



Leesverschillen tussen jongens en meisjes: aangeboren of aangeleerd

JETTE VAN DEN EIJDEN

Lezen
.....
STICHTING LEZEN

Deze publicatie is te downloaden via www.lezen.nl

Colofon

Stichting Lezen
Nieuwe Prinsengracht 89
1018 VR Amsterdam
020- 6230566
www.lezen.nl
info@lezen.nl

Vormgeving cover

Lijn 1 Haarlem, Ramona Dales

Inhoud

1	Inleiding	5
2	De invloed van sekse op lezen	6
3	Sekse als verklarende factor: de tekortkomingen	10
4	De invloed van gender op lezen	12
5	Genderverschillen in leesvoorkeur	14
6	Verschillen in leesvoorkeur: de negatieve gevolgen voor jongens	18
7	Leesinterventies: wat werkt?	20
	7.1 Er moeten meer mannelijke rolmodellen voor lezen komen	21
	7.2 Het leesaanbod voor jongens moet beter aansluiten bij hun interesses.....	25
	7.3 Dominante ideeën over wat mannelijk en vrouwelijk (lees)gedrag is moeten worden ondermijnd	28
8	Implicaties voor toekomstig beleid	30
	Literatuurlijst	33

1 Inleiding

“De jongenscrisis in het onderwijs is een internationale ramp”, kopte de Volkskrant op 31 augustus 2011 in de opiniekatern. Al geruime tijd bestaan er zorgen over de verschillen tussen jongens en meisjes wat betreft hun schoolprestaties in het algemeen, en wat betreft hun leesprestaties in het bijzonder. Niet alleen toont internationaal onderzoek consistent aan dat jongens gemiddeld lager scoren op leesvaardigheid dan meisjes (zie bijvoorbeeld Lynn & Mikk, 2009; Chiu & McBride-Chang, 2006), jongens hebben ook een negatievere leesattitude (Logan & Johnston, 2009), hebben minder motivatie om te lezen (Wigfield & Guthrie, 1997; McGeown, Goodwin, Henderson & Wright, 2012), zien zichzelf als minder competente lezers (Wigfield et al., 1997) en lezen minder frequent (Coles & Hall, 2002). Nederlandse kinderen vallen grotendeels binnen deze algemene trend¹. Hoewel uit grote internationale onderzoeken zoals PIRLS en PISA blijkt dat de seksekloof in leesvaardigheid in Nederland kleiner is dan in de meeste andere landen, is deze kloof nog wel significant (Meelissen et al., 2012; Kordes et al., 2013). Nederlandse meisjes lopen ongeveer een half vaardigheidsniveau, ofwel één heel schooljaar, voor op jongens. De kloof groeit naarmate kinderen ouder worden: voor een jongen is het op tienjarige leeftijd 1,4 keer zo waarschijnlijk dat hij een ‘moeizame lezer’ wordt als voor een meisje. Op vijftienjarige leeftijd is deze kans zelfs gestegen naar 1,6 keer (Eurydice, 2011). Op alle subschalen van leesvaardigheid – zoeken en vinden, integreren en interpreteren, reflecteren en evalueren – scoren Nederlandse meisjes hoger dan Nederlandse jongens (Gilles et al., 2010).

Nederlandse jongens lezen minder veel en minder vaak dan Nederlandse meisjes. Tussen het zevende en vijftiende levensjaar neemt de leesfrequentie van Nederlandse kinderen gestaag af. Desalniettemin blijven meisjes gedurende deze hele periode stelselmatig vaker lezen dan jongens. Ook lezen zij gedurende deze periode consistent meer; tussen hun zevende en vijftiende verorberen meisjes gemiddeld zo’n zes boeken per jaar extra ten opzichte van jongens (Huysmans, 2013). Nederlandse meisjes hebben daarnaast een positievere leesattitude dan jongens, en zij lezen vaker voor hun plezier in hun vrije tijd (Meelissen et al., 2012). Nederland neemt wat dit betreft een bijzondere positie in; van alle 65 landen die in 2009 deelnamen aan PISA, was de kloof in leesplezier tussen jongens en meisjes in Nederland het allergrootst (OECD, 2010). Zowel in het basis- als voortgezet onderwijs vinden Nederlandse meisjes lezen leuker dan jongens. Hun leesattitude daalt tussen zeven- en vijftienjarige leeftijd van positief naar licht positief, terwijl die van jongens verandert van licht positief naar licht negatief. De kloof tussen de seksen blijft even groot (Tellegen & Frankhuisen, 2002; Stokmans, 2009; Huysmans, 2013; Monitor Bibliotheek op school, 2013; Nielen & Bus, 2013).

¹ Het woord ‘trend’ moet hier niet te letterlijk worden opgevat; anders dan veelal wordt aangenomen bestaat de zogenaamde ‘jongenscrisis’ al decennialang (Voyer & Voyer 2014).

2 De invloed van sekse op lezen

Onderzoekers breken al jaren hun hoofd over de oorzaak van de wijdverspreide sekseverschillen in lezen. Sommigen van hen wijten de leesverschillen tussen jongens en meisjes aan verschillen in biologie en cognitie. Zo wordt allereerst weleens beargumenteert dat jongens en meisjes leesverschillen vertonen omdat hun hersenen zich in een verschillend tempo en op verschillende manieren ontwikkelen. Over het algemeen ontwikkelen de hersenen van meisjes zich sneller dan die van jongens, en ook per hersengebied bestaan er belangrijke verschillen, stellen populaire wetenschappers zoals Michael Gurian en Leonard Sax². Volgens Sax (2005) zijn de hersengebieden die belangrijk zijn voor het ruimtelijk geheugen bij jongens gemiddeld zo'n vier jaar eerder uitontwikkeld dan bij meisjes. De gebieden die belangrijk zijn voor taal ontwikkelen zich daarentegen bij meisjes weer sneller; deze gebieden zijn bij meisjes gemiddeld zes jaar eerder 'volgroeid'. Als gevolg van deze sekseverschillen in hersenontwikkeling, zo oppert Sax, hebben meisjes een voorsprong bij het leren lezen. De taalgebieden in de hersenen van vijfjarige jongens zijn vergelijkbaar met de taalgebieden in de hersenen van drie-en-een-halfjarige meisjes (Sax, 2007). Meisjes kunnen tot wel een jaar eerder complexe verbale vaardigheden ontwikkelen (Gurian, Henley & Trueman, 2001) en daardoor zijn zij sneller dan jongens in staat om zich te richten op moeilijkere taalopdrachten zoals leren lezen. "Heb je ooit geprobeerd om een drie-en-een-half-jarig meisje te leren lezen?" hoort Sax, "het is frustrerend, zowel voor de docent als voor het meisje" (p. 18). Van jongens wordt volgens Sax gevraagd om te leren lezen op een leeftijd waarop hun hersenen hier nog niet klaar voor zijn. Hierdoor lopen zij niet alleen een leesachterstand op ten opzichte van meisjes, maar krijgen zij ook minder plezier in lezen.

Niet alleen wordt aangenomen dat jongens en meisjes leesverschillen vertonen omdat hun hersenen zich in een verschillend tempo ontwikkelen, maar ook omdat deze zich, volgens sommige studies, wezenlijk anders ontwikkelen. Gurian, Henley en Trueman (2001) stellen dat de linkerhersen helft, die bij de meeste mensen van groot belang is voor het verwerken en produceren van taal, bij vrouwen sterker ontwikkeld is dan bij mannen. Ook voeren zij aan dat bij vrouwen de hersenactiviteit in twee belangrijke taalgebieden – het centrum van Broca en het centrum van Wernicke – waarschijnlijk groter is. Daarnaast is er binnen het bestaande onderzoek steun te vinden voor de theorie dat de hersenen van mannen meer *gelateraliseerd* zijn; waar mannen tijdens het lezen voornamelijk hun linkerhersen helft gebruiken, gebruiken vrouwen veelal beide hersenhelften (Shaywitz et al. 1995; Jaeger et al. 1998). Wanneer een jongen bijvoorbeeld een hersenbeschadiging heeft in zijn linkerhersen helft, heeft dit een negatief effect op zijn vermogen om te lezen en te spellen, terwijl dit bij een meisje niet zo is (Frith & Vargha-Khadem, 2001). Tijdens de

² De ideeën van deze populaire wetenschappers zijn niet onomstreden; een kwestie waar later in dit rapport dieper op in zal worden gegaan.

taalverwerking integreren meisjes informatie van verschillende modaliteiten (visueel, auditief etc.), en beroepen zij zich op een soort algemeen taalnetwerk in hun hersenen, terwijl jongens vaak gebruik maken van slechts één soort modaliteit en voornamelijk één hersenhelft (de linker). Ook de bevinding dat vrouwen een grotere *corpus callosum* hebben (Holloway & De Lacoste, 1986; Ardekani, Figarsky & Sidtis, 2012) wordt daarnaast regelmatig met sekseverschillen in lezen in verband gebracht. De *corpus callosum* is een structuur in de hersenen die de linker- en de rechterhersenhelft met elkaar verbindt, en die ervoor zorgt dat de twee hersenhelften met elkaar kunnen communiceren. Veelal wordt aangenomen dat er bij vrouwen, doordat zij een grotere *corpus callosum* hebben, meer uitwisseling plaatsvindt tussen de beide hersenhelften. Dit zou er op zijn beurt weer voor zorgen dat vrouwen succesvoller zijn in lezen; een complexe taak waarbij veel verschillende informatie moet worden samengevoegd (Biddulph, 1997).

Ook hormonale verschillen tussen mannen en vrouwen worden gelinkt aan de leesverschillen die tussen hen bestaan. Hormonen zoals testosteron en oestrogeen lijken bijvoorbeeld een rol te spelen bij het tot stand laten komen van sekseverschillen in hersenstructuur. Zo suggereren sommige studies dat blootstelling aan testosteron voor de geboorte de ontwikkeling van bepaalde taalgebieden in de linkerhersenhelft belemmert, en zo een negatief effect heeft op latere taalvaardigheden zoals lezen (Geschwind & Galaburda, 1985; Beech & Beauvois, 2005). Onderzoek van Friederici en collega's (2008) laat daarnaast zien dat er een samenhang bestaat tussen het testosteronlevel van vier weken oude baby's en hun vermogen tot auditieve discriminatie – een basale taalvaardigheid. Friederici en zijn collega's toonden aan dat de hersenen van jongens met weinig testosteron al wel reageerden op een auditieve-discriminatie-test, terwijl de hersenen van jongens met veel testosteron dit nog niet deden. Meisjes (met de laagste testosteronlevels) vertoonden daarnaast activiteit in zowel de linker- als de rechterhersenhelft, terwijl jongens – voor zover er bij hen al activiteit plaatsvond – alleen activiteit vertoonden in de linkerhersenhelft. Mogelijk speelt de aanwezigheid van testosteron dus een rol bij het tot stand komen van hersenlateralisatie bij jongens.

Ook op latere leeftijd kunnen geslachtshormonen misschien nog een rol spelen bij taalvaardigheid. Zo blijkt uit een aantal studies dat de concentraties van geslachtshormonen in het bloed van mensen medebepalend is voor hun cognitie op een specifiek moment. Uit onderzoek van Kimua en Hampson (1994) komt bijvoorbeeld naar voren dat vrouwen op verschillende momenten tijdens hun cyclus verschillend scoren op testen die seksegerelateerde cognitieve vaardigheden meten. De vrouwen die tijdens de studie van Kimua en Hampson veel oestrogeen in hun bloed hadden, scoorden onder andere beter op articulatiesnelheid en accuraatheid maar slechter op ruimtelijk inzicht dan de vrouwen die weinig oestrogeen in hun bloed hadden. Van Goozen en collega's (1995) hebben daarnaast aangetoond dat het toedienen van mannelijke of vrouwelijke hormonen de cognitieve vaardigheden van mensen kan veranderen. Van Goozen en zijn collega's volgden een aantal transgenders bij hun transitie van man naar vrouw en vrouw naar man. De transgenders die mannelijke hormonen kregen toegediend, werden hierdoor beter in ruimtelijk inzicht, maar slechter in spreekvaardigheid (*verbal fluency*), terwijl transgenders die vrouwelijke hormonen kregen toegediend juist beter werden in spreekvaardigheid maar slechter in ruimtelijk

inzicht. Op basis van deze onderzoeken is het aannemelijk dat hormonale verschillen tussen mannen en vrouwen medebepalend zijn voor de leesverschillen die tussen hen bestaan.

Naast onderzoek dat zich richt op de achterliggende biologische factoren voor leesverschillen tussen jongens en meisjes, is er ook onderzoek dat zich specifiek richt op de achterliggende cognitieve factoren. Hierbij ligt de nadruk niet op de daadwerkelijke fysieke verschillen tussen jongens en meisjes, maar op de verschillen in elementaire cognitieve vaardigheden die hier mogelijk mee samenhangen. Stoet en Geary (2013) beargumenteren bijvoorbeeld dat meisjes beter zijn in lezen omdat hun betere initiële taalvaardigheden hen faciliteren om de vroege stadia van leren lezen goed te doorlopen, waardoor ze al op jonge leeftijd een voorsprong kunnen nemen op jongens. Er komen uit cognitief onderzoek inderdaad een aantal basale (taal)vaardigheden naar voren die meisjes sterker bezitten dan jongens, en die nauw samenhangen met later succes in lezen. Zo toont een aantal studies aan dat meisjes een beter fonologisch bewustzijn hebben dan jongens; zij zijn beter in staat om de klankstructuur van taal te doorzien en om taalklanken te manipuleren (Linklater, O'Connor & Pallardy, 2009; Moura, Mezzomo & Cielo, 2009; Lundberg, Larsman & Strid, 2010; Chipere, 2013). Fonologisch bewustzijn is één van de beste voorspellers voor succes in lezen (Limbrick, Wehldahl & Madeleine, 2011), en kan tot wel 54% van de variantie in leesvaardigheid verklaren (Singleton, Horne & Thomas, 1999). Het betere fonologisch bewustzijn van meisjes is dus een belangrijke verklarende factor voor hun betere leesvaardigheid, en hangt hier ook aantoonbaar mee samen (Lunberg, Larsman & Strid, 2010; Chipere, 2013).

Een andere achterliggende factor die de leesverschillen tussen jongens en meisjes mogelijk gedeeltelijk kan verklaren, is auditieve verwerking. Auditieve verwerking verwijst naar de manier waarop auditieve informatie in de hersenen wordt geregistreerd, en heeft betrekking op verwerkingsprocessen zoals auditieve discriminatie, auditieve patroonherkenning, auditieve temporele waarnemingen, het verstaan van spraak in achtergrondlawaai en het verstaan van onvolledige spraak (logopedie.nl). Auditieve verwerking, en de kwaliteit hiervan, hangt sterk samen met de ontluikende en latere geletterdheid van kinderen (Rowe, Pollard & Rowe, 2005). Jongens lopen op tienjarige leeftijd gemiddeld een jaar achter op meisjes wat betreft hun auditieve verwerkingscapaciteiten (Rowe & Rowe, 2005), en dit heeft mogelijk een negatief effect op hun leesvaardigheid. Jongens kampen gemiddeld twee keer vaker dan meisjes met auditieve verwerkingsproblemen (Schminky & Baran, 2000), en van deze problemen is bekend dat zij veel voorkomen bij kinderen met een leesstoornis (Sharma et al., 2006). Auditieve verwerkingsproblemen hangen daarnaast ook samen met aandachtsproblematiek – een problematiek die op zijn beurt ook weer negatief gecorreleerd is aan succes in lezen (Rowe & Rowe, 2006). Volgens Shaywitz en Shaywitz (2008) spelen aandachtsprocessen in het brein een zeer belangrijke rol bij het goed kunnen lezen, en leidt een verstoring in deze processen tot leesproblemen. Vroege aandachtsproblemen interfereren met het ontwikkelen van bepaalde basale taalvaardigheden zoals fonologisch bewustzijn, die, zoals al eerder is aangegeven, cruciaal zijn voor later succes in lezen (Walcott, Scheemaker & Bielski, 2010). Onderzoek van Morgan en collega's (2008) toont daarnaast aan dat kinderen die zich op vijf á zesjarige leeftijd moeilijk kunnen concentreren

op een taak, op zeven á achtjarige leeftijd een drie keer zo grote kans hebben om slechte lezers te zijn. Ook wat betreft aandachtsproblematiek scoren jongens slechter dan meisjes. Zo blijkt uit bevolkingsonderzoek dat de verhouding van jongens en meisjes met onaanmatig gedrag 3:1 is; in klinische steekproeven stijgt deze verhouding zelfs naar 9:1 (Rowe & Rowe, 1999). De grotere moeite die jongens hebben met aandacht – al dan niet ten gevolge van hun gemiddeld lagere auditieve verwerkingscapaciteiten – draagt dus mogelijk ook bij aan een wat lagere leesvaardigheid.

Stoet en Geary (2013) opperen nog een andere verklarende factor voor het leesverschil tussen jongens en meisjes. Meisjes hebben een beter ontwikkelde *Theory of Mind*; zij zijn gemiddeld beter in staat om iemands emotionele staat, gedachten en intenties af te leiden, en scoren hierdoor hoger op leesvaardigheidstoetsen die een grote mate van sociaal inlevingsvermogen vergen. In het bestaande onderzoek zijn een aantal studies te vinden die gedeeltelijke ondersteuning bieden voor deze hypothese. Allereerst wijst onderzoek van Walker (2005) en Bosacki en Ashington (1999) uit dat meisjes gemiddeld inderdaad hoger scoren op *Theory of Mind* testen. Daarnaast blijkt uit een studie van Mar (2011) dat de hersengebieden die geactiveerd worden tijdens het verwerken van verhalen voor een groot gedeelte overeenkomen met de hersengebieden die geactiveerd worden tijdens *Theory of Mind* processen. Er bestaat dus een gedeeld mentaal netwerk voor *Theory of Mind* en narratief begrip. Verder zijn er aanwijzingen te vinden dat het jong ontwikkelen van een goede *Theory of Mind* (rond het vierde levensjaar) kinderen helpt om verhalen beter te begrijpen, vooral wanneer deze verhalen te maken hebben met iemands overtuigingen (Astington, 1990, zoals geciteerd in Mar et al., 2005). Dat meisjes hierdoor mogelijk beter scoren op leestoetsen toont onderzoek van Willingham & Coles (1997, zoals geciteerd in Geary, 1998) aan. Dit onderzoek laat zien dat het sekseverschil in leesvaardigheid groter is bij teksten waarin sociale thema's worden behandeld dan bij teksten waarin dit niet gebeurt. Voorzichtigheid bij het interpreteren van deze gegevens is echter geboden; veel studies wijzen juist op het belang van het lezen van fictie voor het ontwikkelen van een goede *Theory of Mind* (Mar, Tackett & Moore, 2009; Kid & Castano, 2013). Een causaal verband kan dus niet worden aangetoond.

3 Sekse als verklarende factor: de tekortkomingen

Wat de hierboven beschreven populair-wetenschappelijke publicaties en fundamentele onderzoeken met elkaar gemeen hebben is dat zij allemaal ‘sekse’ – begrepen als een biologisch gegeven – als uitgangspunt nemen. Hier is in principe niks mis mee; er bestaan nou eenmaal fysieke verschillen tussen jongens en meisjes, die er mogelijk ook voor zorgen dat zij van elkaar verschillen in cognitie, emotie en gedrag. In een tijd waarin ‘wij zijn ons brein’ gemeengoed is geworden, ligt het gevaar echter op de loer om *alle* verschillen tussen jongens en meisjes te duiden in termen van onderliggende verschillen in biologie en (hersengebepaalde) cognitie. De aantrekkingskracht van dit soort verklarende factoren is groot, aangezien zij het mysterie rond verschillen in gedrag en prestaties op een (ogenschijnlijk) simpele en sluitende manier ophelderen, en, zoals Connolly (2004) aangeeft, “wetenschappelijke legitimiteit geven aan verschillen die [...] de meesten van ons als natuurlijk ervaren” (p. 32). Echter, kritische tegengeluiden worden ook steeds vaker gehoord. Eliot (2013) wijst er bijvoorbeeld op dat er veel methodologische haken en ogen zitten aan hersenonderzoek naar de verschillen tussen mannen en vrouwen, en dat de bevindingen uit dit soort onderzoek vaak gemisrepresenteerd worden. Vooral in de populair-wetenschappelijke werken van auteurs zoals Leonard Sax en Michael Gurian worden de resultaten uit het bestaande hersenonderzoek vaak erg simplistisch en rigide (en soms ronduit foutief) weergegeven. Zo zijn de meeste hersenverschillen die Sax en Gurian rapporteren helemaal niet consistent aangetoond, en wordt de relevantie van deze verschillen in hun werk overdreven. De basale cognitieve, emotionele en zelfregulerende vaardigheden van kinderen variëren sterker *binnen* de groepen jongens en meisjes dan *tussen* de groepen jongens en meisjes (Eliot, 2013). Echte verschillen tussen *de* hersenen van jongens en *de* hersenen van meisjes bestaan dan ook niet. Veel onderzoeksbevindingen afkomstig uit hersenstudies naar volwassenen worden onterecht gegeneraliseerd naar kinderen, en gevonden hersenverschillen worden daarnaast te snel in verband gebracht met verschillen in cognitie. De relatie tussen brein en cognitie is echter helemaal niet eenduidig; grotere hersenactiviteit komt bijvoorbeeld zowel voor wanneer een taak als moeilijk wordt ervaren, als wanneer iemand goed op een taak presteert (Burman, Bitan & Booth, 2008). Het feit dat de hersens van jongens mogelijk meer gelateraliseerd zijn zegt in principe dus nog niks over waarom zij gemiddeld minder goed lezen. Daarnaast oefenen ook sociale factoren invloed uit op de ontwikkeling van het brein en de cognitie. Hoewel (fundamentele) wetenschappers ook voor dit soort sociale interpretaties vaak ruimte laten, worden de brein- en cognitieveverschillen tussen jongens en meisjes – vooral in de vertaalslag naar populaire wetenschap en media – toch vaak essentialistisch weergegeven. Men vervalt daarmee al snel in een soort determinisme; de conclusie dat jongens en meisjes van nature een ander brein en/of een andere cognitie hebben, impliceert dat de leesverschillen die tussen hen bestaan algemeen geldend, normaal (dus onproblematisch) en onveranderlijk zijn. Tegen het licht van het bestaande leesonderzoek houden deze aannames echter geen stand.

De leesverschillen tussen jongens en meisjes zijn niet zo vastomlijnd en eenduidig als de media, en soms ook de wetenschap, ons doen geloven. Om te nuanceren: er zijn ook

meisjes die problemen hebben met lezen en jongens die het juist fantastisch doen. Leescompetentie wordt beïnvloed door verscheidene, met elkaar interacterende, factoren, en het is dus te kort door de bocht om te spreken van een breed geldende ‘jongenscrisis’. Niet alle groepen meisjes scoren hoger dan alle groepen jongens; zo scoren jongens uit een hoge sociaaleconomische klasse beter op leesvaardigheid dan meisjes uit lagere sociaaleconomische klassen (Alloway & Gilbert, 1997) en scoren jongens uit hoog presterende etnische groepen beter dan meisjes uit laag presterende etnische groepen (Gillborn & Mirza, 2000). De mate waarin jongens en meisjes van elkaar verschillen wat betreft leescompetentie is daarnaast niet over de hele linie gelijk; de kloof tussen jongens en meisjes is voornamelijk erg groot onder laagpresterende kinderen (Stoet en Geary, 2013), onder kinderen uit een lage sociaaleconomische klasse (Connolly, 2004), en onder allochtone kinderen (Dronkers & Kordner, 2014). Onder hoog presterende kinderen, onder kinderen met een hoge sociaal-economische klasse en onder autochtone kinderen zijn de verschillen tussen de seksen veel kleiner.

Aangezien jongens en meisjes niet eenduidig en consistent van elkaar verschillen, hetgeen je wel zou verwachten op basis van (essentialistische) biologische en cognitieve verklaringen, is er binnen het leesonderzoek steeds meer aandacht voor mogelijke sociale verklaringen voor sekseverschillen. Er heeft binnen het onderzoeksveld een verschuiving plaatsgevonden van ‘sekse’ naar ‘gender’; niet de daadwerkelijke ‘fysieke’ verschillen tussen jongens en meisjes worden als uitgangspunt genomen, maar de sociale verwachtingen en sociale stereotypen die daarmee samenhangen, en die in grote mate voorschrijven hoe jongens en meisjes zich (horen te) gedragen. Leesonderzoek dat zich richt op gender kijkt naar hoe de sociale omgeving van een kind, en de mate waarin daarin ‘correct’ seksegedrag wordt gemodelleerd, zijn of haar leesbeleving kleurt.

4 De invloed van gender op lezen

Een breed gedeeld standpunt binnen het huidige leesonderzoek is dat lezen het imago heeft een ‘vrouwenbezigheid’ te zijn, hetgeen mogelijk negatieve effecten heeft voor het leesplezier en de leesvaardigheid van jongens (Dwyer, 1974; Miljard, 1997; McGeown et al., 2012). In 1997 constateerde Baron dat van alle mannen 69% lezen typeert als een vrouwelijke bezigheid, en van alle vrouwen 97%. Hoewel recenter onderzoek minder extreme cijfers toont (mede omdat Baron gebruik maakte van een *forced choice* opzet), lijkt lezen toch nog niet helemaal ontdaan van haar ‘vrouwelijke’ status. In een onderzoek van Katz en Sokal (2003), uitgevoerd onder zeven- en achtjarige Canadese jongens, gaf 24% van de ondervraagden aan lezen als een vrouwenbezigheid te zien. Een studie van Clark, Torsi en Strong (2005) toont daarnaast aan dat jongens vaker dan meisjes instemmen met de stelling ‘lezen is meer iets voor meisjes dan voor jongens’, en dat instemming met deze stelling negatief samenhangt met plezier in lezen.

Hoe wijdverspreid het beeld van lezen als ‘vrouwelijk’ precies is, en in welke mate dit beeld bepalend is voor de leesmotivatie, het leesplezier en de leesvaardigheid van jongens, is nog maar beperkt onderzocht. Wel is er veel kennis beschikbaar die wijst op de relevantie van dit soort vraagstukken. Zo worden kinderen al vanaf jonge leeftijd overwegend met vrouwelijke rolmodellen voor lezen geconfronteerd. Nederlands marktonderzoek wijst bijvoorbeeld uit dat moeders vaker lezen dan vaders en dat, wanneer zij lezen, zij dit vaker doen in het bijzijn van hun kind (Stichting Lezen, op basis van GfK, 2014a). Ook onderzoek van Millard (1997) wijst uit dat vrouwen binnen de context van het gezin vaker dan mannen als leesvoorbeeld dienen. Uit de studie van Millard, uitgevoerd onder Britse basisschoolkinderen, komt allereerst naar voren dat kinderen hun vrouwelijke familieleden veel vaker zien lezen dan hun mannelijke familieleden. Gevraagd naar de meest frequente lezer uit het gezin, noemden jongens het vaakst hun moeder; meisjes plaatsen zichzelf op de eerste plek, en noemden daarna hun moeder. Zussen werden vaker dan vaders en broers getypeerd als meest frequente lezer, en grootmoeders, maar niet grootvaders, werden ook af en toe genoemd. Wanneer een vader genoemd werd als meest frequente lezer, las deze vaak niet voor ontspanning of plezier, maar met het doel om bepaalde informatie te verkrijgen (bijvoorbeeld voetbaluitslagen op teletekst). Naast het feit dat vrouwen vaker lezen, wijst het onderzoek van Millard er ook op dat vrouwen meer leesactiviteiten ondernemen met (hun) kinderen. De door Millard ondervraagde kinderen gaven aan dat van alle familieleden, hun moeder hen het vaakst boeken aanraadde, en het vaakst boeken voor ze kocht. Ook zussen en oma’s werden soms genoemd als belangrijke personen waarmee informatie over boeken werd uitgewisseld, vooral door de wat zwakkere lezers. Wanneer de kinderen daarnaast gevraagd werd wie de belangrijkste steun had geboden bij het leren lezen, noemden zij – naast de leerkracht – het vaakst hun moeder. Vaders werden veel minder vaak genoemd, en wanneer zij al genoemd werden, was dit meestal als onderdeel van het ouderlijk team, vrijwel nooit alleen.

Aangezien moeders en andere vrouwelijke familieleden al vroeg als primair leesvoorbeeld dienen, gaan kinderen lezen mogelijk ook al vroeg zien als een activiteit die voornamelijk

voor meisjes bedoeld en sociaal geaccepteerd is. Verscheidene onderzoeken bieden ondersteuning voor dit idee, en laten zien dat het beeld wat kinderen hebben van lezen, en het beeld wat ze hebben van hun eigen mannelijke/vrouwelijke identiteit, bepalend is voor hoe ze zich tot deze bezigheid verhouden. Een studie van Sokal en collega's (2005) toont bijvoorbeeld aan dat jongens die lezen een 'meisjesactiviteit' vinden, een lagere intrinsieke leesmotivatie, lagere interesse in lezen en negatievere leesattitude hebben dan jongens die een neutraal beeld hebben van lezen of het een 'jongensactiviteit' vinden. Onderzoek van McGeown en collega's (2012) laat daarnaast zien dat de intrinsieke leesmotivatie van kinderen sterker beïnvloed wordt door hun genderidentiteit dan door hun sekse. McGeown en haar collega's lieten een groep kinderen van tussen de negen en de elf de *Children's Sex Role Inventory* invullen; een vragenlijst waarmee gemeten wordt in hoeverre kinderen zich identificeren met de stereotype eigenschappen van hun sekse (competitief zijn wordt bijvoorbeeld gezien als mannelijk, zorgzaam zijn als vrouwelijk). Daarnaast werd hun intrinsieke leesmotivatie en hun leesvaardigheid gemeten. McGeown en haar collega's vonden dat de mate waarin jongens en meisjes 'mannelijke' en 'vrouwelijke' karaktertrekken bezitten, sterker samenhangt met de hoogte van hun intrinsieke leesmotivatie dan hun sekse. Jongens en meisjes met veel vrouwelijke karaktertrekken hadden een relatief hoge intrinsieke leesmotivatie; jongens en meisjes met veel mannelijke karaktertrekken hadden een relatief lage leesmotivatie. De mate waarin lezen ingepast kan worden in de genderidentiteit van kinderen is dus bepalender voor hun intrinsieke leesmotivatie dan of ze fysiek jongen of meisje zijn. Leesvaardigheid werd niet beïnvloed.

Ook onderzoek van Tepper (2000) biedt ondersteuning voor het idee dat genderopvattingen een belangrijkere rol spelen bij leesgedrag en leesmotivatie dan sekse. Tepper hypothesizeerde dat mannen die makkelijker over traditionele gendergrenzen heenstappen, ook sneller geneigd zullen zijn om fictie te lezen; zij voelen zich immers niet ingesnoerd door stereotype opvattingen over 'mannelijkheid' en 'vrouwelijkheid'. Om dit te testen vroeg Tepper aan zijn respondenten of zij vroeger door hun ouders naar (als vrouwelijk te boek staande) kunstlessen werden gestuurd, en of zij weleens (typisch vrouwelijke) activiteiten ondernamen zoals naaien, weven en werken met textiel. Tepper kwam erachter dat, hoewel mannen doorgaans veel minder fictie lezen dan vrouwen, dit sekseverschil grotendeels verdween wanneer alleen de mannen die vroeger op kunstlessen zaten en die weleens naaiden, weefden of werkten met textiel in ogenschouw werden genomen. Tepper concludeert: "Het lijkt erop dat verschillen in [ideeën over] genderrollen en socialisatie tijdens de kindertijd de meest overtuigende verklaring vormen voor het sekseverschil in het lezen van fictie. [...] Zo lang jongens het lezen van fictie blijven zien als 'vrouwelijk', zullen weinig van hen het een belangrijk onderdeel maken van hun vrijetijdsbesteding" (p. 272).

5 Gendersverschillen in leesvoorkeur

Niet alleen lijken dominante ideeën over mannelijk en vrouwelijk gedrag invloed te hebben op de frequentie waarmee kinderen lezen, zij oefenen mogelijk ook een effect uit op het soort teksten dat door jongens en meisjes gelezen wordt. Van jongens en meisjes (en mannen en vrouwen) is het bekend dat zij verschillen in hun voorkeur voor bepaalde genres. Het is geen toeval dat Tepper in zijn onderzoek de invloed van genderopvattingen op het lezen van fictie heeft onderzocht; het is bekend dat meisjes al op jonge leeftijd een sterke voorkeur ontwikkelen voor het lezen van verhalenboeken en gedichten (fictie), terwijl jongens juist vaker de voorkeur geven aan strips en informatieve boeken (non-fictie) (Hall & Coles, 1999; Maynard, 2002; van Ours, 2008; Huysmans, 2013). Hoewel het bestaande onderzoek dit niet consistent aantoont, lijken daarnaast vooral binnen de onderwerpen ‘romantiek’, ‘sport’, ‘oorlog’, ‘science fiction/fantasy’ en ‘vriendschap’ verschillen te bestaan; meisjes lezen vaker dan jongens over romantiek en vriendschap, terwijl jongens vaker dan meisjes lezen over sport, oorlog en fantasy/science fiction (Gambell & Hunter, 2000; Coles & Hall, 2002; Maynard, MacKay, & Smith, 2008; Monitor Bibliotheek op School, 2013). Ook wat betreft de hoofdpersonages van (fictie)boeken hebben kinderen verschillende voorkeuren. Meisjes lezen liever boeken over meisjes – en liever niet over jongens, jongens lezen liever boeken over jongens – en liever niet over meisjes. Dit verschil is groter onder oudere kinderen (elf tot zestien jaar) dan onder jongere kinderen (zeven tot elf jaar), en geldt sterker voor jongens (Maynard, MacKay, & Smith, 2008). Meisjes hebben over het algemeen een bredere leesinteresse dan jongens; zij lezen vaak veel verschillende soorten teksten, terwijl jongens zich juist richten op een select aantal genres (Gambell & Hunter, 2000; Merisuo-Storm, 2006; Mohr, 2008).

Hoewel de achterliggende oorzaken voor het onderscheid in de leesvoorkeuren van jongens en meisjes nog niet duidelijk in kaart zijn gebracht, lijken ook hier sociale invloeden een belangrijke rol te spelen. Allereerst dienen ouders niet alleen wat betreft hun leesfrequentie, maar ook wat betreft hun leesvoorkeur, als voorbeeld voor kinderen. Uit een Amerikaanse studie blijkt dat moeders tien keer vaker boeken lezen dan vaders; vaders lezen tien keer vaker dan moeders de krant (Pottorff, Phelps-Zientarsky & Skovera, 1996, zoals geciteerd in Sullivan, 2004). Ook recent onderzoek onder Nederlandse moeders en vaders duidt op het bestaan van verschillen in leesvoorkeur. Waar moeders naast spannende boeken het vaakst kookboeken en kinder- en jeugdboeken lezen, lezen vaders naast spannende boeken het vaakst stripboeken en informatieve boeken. Moeders lezen daarnaast significant vaker dan vaders streekromans en romantische en/of erotische fictie, terwijl vaders significant vaker science fictionboeken, stripboeken en oorlogs- en verzetsboeken lezen (Stichting Lezen, op basis van GfK, 2014b). Uit een studie van Hall & Coles (1999) blijkt dat kinderen zich vaak ook bewust zijn van deze leesvoorkeuren van hun ouders. Gevraagd naar het leesgedrag van hun vader en moeder, vertelden de kinderen dat hun vaders graag lasen over dingen als vissen, het leger en voetbal, terwijl hun moeders liever lasen over mensen. Dat bepaalde teksten ‘mannelijk’ en bepaalde teksten ‘vrouwelijk’ zijn, wordt dus onbewust al vroeg aan kinderen voorgespiegeld.

Hoewel jongens en meisjes op jonge leeftijd nog niet heel erg sterk verschillen in leesvoorkeur, hebben zij dan al wel duidelijke ideeën over wat jongens- en wat meisjesboeken zijn. Chapman en collega's (2007) lieten Canadese kinderen van rond de zes jaar uit een stapel verhalenboeken en informatieve boeken een aantal boeken kiezen voor (1) zichzelf, (2) een andere jongen en (3) een ander meisje. Bij het maken van de keuzes voor anderen lieten de kinderen zich duidelijk leiden door genderverwachtingen. Zowel de jongens als de meisjes uit het onderzoek kozen voor zichzelf en voor een ander meisje meer verhalenboeken. Voor een andere jongen kozen zij echter meer informatieve boeken. Hierbij valt op dat de jongens uit het onderzoek hun eigen leespreferenties niet generaliseerden naar andere jongens. Tijdens het kiezen van boeken voor anderen maakten jongens af en toe gendergerelateerde opmerkingen, zoals "jongens zijn niet bang voor spinnen" en "vrouwen houden ervan om dingen te planten". Bij het maken van keuzes voor zichzelf deden ze dit echter niet. Chapman en zijn collega's concluderen dat de zes- en zevenjarigen uit hun onderzoek "al genderstereotype ideeën hadden gevormd over welke boeken jongens en meisjes graag lezen, ondanks het feit dat deze percepties (vooral die van jongens) niet strookten met hun eigen interesses" (p. 548).

Chapman en zijn collega's opperen dat, naarmate kinderen ouder worden, zij hun leesgedrag mogelijk steeds sterker zullen aanpassen aan de heersende gendernorm. Uit een studie van Collins-Standley en Gun (1996) blijkt dat seksedifferentiatie in leesgedrag inderdaad toeneemt naarmate kinderen ouder worden. Collins-Standley en Gun volgden kinderen van hun tweede tot en met hun vierde jaar, en testten hun voorkeur voor romantische, gewelddadige en enge sprookjes. De onderzochte kinderen verschilden op tweejarige leeftijd nog niet van elkaar wat betreft hun voorkeur. Tussen het tweede en het vierde levensjaar nam de voorkeur van meisjes voor romantische sprookjes echter gestaag toe, en nam hun voorkeur voor gewelddadige sprookjes gestaag af. Bij jongens vond in deze periode een tegenovergestelde ontwikkeling plaats; op vierjarige leeftijd was de voorkeur voor gewelddadige verhalen bij jongens toegenomen, en hun voorkeur voor romantische sprookjes afgenomen, ten opzichte van hun tweede jaar (maar niet hun derde jaar). Wat betreft hun keuze voor enge sprookjes verschilden jongens en meisjes op twee, drie en vierjarige leeftijd niet significant van elkaar. Over de hele linie kozen jongens echter vaker voor enge sprookjes dan meisjes. Hoewel Collins-Standley en Gun zelf niet ingaan op de achterliggende oorzaken voor de toename van seksedifferentiatie in leesvoorkeur – zij noemen zowel constitutionele factoren als omgevingsinvloeden als mogelijke verklaringen – is het opvallend dat de jongens uit hun onderzoek sterker gendergebonden waren dan de meisjes. Bij de eerste en belangrijkste meting van het onderzoek koos slechts 19% van de jongens voor een (meisjesachtig) romantisch sprookje, terwijl 42% van de meisjes wel voor een (jongensachtig) gewelddadig of eng sprookje koos. In onze maatschappij worden jongens die traditionele gendernormen overschrijden hier strenger op afgerekend dan meisjes die dit doen (Miljard, 1997; Sokal et al., 2005). De bevindingen van Collins-Standley en Gun lijken er dus toch op te wijzen dat, naarmate kinderen ouder worden, zij zich meer bewust worden van de 'verwachte' leesgedragingen van hun sekse, en zich hieraan gaan conformeren. Vooral jongens worden hierdoor beperkt in hun leesgedrag.

Leesvoorkeur hangt, net zoals leesmotivatie, samen met de genderidentificatie van

kinderen. Zo toont onderzoek van McGeown (2012) aan dat kinderen met typisch ‘mannelijke’ eigenschappen wel vaker jongensboeken lezen, maar niet vaker neutrale boeken of meisjesboeken. Andersom lezen kinderen met typisch ‘vrouwelijke’ eigenschappen wel vaker meisjesboeken en neutrale boeken, maar niet vaker jongensboeken. Daarnaast blijkt uit het onderzoek van McGeown dat de intrinsieke leesmotivatie van kinderen vaak selectief is; het hebben van een hoge intrinsieke leesmotivatie hangt bij jongens en meisjes wel samen met het lezen van neutrale boeken en boeken gericht op de eigen sekse, maar niet op het lezen van boeken gericht op de andere sekse. Zelfs wanneer zij graag lezen, lezen jongens dus liever geen meisjesboeken, en meisjes liever geen jongensboeken. Dit selectieve lezen lijkt, vooral bij jongens, moeilijk te overbruggen; meisjes identificeren zich sterker met mannelijke eigenschappen dan jongens met vrouwelijke eigenschappen, en zij zijn (wanneer zij zich identificeren met mannelijke eigenschappen) ook sneller geneigd om jongensboeken te lezen dan andersom. McGeown concludeert dan ook dat “leesinterventies gericht op jongens, die proberen het vrouwelijke beeld van lezen af te zwakken, mogelijk zeer belangrijk zijn voor het vergroten van hun leesmotivatie en het uitbreiden van het type teksten dat zij lezen” (p. 8).

Dat jongens zich sterker gebonden voelen aan traditionele genderrollen toont ook Dutro (2002) aan. Dutro opent haar artikel met een anekdote. Na een bezoek aan de schoolbibliotheek staat een groep kinderen met hun net gekozen boeken te wachten. Eén jongetje houdt een boek over Belle en het Beest vast. Het jongetje achter hem ziet het boek, en begint te kokhalzen. Andere jongens beginnen al snel mee te doen: “Oooo, ga je een meisjesboek lezen?”, “Hahaha, hij is een meisje, hij is een meisje!” Snel loopt de jongen terug naar de kast, en wisselt zijn ‘meisjesboek’ in voor een ander exemplaar. Deze notie van sociale druk vormt ook de rode draad van Dutro’s eigen onderzoek. Dutro observeerde een groep Amerikaanse vijfdeklassers (van rond de tien/elf jaar oud) tijdens belangrijke leesmomenen in de klas. Dutro kwam er bij haar observaties achter dat de meisjes uit de klas zich makkelijker, en vaak met een bepaalde mate van trots, zogenaamde ‘jongensboeken’ toe-eigenden. De geobserveerde jongens probeerden meisjesboeken echter zoveel mogelijk te ontwijken. In haar onderzoek beschrijft Dutro een boekkeuzemoment waarbij de kinderen uit de klas één voor één naar voren worden geroepen om een boek te kiezen uit een beperkte stapel van vijf verschillende boeken. Sommige meisjes die naar voren worden geroepen kiezen heel doelbewust voor het enige jongensboek uit de stapel (een boek over basketbal), hierbij expres kijkend naar bepaalde jongens uit de klas, en duidelijk genietend van de uitingen van protest van sommige jongens. De jongens tonen echter tekenen van angst bij de gedachte een meisjesboek te moeten kiezen; de overgebleven jongens kreunen wanneer iemand een jongensboek of een genderneutraal boek van de stapel pakt, wiebelen met hun stoel, en proberen onderling een pact te sluiten voor het gezamenlijk kiezen van een meisjesboek, om zo persoonlijke schaamte te ontwijken. Minder populaire jongens worden daarnaast door meer populaire jongens geïntimideerd tot het laten liggen van het jongensboek; zij kiezen allemaal voor het genderneutrale boek.

Uit interviews die Dutro met de kinderen heeft gehouden blijkt dat zij duidelijke ideeën hebben over wat geaccepteerde jongens- en wat geaccepteerde meisjesboeken zijn. Boeken

uit de reeks *The Baby-sitters Club* werden getypeerd als meisjesachtig op basis van de omslag (roze), de inhoud (ervaringen van meisjes) en het veronderstelde thema (babysitten). Jongensboeken werden door zowel jongens als meisjes getypeerd als avontuurlijk, eng en sportgerelateerd (ondanks het feit dat sommige meisjes tijdens de eerder beschreven boekkeuze duidelijk hun voorkeur hadden gegeven aan het enige sportboek). De mate waarin jongens zich positief uitlieten over deze boeken was sterk afhankelijk van de sociale context. Terwijl sommige jongens de onderzoeker in een één op één gesprek vertelden dat zij graag een boek over een meisje zouden lezen, wezen zij dit soort boeken in de aanwezigheid van andere kinderen juist af. Verder is het opvallend dat juist de jongens met een lage sociale status in de klas zich sterk verbaal en non-verbaal uitlieten over het moeten lezen van meisjesboeken (door bijvoorbeeld met hun ogen te rollen en meisjesboeken openlijk af te wijzen). Mogelijk moesten juist deze jongens hun ‘mannelijke status’ in de publieke ruimte nog sterk bewijzen, terwijl de status van de populaire jongens al gevestigd was, en zij zich dus meer ‘afwijkend’ gedrag konden veroorloven (hierover later meer).

6 Verschillen in leesvoorkeur: de negatieve gevolgen voor jongens

De hiervoor besproken onderzoeken tonen aan dat jongens en meisjes verschillende leesvoorkeuren hebben, en dat deze verschillen (op zijn minst gedeeltelijk) beïnvloed worden door sociale factoren. Met het oog op het lagere leesplezier en de lagere leesvaardigheid van jongens, rijst hierbij de vraag in hoeverre deze sekseverschillen in leesvoorkeur problematisch zijn. Allereerst is het goed mogelijk dat jongens, door de strengere gendernormen die voor hen gelden (en die ze zichzelf opleggen), beperkt worden in hun leesgedrag. Voor meisjes is het acceptabel om veel verschillende soorten teksten te lezen, terwijl jongens zich schijnbaar dienen toe te leggen op enkel ‘jongensteksten’ of neutrale teksten. Het feit dat er jongens zijn die zogenaamde meisjesboeken in papieren zakken mee naar huis nemen, of deze boeken thuis in de kast met een zaklamp lezen (Dutro, 2002), ondersteunt dit idee. Jongens worden sneller ontmoedigd om over gendergrenzen heen te stappen, en ontwikkelen hierdoor mogelijk een minder brede leesinteresse.

Een ander probleem dat samenhangt met de sekseverschillen in leesvoorkeur is dat het lees- en literatuuronderwijs op scholen sterk geënt is op ‘vrouwelijke’ leesvoorkeuren. De boeken waaruit kleuters in de klas worden voorgelezen zijn in verreweg de meeste gevallen narratief (Pentimonti et al., 2010), en ook beginnende lezers worden overwegend met verhalenboeken in aanraking gebracht. Zo is gemiddeld ongeveer 90% van de aanwezige boeken in de klaslokalen van zes- tot zevenjarige kinderen narratief, en zijn in sommige klaslokalen zelfs helemaal geen informatieve boeken aanwezig (Duke, 2000). Al direct bij de vroege leesinstructie nemen verhalenboeken een dominante positie in (Miljard, 1997), en deze dominantie houdt aan tot het einde van de middelbare school (Coles en Hall, 2002). Als gevolg hiervan worden jongens – of accurater, kinderen die een voorkeur voor non-fictie hebben – mogelijk benadeeld. Op school is “goed kunnen lezen” synoniem geworden voor “goed verhalen kunnen lezen,” beargumenteren Coles en Hall, en (sommige) jongens delven hierdoor het onderspit. Veel van de teksten die door jongens gelezen en gewaardeerd worden (bijvoorbeeld computer- en hobbytijdschriften, strips en dergelijke), worden niet gezien als acceptabel schoolmateriaal. Op sommige scholen zijn dit soort teksten dan ook in mindere mate aanwezig, en wordt het lezen van dit soort teksten onder schooltijd ontmoedigd (Worthy, Moorman & Turner, 1999; Miljard, 1997; Blair & Sanford, 2004; Farris et al., 2009). Hoewel ‘alternatieve’ vormen van literatuur de laatste jaren steeds beter geïntegreerd raken in het leesonderwijs, en de SLO in 2006 het behandelen van “een breed scala aan soorten teksten” als kerndoel voor het onderbouwprogramma Nederlands heeft opgesteld (de Boer, 2007), hebben sommige teksten nog steeds een achtergestelde positie. Zo ligt de nadruk in het Nederlandse literatuuronderwijs bijvoorbeeld nog steeds sterk op traditionele vormen van fictie; non-fictieboeken komen op slechts 2% van de Nederlandse leeslijsten voor, en 85% van de docenten Nederlands geeft aan strips niet thuis te vinden horen op de leeslijst van scholieren (Segers, 2008). “Als groep”, schrijven Coles en Hall, “voldoen jongens niet aan de vereisten van schoolse geletterdheid” (p. 105). De huiselijke/dagelijkse leespraktijken van jongens zijn gefocust op informatiewinning, maar sluiten niet altijd goed aan op de (op narratief gerichte) leesactiviteiten van school.

Juist voor jongens lijkt het erg belangrijk te zijn dat de leesactiviteiten die ze op school ondernemen aansluiten bij hun eigen leesinteresses. Zo toont onderzoek van Smith en Wilhelm (2004) aan dat jongens de leesactiviteiten op school vaak afwijzen omdat ze het gevoel hebben deze activiteiten niet goed uit te kunnen voeren. Thuis ervaren ze dit probleem niet, omdat de niet-schoolse teksten van hun keuze wel goed aansluiten bij hun (ervaren) competenties. Logan en Medford (2011) laten daarnaast zien dat de mate waarin jongens intrinsiek gemotiveerd zijn om te lezen, en de mate waarin zij vertrouwen hebben in hun eigen kunnen, samenhangt met de hoogte van hun leesvaardigheid. Bij meisjes is dit in veel mindere mate het geval. Ook is de leesattitude van meisjes niet bepalend voor hun leesvaardigheid, terwijl dit bij jongens wel zo is (Logan & Johnston, 2009). Jongens, zo lijkt het, vinden het moeilijker om zich in te zetten voor ‘ongewenste’ leesactiviteiten dan meisjes. De inhoud van een tekst en de mate waarin deze inhoud interessant gevonden wordt beïnvloeden bij jongens bijvoorbeeld significant het begrip van deze tekst, terwijl dit bij meisjes niet het geval is (Oakhill & Petrides, 2007). Eerder maakten Asher en Markell (1974) een vergelijkbare observatie; uit hun onderzoek blijkt dat jongens en meisjes niet van elkaar verschillen wat betreft hun begrip van ‘hoge-interesse’ teksten, maar wel wat betreft hun begrip van ‘lage-interesse’ teksten. Daarnaast vertonen jongens ook minder doorzettingsvermogen bij het lezen van lage-interesse teksten (Ainley, Hillman & Hidi, 2002). Juist onder jongens valt er dus wat te winnen wanneer de leesactiviteiten van school zo worden ingericht dat zij hun motivatie opwekken en goed aansluiten bij hun persoonlijke leesinteresses.

7 Leesinterventies: wat werkt?

Omdat jongens door de bank genomen minder vaak lezen, minder plezier beleven aan (schools) lezen, en slechter scoren op leesvaardigheidstesten dan meisjes, gaan er stemmen op om speciale leesinterventieprogramma's voor jongens op te starten. In het buitenland zijn er zelfs al een flink aantal van dit soort interventies opgezet (zie bijvoorbeeld *guysread.com*; *Playing for Success*, Department of Education, 2010). Binnen het huidige leesonderzoek bestaat er echter nog geen consensus over wat voor soort interventies echt werken. Sommige onderzoekers hebben geprobeerd hier inzicht in te krijgen door te kijken naar wat sommige jongens nou *goede* lezers maakt. Zo volgde Smith (2004) gedurende twee jaar zes jongens die te boek stonden als succesvolle lezers. Tussen hun vijfde en zevende levensjaar werden de jongens thuis en op school geobserveerd en geïnterviewd. Wat alle jongens uit de studie met elkaar gemeen hadden was dat non-fictieboeken een significant onderdeel uitmaakten van hun totale leesvoer. Binnen het aandeel non-fictie voerden daarnaast vier thema's de boventoon: de ruimte, voetbal, dinosauriërs en dieren/minibeesten. Al deze vier thema's werden door ten minste vijf van de zes jongens bestudeerd. Daarnaast lasen alle jongens regelmatig tijdschriften (bijvoorbeeld over voetbal, Pokemon, dinosauriërs of treinen), en vier van de vijf jongens lasen de sportpagina's in de krant. Smith concludeert in haar onderzoek dat deze jongens succesvolle lezers zijn, omdat zij in staat zijn om de stereotypisch vrouwelijke bezigheid van lezen in te passen in hun mannelijke identiteit; ze zetten het lezen van non-fictie in om informatie te verzamelen over hun mannelijke hobby's en interessegebieden. Op deze manier worden mannelijkheid en lezen verenigbaar.

Een belangrijk verschil in het leesgedrag van jongens en meisjes is dat lezen bij meisjes veel sterker is ingebed in een sociaal netwerk. Terwijl meer dan de helft van de meisjes aangeeft weleens boeken uit te wisselen en te bespreken met vrouwelijke familieleden of vrienden, onderneemt meer dan 70% van alle jongens nooit een sociale activiteit rondom lezen (Miljard, 1997). Ook onder volwassenen is dit verschil zichtbaar; vrouwen zijn zwaar oververtegenwoordigd in boekenclubs en op boek-gerelateerde sociale netwerksites, en bespreken veel vaker dan mannen boeken met anderen (Summers, 2012). De succesvolle lezers uit het onderzoek van Smith gaven hun leesactiviteiten echter wel een sociaal karakter. Dit blijkt bijvoorbeeld uit hun interesse in voetbalstickerboeken; de jongens praatten met klasgenoten (meestal andere jongens) over de stickers en ruilden ze op het schoolplein. Millard (1997) merkt in haar onderzoek ook terloops op dat jongens onderling tijdschriften over sport en computers met elkaar uitwisselen, maar gaat hier in haar onderzoek verder niet op in. Smith beargumenteert echter dat dit soort uitwisselingen zeer belangrijk zijn voor jongens, omdat zij een manier vormen waarop lezen voor hen sociaal acceptabel wordt gemaakt. Hoewel aan jongens die lezen vaak een lage sociale status wordt toegeschreven – zo geeft een jongen uit een onderzoek van Martino (1995) aan dat de meeste jongens die van Engels houden “homo's” zijn – verkregen de succesvolle lezers uit de studie van Smith juist aanzien door hun leesactiviteiten. Doordat de leesactiviteiten van de succesvolle lezers hen experts maakte op het gebied van traditionele jongensinteresses, werden hun leesactiviteiten niet gezien als vrouwelijk, en dus als een bedreiging voor hun

sociale status, maar droegen zij juist bij aan hun mannelijke identiteit en hoge sociale status in de klas.

Ook Skelton en Francis wijzen erop dat jongens die succesvol zijn in lezen in staat zijn om hun leesactiviteiten te verenigen met hun mannelijke identiteit. Uit hun onderzoek komt bijvoorbeeld naar voren dat jongens die goed presteren op school, maar niet populair zijn, Engels vaak noemen als hun minst favoriete vak, terwijl jongens die goed presteren en wel populair zijn, Engels juist vaak als favoriete vak aanduiden. Eén verklaring die Skelton en Francis hiervoor geven is dat de grotere communicatieve vaardigheden van populaire kinderen hen een voordeel opleveren bij taalgerichte vakken. Zij suggereren echter ook dat het verschil (op zijn minst gedeeltelijk) tot stand zou kunnen zijn gekomen door het feit dat populaire jongens zich meer ‘onmannelijke’ interesses kunnen veroorloven. “Jongens die er zeker van zijn dat zij zichzelf succesvol neerzetten als ‘echte’ jongens”, schrijven Skelton en Francis, “en die zichzelf zien als mannelijk in de ogen van anderen, lijken als gevolg hiervan in staat te zijn om een mannelijke identiteit te creëren of te doen gelden waarin ‘vrouwelijke eigenschappen’ zijn opgenomen” (p. 468). Zoals ook het eerder besproken onderzoek van Dutro (2002) laat zien, stappen jongens met een hoge sociale status makkelijker over gendergrenzen heen dan jongens met een lage sociale status. Populariteit lijkt dus te werken als een soort buffer tegen de (angst voor) ridiculisering waar jongens anders mee te maken krijgen als ze genieten van lezen.

Door zelf te lezen en door boeken uit te wisselen en te bespreken met anderen gaan meisjes sociale verbintenissen aan die hun sociale status *als* meisje bevestigen. Jongens, daarentegen, verbinden zich juist met andere jongens door (bepaalde) leesactiviteiten af te zweren; zij positioneren zich als jongens door afstand te nemen van vrouwelijke activiteiten en interesses (Sokal et al., 2005). Het is dan ook niet vreemd dat de jongens die *wel* met plezier en succes lezen, ook vaak de jongens zijn die deze bezigheid hebben weten te verenigen met hun mannelijke identiteit. Uitgaande van dit belang van identiteit voor leesgedrag, vooral in het geval van jongens, zijn er binnen het huidige leesonderzoek drie dominante voorstellen voor interventie gedaan. Alle drie de voorstellen zijn erop gericht om de associatie van lezen met vrouwelijkheid te verminderen:

- 1 Er moeten meer mannelijke rolmodellen voor lezen komen.
- 2 Het leesaanbod voor jongens moet beter aansluiten bij hun interesses.
- 3 Dominante ideeën over wat mannelijk en vrouwelijk (lees)gedrag is moeten worden ondermijnd.

De drie dominante voorstellen voor interventie en hun potentiële waarde zullen hieronder verder worden uitgewerkt.

7.1 Er moeten meer mannelijke rolmodellen voor lezen komen

Zoals al eerder is benoemd dienen vrouwen vaker dan mannen als positief leesvoorbeeld. In het basisonderwijs is 78% van alle leerkrachten vrouw (OCW, 2013), en ook in het

bibliotheekwezen zijn vrouwen, met 80,7%, zwaar oververtegenwoordigd (de Bruin, 2011). Thuis worden Nederlandse kinderen daarnaast in 63% van de gevallen het vaakste door hun moeder voorgelezen. Slechts in 8% van de gevallen doet de vader dit het meest (Duursma, 2011a). Veel wetenschappers en leesbevorderaars beargumenteren dat jongens door dit tekort aan mannelijke rolmodellen benadeeld worden. De beste manier om jongens aan het lezen te krijgen, zo wordt aangenomen, is om hen een mannelijk rolmodel voor te spiegelen. Het belangrijkste speerpunt is hierbij de vader; hoewel ook instanties zoals de bibliotheek en de school een grote rol spelen bij de leesopvoeding van kinderen, zijn het uiteindelijk toch de ouders die via directe en indirecte wegen het vaakst de leessocialisatie van hun kind sturen (Kraaykamp, 2002).

In overeenstemming met internationaal onderzoek tonen verscheidene Nederlandse studies aan dat vaders minder leesactiviteiten ondernemen met hun kinderen dan moeders. Naast voorlezen geven vaders ook minder vaak boekentips, lezen zij minder vaak samen (stil) een boek met hun kind, stimuleren ze minder vaak het lezen tijdens de vakanties, geven ze minder boeken cadeau, ruilen/lenen ze minder vaak boeken met/aan hun kind en bezoeken ze minder vaak gezamenlijk een boekwinkel of openbare bibliotheek. Ook geven ze minder vaak het goede voorbeeld door zelf te lezen; waar bijna de helft van de moeders minimaal één keer per week een boek leest, doet slechts een kwart van de vaders dit. Dagelijks lezen doen moeders zelfs drie keer zo vaak als vaders (Stichting Lezen, op basis van GfK, 2013). Mogelijk hebben deze verschillen in leesopvoeding te maken met een verschil in leesattitude tussen vaders en moeders; moeders vinden bijvoorbeeld het vroeg blootstellen van kinderen aan boeken vaker belangrijk dan vaders (Nichols 2000), en hebben een groter vertrouwen in hun eigen vermogen om de leesvaardigheid van hun kinderen te verbeteren (Lynch, 2002). Ook spelen genderopvattingen misschien een rol; zo wijst onderzoek van Ortiz (1996) uit dat vaders meer betrokken zijn bij de leesopvoeding van hun kind in gezinnen waarin verzorgingstaken gezamenlijk uitgevoerd worden, dan in gezinnen waarin de taken door de ouders worden verdeeld (zoals geciteerd in Saracho, 2007).

Interventies die zich richten op de vader als rolmodel, zoals bijvoorbeeld *The Dads and Boys Galactic Reading Project* (Batty, 2010), gaan uit van het feit dat jongens een positiever beeld van lezen ontwikkelen, en meer zullen lezen, wanneer hun vader actief deelneemt aan de leesopvoeding. In hoeverre dit klopt, is onbekend; de meeste leesbevorderaars ontbreekt het aan de middelen om de effectiviteit van hun programma's vast te stellen. Desalniettemin zijn er in het bestaande onderzoek sterke aanwijzingen te vinden dat de betrokkenheid van vaders bij de leesopvoeding inderdaad van groot (en misschien zelfs wel van cruciaal) belang is. Dit geldt in de meeste gevallen niet alleen voor zoons, maar ook voor dochters.

Allereerst dient te worden opgemerkt dat een sterke investering van de ouders in de leesontwikkeling van kinderen überhaupt voordelig is, ongeacht het geslacht van de ouder(s). Kinderen van ouders die frequent voorlezen hebben later een betere leesvaardigheid dan de kinderen van ouders die dit niet doen (Bus, IJzendoorn & Pellegrini, 1995). Daarnaast hebben deze kinderen meer plezier in lezen, lezen zij vaker zelf, en lopen

zij een minder diepe leesdip op in hun adolescentie (Stiftung Lesen, 2011). Ook wanneer ouders regelmatig met hun kinderen praten over boeken, hen boeken cadeau geven, en met hen naar de boekhandel en/of bibliotheek gaan, lezen zij meer (Huysmans, 2013). Dit positieve effect houdt een leven lang aan; wanneer ouders hun kinderen voorlezen, en met hun kinderen discussiëren over boeken, heeft dit een blijvend effect op het leesplezier, waardoor kinderen ook als volwassenen veel blijven lezen (Notten, 2011).

Niet alleen heeft leesopvoeding in algemene zin een positief effect op het leesplezier en het leessucces van kinderen, de specifieke betrokkenheid van vaders levert daarnaast ook een eigen voordeel op. Zo komt bijvoorbeeld uit onderzoek van Duursma (2011b) naar voren dat de voorleesfrequentie van vaders uit lage inkomensgezinnen een significante voorspeller is voor de taalvaardigheden van hun kinderen op driejarige leeftijd, en hun boekkennis en boekbegrip op vijfjarige leeftijd. Een studie van Lyytinen, Laakso en Poikkeus (1998) toont daarnaast aan dat de kinderen van jonge vaders die regelmatig voorlezen langere voorleessessies aangaan dan de kinderen wiens vaders dit niet doen. Huysmans (2013) laat daarnaast zien dat er een verband bestaat tussen het al dan niet lezen van de vader en de frequentie waarmee zijn kind leest. Opvallend aan al deze onderzoeken is dat een vergelijkbaar effect niet werd gevonden voor moeders, hetgeen de vraag oproept of vaders belangrijker zijn voor de leesopvoeding van hun kinderen dan hun vrouwelijke partner. Deze interpretatie ligt (in het kader van de eerder gerapporteerde onderzoeken) niet voor de hand; wel is het aannemelijk dat de betrokkenheid van vaders – juist doordat zij door de bank genomen minder actief zijn in de leesopvoeding – van doorslaggevend belang is. Het idee hierachter is dat ‘meer beter is’; als naast de moeder óók de vader veel leesactiviteiten onderneemt, heeft dit mogelijk een positief effect op de leesontwikkeling van een kind. Een studie van Reese en collega’s (1997) biedt ondersteuning voor dit idee, en toont aan dat wanneer beide ouders betrokken zijn bij de buitenschoolse leesactiviteiten van hun kind(eren), er een thuissituatie gecreëerd wordt die ondersteunend is voor academisch succes en die goede leesprestaties stimuleert. Het eerder genoemde onderzoek van Lyytinen, Laakso & Poikkeus (1998) laat verder zien dat de kinderen van ouders die beiden vaak voorlezen, zich vaak al op jonge leeftijd tot boeken richten, en zelf vaker het initiatief tot lezen nemen dan kinderen die niet door beide ouders voorgelezen worden. Ook hebben deze kinderen een groter vocabulaire.

Naast het feit dat de betrokkenheid van vaders waarschijnlijk van positieve invloed is doordat ‘meer beter is’, zijn er ook voorzichtige aanwijzingen te vinden dat hun bijdrage misschien ook uniek is. Sommige studies wijzen uit dat er weinig verschil bestaat in de manier waarop vaders en moeders voorlezen (zie bijvoorbeeld Hammett, van Kleeck & Huberty, 2003; Blake, 2006). Andere studies tonen echter wel verschillen tussen vaders en moeders aan. Volgens de zogenaamde ‘brughypothese’, die door verscheidene studies ondersteund wordt, zijn vaders in het contact met hun kinderen meer uitdagende gesprekspartners dan moeders, waardoor zij als een brug naar de buitenwereld fungeren (Rowe, Cooker & Pan, 2004; Lamb, 2010). Wanneer vaders met hun jonge kinderen praten, geven ze bijvoorbeeld vaker opdrachten of aanwijzingen, vragen zij vaker om verheldering, stellen zij meer wie-wat-waarom vragen, refereren zij vaker aan het verleden, gebruiken zij vaker de gebiedende wijs en doen zij vaker inhoudsloze uitingen dan moeders (Tomasello,

Conti-Ramsden, & Ewert, 1990; Leaper, Anderson, & Sanders, 1998; Rowe, Cooke & Pan, 2004). Ook bepaalde voorleesstudies suggereren dat het taalgebruik van vaders mogelijk meer prikkelend is. Zo wijst onderzoek van Anderson en collega's (2004) uit dat vaders tijdens het voorlezen meer vragen stellen dan moeders, en meer verhelderende en bevestigende uitspraken doen. Een studie van Korat, Ron en Klein (2008) laat daarnaast zien dat vaders tijdens het voorlezen meer cognitieve ondersteuning bieden dan moeders; zij spreken vaker over zaken buiten de tekst (een hoge vorm van cognitieve ondersteuning), terwijl moeders de tekst vaker parafraseren (een lage vorm van cognitieve ondersteuning). Het beeld van vader/moeder-verschillen dat uit het bestaande onderzoek naar voren komt is echter niet eenduidig. In een studie van Schwartz (2004) gebruikten moeders meer 'interactieve' voorleesstrategieën – strategieën die meer dialoog en een dieper begrip van de tekst uitlokten – terwijl vaders meer 'letterlijke' voorleesstrategieën toepasten – strategieën met een lagere potentie om dialoog en het zelf nadenken van het kind te stimuleren. Lyytinen, Laakso en Poikkeus (2008) laten daarnaast zien dat moeders in vergelijking tot vaders meer linguïstisch responsief zijn en meer gevarieerd in hun voorleespatronen. De onderzoeksbevindingen zijn dus te diffuus om met zekerheid vast te kunnen stellen of het (ook) voorlezen van vaders tot een kwalitatieve verbetering leidt. Wel is het aannemelijk dat diversiteit in voorleesmethoden voordelig is voor kinderen (mits de ene methode de andere niet verstoot, maar als aanvulling dient).

De hierboven genoemde voordelen van vaderbetrokkenheid bij de leesopvoeding zijn relevant voor zowel zoons als dochters. Bepaalde onderzoeken tonen echter aan dat vaders naast een algemeen belang ook een specifiek belang voor hun zoon(s) dienen, en voor hen inderdaad de functie van rolmodel vervullen. Zo laat een studie van Mullan (2010) zien dat kinderen wiens ouders langer dan dertig minuten per dag lezen, meer lezen dan kinderen wiens ouders dit niet doen. Dit effect is genderspecifiek; het veel lezen van moeders hangt positief samen met het veel lezen van dochters, maar niet met dat van zoons. Het veel lezen van vaders hangt daarentegen juist weer positief samen met het veel lezen van zoons, maar niet met dat van dochters. Vooral jongens lijken dus baat te hebben bij een vader die optreedt als leesvoorbeeld. Het onderzoek van Smith (2004) duidt hier ook voorzichtig op; de zes succesvolle lezers uit deze studie werden in veel gevallen beïnvloed door hun vader; zij deelden sommige van hun vaders interesses en leesgewoonten – bijvoorbeeld hun interesse in de krant of hun belangstelling voor non-fictie over oorlog – en ondernamen wel eens leesactiviteiten met hen. Ironisch genoeg treden vaders juist in het bijzijn van hun zoons het minst vaak op als rolmodel; de vaders van dochters ondernemen significant meer leesactiviteiten met hen dan de vaders van zoons (Leavell, 2012).

Naast vaders zijn andere mannelijke rolmodellen uit het gezin mogelijk ook belangrijk voor jongens. Zo blijkt uit een kwalitatieve studie van Telford (2000) dat ook broers soms invloed uitoefenen op het leesgedrag van hun kleinere broertjes. Hoewel de door Telford geïnterviewde jongens wel lezen, en zich ook wel positief uitlieten over lezen en boeken, waren zij doorgaans niet bereid om hun eigen plezier in lezen kenbaar te maken; “de jongens [...] hadden geen behoefte om te behoren tot, of om gezien te worden als behorend tot, een gemeenschap van boekenlezers. Zelfs jongens die plezier beleefden aan het lezen van fictie wilden niet gezien worden als behorend tot ‘de boekenclub’, misschien

omdat het de verkeerde club was”, schrijft Telford (p. 121). Het enige boek dat de jongens uit het onderzoek van Telford wel heel duidelijk voor zichzelf – als jongens – claimden was *The Secret Diary of Adrian Mole*. Sommige broers van de geobserveerde jongens hadden dit boek ook gelezen en goedgekeurd, en dit verleende het boek aanzien. Telford bearguenteert: “Hun oudere broers hadden, door de gratie van hun leeftijd, al een bepaalde mannelijke status verworven, en de boeken waar zij van genoten werden zo mogelijk gevalideerd als geschikt mannelijk leesmateriaal[...]” (pp. 118-119). Ook bij andere boeken haalden de jongens uit het onderzoek de leeservaring van hun broers aan.

Het belang van de leraar als belangrijk mannelijk rolmodel voor lezen komt uit bestaand onderzoek niet echt naar voren. Sokal en zijn collega's (2008) onderzochten of de sekse van leesonderwijzers van invloed is op de leesvaardigheid en de zelfperceptie van jongens. Gedurende een 22-weken-durende interventie werden 173 jongens van rond de 8 tot 10 jaar oud, die moeite hadden met lezen, gekoppeld aan ofwel een mannelijke, ofwel een vrouwelijke leerkracht. De resultaten van het onderzoek laten zien dat de sekse van de onderwijzers geen effect had op de zelfpercepties van jongens die lezen voor de interventie zagen als een mannelijke of een genderneutrale bezigheid. Jongens die lezen zagen als een vrouwelijke bezigheid ontwikkelden een positievere zelfperceptie wanneer zij gekoppeld werden aan een vrouwelijke onderwijzer. In beide groepen had de sekse van de leerkracht geen invloed op de leesvaardigheid van de jongens. Een ander onderzoek van Sokal en collega's (2005) toont daarnaast aan dat de sekse van leesonderwijzers ook niet van invloed is op de mate waarin jongens lezen zien als een vrouwelijke bezigheid. Het is mogelijk dat rolmodellen in het gezin van groter belang zijn voor het leesgedrag van jongens dan rolmodellen op school. Extra onderzoek is nodig om de effecten van mannelijke rolmodellen op het leesgedrag en de leesvaardigheid van jongens en meisjes verder in kaart te brengen.

7.2 Het leesaanbod voor jongens moet beter aansluiten bij hun interesses

Een vaak geopperd idee in de discussie over jongens en lezen is dat jongens een minder hoge leesmotivatie hebben, en minder plezier beleven aan lezen, doordat de boeken die zij aangereikt krijgen niet de boeken zijn die zij zelf graag zouden lezen. Zo schrijft Michael Sullivan (2004), auteur van *Connecting Boys with Books*, dat jongens tijdens het lezen ‘een extra impuls van geluid, kleur, beweging, of fysieke stimulatie’ nodig hebben, terwijl volwassenen erop staan dat kinderen boeken lezen die ‘interne reflectie bevorderen en die de nadruk leggen op het emotionele, niet op het fysieke.’ Ook Jon Scieszka, de oprichter van leesbevorderingssite *Guysread.com*, benadrukt dat jongens niet goed thuis zijn in de (veelal op mensen gerichte) fictie waar ouders en leraren de voorkeur aan geven; “Als maatschappij leren we jongens om hun gevoelens te onderdrukken. Jongens zijn niet geoefend in, en voelen zich vaak niet comfortabel bij, het onderzoeken van de emoties en gevoelens zoals uitgedrukt in fictie.” Veel initiatieven gericht op het promoten van jongensboeken benadrukken dat jongens grappige, spannende boeken willen lezen, die veel actie bevatten en die niet te veel nadruk leggen op de gevoelens en gedachten van de personages. Het probleem van dit soort initiatieven, en van de aannames die zij doen, is

echter dat zij veelal niet (correct) wetenschappelijk onderbouwd zijn. Zo baseert Sullivan zich grotendeels op het idee dat jongens, door hun sterkere hersenlateralisatie, “op ieder moment maar de helft van hun brein gebruiken”. Dit is volgens Sullivan de reden dat zij meer stimulatie nodig hebben tijdens het lezen.

Het lijkt wat voorbarig om jongens massaal in aanraking te brengen met vooraf vastgestelde, ‘typische’ jongensboeken, hierbij geen rekening houdend met de leesvoorkeuren van het individuele kind. Hoewel jongens, zoals al eerder is benoemd, als groep inderdaad andere leesvoorkeuren hebben dan meisjes, lopen uiteraard niet *alle* jongens warm voor een avonturenboek of sporttijdschrift. Echter, er zijn wel redenen om aan te nemen dat jongens (en ook meisjes) gebaat zouden zijn bij een wat groter en meer gedifferentieerd leesaanbod, waarin naast traditionele vormen van fictie ook meer ruimte is voor non-fictie, strips/graphic novels, tijdschriften en dergelijke. Allereerst komt uit het bestaande onderzoek naar voren dat *kunnen kiezen* erg belangrijk is voor de leesmotivatie en het leesplezier van zowel jongens als meisjes. Intrinsieke leesmotivatie, de innerlijke wens om te lezen, wordt volgens Ryan en Deci (2000) grotendeels bepaald door twee dingen; geloof in het eigen kunnen en het ervaren van een gevoel van autonomie. Wanneer kinderen het gevoel hebben dat zij zelf bepalen wat zij lezen, neemt hun plezier in lezen toe. Zo blijkt uit een studie van McKool (2007) dat klassen waarin leerlingen de kans krijgen om te lezen uit zelfgeselecteerde teksten, en waarin leerlingen toegang krijgen tot materiaal waarin ze persoonlijk geïnteresseerd zijn, zij vaker uit vrije wil lezen dan in klassen waarin dit niet zo is. McKool merkt op dat de onwelwillende lezers uit haar onderzoek vaak aangaven dat zij in de klas, ook tijdens het vrij lezen, niet uit hun favoriete materialen mochten lezen (strips en tijdschriften). Gretige lezers lieten zich juist positief uit over het vrij lezen in hun klas, en gaven keuzevrijheid hiervoor als reden. Wanneer gretige lezers echter materiaal toegewezen kregen tijdens het vrij lezen, gaven ook zij aan hierdoor “niet meer te willen lezen”. Ivey en Broaddus (2001) deden een vergelijkbare observatie, en merkten op dat de positieve leeservaringen van leerlingen vaak samenhangen met keuzevrijheid, terwijl hun negatieve leeservaringen meestal juist betrekking hebben op voorgeschreven leesopdrachten (Ivey & Broaddus, 2001). Van de kinderen uit dit onderzoek gaf 42% aan gemotiveerd te worden om te lezen door in de klas goed leesmateriaal te vinden en hieruit zelf te mogen kiezen. Er zijn zelfs aanwijzingen te vinden dat keuzevrijheid een positieve invloed heeft op leessucces; een studie van Guthrie en collega’s (2000) toont aan dat, wanneer scholen een verscheidenheid aan boeken en externe hulpmiddelen (zoals bibliotheeklidmaatschap en internet) voor hun leerlingen beschikbaar stellen, deze leerlingen succesvoller zijn in lezen dan wanneer scholen dit niet doen. Het vergroten en verbreden van het leesaanbod, om zo aan de diverse interesses van kinderen tegemoet te komen, lijkt dus inderdaad een positieve invloed te hebben.

Zoals al eerder is aangegeven zijn juist de leesvoorkeuren van jongens soms niet vertegenwoordigd in het boekenrepertoire op school. Dat jongens inderdaad gebaat kunnen zijn bij een leesaanbod dat beter op hun interesses aansluit, laat de studie van Sokal en collega’s (2005) zien. Gedurende 10 weken werden 69 jongens van 7-8 jaar oud voorgelezen uit ofwel standaard ‘jongensboeken’ ofwel ‘typische boeken’; dat wil zeggen, uit boeken die relatief vaak in schoolklassen aanwezig zijn, en waar kinderen dus vaak mee

in aanraking komen. Sokal en zijn collega's deden een aantal bevindingen. Allereerst nam het denkbeeld van lezen als een vrouwelijke bezigheid gedurende de interventie sterker af bij de jongens die de jongensboeken kregen voorgelezen dan bij de jongens die de typische boeken kregen voorgelezen. Daarnaast nam bij de jongens die voorafgaand aan de interventie hadden aangegeven niet van lezen te houden, hun interesse voor lezen toe wanneer zij jongensboeken kregen voorgelezen, maar af wanneer zij typische boeken kregen voorgelezen. De bevindingen van Sokal en zijn collega's suggereren dat jongens inderdaad voordeel halen uit een meer 'jongensgericht' leesaanbod, en dat dit het vooroordeel van lezen als vrouwelijk kan tegengaan. Echter, het belang van een meer jongensgericht leesaanbod was in hun onderzoek niet voor alle groepen jongens gelijk. Juist die jongens met een sterk gendergekleurd beeld van lezen veranderden dit beeld van lezen niet gedurende de interventie. Ook hun interesse in lezen bleef gelijk. Juist de groep die het meest gebaat zou zijn bij de interventie werd dus niet bereikt.

Naast het feit dat het aanbieden van 'jongensboeken' niet op alle jongens een positief effect heeft, kan het op sommige jongens mogelijk zelfs een negatief effect hebben. Zo toont een studie van Moss (2000) aan dat het lezen van non-fictie door jongens die al moeite hebben met lezen vaak leidt tot leesontwijkend gedrag. Moss observeerde verschillende schoolklassen met kinderen tussen de zeven en de negen jaar oud. Het viel haar op dat in klaslokalen waar de leesvaardigheid van kinderen duidelijk publiek kenbaar werd gemaakt, jongens (maar niet meisjes) probeerden hun slechte leesvaardigheid te verbloemen. Het waren juist deze jongens die zich sterk tot non-fictie richtten. Moss merkt op dat, waar fictieboeken voor kinderen bijna altijd voorzien zijn van een duidelijke indicatie van moeilijkheidsgraad of leesniveau, non-fictieboeken deze indicatie meestal niet hebben. Door non-fictieboeken te lezen worden jongens dus in staat gesteld om een oordeel over hun leesniveau ontwijken. Daarnaast kunnen zij bij het 'lezen' van non-fictie makkelijker onder echte interactie met het boek uitkomen; door naar de plaatjes te kijken en de daadwerkelijke tekst te vermijden, kunnen moeizame lezers zich, net als de succesvolle non-fictielezers uit het onderzoek van Smith (2004), positioneren als experts binnen een bepaald gebied. Hierdoor ontwijken ze gezichtsverlies, en zijn ze in staat om dezelfde sociale status te verkrijgen als meer succesvolle lezers. Moss biedt een andere kijk op de door Smith aangehaalde sociale activiteiten rondom lezen; zij ziet de sociale interacties van jongens rondom voetbalplaatjesboeken niet als ondersteunend voor hun leesplezier, maar als afleidend: "Jongens laten zien wat ze al weten over een onderwerp, en gebruiken de tekst als geheugensteun. [...] De tekst wordt een pion binnen een competitief spel, in plaats van iets wat ze ook daadwerkelijk lezen. Zo bekeken zijn de pogingen van scholen om jongens te verleiden tot lezen door ze te omringen met teksten die al zo'n soort status hebben, misplaatst. Het zijn precies deze teksten die, vanuit het perspectief van de jongens, simpelweg weinig nauwlettende aandacht verdienen." (p. 104)

Al met al zijn de bevindingen uit de aangehaalde onderzoeken niet conclusief, en verder onderzoek is nodig om het precieze belang van 'jongensboeken' – en de kenmerken die daarmee samenhangen – vast te stellen. Wel kan met enige zekerheid worden gesteld dat een breed en gedifferentieerd leesaanbod dat kinderen in staat stelt om zelf keuzes te maken, zowel jongens als meisjes ten goede komt. Een voorwaarde hiervoor is wel dat de

aangeboden boeken, strips en tijdschriften voldoende niveau hebben en niet alleen bekeken, maar ook gelezen worden.

7.3 Dominante ideeën over wat mannelijk en vrouwelijk (lees)gedrag is moeten worden ondermijnd

Zowel interventies gericht op het inzetten van een mannelijk rolmodel voor lezen, als interventies gericht op het creëren van een meer jongensvriendelijk leesaanbod, baseren zich op het feit dat er leesverschillen bestaan tussen mannen en vrouwen, en tussen jongens en meisjes. Zij houden zich echter niet bezig met de vraag *waarom* deze leesverschillen bestaan, en laten de oorsprong van deze verschillen ongemoeid. Dit komt dit soort interventies vanuit bepaalde wetenschappelijke hoek op kritiek te staan. Wetenschappers zoals Martino en Kehler (2007) en Skelton en Francis (2011) beargumenteren dat het daadwerkelijke probleem uit de weg wordt gegaan. In plaats van dat de sociaal-culturele grondslag van de verschillen in leesgedrag tussen jongens en meisjes zichtbaar wordt gemaakt, wordt deze genaturaliseerd. Het idee dat jongens wezenlijk andere rolmodellen nodig hebben dan meisjes, of dat jongens wezenlijk andere leesinteresses hebben, ondersteunt (onbedoeld) de aanname dat de verschillen tussen jongens en meisjes fundamenteel zijn. Daarnaast bagatelliseren zij het belang van andere beïnvloedende factoren zoals sociaal-economische klasse, etniciteit en geografische locatie (Martino & Kehler, 2007). Met andere woorden; interventies gericht op mannelijke rolmodellen en typisch mannelijke leesinteresses vervallen al snel in hetzelfde essentialisme dat bij biologische wetenschappers wordt afgekeurd. De critici van dit soort interventies pleiten dan ook voor een aanpak waarbij het beeld van lezen als vrouwelijk en het beeld van bepaalde leesvoorkeuren als mannelijk dan wel vrouwelijk, actief ondermijnd wordt. Aan kinderen moet *critical literacy* worden bijgebracht; leesonderwijs zou jongens en meisjes moeten leren om kritisch te kijken naar het onderscheid tussen jongens- en meisjesteksten, en zou hen bewust moeten maken van de leeskeuzes die ze maken, en waarom ze die maken. “Alleen door aannames over jongens, mannelijkheid en onderwijs te bevragen, en door een geraffineerd conceptueel of analytisch kader aan te nemen dat aandacht besteedt aan de sociale constructie van gender,” beargumenteren Martino en Kehler (2007), “kan een beter geïnformeerde basis voor pedagogische hervorming gelegd worden [...]” (p. 408).

Het probleem van deze laatste opvatting over leesbevordering is dat zij in het bestaande onderzoek vrij theoretisch blijft. Wat wordt er precies bedoeld met *critical literacy*, en hoe moet dat (vooral aan jongere kinderen) onderwezen worden? Er is vrij weinig empirisch bewijs voor het belang van *critical literacy* (mede omdat dit erg moeilijk te meten is), en dit maakt het lastig om de werkbaarheid van dit concept vast te stellen. Stereotiepe opvattingen over mannelijk en vrouwelijk gedrag en rolpatronen zijn diep geworteld in onze maatschappij, en een omslag in ons denken hierover is niet een-twee-drie bereikt. Desalniettemin lijkt het geen overbodige luxe om *critical literacy* – of andere interventies gericht op het bestrijden van gendergekleurde opvattingen over lezen – een kans te geven. Zo laat een studie van Scholes (2010) bijvoorbeeld zien dat, wanneer jongens zich in een sociaal netwerk bevinden waarin negatief over lezen wordt gedacht, zij hierdoor beperkt

worden in hun leesgedrag. In haar studie stelde Scholes op basis van een clusteranalyse zes verschillende lezersgroepen vast, waarvan er twee typisch ‘mannelijk’ waren; *The Bored and Banal* en *The Clandestine Readers*. Beide groepen bestonden voor ongeveer driekwart uit jongens, en beide groepen scoorden relatief laag op leesvaardigheid. Waar de groep *The Bored and the Banal* echter bestond uit kinderen die een negatieve houding hadden ten opzichte van lezen, en die lezen beschreven als ‘nerdy’, ‘saai’ of ‘niet cool’, waren *The Clandestine Readers* juist kinderen die weliswaar gemiddeld minder vaak lazen dan de kinderen uit de andere clusters, maar die wel het meest genoten van lezen. Deze lezers werden niet beperkt in hun leesgedrag door hun eigen houding ten opzichte van lezen (want deze houding was positief), maar door die van anderen; deze ‘clandestiene lezers’ kwamen doorgaans uit een schoolse omgeving waarin veel leeftijdsgenootjes een negatieve kijk hadden op lezen, en waarin lezen en ‘schoolse gedrag’ vertonen populariteit in de weg stonden. Voor deze groep – vooral uit jongens bestaande – leerlingen zouden programma’s die zich specifiek richten op het verminderen van genderopvattingen over lezen uitkomst kunnen bieden. Niet de afwezigheid van plezier in lezen, maar het heersende beeld van lezen als niet stoer/onmannelijk staat deze lezers in de weg.

Zoals gezegd is er weinig empirisch bewijs voor de effectiviteit van *critical literacy*. Wel zijn er een aantal studies die er voorzichtig op wijzen dat het aanpakken van genderopvattingen over lezen inderdaad van positieve invloed kan zijn. Zo vond Pickering (1997) dat op scholen waar jongens even veel en even divers lezen als meisjes, meer dan de helft van de jongens de overtuiging had dat mannen en vrouwen hetzelfde type boeken lezen. De constructie van lezen als genderneutraal kwam het leesgedrag van deze jongens dus ten goede (zoals geciteerd in Francis 2001). Dutro (2002) geeft daarnaast aan dat de kinderen die zij voor haar onderzoek observeerde, en waarmee zij in discussie ging over hun (gendergekleurde) leesgedrag, zich aan het einde van haar studie meer bewust waren van de leeskeuzes die ze maakten. Ze concludeert: “In de loop der tijd werd de klas [...] een plek waar jongens zich genoeg op hun gemak voelden om zowel positieve als negatieve emoties te uiten over meisjesgerichte teksten, en waarin zowel jongens als meisjes zich veilig voelden bij het bespreken en in twijfel trekken van elkaars aannames over de rol van gender bij het maken van hun leeskeuzes” (p. 384). Als laatste laat onderzoek van Younger, Warrington en McLellan (2005) zien dat op scholen waar minder sterke genderopvattingen heersen, de verschillen tussen jongens en meisjes kleiner zijn. Younger, Warrington en McLellan richtten zich in hun studie niet specifiek op lezen, maar keken naar de grotere onwelwillendheid van (sommige) jongens om zich in te zetten voor schoolse activiteiten zoals lezen, schrijven, rekenen en dergelijke. Hun studie toont aan dat, op een school waar gedurende meerdere jaren een heel actief beleid werd gevoerd om ideeën over mannelijkheid (en soms ook vrouwelijkheid) aan te pakken die gepaard gingen met anti-schools gedrag, de gemiddelde prestaties van alle kinderen toenam, en de zogenaamde gender gap tussen jongens en meisjes kleiner werd.

8 Implicaties voor toekomstig beleid

Zoals dit rapport inzichtelijk heeft gemaakt, ligt er een complex web van factoren ten grondslag aan de leesverschillen tussen jongens en meisjes, en bestaan er uiteenlopende ideeën over hoe deze verschillen het beste kunnen worden overbrugd.

In het wetenschappelijke en publieke debat wordt vaak kleur bekend; onderzoekers en projectmakers scharen zich nog regelmatig achter biologische *of* sociale verklaringen voor leesverschillen, en passen hier hun adviezen voor interventie op aan. De praktijk laat zich echter niet zo makkelijk duiden. Allereerst beïnvloeden sociale factoren (zoals al eerder is vermeld) de ontwikkeling van het brein en de cognitie. Dit betekent dat hersenverschillen tussen jongens en meisjes ook tot stand kunnen komen door invloeden vanuit de omgeving; het is denkbaar dat jongens een meer gelateraliseerd brein hebben omdat zij op jonge leeftijd minder talig gestimuleerd worden. Anderzijds lokt de genetische dispositie van kinderen ook bepaalde sociale reacties uit; kinderen die van nature niet zo graag lezen, roepen waarschijnlijk minder leesbevorderend gedrag op bij hun ouders dan kinderen die wel graag lezen. Latente (aangeboren) verschillen in leesgedrag en leesvoorkeur kunnen dus door de omgeving van een kind weerspiegelt, en mogelijk ook versterkt, worden.

Nature and *nurture* zijn onlosmakelijk met elkaar verbonden, en leesbevorderaars doen er dan ook goed aan om zich niet vast te bijten in één soort paradigma. Aangeven dat jongens graag spannende ‘jongensboeken’ lezen omdat zij op basis van hun hersenstructuur nou eenmaal meer fysieke stimulering nodig hebben, is misleidend, en doet geen recht aan onze sociale werkelijkheid, waarin kinderen vaak duidelijk in de richting van genderspecifiek speelgoed worden geduwd. Evenwel is het zo dat sommige jongens vanuit persoonlijke interesse graag lezen in sportboeken of oorlogsboeken, zonder dat hier een gendernorm aan ten grondslag ligt. Deze jongens te geforceerd in contact brengen met ‘genderneutrale’ of ‘vrouwelijke’ genres zou een averechts effect kunnen hebben op hun leesplezier. Het is dus de kunst om uiteindelijk tot een leesbevorderingsbeleid te komen waarin recht wordt gedaan aan de diverse verklaringen voor leesgedrag, en waarin rekening wordt gehouden met de wensen van het individuele kind.

Er zijn nog veel hiaten in het bestaande leesonderzoek, en de precieze oorzaken van, en mogelijke interventies voor, de verschillen in leesgedrag en leesvaardigheid tussen jongens en meisjes moeten nog verder in kaart worden gebracht. Wel is duidelijk dat een complex probleem ook een complexe aanpak vergt. De onderzoeken en interventiemethoden besproken in dit rapport leveren ieder hun eigen inzichten, en bieden zo aanknopingspunten voor toekomstig beleid. Hieronder zijn, tot slot, een aantal belangrijke stelregels voor interventies weergegeven.

- 1 Sommige jongens lezen minder goed, graag en vaak dan sommige meisjes. Hoewel jongens gemiddeld op meisjes achterblijven wat lezen betreft, is deze achterstand niet algemeen geldend, en niet voor alle groepen jongens en meisjes gelijk. Een goed leesbevorderingsbeleid plaatst sekse in een breder perspectief, en heeft ook oog voor

andere beïnvloedende factoren zoals schoolniveau, sociaaleconomische klasse, culturele achtergrond etcetera.

- 2 Zowel jongens als meisjes zijn gebaat bij een grote ouderbetrokkenheid. Ouders oefenen grote invloed uit op de leesontwikkeling van kinderen, en leesbevorderaars doen er dan ook verstandig aan om ouders actief te betrekken bij hun projecten.
- 3 Vooraf op het gebied van vaderbetrokkenheid valt winst te behalen. Vaders zijn relatief weinig betrokken bij de leesopvoeding, maar zijn hiervoor wel zeer belangrijk; vanuit het principe ‘meer is beter’ leidt extra vaderbetrokkenheid tot een betere leesontwikkeling. Specifieke aandacht voor de rol van de vader in de leesopvoeding is dus van belang.
- 4 Grotere vaderbetrokkenheid biedt mogelijk een specifiek voordeel voor zoons. Er zijn in het bestaande onderzoek voorzichtige aanwijzingen te vinden dat vaders, naast een algemeen voordeel, ook een bijzonder voordeel voor hun zoons opleveren, en voor hen inderdaad als positief en stimulerend leesvoorbeeld dienen. Interventies gericht op het verbeteren van het leesplezier en de leesvaardigheid van jongens kunnen hier op inspelen.
- 5 Het is belangrijk om kinderen in contact te brengen met een breed en gedifferentieerd leesaanbod. Het kunnen kiezen van boeken is erg belangrijk voor het leesplezier van kinderen, en ouders, docenten en leesbevorderaars doen er goed aan om hier rekening mee te houden. Het specifiek inzetten van ‘jongensboeken’ kan – vooral bij jongens met een negatief en gendergekleurd beeld van lezen – ook effectief zijn, mits deze boeken voldoende kwaliteit hebben. Het promoten van bepaalde soorten boeken als ‘jongensboeken’ en ‘meisjesboeken’ is echter niet onproblematisch, omdat dit artificiële genderverschillen in de hand werkt, en uiteindelijk beperkend kan zijn voor het leesgedrag. Beter is het dus om kinderen te prikkelen met een divers leesaanbod, en in te spelen op de wensen van het individuele kind (zonder hierbij de ‘status’ van het boek als jongens- of meisjesboek te benoemen).
- 6 Het is belangrijk om genderopvattingen rondom lezen te doorbreken. Aangezien lezen nog veelal als een vrouwelijke bezigheid wordt gezien, is het goed als ouders, docenten en leesbevorderaars aan kinderen voorspiegelen dat lezen voor iedereen geschikt is, en dat er in principe geen grenzen zitten aan wat je als jongen of meisje met goed fatsoen kan lezen. Ouders zouden een bijdrage kunnen leveren door allebei actief (voor) te lezen uit zowel ‘mannen’-als ‘vrouwen’-teksten en door de denkbeelden van kinderen rondom lezen bespreekbaar te maken. Voor een goed leesklimaat is het belangrijk dat lezen niet als ‘niet stoer’, ‘nerdy’, of ‘oncool’ wordt gezien, en volwassenen dragen hier in belangrijke mate aan bij. Door de dialoog over boeken en lezen aan te gaan, en door sociale taboes rondom lezen te doorbreken,

kunnen kinderen zichzelf hopelijk ontwikkelen tot geïnteresseerde, zelfverzekerde, en competente lezers.

Literatuurlijst

- Ainley, M., Hillman, K. & Hidi, S. (2002). Gender and Interest Processes in Response To Literary Texts: Situational and Individual Interest. *Learning and Instruction*, 12, 411-428.
- Alloway, N., & Gilbert, P. (1997). Boys and Literacy: Lessons From Australia. *Gender and Education*, 9:1, 49-58.
- Anderson, J., Anderson, A., Lynch, J. & Shapiro, L. (2010). Examining the Effects of Gender and Genre on Interactions in Shared Book Reading. *Reading Research and Instruction*, 43 (4), 1-20.
- Ardekani, B.A., Figarsky, K. & Sidtis, J. J. (2012). Sexual Dimorphism in the Human Corpus Callosum: An MRI Study Using the OASIS Brain Database. *Cerebral Cortex*, 10, 2514-2520.
- Asher, S. R. & Markell, R. A. (1974). Sex Differences in Comprehension of High- and Low-Interest Reading Material. *Journal of Educational Psychology*, 66:5, 680-687.
- Baron, J. (1996). *Sexism Attitudes Towards Reading in the Adult Learner Population*. Proefschrift. New Jersey: Kean College.
- Batty, N. (2010). *The Dads and Boys Galactic Reading Project: A Study of the Impact of Involving Male Family Members in a Boys' Reading Project*. Londen: National Literacy Trust.
- Beech, J. R. & Beauvois, M. W. (2006). Early Experience of Sex Hormones as a Predictor of Reading, Phonology, and Auditory Perception. *Brain and Language*, 96, 49-58.
- Biddulph, S. (1997). *Raising Boys*. Londen: Thorsons.
- Blair, H. A. & Sanford, K. (2004). Morphing Literacy: Boys Reshaping Their School-based Literacy Practices. *Language Arts*, 81 (6), 452-460.
- Blake, J., MacDonald, S., Bayrami, L., Agosta, V. & Milian, A. (2006). Book Reading Styles in Dual-parent and Single-mother Families. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 501-515.
- Boer, M. de (2007). *Concretisering van de kerndoelen Nederlands: Kerndoelen voor de onderbouw VO*. Enschede: SLO.
- Bosacki, S. & Astington, J. W. (1999). Theory of Mind in Preadolescence: Relations Between Social Understanding and Social Competence. *Social Development*, 8 (2), 237-255.
- Bruin, M. de (2011). Meer vrouwen in top bibliotheeksector. *Bibliotheekblad*, 8.
- Burman, D. D., Bitan, T. & Booth, J. R. (2008). Sex Differences in Neural Processing of Language Among Children. *Neuropsychologia*, 46, 1349-1362.
- Bus, A. G., Ijzendoorn, M. H. & Pellegrini, A. D. (1995). Joint Book Reading Makes for Success in Learning to Read: A Meta-Analysis on Intergenerational Transmission of Literacy. *Review of Educational Research*, 65 (1), 1-21.
- Chapman, M., Filipenko, M., McTavish, M. & Shapiro, J. (2007). First Graders' Preferences for Narrative and/or Information Books and Perceptions of Other Boys' and Girl's Book Preferences. *Canadian Journal of Education*, 30:2, 531-553.
- Chipere, N. (2013). Sex Differences in Phonological Awareness and Reading Ability. *Language Awareness*, 1-15.
- Clark, C., Torsi, S. & Strong, J. (2005). *Young People and Reading: A School Study Conducted by the National Literacy Trust for the Reading Champions Initiative*. Londen: National Literacy Trust.

- Coles, M. & Hall, C. (2002). Gendered Readings: Learning From Children's Reading Choices. *Journal of Research in Reading*, 25:1, 96-108.
- Collins-Standley, T. & Gan, S. (1996). Choice of Romantic, Violent, and Scary Fairy-Tale Books by Preschool Girls and Boys. *Child Study Journal*, 26, 279-302. Print.
- Connolly, P. (2002). *Boys and Schooling in the Early Years*. London: Routledge.
- Der Bundesweite Vorlesetag (2011). *Die Bedeutung des Vorlesens für die Entwicklung von Kindern*. Mainz: Stiftung Lesen.
- Dronkers, J. & Kornder, N. (2014). Do Migrant Girls Perform Better Than Migrant Boys? Deviant Gender Differences Between the Reading Scores of 15-year-old Children of Migrants Compared to Native Pupils. *Educational Research and Evaluation*, 20(1), 44-66.
- Duke, N. K. (2000). 3.6 Minutes per Day: The Scarcity of Informational Texts in First Grade. *Reading Research Quarterly*, 35 (2), 202-224.
- Dutro, E. (2002). But That's a Girl's Book! Exploring Gender Boundaries in Children's Reading Practices. *The Reading Teacher*, 55:4, 376-284.
- Duursma, E. (2011a). *Voorlezen in gezinnen in Nederland*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Duursma, E. (2011b). Vaders en voorlezen: Een onderzoek naar voorlezen door vaders in lage-inkomensgezinnen in de Verenigde Staten. *Pedagogiek*, 31 (1), 29-52.
- Dwyer, C. A. (1974). Influence of Children's Sex Role Standards on Reading and Arithmetic Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 66:6, 811-816.
- Eliot, L. (2013). Single-Sex Education and the Brain. *Sex Roles*, 69, 363-381.
- Eurydice. (2011). *Teaching Reading in Europe: Contexts, Policies and Practices*. Brussel: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Farris, P. J., Werderich, D. E., Nelson, P. A. & Fuhler, C. J. (2009). Male Call: Fifth-grade Boys' Reading Preferences. *The Reading Teacher*, 63(3), 180-188.
- Francis, B. (2001). *Boys, Girls and Achievement: Addressing the Classroom Issues*. Londen: Routledge.
- Friederici, A. D., Pannekamp, A. Partsch, C., Ulmen, U. & Oehler, K., Schmutzler, R. & Hesse, V. (2008). Sex Hormone Testosterone Affects Language Organization in the Infant Brain. *NeuroReport*, 19, 283-286.
- Frith, U. & Vargha-Khadem, F. (2001). Are There Sex Differences in the Brain Basis of Literacy Related Skills? Evidence from Reading and Spelling Impairments after Early Unilateral Brain Damage. *Neuropsychologia*, 39, 1485-1488.
- Gambell, T. & Hunter, D. (2000) Surveying Gender Differences in Canadian School Literacy. *J. Curriculum Studies*, 32:5, 689-719.
- Geary, D. C. (1998). *Male, Female: The Evolution of Human Sex Differences*. Washington: American Psychological Association.
- Geschwind, N. & Galaburda, A. M. (1985). Cerebral Lateralization: Biological Mechanisms, Associations, and Pathology: I. A Hypothesis and a Program for Research. *Archives of Neurology*, 42(6), 521- 552.
- Gillborn, D. & Mirza, H. S. (2000). *Educational Inequality: Mapping Race, Class and Gender*. Londen: OFSTED.
- Gilles, E., Loijens, C., Noijons, J. & Zwitser, R. (2010). Resultaten PISA-2009: Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen. Arnhem: Cito.
- Goozen, S. H. M. van, Cohen-Kettenis, P. T., Gooren, L. J. G., Frijda, N. H. & Van de Poll, N. E. (1995). Gender Differences in Behaviour: Activating Effects of Cross-Sex

- Hormones. *Psychoneuroendocrinology*, 20 (4), 343-363.
- Gurian, M., Henley, P. & Trueman, T. (2001). *Boys and Girls Learn Differently! A Guide for Teachers and Parents*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Gurian, M. & Stevens, K. (2005). *The Minds of Boys*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guthrie, J. T., Schafer, W. D., Von Secker, C. & Alban, T. (2000). Contributions of Instructional Practices to Reading Achievement in a Statewide Improvement Program. *The Journal of Educational Research*, 93 (4), 211-225.
- Haan, F. (2011). De jongenscrisis in het onderwijs is een internationale ramp. *De Volkskrant*. 31 aug. 2011. Web. 21 Jan 2014. <<http://www.volkskrant.nl/vk/nl/6171/Ferry-Haan/article/detail/2879020/2011/08/31/De-jongenscrisis-in-het-onderwijs-is-een-internationale-ramp.dhtml>>
- Hall, C. & Coles, M. (1997). Gendered Readings: Helping Boys Develop As Critical Readers. *Gender and Education*, 9:1, 61-68.
- Hall, C. & Coles, M. (1999). *Children's Reading Choices*. London: Routledge.
- Hammett, L., van Kleeck, A. & Huberty, C. (2003). Patterns of Parents' Extratextual Interactions During Book Sharing with Preschooler Children: A Cluster Analysis Study. *Reading Research Quarterly*, 38 (4), 2-29.
- Holloway, R. L. & de Lacoste, M.C. (1986). Sexual Dimorphism in the Human Corpus Callosum: an Extension and Replication Study. *Human Neurobiology*, 5, 87-91.
- Huysmans, F. (2013). *Van Woordjes naar Wereldliteratuur: De Leeswereld van Kinderen van 7-15 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Ivey, G. & Broaddus, K. (2001). 'Just Plain Reading': A Survey of What Makes Students Want to Read in Middle School Classrooms. *Reading Research Quarterly*, 36 (4), 350-377.
- Jaeger, J. J., Lockwood, A. H., Van Valin Jr., R. D., Kemmerer, D. L., Murphy, B. W. & Wack, D. S. (1998). Sex Differences in Brain Regions Activated by Grammatical and Reading Tasks. *NeuroReport*, 9, 2803- 2807.
- Katz, H. & Sokal, L. (2003). Masculine literacy: One size does not fit all. *Reading Manitoba*, 24(1), 4-8.
- Kidd, D. C. & Castano, E. (2013). Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind. *Science*, 342, 377-380. *Manitoba*, 24(1), 4-8.
- Kimura, D. & Hampson, E. (1994). Cognitive Pattern in Men and Women Is Influenced by Fluctuations in Sex Hormones. *Current Directions in Psychological Science*, 3 (2), 57-61.
- Korat, O., Ron, R. & Klein, P. (2008). Cognitive Mediation and Emotional Support of Fathers and Mothers to Their Children During Shared Book-Reading in Two Different SES Groups. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 7 (2), 223-247.
- Kordes, J, Bolsinova, M., Limpens, G. & Stolwijk, R. (2013). *Resultaten PISA-2012: Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Arnhem: Cito.
- Kraaykamp, G. (2002). *Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school: Effecten en ontwikkelingen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Lamb, M. E. (Ed.). (2010). *The Role of the Father in Child Development: Fifth Edition*. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- Leeper, C., Anderson, K. & Sanders, P. (1998). Moderators of Gender-Effects of Parents' Talk to Their Children: A Meta-Analysis. *Developmental Psychology*, 34 (1), 3-27.
- Leavell, A. S., Tamis-LeMonda, C. S., Ruble, D. N., Zosuls, K. M. & Cabrera, N. J. (2012).

- African American, White and Latino Fathers' Activities with their Sons and Daughters in Early Childhood. *Sex Roles*, 66, 53–65.
- Limbrick, L. Wheldall, K., Madelaine, A. (2011). Why Do More Boys Than Girls Have a Reading Disability? A Review of the Evidence. *Australasian Journal of Special Education*, 35 (1), 1 – 24.
- Linklater, D. L., O'Connor, R. E. & Palardy, G. J. (2009). Kindergarten Literacy Assessment of English Only and English Language Learner Students: An Examination of the Predictive Validity of Three Phonemic Awareness Measures. *Journal of School Psychology*, 47, 369–394.
- Logan, S. & Johnston, R. (2009). Gender Differences in Reading Ability and Attitudes: Examining Where These Differences Lie. *Journal of Research in Reading*, 32:2, 199-214.
- Logan, S & Medford, E. (2011). Gender Differences in the Strength of Association Between Motivation, Competency Beliefs and Reading Skill. *Educational Research*, 53:1, 85-94.
- Lundberg, I., Larsman, P. & Strid, A. (2012). Development of Phonological Awareness During the Preschool Year: the Influence of Gender and Socio-Economic Status. *Reading and Writing*, 25, 305-320.
- Lynch, J. (2002). Parents' Self-efficacy Beliefs, Parents' Gender, Children's Reader Self-perceptions, Reading Achievement and Gender. *Journal of Research in Reading*, 25 (1), 54-67.
- Lynn, R. & Mikk, J. (2009). Sex Differences in Reading Achievement. *Trames*, 13:1, 3-13.
- Lyytinen, P., Laakso, M. & Poikkeus, A. (1998). Parental Contribution to Child's Early Language and Interest in Books. *European Journal of Psychology of Education*, 13 (3), 297-308.
- Mar, R. A. (2011). The Neural Bases of Social Cognition and Story Comprehension. *Annual Review of Psychology*, 62, 103-134.
- Mar, R. A., Oatley, K., Hirsh, J., dela Paz, J. & Peterson, J. B. (2005). Bookworms Versus Nerds: Exposure to Fiction Versus Non-fiction, Divergent Associations with Social Ability, and the Simulation of Fictional Social Worlds. *Journal of Research in Personality*, 40, 694–712.
- Mar, R. A., Tackett, J. L. & Moore, C. (2009). Exposure to Media and Theory-of-mind Development in Preschoolers. *Cognitive Development*, 25, 69–78.
- Martino, W. (1995). Gendered Learning Practices: Exploring the Costs of Hegemonic Masculinity for Girls and Boys in Schools. In *Proceedings of the Promoting Gender Equity Conference* (pp. 343–364). Canberra : Publications and Public Communication.
- Martino, W., & Kehler, M. (2007). Gender-Based Literacy Reform: A Question of Challenging Or Recuperating Gender Binaries. *Canadian Journal of Education*, 30:2, 406-431.
- Maynard, S., MacKay, S. & Smyth, F. (2008). A Survey of Young People's Reading: Thinking About Fiction. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 14:1, 45-65.
- Maynard, T. (2002). *Boys and Literacy: Exploring the Issues*. London: Routledge.
- McKool, S. S. (2007). Factors that Influence the Decision to Read: An Investigation of Fifth Grade Students' Out-of-School Reading Habits. *Reading Improvement*, 44 (3), 111-131.
- McGeown, S. P. (2012). Sex or Gender Identity? Understanding Children's Reading

- Choices and Motivation. *Journal of Research in Reading*, 0:0, 1-12.
- McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N. & Wright, P. (2012). Gender Differences in Reading Motivation: Does Sex or Gender Identity Provide a Better Account? *Journal of Research in Reading*, 35:3, 328-336.
- Meelissen, M. R. M., Netten, A., Drent, M., Punter, R. A., Droop, M. & Verhoeven, L. (2012). *PIRLS- en TIMMS-2011: Trends in leerprestaties in Lezen, Rekenen en Natuuronderwijs*. Nijmegen: Radboud Universiteit, Enschede: Universiteit Twente.
- Merisuo-Storm, T. (2006). Girls and Boys Like to Read and Write Different Texts. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 50:2, 111-125.
- Millard, E. (1997). Differently Literate: Gender Identity and the Construction of the Developing Reader. *Gender and Education*, 9:1, 31-48.
- Ming Chiu, M. & McBride-Chang, C. (2006). Gender, Context, and Reading: A Comparison of Students in 43 Countries. *Scientific Studies of Reading*, 10:4, 331-362.
- Mohr, K. A. J. (2006). Children's Choices for Recreational Reading: A Three-Part Investigation of Selection Preferences, Rationales, and Processes. *Journal of Literacy Research*, 38:1, 81-104.
- Monitor Bibliotheek op School (2013). *Lezen Meten: Een basis voor beleid. Monitor meting 2012-2013*. Amsterdam: De Bibliotheek op School / Stichting Lezen.
- Moss, G. (2000). Raising Boys' Attainment in Reading: Some Principles for Intervention. *Reading*, 36, 101-106.
- Moura, S. R. S., Mezzomo, C. L. & Cielo, C. A. (2009). Phonemic Awareness Stimulation and its Effects Regarding the Variable Gender. *Pró-Fono Revista de Atualização Científica*, 21(1), 51-6.
- Mullan, K. (2010). Families That Read: A Time-Diary Analysis of Young People's and Parents' Reading. *Journal of Research in Reading*, 33 (4), 414-430.
- Nichols, S. (2000). Unsettling the Bedtime Story: Parents' Reports of Home Literacy Practices. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 1 (3), 315-328.
- Nielen, T.M.J. & Bus, A.G (2013). Ontwikkeling van de leesattitude op de basisschool en de rol van sekse, leesniveau, de leescultuur thuis en kenmerken van de schoolbibliotheek. In: Schram, D. (Eds.) *De aarzelende lezer over de streep*. Delft: Eburon. 207-226.
- Notten, N. J. W. R. (2011). *Parents and the Media: Causes and Consequences of Parental Media Socialization* (proefschrift). Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.
- Oakhill, J. V. & Petrides, A. (2007). Sex Differences in the Effects of Interest On Boys' and Girls' Reading Comprehension. *British Journal of Psychology*, 98, 223-235.
- OCW (2013). *Kerncijfers 2008-2012: Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- OECD. (2011). *Education at a Glance 2011: OECD indicators*. OECD Publishing.
- Ours, van J. C. (2008). When Do Children Read Books? *Education Economics*, 16:4, 313-328.
- Pentimonti, J. M., Zucker, T. A., Justice, L. M. & Kaderavek, J. N. (2010). Informational Text Use in Preschool Classroom Read-Alouds. *The Reading Teacher*, 63(8), 656-665.
- Reese, L., Balzano, S., Gallimore, R. & Goldenberg, C. (1997). The Concept of *Educación*: Latin Family Values and American Schooling. *International Journal of Educational Research*, 23, 57-81.
- Rowe, M. L., Coker, D. & Pan, B. A. (2004). A Comparison of Fathers' and Mothers' Talk

- to Toddlers in Low-income Families. *Social Development*, 13 (2), 278-291.
- Rowe, K., Pollard, J. & Rowe, K. (2005). Literacy, Behaviour and Auditory Processing: Does Teacher Professional Development Make a Difference? *Paper gepresenteerd tijdens de Rue Wright Memorial Award, Royal Australasian College of Physicians Scientific Meeting in Wellington, New Zealand, 8-11 May 2005*.
- Rowe, K. & Rowe, K. (1999). Introduction: Effects and Context. *International Journal of Educational Research*, 31, 1-16.
- Rowe, K. & Rowe, K. (2005). Early Warning. *Literacy Today*, 28-30.
- Rowe, K. & Rowe, K. (2006). BIG Issues In Boys' Education : Auditory Processing Capacity, Literacy And Behaviour. *Boys in Education Conference, Massey University, Auckland*.
- Ryan, R. M. & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Saracho, O. N. (2007). Fathers and Young Children's Literacy Experiences in a Family Environment. *Early Child Development and Care*, 177 (4), 403-415.
- Sardes (2013). *Lezen meten: een basis voor beleid. Monitor meting 2012-2013*. Amsterdam: Stichting Lezen / SIOB.
- Sax, L. (2005). *Why Gender Matters: What Parents and Teachers Need to Know about the Emerging Science of Sex Differences*. New York: Broadway Books.
- Sax, L. (2007). *Boys Adrift: The Five Factors Driving the Growing Epidemic of Unmotivated Boys and Underachieving Young Men*. New York: Basic Books.
- Schminky, M. M. & Baran, J. A. (2000). Central Auditory Processing Disorders : An Overview of Assessment and Management Practices. <http://www.tsbvi.edu/Outreach/seehear/spring00/centralauditory.htm>
- Scholes, L. (2010). Boys, Masculinity and Reading: Deconstructing the Homogenizing of Boys in Primary School Literacy Classrooms. *The International Journal of Learning*, 17 (6), 437-450.
- Schwartz, J. I. (2004). An Observational Study of Mother/Child and Father/Child Interactions in Story Reading. *Journal of Research in Childhood Education*, 19 (2), 105- 114.
- Scieszka, J. Guys and Reading. *Guysread.com*. <http://www.guysread.com/about/>
- Segers, E. (2008). *Literatuuronderwijs: de leeslijst in de derde graad ASO* (Masterscriptie). Antwerpen: Universiteit Antwerpen.
- Sharma, M., Purdy, S. C., Newall, P., Wheldall, K., Beaman, R. & Dillon, H. (2006). Electrophysiological and Behavioral Evidence of Auditory Processing Deficits in Children with Reading Disorder. *Clinical Neurophysiology*, 117, 1130-1144.
- Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2008). Paying Attention to Reading: The Neurobiology of Reading and Dyslexia. *Development and Psychopathology*, 20, 1329-1349.
- Shaywitz, A. B., Shaywitz, S. E., Pugh, K. R., Constable, R. T., Skudlarski, P., Fulbright, R. K., Bronen, R. A., Fletcher, J. M., Shankweller, D. P., Katz, L. & Gore, J. C. (1995). Sex Differences in the Functional Organization of the Brain for Language. *Nature*, 373, 607-609.
- Singleton, C., Horne, J. & Thomas, K. (1999). Computerized Baseline Assessment of Literacy. *Journal of Research in Reading*, 22 (1), 67-80.
- Smith, S. (2004). The Non-Fiction Reading Habits of Young Successful Boy Readers: Forming Connections Between Masculinity and Reading. *Literacy*, 38:1, 10-16.
- Smith, M. & Wilhelm, J. D. (2004). I Just Like Being Good at It': The Importance of

- Competence in the Literate Lives of Young Men. *International Reading Association*, 454-461.
- Skelton, C. & Francis, B. (2011). Successful Boys and Literacy: Are 'Literate Boys' Challenging or Repackaging Hegemonic Masculinity? *Curriculum Inquiry*, 41:4, 456-479.
- Sokal, L., Katz, H., Adkins, M., Gladu, A., Jackson-Davis, K. & Kussin, B. (2005). 'Boys Will Be Boys': Variability in Boys' Experiences of Literacy. *The Alberta Journal of Educational Research*, 51:3, 216-230.
- Sokal, L., Thiem, C. & Crampton, A. (2008). Differential Effects of Male and Female Reading Tutors Based on Boys' Gendered Views of Reading. *Canadian Journal of Education*, 32:2, 245-270.
- Stichting Lezen (2013). *Verdiepende analyse van boekenbranche meting 25, juli 2013, uitgevoerd door Stichting Marktonderzoek Boekenvak/ GfK*. Ongepubliceerd.
- Stichting Lezen (2014a). *Verdiepende analyse van boekenbranche meting 28, april 2014, uitgevoerd door Stichting Marktonderzoek Boekenvak/ GfK*. Ongepubliceerd.
- Stichting Lezen (2014b). *Verdiepende analyse van boekenbranche meting 27 Q1, januari 2014, uitgevoerd door Stichting Marktonderzoek Boekenvak / GfK*. Ongepubliceerd.
- Stoet, G. & Geary, D. C. (2013). Sex Differences in Mathematics and Reading Achievement Are Inversely Related: Within- and Across- Nation Assessment of 10 Years of PISA Data. *PLoS ONE*, 8:3, 1-10.
- Stokmans, M. (2006). Leesattitude: De motor achter leesgedrag?! In D. Schram & A. M. Raukema. (Red.) *Lezen in de lengte en lezen in de breedte*. Delft: Uitgeverij Eburon.
- Sullivan, M. (2004). Why Johnny Won't Read: Schools Often Dismiss What Boys Like. No Wonder They're Not Wild About Reading. *School Library Journal*, 50 (8), 36-40.
- Summers, K. (2013). Adult Reading Habits and Preferences in Relation to Gender Differences. *Reference & User Services Quarterly*, 52:3, 243-249.
- Telford, L. (1999). A Study of Boys' Reading. *Early Child Development and Care*, 149, 87-124.
- Tellegen, S. & Frankhuisen, J. (2002). *Waarom is lezen plezierig?* Amsterdam: Stichting Lezen.
- Tepper, S. J. (2000). Fiction Reading in America: Explaining the Gender Gap. *Poetics*, 27, 255-275.
- Tomasello, M., Conti-Ramsden, G. & Ewert, B. (1990). Young Children's Conversations with Their Mothers and Fathers: Differences in Breakdown and Repair. *Journal of Child Language*, 17 (1), 115-130.
- Voyer, D. & Voyer, S. D. (2014) Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*.
- Walcott, C. M., Scheemaker, A. & Bielski, K. (2010). A Longitudinal Investigation of Inattention and Preliteracy Development. *Journal of Attention Disorders*, 14 (1), 79-85.
- Walker, S. (2005). Gender Differences in the Relationship Between Young Children's Peer-Related Social Competence and Individual Differences in Theory of Mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(3), 297-312.
- Wigfield, A. & Guthrie, J. T. (1997). Relations of Children's Motivation for Reading to the Amount and Breadth of Their Reading. *Journal of Educational Psychology*, 89:3, 420-432.
- Wigfield, A., Harold, R. D., Freedman-Doan, C., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Arbretton, A. J. A. & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in Children's Competence Beliefs and Subjective Task Values Across the Elementary School Years: A 3-Year Study. *Journal of Educational Psychology*, 89:3, 451-469.

- Worthy, J. Moorman, M. & Turner, M. (1999). What Johnny likes to read is hard to find in school. *Reading Research Quarterly*, 34:1, 12-27.
- Younger, M., Warrington, M. & McLellan, R. (2005). *Raising Boys' Achievement in Secondary Schools: Issues, Dilemmas and Opportunities*. Maidenhead: Open University Press.

In deze serie zijn eerder verschenen:

- Piek, Karlijn, *Zoveel lezen we (niet)* (1995)
Ven, Mascha van de, *Nieuwe media en lezen* (2000)
Kaufmann, Yolanda, *Voorlezen* (2000)
Tellegen, Saskia en M. Lampe, *Leesgedrag van vmbo-leerlingen* (2000)
Boter, Jaap, *Uitleengegevens als marketinginformatie* (2001)
Bos-Aanen, Joke, T. Sanders en L. Lentz, *Tekst, begrip en waardering* (2001)
Tellegen, Saskia, L. Alink en P. Welp, *De attractie van boek en computerspel* (2002)
Elsäcker, Willy van, *Begrijpend lezen* (2002)
Land, Jentine, et al., *Tekstbegrip en tekstwaardering op het vmbo* (2002)
Braaksma, Martine en E. Breedveld, *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht* (2003)
Guldmond, Ineke, *Emotionele betrokkenheid bij jeugdliteraire teksten* (2003)
Jager, Bernadet de, *Leesbegrip, leesplezier en de Friese taalnorm* (2003)
Verhallen, Maria, A.G. Bus en M.T. de Jong, *Elektronische boeken in de vroegschoolse educatie* (2004)
Lemaire, Christine, *Lezen doen we samen!* (2004)
Steendijk, Marjolein, *Een boekenwurm van zeven maanden door Bookstart* (2004)
With, Janetta de, *Overgangsliteratuur voor bovenbouwers?* (2005)
Schlundt Bodien, Walter en F. Nelck-da Silva Rosa, *Als jongeren lezen* (2005)
Land, Jentine, T. Sanders en H. van den Bergh, *Wat maakt een studietekst geschikt voor vmbo-leerlingen?* (2006)
Janssen, Tanja, H. Broekkamp en E. Smallegange, *De relatie tussen literatuur lezen en creatief schrijven* (2006)
Vries, Nienke de, *Lezen we nog?* (2007)
Chorus, Margriet, *Lezen graag!* (2007)
Hermans, Marianne, *Wereldliteratuur in het curriculum* (2007)
DUO Market Research, *Positie jeugdliteratuur in het voortgezet onderwijs* (2009)
Oberon, *Leesbevordering in het basisonderwijs* (2009)
Ghonem-Woets, Karen, *Elke dag boekendag!* (2009)
Ghonem-Woets, Karen, *Literaire competentie in groep 3 tot en met 8* (2010)
Lammers, Elma *Wie niet lezen wil moet schrijven* (2010)
Bleeker, Elli, *On Reading in the Digital Age* (2010)
Bakker, Niels, *Digitaal literair lezen - doen we het al?* (2010)
Berge, Maartje Johanna van, *Er was eens...* (2010)
Roi, Tiny la, *Mijn leukste, spannendste, coolste, vetste...boek!* (2010)
Ghonem-Woets, Karen, *Kennis van literaire conventies bij kinderen in de basisschoolleeftijd* (2010)
DUO Market research / CED groep, *Wie leest, heeft de wereld binnen handbereik* (2010)
Duursma, Elisabeth, *Voorlezen in gezinnen in Nederland* (2011)
Hermans, Marianne en Lonneke Jans, *De Schoolschrijver* (2012)
Timmermans, Peggy, *Voorlezen in de kinderopvang 2012* (2012)
Jong, Maria de en Adriana Bus, *AVI gaat Digitaal: Beginnende Lezers Oefenen op Tablet* (2013)
Huysmans, Frank, *Van woordjes naar wereldliteratuur* (2013)
Bakker, Niels, *Het besmet kinderen met het lezen-is-leuk-virus!* (2013)
TNS Nipo, *Stimuleren van leesbevordering op de BSO* (2013)
Coillie, Jan van en Mariet Raedts, *Zijn digikids nog boekenbeesten?* (2014)