. Aantal leerlingen met en zonder migratieachtergrond en met of zonder Nederlands als thuistaal in PISA-2018

2015. De nieuwste resultaten uit 2018 laten echter zien dat Duitse jongeren net als Nederlandse en Vlaamse jongeren de laatste jaren steeds minder voor hun plezier zijn gaan lezen en ook minder plezier bij het lezen hebben. In Duitsland is de leesvaardigheid net als in Vlaanderen stabiel gebleven, terwijl deze in Nederland gedaald is. Sinds de bekendmaking van de Nederlandse resultaten van PISA-2018, en eigenlijk ook al eerder dat jaar door de oproep tot een Leesoffensief van de Raad voor Cultuur en de Onderwijsraad (2019), is er landelijk veel aandacht voor de dalende leesvaardigheid van onze leerlingen. Zelfs in een aflevering van Zondag met Lubach kwam het onderwerp aan bod. De ministers van OCW hebben het leesoffensief inmiddels gestart (zie brieven aan de Tweede Kamer van 4 december 2019 en 13 oktober 2020). In dit

leesoffensief wordt de focus gelegd op een het creëren van een samenhangende leesaanpak waarbij onder andere wordt ingestoken op het zorgen voor een boekenaanbod dat beter bereikbaar is en beter aansluit bij de interesses van leerlingen. Daarnaast loopt ook het proces van curriculumvernieuwing. Op dit moment is er namelijk binnen het curriculum onvoldoende aandacht voor het evalueren en reflecteren en de voorwaarden die nodig zijn om leerlingen zich te laten ontwikkelen tot gemotiveerde lezers. Ook in Vlaanderen is een groot actieplan gestart vanwege tegenvallende leesresultaten en het lage leesplezier bij PIRLS (tegenhanger van PISA in groep 6 van het basisonderwijs) en PISA. Omdat de onderwijssystemen van de drie landen meer overeenkomsten lijken te hebben dan verschillen ligt het voor de hand om samen en met elkaar te leren in het stimuleren van leesplezier, leesgedrag en leesvaardigheid. Daarnaast kan een kijkje in de keuken bij het Duitse en Vlaamse onderwijs interessant zijn waar het gaat om het verbeteren van de vaardigheden om teksten te begrijpen en erop te evalueren en reflecteren.

Wat betekenen de PISA-resultaten voor de Nederlandse praktijk

Onderzoeken zoals PISA brengen ontwikkelingen en relaties in leesvaardigheid, leesplezier en leesgedrag in kaart. Hoewel het onderzoek niet gebruikt kan worden om oorzaken aan te wijzen, bieden de resultaten wel aanwijzingen voor het versterken van de leesvaardigheid. Leesvaardigheid hangt sterk samen met leesplezier en leesbegrip: goede lezers lezen vaker voor hun plezier en hebben meer plezier bij het lezen. Al deze drie aspecten zijn de afgelopen jaren echter gedaald en de relatie werkt helaas ook andersom: zwakkere lezers hebben minder plezier bij het lezen en lezen minder, waardoor ze hun leesvaardigheid ook minder ontwikkelen. Deze wederkerige relatie tussen leesvaardigheid, leesgedrag en leesplezier is bevestigd in talloze andere onderzoeken (bijv. Schiefele et al., 2016). Het is daarom belangrijk om deze aspecten in elkaars verlengde te blijven zien. Wanneer je in de praktijk aan de slag gaat met verbeteren van het begrijpend lezen, besteed dan ook aandacht aan leesplezier en leesgedrag. Dit geldt ook andersom: als je het leesplezier van leerlingen wilt

(advertentie)

letterster

Letterster is een digitale alles-in-één-oplossing om lees- en spellingproblemen aan te pakken. Het oefentraject sluit naadloos aan bij de onderwijsbehoefte van de leerling. Zo geeft de school eenvoudig en doelgericht, passende ondersteuning op het gebied van lezen en spellen op zorgniveau 3.

Letterster ondersteunt

- leerlingen die het tempo van de groep niet bijhouden
- leerlingen die dreigen te stagneren in hun lees- en/of spellingontwikkeling
- leerlingen met dyslexie die niet in aanmerking komen voor vergoede dyslexiezorg
- leerlingen met dyslexie die hun behandeltraject hebben afgerond
- leerlingen met een NT2-achtergrond
- leerlingen met een taalontwikkelingsstoornis

www.lexima.nl/letterster

stimuleren, besteed dan ook aandacht aan de begrijpend leesvaardigheid en leesgedrag. Dit kun je doen door zowel aandacht te besteden aan het doorgronden van de betekenis van een tekst als te zorgen voor rijke en interessante teksten voor leerlingen. In het actieplan van de Taalraad (Pereira & Nicolaas, 2019, zie www.taalunie.org) zijn belangrijke acties voor het verbeteren het leesbegrip en vergroten van de leesmotivatie op een rijtje gezet.

Een belangrijk startpunt is het werken met een taal-leesbeleidsplan dat gezamenlijk door het team is opgesteld. Een goed taal-leesbeleid biedt je als school een basis om het taal- en leesonderwijs vorm te geven in aansluiting bij de visie van de school. Het opstellen van een taal-leesbeleid doe je vanuit een taal-leesbeleidsplan waarin je aangeeft op welke manieren de komende jaren gewerkt wordt aan de verbetering van de kwaliteit van het taal- en leesonder-

In het algemeen blijkt dat vroege succeservaringen bij het lezen een grotere bijdrage leveren aan leesplezier dan andersom

wijs. Bij het opstellen kunnen vragen worden gesteld als 'Waarom wil de school het begrijpend leesonderwijs optimaliseren?'. Een goed taal-leesbeleidsplan is dus eigenlijk een concrete uitwerking van de doelstellingen en de werkwijze van de school en hoe je deze gaat bereiken en evalueren. In het taal-leesbeleidsplan kun je aandacht besteden aan de taal- en leesontwikkeling in brede zin. Hier kan dus zowel aandacht besteed worden aan leesvaardigheid als aan leesplezier en leesgedrag.

Preventief werken en een doorgaande lijn

Het is uit de PISA-resultaten niet af te leiden waar de negatieve spiraal gestart is. De samenhang tussen begrijpend leesvaardigheid, leesplezier en leesgedrag is wat dat betreft een kip-ei-verhaal. Een recente meta-analyse licht hierbij wel tipje van de sluier op. In het algemeen blijkt namelijk dat vroege succeservaringen bij het lezen een grotere bijdrage leveren aan leesplezier dan andersom (Toste et al., 2020). Wanneer leerlingen een basisleesniveau hebben dan kunnen ze meer uitdagende teksten lezen waarmee het leesplezier wordt bevorderd (Houtveen et al, 2019). Dit betekent dat ook voor het basisonderwijs een belangrijke taak is weggelegd. Daarnaast is het goed in de warme overdracht bij de overgang van po naar vo aandacht te besteden aan de leesvaardigheid van leerlingen, zodat leerlingen zich in een doorgaande lijn verder kunnen ontwikkelen.

Omgaan met verschillen tussen leerlingen

We zien verschillen in leesplezier, leesgedrag en leesvaardigheid tussen groepen leerlingen, bijvoorbeeld tussen jongens en meisjes en tussen leerlingen van verschillende opleidingstypes. Je kunt rekening houden met deze verschillen door variatie te bieden in de onderwerpen die in het leesmateriaal aan bod komen en daarmee ervoor te zorgen dat er voor beide groepen aanbod is dat aansluit bij hun interesse en belevingswereld. Gemiddeld genomen lezen jongens liever kranten en strips en meisjes liever boeken met verhalen en tijdschriften (Gille et al., 2010). Daarnaast is het ook belangrijk dat leerlingen in hun omgeving mannelijke en vrouwelijke voorbeelden hebben die lezen. Dit kunnen dus ook docenten zijn die tijdens een vrij leesmoment zelf een boek (of ander leesmateriaal) erbij pakken om te lezen.

De gevonden verschillen tussen opleidingstypes kunnen mogelijk te maken hebben met verschillen in het curriculum.

Havo- en vwo-leerlingen krijgen literatuuronderwijs bij het vak Nederlands.

Het examenprogramma voor havo en

vwo vraagt bijvoorbeeld dat leerlingen een geargumenteerde verslag kunnen uitbrengen van leeservaringen met literaire werken. Bij vmbo-leerlingen maakt alleen het lezen van fictie lezen deel uit van het vak Nederlands. Van vmbo-leerlingen wordt onder andere verwacht dat zij de situatie en het denken en handelen van personages kunnen beschrijven. De eindtermen voor vmbo zijn dus wat smaller dan voor havo en vwo. Verder is er op dit moment binnen beide curricula geen expliciete aandacht voor leesplezier. Mogelijk komt hier in de toekomst verandering in, want in de stappen die zijn gezet binnen Curriculum.nu voor de herziening van de huidige kerndoelen en eindtermen voor het basis- en voortgezet onderwijs is wel aandacht voor leesplezier. Hoewel er nu dus in de kerndoelen of eindtermen niet direct naar gestreefd wordt, is het waardevol om binnen de lessen Nederlands en andere vakken naast aandacht voor leesbegrip ook aandacht te besteden aan leesplezier en leesgedrag. Bovendien bieden ook de andere vakken veel mogelijkheden om leesbegrip te stimuleren. Bij zaakvakken als geschiedenis en aardrijkskunde lezen leerlingen vaak teksten over nieuwe onderwerpen. Ook bij deze teksten kunnen begripsvragen en leesstrategieën aangeboden worden om leerlingen te helpen de tekst beter te begrijpen. Zeker in de geschiedenislessen of lessen maatschappijleer of wereldoriëntatie lezen leerlingen soms meerdere teksten over één thema. Laat leerlingen hierop

reflecteren door te vragen welke tekst het meest betrouwbaar is en waarom. Juist hiermee hebben Nederlandse leerlingen moeite, terwijl het wel een essentiële vaardigheid is voor goed leesbegrip.

Naast rekening houden met verschillen tussen groepen is het ook van belang om te kijken naar verschillen binnen groepen (Van Steensel et al., 2016). Binnen groepen zie je ook variatie in leesgedrag, leesplezier en leesbegrip. Als groep zijn meisjes misschien wel beter in lezen en lezen ze vaker voor hun plezier, maar dat wil niet zeggen dat alle meisjes goed zijn in lezen en dat ze allemaal van lezen houden. Het kan ook goed zijn om verschillen in belangrijke voorspellers van leesvaardigheid mee te nemen zoals woordenschat en technisch lezen zodat je hierop kunt aansluiten in de ondersteuning die je geeft. Voor iemand met een beperkte woordenschat kan het bijvoorbeeld heel vervelend zijn steeds bij het lezen van een tekst een groot deel van de woorden niet te kennen.

Een instrument dat docenten en leesspecialisten hier handvatten in geeft, is de gratis beschikbare Toolbox Leesbevordering vmbo (ga naar www.expertisecentrum-nederlands.nl en zoek op 'toolbox leesbevordering' voor meer informatie). In de toolbox worden suggesties gedaan voor hoe je 'op maat' aanpassingen kunt doen zodat je beter kunt aansluiten op individuele verschillen. De toolbox is, de naam zegt het al, speciaal voor het vmbo ontwikkeld. De algemene principes zijn echter ook bruikbaar voor havo en vwo.

Verbetering leesvaardigheid: taak van het hele onderwijs en maatschappelijke partners

Over een ding is men het eens: als we de leesvaardigheid van leerlingen willen verbeteren en hen tot gemotiveerde lezers willen maken, is er een taak voor het gehele onderwijs en alle organisaties daaromheen zoals bibliotheken en Stichting Lezen.

Er zijn verschillende initiatieven die inzetten op het verbeteren van de leesvaardigheid en het vergroten van het leesplezier. Een voorbeeld is Na PISA de lente. Dit is een initiatief van de Werkgroep Onderzoek en Didactiek Nederlands van de vereniging van Levende Talen Nederlands dat in samenwerking met SLO wordt uitgevoerd. Dit project zet in op het verbeteren van het leesonderwijs in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. In een periode van twee jaar gaan wetenschappers samen met docenten en lerarenopleiders aan de slag met het ontwikkelen van onderwijsmateriaal en schoolleerplannen (ga naar didactiek-nederlands.nl/na-pisa-de-lente voor meer informatie).

Daarnaast wordt na het succes van lezeninhetvmbo.nl een vergelijkbare website ontwikkeld voor het po (lezeninhetpo.nl) waarop informatie beschikbaar is over succesfactoren voor goed leesonderwijs en praktische handvatten worden aangeboden over hoe je dit kunt inrichten.

Literatuur

- Dood, C., Gubbels, J. & Segers, P. C. J. (2020). *PISA-2018 De verdieping: Leesplezier, zelfbeeld bij het lezen, leesgedrag en leesvaardigheid en de relatie daartussen*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands.
- Gille, E., Loijens, C., Noijons, J. & Zwitser, R. (2010). *Resultaten PISA-2009. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen. Nederlandse uitkomsten van het Programme for International Student Assessment (PISA) op het gebied van leesvaardigheid, wiskunde en natuurwetenschappen in het jaar 2009*. Arnhem: Cito.
- Gubbels, J., van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M. & Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in Vogelvlucht*. Enschede: Universiteit Twente. doi: 10.3990/1.9789036549226
- Houtveen, A. A. M., van Steensel, R. C. M. & de la Rie, S. (2019). *De vele kanten van leesbegrip. Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs*. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Pereira, C., & Nicolaas, M. (2019). *Effectief onderwijs in begrijpend lezen. Acties voor beter leesbegrip en meer leesmotivatie*. Taalunie.
- Raad voor Cultuur & Onderwijsraad (2019). *Lees! Een oproep tot een leesoffensief*. Den Haag: Raad voor Cultuur, Onderwijsraad.
- Schiefele, U., Stutz, F. & Schaffner, E. (2016). Longitudinal relations between reading motivation and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences, 51*, 49-58.
- Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J. & McClelland, A. M. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K-12 students. *Review of Educational Research, 90*, 420-456.