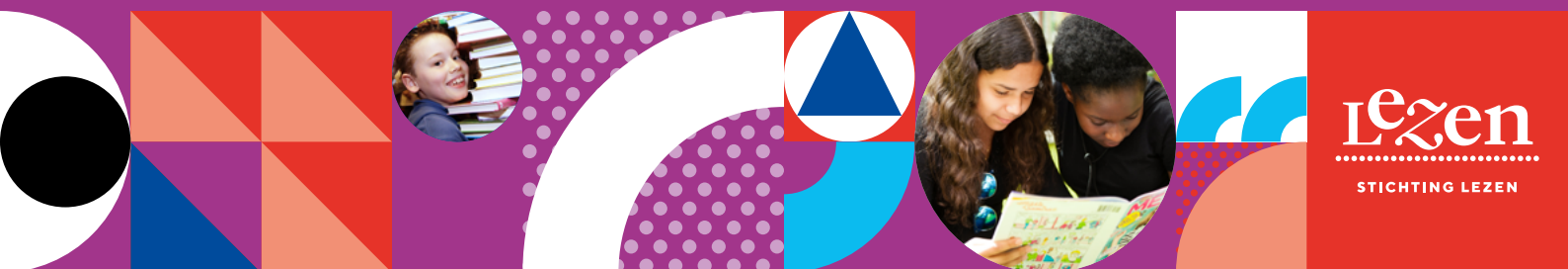


ONDERZOEKSPUBLICATIE

Leesmotivatie onder de loep

Inzichten uit
wetenschappelijk onderzoek



Lezen
STICHTING LEZEN

Leesmotivatie onder de loep

Inzichten uit wetenschappelijk onderzoek



Colofon

Stichting Lezen
Nieuwe Prinsengracht 89
1018 VR Amsterdam
020 – 623 05 66
www.lezen.nl
info@lezen.nl

Auteur

Jette van den Eijnden (Stichting Lezen)

Advies

Prof. dr. Roel van Steensel (VU & EUR)

Vormgeving cover

Lijn 1 Haarlem, Ramona Dales

Citeren als: Stichting Lezen (2021). *Leesmotivatie onder de loep. Inzichten uit wetenschappelijk onderzoek*. Amsterdam: Stichting Lezen.

© 2021, Stichting Lezen

Inhoud

Voorwoord.....	1
Samenvatting.....	2
1 Inleiding: het belang van leesmotivatie.....	6
2 Wat is (lees)motivatie?	10
3 Hoe komt (lees)motivatie tot stand?	16
4 De ongemotiveerde lezer	22
5 Welke kinderen lezen graag?	29
5.1 Leesmotivatie door de jaren heen	29
5.2 De leesmotivatie van vaardige en minder vaardige lezers.....	31
5.3 De leesmotivatie van jongens en meisjes	35
6 Hoe kan de leesmotivatie van kinderen worden vergroot?	37
7 Conclusie en aanbevelingen	44
Literatuurlijst	47

Voorwoord

Motivatie is de katalysator voor gedrag. Zonder motivatie blijven plannen op de plank liggen en worden dromen niet omgezet in daden. Goede voornemens blijven voornemens wanneer je er het nut eigenlijk niet van inziet of het alleen doet voor anderen. Wanneer je ze zélf belangrijk vindt en dus *intrinsiek gemotiveerd* bent, volgt wel actie. Dit geldt ook voor lezen. Hoe groter de motivatie om te lezen, hoe groter de kans dat kinderen en jongeren daadwerkelijk gaan lezen en positieve leeservaringen opdoen.

Het vergroten van de leesmotivatie van kinderen en jongeren vormt de kern van het werk van Stichting Lezen. Nederlandse scholieren behoren namelijk tot de minst gemotiveerde lezers wereldwijd. Zowel de leesmotivatie als de leesvaardigheid neemt af onder jongeren en daarmee groeit het risico op laaggeletterdheid. Inzetten op leesmotivatie is daarom van groot belang om het tij te keren.

Dit rapport brengt kennis over (lees)motivatie bijeen op basis van inzichten uit wetenschappelijk onderzoek. Aan de hand van een aantal motivatietheorieën wordt de koppeling gemaakt naar leesmotivatie en de link gelegd met leesvaardigheid. Het blijkt dat vooral intrinsieke (zelfgestuurde) motivatie ervoor zorgt dat kinderen en jongeren lezers worden. Een belangrijke voorwaarde hierbij is dat een kind zich competent, autonoom en verbonden voelt.

Het rapport gaat daarnaast in op de belangrijkste voorspellers voor de totstandkoming van motivatie. Zo helpt het wanneer kinderen interesse hebben in wat ze lezen, de waarde van lezen inzien, optimaal uitgedaagd worden en graag beter willen worden in lezen. Steun vanuit de omgeving is hierbij onontbeerlijk. Ook wordt er aandacht besteed aan ondermijnende factoren die leesmotivatie tegengaan en manieren waarop boekenwormen, boektwijfelaars en boekmijders (blijvend) gemotiveerd kunnen worden.

We hopen dat dit rapport nieuwe inzichten biedt in de werking van leesmotivatie en de voorwaarden die nodig zijn om elk kind de kans te bieden een gemotiveerde, enthousiaste én vaardige lezer te worden. Samen kunnen we ervoor zorgen dat lezen aantrekkingskracht uitoefent en kinderen zelf zin krijgen in een boek. Zo verandert leestrek in leeshonger en blijven de boeken niet op de plank staan.

Gerlien van Dalen
Directeur-bestuurder Stichting Lezen

Samenvatting

Het bevorderen van de leesmotivatie van kinderen en jongeren is een van de belangrijkste en moeilijkste taken van de leesbevorderaar. In dit rapport wordt aan de hand van verschillende wetenschappelijke (lees)motivatietheorieën uitgelegd wat leesmotivatie is, welke kinderen wel en welke kinderen juist niet graag lezen (en waarom), en hoe de leesmotivatie kan worden vergroot.

De kern van motivatie: intrinsieke versus extrinsieke motivatie

Motivatie wordt vaak onderscheiden in 'intrinsieke motivatie' en 'extrinsieke motivatie' (Ryan & Deci, 2000). Er is sprake van intrinsieke motivatie wanneer iemand iets doet omdat hij of zij dit écht wil, omdat het uitvoeren van een bepaalde activiteit *in zichzelf* plezierig of interessant wordt gevonden. Er is sprake van extrinsieke motivatie wanneer iemand juist iets doet om een bepaald *extern* doel te behalen, bijvoorbeeld toekomstig succes of sociale erkenning van anderen.

Hoe sterker kinderen intrinsiek gemotiveerd zijn om te lezen, hoe vaker en beter zij lezen. Voor extrinsieke motivatie geldt juist dat dit niet of negatief samenhangt met het leesgedrag en de leesvaardigheid. Dit wil echter niet zeggen dat iedere vorm van extrinsieke motivatie per definitie nadelig is. Motivatie bevindt zich namelijk op een continuüm, met aan de ene kant amotivatie (afwezigheid van motivatie) en aan de andere kant intrinsieke motivatie. Daartussenin bevinden zich diverse soorten extrinsieke motivaties (externe drijfveren), die verschillen in de mate waarin zij geïnternaliseerd zijn. Zo bestaat er een groot verschil tussen een kind dat leest om straf te voorkomen, en een kind dat leest omdat het zelf graag een goede lezer wil worden. Hoe sterker iemands (extrinsieke) motivatie zelfgestuurd is, hoe beter deze aanzet tot gedrag.

De mate waarin iemands motivatie zelfgestuurd is, is volgens Ryan en Deci (2000) afhankelijk van de mate waarin de uitgevoerde activiteit (in dit geval lezen) voldoet aan drie zogenoemde 'psychologische basisbehoeften': de behoefte aan **autonomie** (ervaar je controle over je eigen handelen?), de behoefte aan **competentie** (voel je je bekwaam genoeg om een activiteit uit te voeren?), en de behoefte aan **verbondenheid** (voel je je gesteund en gewaardeerd bij het uitvoeren van de activiteit?).

Voorwaarden voor motivatie: hoe komt (lees)motivatie tot stand?

Naast Ryan en Deci hebben nog vele andere wetenschappers zich over het motivatievraagstuk gebogen. Op basis van hun inzichten kunnen nog een aantal belangrijke randvoorwaarden (of voorspellers) voor motivatie worden onderscheiden die, net zoals de psychologische basisbehoeften, een inkijkje geven in hoe motivatie tot stand komt.

Waarde

Hoe meer waarde kinderen aan lezen toekennen, hoe vaker zij lezen. Deze waardering kan verschillende vormen aannemen. Lezen kan bijvoorbeeld worden gezien als intrinsiek waardevol (leuk of interessant), als nuttig (voor het behalen van een bepaald doel) of als belangrijk (persoonlijk waardevol). Ook ingeschatte kosten beïnvloeden de waardering (hoeveel inspanning kost lezen me, en gaat tijd besteed aan lezen al dan niet ten koste van andere activiteiten?).

Vertrouwen

Kinderen die veel vertrouwen hebben in hun leesvaardigheid zijn gemotiveerder om te lezen en besteden ook meer tijd aan lezen. Vertrouwen in het eigen kunnen kan ervoor zorgen dat kinderen moeilijkere en uitdagendere taken aandurven, meer inzet en doorzettingsvermogen tonen, en minder angst en stress ervaren.

Interesse

Interesse verwijst naar zowel de gevoelens die een activiteit oproept, als de betekenis die deze activiteit heeft in iemands leven. Interesse kan zowel persoonlijk zijn (algemeen, langdurig) als situationeel (afgebakend in tijd, contextgebonden). Op den duur kan situationele interesse omslaan in persoonlijke interesse en motivatie. Interesse bij het lezen kan ervoor zorgen dat er langduriger wordt gelezen, waardoor de tekst ook beter onthouden wordt.

Doelen

Leeractiviteiten (zoals lezen voor school) kunnen worden uitgevoerd met verschillende doelen voor ogen. Kinderen die een beheersingsdoel nastreven, willen zichzelf graag verbeteren. Kinderen die een prestatiedoel nastreven, willen met name voldoen aan een externe norm, zoals het behalen van een voldoende of een hogere score dan andere. Als kinderen beheersingsdoelen nastreven, ervaren zij meer plezier en doorzettingsvermogen tijdens de les, maar behalen zij niet per se hogere onderwijsprestaties.

De ongemotiveerde lezer

In de motivatiewetenschap wordt soms een onderscheid gemaakt tussen positieve motivatiefactoren – factoren die ons tot actie aanzetten – en negatieve motivatiefactoren – factoren die ons juist weerhouden van actie of leiden tot vermijdingsgedrag. Sommige kinderen hebben dermate weerzin tegen lezen dat zij lezen actief proberen te vermijden. Kinderen doen in dat geval bijvoorbeeld alsof zij lezen, slaan huiswerk waarvoor veel gelezen moet worden over, stoppen zo min mogelijk tijd en moeite in lezen, en proberen te ontsnappen uit situaties waarin lezen een vereiste is. Vaak ervaren deze kinderen negatieve emoties tijdens het lezen, zoals verveling, boosheid of angst.

Er zijn een aantal negatieve motivatiefactoren die met leesvermijding in verband zijn gebracht: het ervaren van een gebrek aan controle, het moeten lezen van teksten die als (te) moeilijk of als betekenisloos worden beschouwd, de afwezigheid van persoonlijke leerdoelen (beheersingdoelen dan wel prestatiedoelen), de afwezigheid van ondersteuning, of afwijzing vanuit de omgeving en sociale isolatie. Dit soort factoren kunnen leesvermijding voorspellen, nog los van (de afwezigheid van) positieve motivatiefactoren.

Op basis van het samenspel van positieve en negatieve motivatiefactoren kunnen een aantal motivatieprofielen voor lezers worden opgesteld. Fervente lezers zijn de meest gemotiveerde lezers: zij ervaren veel intrinsieke motivatie voor lezen, en vermijden het lezen (op school) niet. Ambivalente lezers zijn wispelturiger in hun leesmotivatie. Deze lezers zijn intrinsiek gemotiveerd om sommige soorten teksten te lezen, maar vermijden tegelijkertijd het lezen van andere teksten. Apathische lezers worden gekenmerkt door het feit dat zij onverschillig zijn ten opzichte van lezen: zij zijn niet intrinsiek gemotiveerd om te lezen, maar voelen ook niet de aandrang om lezen te vermijden. Afkerige lezers, tot slot, proberen lezen wel actief te vermijden. Deze lezers ervaren weinig tot geen

intrinsieke leesmotivatie en staan vijandig tegenover de meeste vormen van lezen. Elk van deze lezers vergt een andere aanpak als het op het vergroten van de leesmotivatie aankomt.

Welke kinderen lezen graag?

Sommige groepen kinderen lezen liever dan andere. Zo lezen jongere kinderen (gemiddeld) liever dan oudere kinderen, meisjes liever dan jongens, en vaardige lezers liever dan minder vaardige lezers. Voor deze verschillen worden diverse mogelijke verklaringen aangedragen. Een gebrek aan leeszelfvertrouwen is hierbij een terugkerend thema.

Naarmate kinderen ouder worden, neemt hun leeszelfvertrouwen af. Dit komt deels doordat zij op den duur een realistischer - en daarmee vaak kritischer - beeld krijgen van hun eigen leesvaardigheid. Daarnaast vindt er aan het einde van de basisschool een verschuiving plaats van 'leren om te lezen' naar 'lezen om te leren'. De aandacht voor leesonderwijs neemt af, de complexiteit van de gelezen teksten neemt toe. Lezen wordt daarnaast met het ouder worden ook steeds meer een verplichting, en (lees)prestaties worden steeds meer gemonitord. Door de daling in leeszelfvertrouwen neemt ook de waardering voor lezen af.

Voor jongens geldt dat hun leeszelfvertrouwen en waardering voor lezen met het ouder worden sterker afneemt dan voor meisjes. Ook voor minder vaardige lezers geldt dat zij relatief weinig leeszelfvertrouwen hebben, en minder vaak geloven dat zij in staat zijn om hun leesvaardigheid te verbeteren.

Hoe kan de leesmotivatie van kinderen worden vergroot?

De leesmotivatie van kinderen kan worden vergroot door in te zetten op de randvoorwaarden voor leesmotivatie en op de psychologische basisbehoeften.

Waarde: Volwassenen kunnen kinderen de waarde van lezen bijbrengen door uit te leggen waarom lezen precies belangrijk is, door de eigen waardering voor lezen duidelijk uit te dragen, en door hen te helpen met het uitkiezen van leesmateriaal dat aansluit bij hun persoonlijke doelen en interesses.

Interesse: De interesse van kinderen kan worden aangesproken door ze te laten lezen over onderwerpen en thema's die hen aanspreken, en door de boeken die ze lezen te verbinden aan de wereld om hen heen.

Leeszelfvertrouwen/competentie: Succeservaringen zijn belangrijk om leeszelfvertrouwen op te doen. Volwassenen kunnen kinderen hierbij ondersteunen door hun teksten aan te reiken die aansluiten bij hun leesniveau en interesses, door hun leesstrategieën aan te leren, en door hun feedback te geven op hun leesproces en vooruitgang in plaats van op hun prestaties.

Doelen: Door kinderen feedback te geven die nadruk legt op hun eigen ontwikkeling in plaats van op prestaties, worden zij ook geholpen om beheersingdoelen na te streven. Ook het combineren van leesonderwijs met vakonderwijs kan hieraan bijdragen, en het benadrukken dat lezen een kwestie is van oefening en niet zozeer van talent.

Autonomie: Gevoelens van autonomie kunnen worden aangewakkerd door leerlingen eigen inbreng te geven en door ruimte te bieden aan hun behoeften. Het vertonen van te controlerend gedrag werkt averechts.

Verbondenheid: Kinderen zijn meer geneigd om te lezen wanneer lezen gewaardeerd en aangemoedigd wordt door mensen uit hun omgeving. Een sterke onderlinge band, mogelijkheden voor samenwerking en het creëren van een veilige omgeving zorgen voor verbondenheid.

Conclusies en aanbevelingen

Houd oog voor (technische) leesvaardigheid

Leesmotivatie stimuleert de leesvaardigheid, maar vermoedelijk alleen als kinderen eerst voldoende leesvaardig zijn om uitdagende teksten te kunnen lezen. Om ervoor te zorgen dat ook kinderen die (nog) moeite hebben met lezen in een positieve leesspiraal terechtkomen, is blijvende aandacht voor leesvaardigheid van cruciaal belang.

Stimuleer het zelfvertrouwen van kinderen

Om de leesmotivatie van kinderen hoog te houden, loont het om in te zetten op het vergroten van hun leeszelfvertrouwen, en om vroege negatieve ervaringen met lezen te voorkomen.

Interesse is geen bijzaak, maar noodzaak

Het uitkiezen van teksten die aansluiten bij de interesses van kinderen is niet alleen een manier om hun leesmotivatie te prikkelen, het zorgt er ook voor dat zij deze teksten met minder moeite lezen. Juist bij minder vaardige lezers is inzetten op interesse dus van grote waarde.

Ondersteun de autonomie, maar bied wel begeleiding

Kinderen autonomie geven betekent niet dat ze alles zelf moeten doen. Zo kan het bij vrij lezen bijvoorbeeld behulpzaam zijn om met kinderen te praten over hun interesses en leesvoorkeuren, en om hen te ondersteunen bij het kiezen van een geschikt boek.

Draag het belang van lezen breed uit

Verbondenheid met anderen is een van de voorwaarden voor het ervaren van motivatie, en het is dan ook belangrijk dat het belang van lezen zo breed mogelijk wordt uitgedragen en dat lezen zo vanzelfsprekend mogelijk wordt gemaakt, zowel in de thuisomgeving als op school.

De ene (ongemotiveerde) lezer is de andere niet

Verschillende (ongemotiveerde) lezers vergen een verschillende leesaanpak. Bij ambivalente lezers, die sommige teksten wel graag lezen en andere niet, kan het genoeg zijn om hun persoonlijke interesses aan te spreken, terwijl er voor het stimuleren van apathische en afkerige lezers waarschijnlijk een breder arsenaal aan leesbevorderingstactieken moet worden aangesproken.

1 Inleiding: het belang van leesmotivatie

Er zitten twee kikkers op een lelieblad. Eén kikker besluit om van het blad af te springen. Hoeveel kikkers blijven er achter? Als je dit vraagt aan een willekeurige voorbijganger, dan is de kans groot dat deze je meewarig aankijkt en dan 'één' antwoordt. Leg je dezelfde kwestie echter voor aan een motivatie-onderzoeker, dan zal deze vragen: is de kikker ook daadwerkelijk gesprongen?

Tussen het nemen van een besluit en het daadwerkelijk uitvoeren van dit besluit zit een kloof. Voor het overbruggen van deze kloof is motivatie nodig. Je kunt als mens (of als kikker) nog zo'n goede intentie hebben, als je jezelf uiteindelijk niet weet aan te sporen tot actie gebeurt er niks. Niet voor niets stamt het woord 'motivatie' af van het Latijnse woord 'movere', wat 'bewegen' betekent. Motivatie is de katalysator voor gedrag.

Het vergroten van de leesmotivatie van kinderen en jongeren vormt de kern van het werk van Stichting Lezen. En deze taak is nog lang niet volbracht. Zowel Nederlandse basisscholieren als Nederlandse middelbare scholieren behoren tot de minst gemotiveerde lezers wereldwijd (Gubbels et al., 2017; Gubbels et al., 2019). Het afgelopen decennium is de leesmotivatie van Nederlandse vijftienjarigen, die in 2009 al onderaan de internationale ranglijst stonden, zelfs nog verder teruggelopen (Gubbels et al., 2019). Hoewel de ruime meerderheid van de kinderen in het primair onderwijs nog geniet van lezen, neemt hun leesmotivatie met het ouder worden af (DUO Onderwijsonderzoek, 2017). Van alle vijftienjarigen vindt 42% lezen tijdverspilling; 63% geeft aan alleen te lezen als het moet (Gubbels et al., 2019). Gemiddeld lezen Nederlandse jongeren nog maar zo'n veertien minuten per dag; bijna 40% minder dan vijf jaar geleden (Schaper et al., 2019).

Naast de leesmotivatie en de leestijd, is ook de leesvaardigheid van Nederlandse jongeren de afgelopen jaren afgenomen. Hoewel de leesprestaties van Nederlandse basisscholieren nog altijd ruim boven het internationale gemiddelde liggen - en sinds 2006 stabiel zijn (Gubbels et al., 2017) – zijn de leesprestaties van Nederlandse middelbare scholieren tussen 2015 en 2018 gedaald. Waar zij eerst nog tot de internationale top behoorden, scoren zij nu rond het internationale gemiddelde en onder het Europese gemiddelde. Door deze daling in leesvaardigheid is ook het aandeel vijftienjarigen dat het risico loopt om laaggeletterd te worden, toegenomen: van 17,9% in 2015 naar 24% in 2018. Vooral in het praktisch onderwijs ligt het percentage potentiële laaggeletterden hoog: 47% van de vmbo-kaderleerlingen en 67% van de vmbo-basisleerlingen scoort op het laagste leesvaardigheidsniveau (Gubbels et al., 2019).

Als we het tij willen keren, en zo veel mogelijk kinderen de kans willen bieden om uit te groeien tot enthousiaste, vaardige lezers, is inzetten op leesmotivatie van groot belang. Wanneer we kinderen kunnen motiveren om te lezen, bieden we hun de kans om de rijkdom van boeken te ontsluiten en hun leesvaardigheid ten volle te ontwikkelen.

Leesmotivatie en leesgedrag

Zonder leesmotivatie ook geen gelezen boeken. Hoe groter de leesmotivatie, hoe groter de kans dat kinderen en jongeren daadwerkelijk tot lezen overgaan en leeservaringen opdoen (Schiefele et al.,

2012). Niet alleen met het oog op de latere leesvaardigheid, maar ook met het oog op de leeservaring *an sich* is dit belangrijk.

Wanneer kinderen gemotiveerd zijn om te lezen, lezen zij niet alleen vaker, maar ook anders. Zo lezen gemotiveerde lezers bijvoorbeeld over een breder scala aan onderwerpen (Wigfield & Guthrie, 1997). Daarnaast lezen gemotiveerde lezers ook met meer betrokkenheid. We spreken in dit geval van ‘leestoewijding’ of van ‘leesengagement’. Er is sprake van leesengagement wanneer er zowel tijd als moeite in lezen wordt gestoken, en wanneer kinderen, ook als ze worden uitgedaagd en tegen moeilijkheden aanlopen tijdens het lezen, blijven doorzetten (Guthrie et al., 2012).

Leesmotivatie en leesvaardigheid

Volgens Guthrie en collega's (2012) zorgt de grotere betrokkenheid van gemotiveerde lezers tijdens het lezen ervoor dat zij beter gaan lezen. Onderzoek biedt voorzichtige ondersteuning voor dit idee. Leesmotivatie vertaalt zich – behalve in een hogere leesfrequentie – namelijk ook in het gebruik van meer leesstrategieën (Schiefele et al., 2012). Zowel leesmotivatie als leesengagement gaat hand in hand met een grotere leesvaardigheid (Guthrie et al., 2012).

De verbinding tussen leesmotivatie en leesvaardigheid is veelvuldig aangetoond (zie Morgan & Fuchs, 2007; Schiefele et al., 2012; Houtveen et al., 2019). Over de vraag hóé leesmotivatie en leesvaardigheid precies met elkaar samenhangen, bestaat echter nog enige onzekerheid. Zorgt een hoge leesmotivatie ervoor dat kinderen vaker en dus beter gaan lezen? Of gaat leesvaardigheid juist aan leesmotivatie vooraf, en vinden betere lezers het leuker om te lezen? Of zijn beide stellingen waar, en is er sprake van wederzijdse beïnvloeding?

Een recente overzichtsstudie van Houtveen en collega's (2019) duidt op dit laatste: leesmotivatie leidt tot meer leesvaardigheid én andersom. Deze relatie gaat op voor alle leeftijdsfasen. Wel merken de onderzoekers op dat in een aantal gevallen geen wederkerige relatie werd gevonden: in sommige studies met beginnende of minder vaardige lezers¹ leidde een hogere leesvaardigheid tot meer leesmotivatie, maar meer leesmotivatie niet per se tot meer leesvaardigheid. Wellicht is het zo dat alleen wanneer de leesvaardigheid al tot een voldoende niveau is ontwikkeld, de leesmotivatie van kinderen en jongeren hun leesvaardigheid verder kan voortstuwen.

Een onlangs verschenen, longitudinale studie biedt ondersteuning voor deze hypothese. In de vroege schooljaren – als kinderen nog volop bezig zijn met leren lezen – is leesvaardigheid bepalend voor leesmotivatie.² De ontluikende geletterdheid (*prereading skills*) en technische leesvaardigheid (*reading fluency*) van kinderen in de onderbouw van de basisschool voorspellen hun latere leesgedrag en leesvaardigheid. In de bovenbouw – als kinderen het lezen redelijk onder de knie hebben – wordt leesmotivatie juist bepalend voor leesvaardigheid. Hoe vaker kinderen in groep 5 voor hun plezier lezen, hoe beter hun leesprestaties op de middelbare school (Van Bergen et al., 2020).

¹ In deze publicatie wordt niet apart ingezoomd op de ontwikkeling van leesmotivatie en leesvaardigheid bij kinderen met specifieke lees- en leerproblemen, zoals bijvoorbeeld dyslexie. Voor meer informatie over leesbevordering bij deze doelgroep, zie de publicatie *Als lezen niet vanzelf gaat* (Stichting Lezen, 2017).

² Leesmotivatie is in deze studie niet direct gemeten. Er is gekeken naar de tijd die kinderen vrijwillig besteden aan lezen (*book exposure*). Dit is wel een goede indicator voor leesmotivatie.

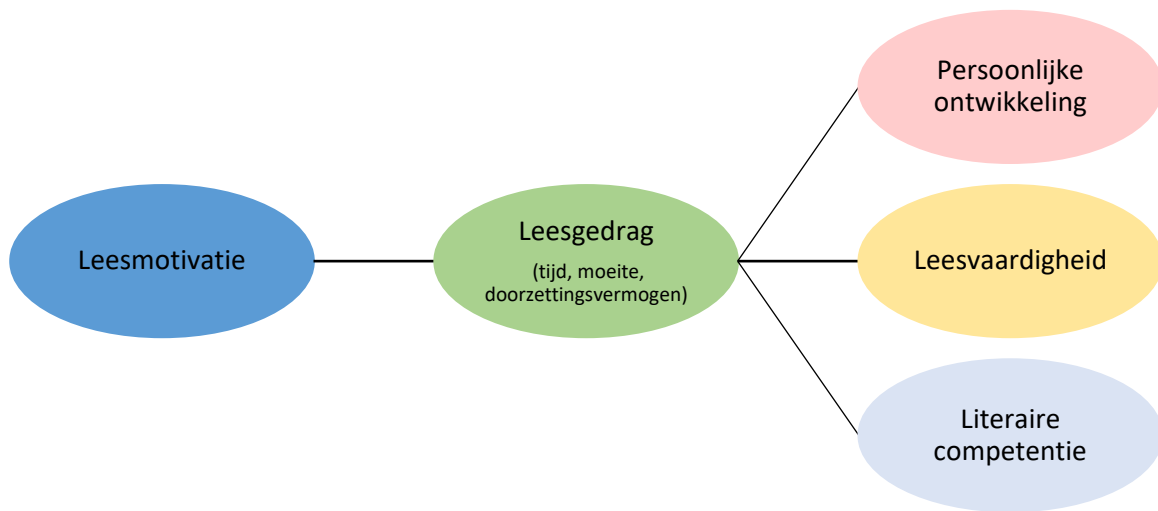
Houtveen en collega's (2019) stellen dat leesmotivatie met name effectief is wanneer hierdoor meer uitdagende teksten worden gelezen. Het feit dat leesmotivatie wel leidt tot meer leesvaardigheid bij vaardige lezers, maar niet bij minder vaardige lezers (Schaffner et al., 2016; Miyamoto et al., 2018) lijkt erop te duiden dat niet alleen de frequentie waarmee kinderen lezen, maar ook de moeilijkheidsgraad van wat zij lezen ertoe doet. Als kinderen vaak lezen, maar wel enkel (te) simpele teksten, gaat hun leesvaardigheid alsnog niet vooruit. Dit pleit ervoor om, ongeacht het leesniveau van kinderen en jongeren, altijd te zorgen voor rijke, (voor hen) uitdagende teksten. Op die manier kunnen de leesmotivatie en leesvaardigheid in samenhang bevorderd worden, en de beste resultaten worden bereikt.

Leesmotivatie, literaire competentie en persoonlijke ontwikkeling

Niet alleen met het oog op leesvaardigheid, maar ook met het oog op de literaire competentie en persoonlijke ontwikkeling van kinderen en jongeren is het zinvol om in te zetten op leesmotivatie. (Fictie)lezen brengt een heel scala aan opbrengsten met zich mee: het is ontspannend, het prikkelt de fantasie, het leert ons om onszelf en de wereld om ons heen beter te begrijpen, het kan ons op nieuwe ideeën brengen en het kan troost of hoop bieden in moeilijke tijden, om maar een paar opbrengsten te noemen.³ Hoe gemotiveerder kinderen zijn voor het lezen van boeken, hoe vaker zij deze opbrengsten van lezen zullen ervaren, en hoe groter de kans dat zij zich zullen ontwikkelen tot literair competente lezers, die zowel goed belevend, interpretatief, beoordelend als met narratief begrip kunnen lezen (Cornelissen, 2016).

Reden genoeg dus om het begrip 'leesmotivatie' eens goed onder de loep te nemen. Wat verstaan we onder leesmotivatie? Wat maakt een kind tot een gemotiveerde of een ongemotiveerde lezer? Hoe is het gesteld met de leesmotivatie van (verschillende groepen) Nederlandse kinderen? En hoe kunnen leesbevorderaars de leesmotivatie van kinderen het beste stimuleren? Deze vragen staan in dit rapport centraal.

³ Benieuwd naar alle opbrengsten van (fictie)lezen? Bekijk dan het *Leesmonitor Magazine (2017) – Wat beweegt het boek?* Amsterdam: Stichting Lezen, of Stichting Lezen (2017). *Wat doet het boek?* Amsterdam: Stichting Lezen.



Figuur 1. Het belang van leesmotivatie: leesmotivatie leidt tot meer leesgedrag, en kan zo de leesvaardigheid, literaire competentie en persoonlijke ontwikkeling stimuleren.

2 Wat is (lees)motivatie?

Stay hungry. Deze boodschap prijkt op posters, kussenslopen, agenda's, T-shirts, koffiemokken en zelfs op armen, benen en voeten. Rondom het concept 'motivatie' heeft zich een biljardenindustrie opgetrokken. Iedereen wil 'hongerig' zijn, maar hoe word of blijf je dat? Dat is de *million-dollar question*. Zelfhulpboeken met titels als *Drive*, *Mindset* en *De kracht van motivatie* vliegen als warme broodjes over de toonbank en de zalen stromen vol voor motivatiesprekers. Door de veelheid aan ideeën die op dit moment over motivatie in omloop zijn, kan het lastig zijn om door de bomen het bos nog te zien. Want wat werkt er nou écht? Daarvoor is het nodig om eerst terug te keren naar de (wetenschappelijke) basis: wat is motivatie eigenlijk?

De Dikke Van Dale definieert motivatie als een 'beweegreden' of 'drijfveer', als een reden 'waarom iemand iets doet'. En daar begint direct de complexiteit. Mensen hebben namelijk zeer uiteenlopende redenen om dingen wel of niet te doen; er zijn oneindig veel mogelijke beweegredenen denkbaar. Niet alleen het willen bevredigen van diverse (affectieve) behoeften speelt een rol, ook een heel scala aan rationele overwegingen bepaalt uiteindelijk of mensen wel of niet tot actie overgaan. Je kunt bijvoorbeeld heel graag in je eentje willen paragliden omdat je op zoek bent naar avontuur, maar toch ook beseffen dat dit niet heel verstandig is, zo zonder training. Of juist dolgraag een haakcursus willen volgen, maar uiteindelijk te bang zijn voor de reactie van je moeder, die aan *free solo climbing* doet. Gelukkig hebben wetenschappers getracht om een ordening aan te brengen in de brij, en de onderliggende principes van motivatie inzichtelijk te maken.

In de loop der jaren hebben wetenschappers diverse motivatietheorieën ontwikkeld. Het valt buiten de reikwijdte van deze publicatie om al deze theorieën te behandelen, dus wij beperken ons hier tot het uitlichten van enkele prominente theorieën die goed toepasbaar zijn op leesmotivatie. In navolging van eerdere overzichtsstudies⁴ maken we bij onze duiding van de verschillende motivatietheorieën een onderscheid tussen 'zuivere' motivatie, oftewel **motivatie** zelf, en zogenoemde 'antecedenten' voor motivatie, oftewel **voorwaarden voor motivatie**. In onderstaande figuur wordt een overzicht gegeven van de belangrijkste motivatietermen, die later in het rapport nog verder zullen worden uitgewerkt.

⁴ Zie Schiefele en collega's (2012) en Houtveen en collega's (2019).



Figuur 2. Een overzicht van belangrijke termen uit motivatieonderzoek. Aangepast van Van Steensel (2021).

In dit hoofdstuk zal allereerst worden toegelicht wat ‘zuivere’ motivatie is aan de hand van de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000). Zij maken een onderscheid tussen **intrinsieke motivatie** en **extrinsieke motivatie**. Daarbij wordt ook aandacht besteed aan de drie **psychologische basisbehoeften** die volgens Ryan en Deci ten grondslag liggen aan motivatie: **autonomie**, **competentie** en **verbondenheid**. In het volgende hoofdstuk wordt vervolgens, op basis van een aantal andere prominente motivatietheorieën, dieper ingegaan op de belangrijkste voorwaarden (of voorspellers) voor de totstandkoming van motivatie: **waarde**, **doelen**, **interesse** en **vertrouwen**.

De kern van motivatie: intrinsiek versus extrinsiek

De slogan *stay hungry* vertelt ons veel over de manier waarop we over motivatie nadenken. Échte motivatie is als een niet te stillen honger: je kunt niet anders dan wéér je hardloopschoenen aantrekken of die ene gitaarsolo voor de honderdste keer oefenen, het is alsof je hier door onzichtbare krachten toe wordt aangezet. Motivatie staat zo bekeken gelijk aan de hevigheid waarmee je iets verlangt. Hoe krachtiger de drijfveer, hoe groter de motivatie.

Dit beeld van motivatie doet niet helemaal recht aan hoe wetenschappers tegenwoordig tegen dit begrip aankijken. Waar motivatie in de jaren zeventig en tachtig inderdaad hoofdzakelijk werd begrepen als een automatische reactie of als een onbewuste drijfveer (de bovenbeschreven ‘honger’), is er tegenwoordig juist steeds meer aandacht voor motivatie als cognitief proces. Motivatie verwijst niet zozeer naar onze onbewuste wensen of gedragingen, maar eerder naar de *beliefs* of overtuigingen die ons handelen bepalen (Anderman & Dawson, 2011).

Twee wetenschappers die dit idee succesvol hebben uitgewerkt, zijn Ryan en Deci (2000). In hun zelfdeterminatietheorie gaan zij ervan uit dat motivatie niet zozeer een kwestie is van intensiteit (hoe graag wil je iets doen?), als wel van aard (door welk type opvattingen en doelen wordt je gedrag

gestuurd?). Zij onderscheiden twee hoofdcategorieën van motivatie: **intrinsieke** en **extrinsieke motivatie**. Er is sprake van intrinsieke motivatie wanneer iemand iets doet omdat hij of zij dit écht wil, omdat het uitvoeren van een bepaalde activiteit voor hem of haar *in zichzelf* plezierig of interessant is. Hierbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan een kind dat een boek leest omdat het graag nieuwe dingen leert, of omdat het graag fantaseert. Het uitvoeren van de activiteit is dan een doel op zich. Er is sprake van extrinsieke motivatie wanneer iemand juist iets doet om een bepaald *extern* doel te behalen, bijvoorbeeld toekomstig succes of sociale erkenning van anderen. De motivatie voor de activiteit ligt dan buiten de activiteit zelf.⁵

Intrinsieke versus extrinsieke motivatie: dichotomie of continuüm?

Intrinsieke motivatie wordt meestal gezien als een ‘betere’ vorm van motivatie dan extrinsieke motivatie. Als motivatie uit het individu zelf komt, zet deze effectiever aan tot gedrag dan wanneer deze tot stand komt door (vermeende) externe invloeden (Ryan & Deci, 2000). Het is makkelijker om jezelf aan te sporen om iets te (blijven) doen wanneer je het idee hebt dat je dit echt zelf wilt, dan wanneer het voelt alsof het je is opgelegd.

De resultaten uit empirisch onderzoek ondersteunen dit idee. Hoe sterker kinderen intrinsiek gemotiveerd zijn om te lezen, hoe vaker zij dit doen. De mate waarin kinderen extrinsiek gemotiveerd zijn, hangt juist niet of negatief samen met de hoeveelheid tijd die zij aan lezen besteden (zie bijvoorbeeld Becker et al., 2010; Schaffner et al., 2013; Schaffner & Schiefele, 2016). Intrinsieke motivatie hangt daarnaast in veel studies positief samen met leesvaardigheid, terwijl extrinsieke motivatie ook hier niet of negatief mee samenhangt (zie bijvoorbeeld Retelsdorf et al., 2011; Schaffner et al., 2013; Schaffner & Schiefele, 2016; Taboada et al., 2009; Unrau & Schlackman, 2006; Wang & Guthrie, 2004).

Dit wil echter niet zeggen dat iedere vorm van extrinsieke motivatie per definitie slecht is. Volgens Ryan en Deci bevindt motivatie zich namelijk in een continuüm (zie tabel 1). Aan de ene kant van het spectrum staat **amotivatie**; hiervan is sprake wanneer iemand geen enkele drijfveer voelt om iets te doen. Aan de andere kant van het spectrum staat intrinsieke motivatie: motivatie die volledig uit het individu zelf komt. Daartussenin bevinden zich diverse extrinsieke motivaties (externe drijfveren), die van elkaar verschillen in de mate waarin zij geïnternaliseerd zijn; onderdeel zijn geworden van het eigen waardepatroon. Hoe sterker iemand zich een externe drijfveer eigen heeft gemaakt, hoe beter dit is voor de motivatie. Zo bestaat er een wereld van verschil tussen een kind dat alleen maar leest omdat het bang is om straf te krijgen van zijn leerkracht, en een kind dat leest omdat het ervan overtuigd is dat lezen goed is voor zijn schoolcarrière. In beide gevallen is sprake van extrinsieke motivatie, maar in het eerste geval voelt het kind externe druk om te lezen (er is dan sprake van **gecontroleerde motivatie**), en in het tweede geval spoort het kind zichzelf aan om te lezen, ziet het

⁵ In de wetenschap wordt er behalve over ‘leesmotivatie’ soms ook wel gesproken over ‘leesattitude’. Waar leesmotivatie verwijst naar iemands overtuigingen met betrekking tot lezen, wordt leesattitude veelal in verband gebracht met gevoelens ten opzichte van lezen (Conradi et al., 2014; Schiefele et al., 2012). Leesattitude vertoont sterke raakvlakken met het concept ‘leesmotivatie’, maar legt zoals gezegd een net iets ander accent; de focus ligt bij leesattitude niet (alleen) op cognitie, maar (ook) op affect. Door de grote overlap tussen de twee begrippen zijn ‘leesmotivatie’ en ‘leesattitude’ echter grotendeels inwisselbaar. In de rest van dit rapport zal het begrip ‘leesmotivatie’ (in al zijn facetten) als uitgangspunt worden genomen. ‘Leesattitude’ blijft verder buiten beschouwing.

er zelf het belang van in (er is dan sprake van **autonome motivatie**). Hoe sterker iemands motivatie *zelfgestuurd* is, hoe beter de kwaliteit ervan is.

Tabel 1

Motivatie volgens Ryan & Deci (2000)

Amotivatie	Extrinsieke motivatie			Intrinsieke motivatie	
Geen regulatie	Externe regulatie	Introjectie	Identificatie	Integratie	Intrinsieke regulatie
De intentie om aan de slag te gaan is nauwelijks aanwezig	Vermijden van straf of van een beloning	Vermijden gevoel schuld/schaamte of behoud gevoel van eigenwaarde	Persoonlijke waarde toekennen aan de activiteit	De activiteit sluit naadloos aan bij eigen waarde-patroon	De activiteit zelf geeft voldoening en plezier
Vb: Een kind voelt geen enkele aanvechting om te lezen	Vb: Een kind leest omdat de leerkracht anders boos wordt, of omdat het een goed cijfer wil halen	Vb: Een kind leest om zijn ouders trots te maken of indruk te maken op zijn vrienden	Vb: Een kind leest omdat het het belangrijk vindt om het goed te doen op school, en gelooft dat lezen hieraan bijdraagt	Vb: Een kind leest een boek uit omdat het zichzelf beschouwt als lezer	Vb: Een kind verslindt uit plezier of interesse het ene boek na het andere
Gecontroleerde motivatie			Autonome motivatie		
Lage kwaliteit motivatie			↔	Hoge kwaliteit motivatie	

Volgens Ryan en Deci (2000) is de mate waarin iemands motivatie zelfgestuurd is afhankelijk van de mate waarin de uitgevoerde activiteit (in dit geval lezen) voldoet aan drie zogenoemde 'psychologische basisbehoeften': de behoefte aan **autonomie**, de behoefte aan **competentie**, en de behoefte aan **verbondenheid**. Elk van deze drie basisbehoeften zal hieronder nog wat verder worden toegelicht.

Autonomie

Wanneer je op YouTube de term *frustrated baby* intypt, verschijnen er meer dan 1 miljoen hits. Filmpjes van baby's die gefrustreerd raken omdat ze niet om kunnen rollen, hun sok niet aankrijgen, niet rechttop kunnen gaan zitten, of niet in staat zijn om zelf het tempo te bepalen waarmee een lepel met eten hun mond bereikt. Iedereen die weleens in de buurt van een baby is geweest weet: er zijn weinig dingen zo verdrietig of razend makend als machteloosheid. Het is eindeloos frustrerend om je te begeven in een wereld waar je (nog) maar weinig controle over hebt.

Autonomie is volgens Ryan en Deci dan ook een van onze drie psychologische basisbehoeften, en daarmee onmisbaar voor motivatie. Wanneer je het gevoel hebt zelf de touwtjes in handen te hebben, ben je meestal een stuk gemotiveerder dan wanneer andere mensen of de omstandigheden

jouw lot dicteren, en je zelf dus geen of maar weinig invloed hebt. Het al eerder besproken onderscheid tussen **gecontroleerde motivatie** en **autonome motivatie** van Ryan en Deci verwijst hiernaar: motivatie is het sterkst wanneer die 'zelfgestuurd' of 'zelfgedetermineerd' is. Wanneer mensen autonoom gemotiveerd zijn om iets te doen, hebben ze het gevoel dat zij zélf verantwoordelijk zijn voor hun eigen gedrag: de *oorzaak* (causatie) van hun handelen ligt bij henzelf. Zij bepalen of ze iets wel of niet doen, en niets of niemand anders. Hierbij kan bijvoorbeeld gedacht worden aan een kind dat, óók als de vijftien minuten vrij lezen in de klas al lang voorbij zijn, nog altijd door blijft lezen. We spreken in dit geval van een **interne locus of causality**. In het geval van een **externe locus of causality** daarentegen, heeft iemand het gevoel door externe factoren te worden gedwongen tot het vertonen van bepaald gedrag. Hiervan is bijvoorbeeld sprake wanneer een kind tijdens het 'vrij lezen' alleen maar leest omdat de meester anders boos wordt. De drijfveer voor het gedrag bevindt zich in dit geval buiten het individu. Het individu zelf is enkel een pion (Reeve et al., 2003).

Autonome motivatie of 'zelfdeterminatie' heeft volgens de onderzoekers Reeve, Nix en Hamm (2003) ook nog een tweede belangrijke component: **psychologische vrijheid**. Het is niet enkel van belang dat een individu vanuit zichzelf handelt, maar ook dat hij of zij zich hierbij niet onder druk gezet voelt, óók niet door interne factoren. Als een zeer perfectionistische leerling bijvoorbeeld alle boeken op zijn leeslijst voor de zekerheid twee keer leest, is er weliswaar sprake van een interne locus of causality (het kind kiest er zelf voor om dit te doen), maar niet per se van psychologische vrijheid. Wanneer een kind geen druk ervaart om iets te doen, en puur leest uit vrije wil, is motivatie het meest autonoom.

Ook **keuzevrijheid**, tot slot, wordt vaak in verband gebracht met autonomie. In het kader van lezen kan hierbij gedacht worden aan vrije boekkeuze of het zelf kiezen van verwerkingsopdrachten bij de leeslijst. Reeve en collega's (2003) concluderen in hun onderzoek echter dat keuzevrijheid in zichzelf niet voldoende is voor het aanwakkeren van gevoelens van autonomie. Alleen wanneer keuzevrijheid wordt ingebed in een breder kader van autonomie-ondersteunend gedrag door volwassenen, zoals het erkennen van de negatieve gevoelens van kinderen, het uitleggen van de eventuele waarde van onaantrekkelijke keuzes, en leerlingen vragen naar wat ze wel en niet willen doen, kan het hieraan bijdragen.

Competentie

De *frustrated baby* op YouTube is eigenlijk dubbel gefrustreerd; hij mist niet alleen autonomie, maar óók competentie. De baby wil zichzelf heel graag omrollen of zijn eigen sok aantrekken, maar dit lúkt gewoon niet. Met iedere verwoede poging wordt het eigen onvermogen groter, en neemt de frustratie verder toe.

We snakken niet alleen al vanaf zeer jonge leeftijd naar autonomie, maar ook naar vaardigheid; we willen dingen *kunnen*. Volgens Ryan en Deci is *behoefte aan competentie* dan ook een tweede belangrijke factor in de totstandkoming van motivatie. Als je tijdens een potje glow minigolf de bal steeds niet weet te raken omdat je nachtblind bent, of tijdens het papier-macheeën steeds je eigen handen aan elkaar blijft lijmen, haalt dit de pret er op een gegeven moment wel af. Ook voor lezen geldt dat een kind alleen een gemotiveerde lezer kan worden, wanneer zijn behoefte aan competentie wordt vervuld.

Volgens Ryan en Deci wordt er tegemoetgekomen aan onze behoefte aan competentie wanneer een activiteit of taak een 'optimale uitdaging' vormt. In het geval van lezen is het bijvoorbeeld belangrijk dat teksten én niet te makkelijk zijn (want dan heb je geen competentie nodig) én niet te moeilijk (want dan word je overvraagd). Verder kan de vorm van feedback die kinderen ontvangen van invloed zijn op hun gevoelens van competentie; als de feedback die zij van volwassenen krijgen overwegend positief en opbouwend is, komt dit hun gevoelens van competentie ten goede, terwijl negatieve en denigrerende feedback ('kun je dit nou nog steeds niet?') ervoor kan zorgen dat kinderen zich juist incompetent gaan voelen. Hoe vaker kinderen positieve leeservaringen opdoen waarbij aan hun behoefte van competentie wordt voldaan, hoe groter de kans dan ook is dat zij (op termijn) intrinsiek gemotiveerd zullen raken om te lezen.

Gevoelens van competentie uit zich in het vertrouwen dat we hebben in ons eigen kunnen (*self-efficacy*), in ons vertrouwen in toekomstig succes (*expectancies*) en in ons zelfbeeld (*self-concept*). In het volgende hoofdstuk, bij de motivatievoorwaarde 'vertrouwen', zullen deze drie begrippen nog wat verder worden toegelicht.

Verbondenheid

Dat autonomie en competentie zo belangrijk zijn voor motivatie, wil niet zeggen dat we andere mensen hiervoor helemaal niet nodig hebben. Anderen beïnvloeden juist in sterke mate onze motivatie, in zowel positieve als negatieve zin. Zoals al een aantal keer aan bod is gekomen, werkt er weinig zo verstikkend op de motivatie als het ervaren van (externe) druk. Zodra andere mensen je het gevoel geven dat je iets móét doen of je aanpraten dat je ergens heel erg slecht in bent, verdwijnt motivatie meestal als sneeuw voor de zon. De sociale omgeving kan echter juist ook motiverend werken, wanneer die geen druk uitoefent, maar ondersteuning levert en gevoelens van autonomie en competentie aanwakkert. Je verbonden voelen, bijvoorbeeld met een leerkracht of met de andere leerlingen in de klas, gaat gepaard met meer (academisch) zelfvertrouwen, verwacht succes, positieve emoties, inzet, betrokkenheid, interesse in school, en goede schoolcijfers (zie Furrer & Skinner, 2003). Uit leesonderzoek weten we daarnaast dat ouders, vrienden en docenten die leesbevorderend gedrag vertonen, een gunstig effect hebben op de leesmotivatie. Onder 'leesbevorderend gedrag' worden in dit geval activiteiten verstaan zoals praten over boeken, het aanraden van boeken, zelf boeken lezen en het goedkeuren van lezen. Leesbevorderende ouders maken de kans dat een leerling een boekenliefhebber wordt bijna vijf keer zo groot. Voor een vriend of vriendin is dit drie en een half keer, voor een docent anderhalf keer (Stalpers, 2007). Het werkt zeer motiverend om je onderdeel te voelen van een sociale groep of gemeenschap waarin bepaald gedrag of een bepaalde activiteit positief wordt gewaardeerd. In hoofdstuk 5 zal nog uitgebreider op de rol van de sociale omgeving op de leesmotivatie van kinderen worden ingegaan.

3 Hoe komt (lees)motivatie tot stand?

Motivatie is een complex, veelzijdig begrip, zoveel is duidelijk. In het voorgaande hoofdstuk is aangetoond dat motivatie het meest kwalitatief is wanneer die *uit jezelf* komt, oftewel *intrinsiek* en *zelfgestuurd* is. Hoe meer (externe of interne) druk we ervaren, hoe moeilijker we het vinden om ons over te geven aan een taak. Het meest gemotiveerd zijn we wanneer aan onze drie psychologische basisbehoeften wordt voldaan: autonomie, competentie en verbondenheid.

Tot zover de zelfdeterminatietheorie van Ryan en Deci (2000). Naast Ryan en Deci hebben nog vele andere wetenschappers zich over het motivatievraagstuk gebogen, en deze andere wetenschappers plaatsen het begrip motivatie ieder keer in een net wat ander perspectief. Op basis van hun inzichten kunnen we nog een aantal belangrijke **randvoorwaarden voor motivatie** onderscheiden die, net zoals de psychologische basisbehoeften van Ryan en Deci, een inkijkje geven in hoe motivatie tot stand komt. Welke factoren faciliteren motivatie, en welke werken juist belemmerend?

Waarde

De eerste belangrijke randvoorwaarde voor de totstandkoming van motivatie is **(taak)waarde**. Dit begrip is afkomstig uit de *expectancy-value theory* (oftewel de verwachting-waardetheorie) van Wigfield en Eccles (2000; 2002). Volgens Wigfield en Eccles wordt onze motivatie voor een bepaalde activiteit of taak in belangrijke mate bepaald door de (verschillende soorten) waarde die we hieraan toekennen: **intrinsieke waarde, nut, belang en kosten**.

Een activiteit is **intrinsiek waardevol** als die als leuk of interessant wordt ervaren, zoals wanneer een kind geniet van het lezen van een verhaal. De activiteit heeft **nut** als het uitvoeren van de activiteit bijdraagt aan het behalen van een beoogd (toekomstig) doel.⁶ Voor een kind is lezen bijvoorbeeld 'nuttig' als het gelooft hierdoor een beter cijfer voor het vak Nederlands te kunnen halen of sneller te worden toegelaten op een goede vervolgopleiding (wanneer het kind dit ambieert). **Belang** duidt op de persoonlijke waarde die iemand hecht aan de beheersing van een activiteit. Vindt een kind het bijvoorbeeld belangrijk om een goede lezer te zijn? Ingeschatte **kosten** verwijzen naar de eventuele prijs die moet worden betaald voor het uitvoeren van een activiteit. Gaat lezen bijvoorbeeld al dan niet ten koste van andere activiteiten die (ook) als belangrijk worden ervaren? En welke (emotionele) inspanning is vereist voor het uitvoeren van de activiteit? Intrinsieke waarde, nut, belang en kosten bepalen gezamenlijk de uiteindelijk toegekende waarde van een activiteit, aldus Wigfield en Eccles, en bepalen daardoor ook (mede) de kans dat deze activiteit zal worden uitgevoerd.

⁶ Intrinsieke waarde en nut vertonen overlap met Ryan en Deci's intrinsieke en extrinsieke motivatie, en ook in de taakwaarde 'belang' zijn bepaalde aspecten van de theorie van Ryan en Deci te ontwaren. In verschillende motivatietheorieën komen, zoals eerder al is aangestipt, vergelijkbare concepten terug, en het onderscheid tussen 'motivatie', 'randvoorwaarden voor motivatie' en 'psychologische basisbehoeften' is daardoor ook niet altijd even 'netjes' / theoretisch zuiver te maken. Desalniettemin kan dit onderscheid helpen om de diverse aspecten van motivatie inzichtelijk te maken en om de inzichten uit verschillende theorieën met elkaar in verband te brengen.

Uit empirisch onderzoek blijkt dat taakwaarde een goede voorspeller is voor zowel de intentie als de keuze van leerlingen om verschillende soorten activiteiten te (blijven) ondernemen (Wigfield & Cambria, 2010). Voor (volwassen) studenten geldt dat zij sterker geneigd zijn om zich in te zetten voor een oninteressante taak, en meer leren van deze taak, wanneer zij de (persoonlijke) waarde van de taak inzien (Jang, 2008). Middelbare scholieren die een gebrek aan waarde ervaren, besteden minder tijd aan studeren, hebben hier minder interesse in en presteren slechter (Legault et al., 2006).

Uit onderzoek dat zich specifiek richt op lezen, blijkt ook dat waardetoekenning positief samenhangt met het leesgedrag van kinderen en jongeren. Kinderen in groep 6 van het basisonderwijs die lezen als intrinsiek waardevol beschouwen, besteden in klas 4 van het voortgezet onderwijs meer tijd aan lezen (Durik et al., 2006). Ook geldt dat kinderen die het belangrijk vinden om een *goede* lezer te zijn, meer lezen (Baker & Wigfield, 1999). Hoe meer waarde er daarnaast aan lezen wordt gehecht, hoe hoger de leesvaardigheid van jongeren (Anmarkrud & Bråten, 2009). De mate waarin lezen als belangrijk wordt gezien, hangt tot slot ook (indirect) samen met schoolkeuzes en professionele ambities: kinderen en jongeren die lezen als nuttig beschouwen, kiezen op de middelbare school vaker voor taal- en literatuurvakken, en ambiëren later vaker een carrièrepad waarvoor leesvaardigheden onontbeerlijk zijn (Durik et al., 2006).

Vertrouwen

Voor motivatie is het niet alleen belangrijk om waarde te hechten aan een activiteit, maar ook om het gevoel te hebben dat je deze activiteit tot een goed einde kunt brengen. Wigfield en Eccles (2000; 2002) onderscheiden in hun *expectancy-value* theorie daarom (zoals de naam al aangeeft) nog een tweede belangrijke motivatiefactor: verwacht succes. Net als veel andere motivatiewetenschappers zien Wigfield en Eccles **vertrouwen in het eigen kunnen** als onontbeerlijk voor de totstandkoming van motivatie. Hoe sterker je gelooft (verwacht) dat je een activiteit succesvol zult kunnen uitvoeren, hoe sneller je ook geneigd zal zijn om je aan deze activiteit te wagen.

Het belang van vertrouwen in het eigen kunnen wordt in verschillende motivatietheorieën benoemd, al wordt dit concept echter ook steeds net iets anders uitgewerkt. Dit zit hem er met name in dat verschillende motivatiewetenschappers dit concept allemaal op een net iets andere manier begrenzen. Van Steensel en collega's (2021) lichten dit als volgt toe:

[Het vertrouwen in het eigen kunnen kan] betrekking hebben op één heel specifieke activiteit ("Ik denk dat ik deze leestoets wel aankan"), op een domein van activiteiten ("Ik ben meestal goed in boekverslagen") of op het algemene beeld dat je van jezelf hebt ("Ik vind dat ik een goede lezer ben"). In de literatuur wordt dan gesproken van respectievelijk 'self-efficacy' (Bandura, 1986), 'expectancies' (Wigfield & Eccles, 2000) en 'self-concept' (Chapman & Tunmer, 1995).

Hoewel *self-efficacy*, *expectancy* en *self-concept* theoretisch van elkaar verschillen, vertonen zij ook zodanig veel overlap dat het verschil tussen deze concepten in de praktijk lastig te meten is. In de context van dit rapport is het daarom met name belangrijk om te onthouden dat het vertrouwen in het eigen kunnen niet los kan worden gezien van leesmotivatie, of dit nu betrekking heeft op het

vertrouwen van een kind in het goed kunnen volbrengen van een specifieke leestaak, het onder de knie kunnen krijgen van een bepaalde deelvaardigheid (bijvoorbeeld vloeiend kunnen lezen) of het in algemene zin kunnen doorgaan voor 'goede lezer'.

Empirisch onderzoek ondersteunt het idee dat competentiegevoelens belangrijk zijn voor de motivatie, zeker in een leercontext. Kinderen die vertrouwen hebben in hun eigen kunnen, ondernemen vaker moeilijke en uitdagende taken, tonen meer inzet en doorzettingsvermogen en ervaren minder angst en stress (Zimmerman, 2000). Ook specifiek voor lezen is een positieve samenhang tussen (vermeende) competentie en motivatie aangetoond; hoe gemotiveerder kinderen zijn om te lezen, hoe positiever ze denken over hun eigen leesvaardigheid en andersom (zie de review van Morgan & Fuchs, 2007). Sommige studies laten daarnaast zien dat kinderen die veel vertrouwen hebben in hun leesvaardigheid, ook meer tijd aan lezen besteden (Baker & Wigfield, 1999; De Naeghel et al., 2012).⁷ Tot slot lijkt er een verband te zijn tussen het beeld dat kinderen hebben van hun eigen leescompetentie en hun daadwerkelijke leesvaardigheid (Guthrie et al., 2004; Legault et al., 2006; Katzir et al., 2009; Solheim, 2011; Retelsdorf et al., 2011; De Naeghel et al., 2012; Bråten et al., 2013).

Interesse

Motivatie is volgens sommige wetenschappers niet alleen het resultaat van ratio (door welke overwegingen wordt iemands gedrag gestuurd?), maar ook van emotie (welk gevoel roept het uitvoeren van de activiteit op)?⁸ Zo zijn volgens Ulrich Schiefele (1999) bij motivatie zowel *affectieve* als *cognitieve* processen aan het werk. Hij koppelt motivatie specifiek aan het concept **interesse**. Een activiteit zal sneller worden uitgevoerd wanneer iemand hier in hoge mate in geïnteresseerd is, aldus Schiefele. Interesse verwijst in zijn theorie zowel naar de gevoelens die een activiteit oproept, zoals stimulatie, betrokkenheid, plezier en het gevoel in een 'flow' te zitten, als naar de betekenis die deze activiteit heeft in iemands leven. De interesses die mensen hebben, kunnen bijvoorbeeld uitdrukking geven aan hun persoonlijkheid, iets uitdragen over hun wereldbeeld, of hun een middel bieden om hun ideale zelf te worden. Zo kan 'een lezer zijn' bijvoorbeeld een onderdeel vormen van iemands identiteit, en een manier om je aan de buitenwereld (en jezelf) te presenteren.

Volgens Schiefele kan interesse zowel algemeen als (zeer) tijdgebonden zijn. Hij maakt daarom een onderscheid tussen **persoonlijke interesse** en **situationele interesse**. Persoonlijke interesse verwijst naar algemene, langdurige interesse, zoals de interesse van een kind in het lezen van verhalenboeken of het lezen over bepaalde specifieke onderwerpen (robots, panda's, het universum). Persoonlijke interesse is stabiel – als je bijvoorbeeld eenmaal een fascinatie voor de planeet Mars hebt opgedaan, houdt die niet een-twee-drie op. Situationele interesse daarentegen, verwijst naar een specifiek, afgebakend moment van interesse. Hiervan is bijvoorbeeld sprake wanneer een kind gegrepen wordt door een specifiek onderwerp of een specifieke (passage uit een) tekst. Een kind kan half in slaap vallen tijdens een les over de ruimte, maar dan toch opeens geboeid raken wanneer de docent vertelt over zwarte gaten.

⁷Niet alle studies op dit gebied tonen eenduidig positieve relaties aan. Wigfield en Guthrie (1997a) vonden slechts bij een van de twee meetmomenten in hun studie een relatie tussen vertrouwen in de eigen leesvaardigheid en leesfrequentie, Guthrie en collega's (1999) slechts in een van hun twee deelstudies, en Durik en collega's (2006) alleen voor vijftien- en zestienjarigen, maar niet voor acht- en negenjarigen.

⁸Zie ook voetnoot 5 over leesattitude.

Situationele interesse is voornamelijk affectief van aard – er wordt een (tijdelijk) positief gevoel opgeroepen. Bij persoonlijke interesse spelen naast gevoelens ook de opgeslagen kennis over een onderwerp of activiteit en de toegekende waarde aan een onderwerp of activiteit in toenemende mate een rol (Hidi & Renninger, 2006). Indien situationele interesse niet alleen getriggerd wordt, maar ook over een langere tijd wordt behouden, kan deze op den duur omslaan in persoonlijke interesse (Hidi & Renninger, 2006). Het stimuleren van situationele interesse wordt dan ook vaak gezien als een mogelijke manier voor ouders en leerkrachten om de ontwikkeling van persoonlijke interesse bij kinderen op langere termijn te stimuleren (Schunk et al., 2008).

Diverse empirische studies tonen aan dat situationele interesse inderdaad positief samenhangt met (latere) persoonlijke interesse (zie bijvoorbeeld Del Favero et al., 2007; Harackiewicz et al., 2008; Linnenbrink-Garcia et al., 2010; Linnenbrink-Garcia et al., 2013; Randler & Bogner, 2007). In leesonderzoek is daarnaast aangetoond dat veranderingen in situationele leesinteresse ook gepaard gaan met vergelijkbare veranderingen in leesmotivatie (Guthrie et al., 2006). Wanneer de situationele leesinteresse van kinderen wordt opgewekt, gaat ook hun algemene leesmotivatie vooruit (Guthrie et al., 2006).

En niet alleen op de leesmotivatie, maar ook op het leesbegrip heeft interesse een positieve invloed. Situationele interesse kan – doordat het de leesmotivatie vergroot – ook de leesvaardigheid van kinderen indirect vergroten (Guthrie et al., 2006). Daarnaast lijkt er ook een direct effect te zijn van (situationele) interesse op leesbegrip. Wanneer jongeren interesse hebben in een specifieke tekst, zijn zij sneller geneigd om door te blijven lezen, en daardoor onthouden ze de informatie uit de tekst beter (Ainley et al., 2002). Er zijn zelfs voorzichtige aanwijzingen dat interesse ervoor zorgt dat teksten dieper verwerkt worden en dat de informatie uit deze teksten langduriger wordt onthouden (Schiefele, 1990; Schiefele et al., 1995; Naceur & Schiefele, 2005).

Zeker wanneer kinderen moeilijke teksten lezen, is interesse van groot belang. Interesse werkt namelijk als een soort 'buffer' tegen de nadelen die het lezen van (te) moeilijke teksten met zich mee kan brengen. Als kinderen een zeer moeilijke tekst lezen waarin zij geïnteresseerd zijn, geven zij minder snel op tijdens het lezen, ervaren zij meer plezier, en vinden zij de tekst minder vaak moeilijk dan wanneer zij niet of in mindere mate geïnteresseerd zijn in de tekst (Fulmer & Frijters, 2011). Interesse lijkt er dus voor te zorgen dat kinderen een grotere uitdaging aan willen gaan en aan kunnen gaan.

Doelen

Motivatie komt niet alleen voort uit de wens om iets te *doen*, maar ook uit de wens om iets te *bereiken*. Het nastreven van bepaalde **doelen** is dan ook de laatste belangrijke randvoorwaarde voor de totstandkoming van motivatie. Iemand die net zijn droombaan in de wacht heeft gesleept, zal niet alleen gemotiveerder zijn om iedere dag aan de slag te gaan ('werkgedrag' te vertonen), hij of zij zal vermoedelijk ook andersoortige (carrière)doelen najagen. Heb je aan je werk een hekel, dan is je doel waarschijnlijk simpelweg om je salaris te innen, terwijl je als je je werk heel leuk vindt er ongetwijfeld ook naar streeft om een goede prestatie te leveren en jezelf te verbeteren.

Een belangrijke theorie waarin deze relatie tussen motivatie en (prestatie)doelen uiteen wordt gezet, is de doeloriëntatietheorie (Nicholls, 1984; Dweck, 1986; Ames, 1992). Het is goed om in het kader

van leesmotivatie ook bij deze theorie stil te staan, aangezien een groot gedeelte van de totale tijd die kinderen aan lezen besteden zich voltrekt op school, waar lezen meestal niet volledig 'vrij' is, maar ook gekoppeld is aan (willen) leren en presteren.

Volgens de doeloriëntatietheorie kunnen leeractiviteiten (zoals lezen voor school) worden uitgevoerd vanuit twee verschillende soorten 'oriëntaties': een **beheersingsoriëntatie** of een **prestatieoriëntatie**. Een kind met een beheersingsoriëntatie is gebrand op het eigen leerproces en het ontwikkelen van nieuwe vaardigheden, en is oprecht gemotiveerd om te leren en om te komen tot een betere beheersing van een aangeboden taak. Uitdagingen en tegenslagen worden gezien als onderdeel van het leerproces, niet als onoverkomelijke problemen. Kinderen met een beheersingsoriëntatie ervaren dan ook relatief veel controle tijdens het leerproces: succes is volgens hen afhankelijk van toewijding en inspanning, en ligt dus binnen de eigen invloedssfeer. Externe normen zijn minder belangrijk dan interne normen bij deze vorm van oriëntatie: het gaat erom of een kind voor zijn gevoel voldoende inzet heeft getoond of voldoende vooruitgang heeft geboekt, niet of het - in vergelijking tot andere kinderen - een goede score heeft behaald.

Een kind met een prestatieoriëntatie daarentegen, richt zich juist op het behalen van een extern opgelegd prestatieniveau; bijvoorbeeld het behalen van een voldoende of het behalen van een hogere score dan andere kinderen. Prestatieoriëntatie wordt ook wel aangeduid als 'ego-oriëntatie', omdat de nadruk bij deze oriëntatievorm ligt op hoe de eigen prestatie zich verhoudt tot die van anderen. Deze oriëntatie is gericht op het verkrijgen of behouden van een positief (schools of academisch) zelfbeeld en op sociaal aanzien: op het vergroten van je eigen prestige of het minimaliseren van gezichtsverlies. Leren is een potentieel middel om tot zelfvertrouwen en aanzien te komen, maar is zelf niet het hoofddoel. Een prestatieoriëntatie gaat volgens de doeloriëntatietheorie gepaard met een laag gevoel van controle: succes is afhankelijk van of je wel of niet vaardig genoeg bent om een taak uit te voeren, waarbij die vaardigheid grotendeels wordt gezien als vaststaand. Aangezien succes gelijkstaat aan 'goed scoren', liggen faalervaringen bij deze oriëntatievorm op de loer.

Net zoals in de zelfdeterminatietheorie wordt gesteld dat interne drijfveren (kwalitatief) motiverender zijn dan externe drijfveren, gaat de doeloriëntatietheorie ervan uit dat beheersingsdoelen (kwalitatief) motiverender zijn dan prestatiedoelen. Op termijn zullen kinderen met een beheersingsoriëntatie dan ook betere (leer)uitkomsten behalen. Op basis van de theorie kan gesteld worden dat kinderen die zich op school inzetten voor lezen omdat zij hier graag beter in willen worden, beter zullen presteren dan kinderen die enkel uit zijn op het behalen van een beter cijfer dan andere.

In werkelijkheid is de relatie tussen doeloriëntatie en motivatie en prestatie iets complexer dan in de oorspronkelijke doelentheorie wordt voorgesteld. Hoewel kinderen die beheersingsdoelen nastreven inderdaad positieve leeruitkomsten ervaren – ze vinden hun lessen interessanter, hebben meer doorzettingsvermogen, gebruiken meer 'diepe-verwerkingsstrategieën', ervaren meer positieve emoties et cetera –, leidt deze vorm van oriëntatie niet per se tot betere schoolprestaties (Senko et al., 2011). Het harde onderscheid dat in de oorspronkelijke theorie wordt gemaakt tussen beheersingsdoelen en prestatiedoelen, waarbij beheersingsdoelen zouden leiden tot 'goede' motivatie en prestatiedoelen tot 'slechte' motivatie, is dus niet volledig houdbaar.

Uit empirisch onderzoek is naar voren gekomen dat de invloed van zowel beheersings- als prestatiedoelen op de leerprestaties niet eenduidig is, maar onder andere afhankelijk van of deze doelen gericht zijn op het *behalen van succes* of op het *voorkómen van falen*. Er bestaat een wezenlijk verschil tussen een kind dat ernaar streeft om nieuwe dingen te leren en om zijn vaardigheden te verbeteren, en een kind dat voornamelijk hoopt om een afname van vaardigheden en falen in het leren te voorkomen. Op dezelfde wijze kan het streven naar een uitmuntende prestatie en het daarbij behorende prestige, niet op één hoop worden gegooid met het willen voorkomen van een waardeloze prestatie en de daarmee gepaard gaande schaamte.

Met name prestatiedoelen die gericht zijn op het voorkómen van falen, lijken negatieve effecten te hebben op het leren (Hulleman et al., 2010; Senko et al., 2011). Bij prestatiedoelen die gericht zijn op het willen behalen van succes is het beeld wat meer diffuus. Wanneer kinderen actief nastreven om beter te scoren dan andere, of om te voldoen aan een bepaalde 'objectieve' norm, hangt dit positief samen met hun schoolprestaties, maar zij behalen lagere prestaties wanneer zij de focus leggen op slim en vaardig willen *overkomen*, zonder daarbij uit te zijn op het behalen van een specifiek, meetbaar resultaat (Hulleman et al., 2010).

Gezien de positieve effecten van sommige prestatiedoelen pleit een deel van de doeloriëntatie-wetenschappers voor een 'multiple goal perspective'; beheersingsdoelen en prestatiedoelen kunnen naast elkaar bestaan, en zouden beide moeten worden gestimuleerd. Beide typen doelen bieden zo hun eigen voordelen. Andere wetenschappers houden echter vast aan het idee dat kinderen voornamelijk beheersingsdoelen zouden moeten nastreven, omdat die – hoewel ze misschien niet altijd tot objectief betere prestaties leiden – wel geassocieerd worden met een constructievere leerhouding (Senko et al., 2011; Hulleman et al., 2010).

4 De ongemotiveerde lezer

Wat is een lezer? In de korte film *Ik vind lezen leuk, daar moet je maar mee dealen* geeft een aantal vmbo-leerlingen hun ongezoeten mening. Brithany: “[Een lezer] is een studierdje die altijd geconcentreerd is en dat soort dingen”. Leeftijdsgenoten Chaima en Wouter denken er hetzelfde over: “Ik denk dat een lezer minder sociaal contact zal hebben buiten en zo”, “[...] en dan gaan ze maar een beetje lezen om de tijd te doden.” Vooral Wouter heeft zelf vrij weinig met lezen op: “Het is gewoon zo saai. Meteen zo’n boek. Met van die lettertjes ...”

Of lezers minder sociaal zijn dan gemiddeld, dat vertelt de motivatiewetenschap ons niet. Wat we op basis van de inzichten uit het vorige hoofdstuk wel met enige zekerheid kunnen stellen, is dat (gemotiveerde) lezers

- lezen leuk of interessant vinden;
- lezen zien als betekenisvol of waardevol;
- het gevoel hebben zélf te kunnen bepalen of zij lezen;
- zich prettig (of ‘vrij’) voelen tijdens het lezen;
- zich competent voelen tijdens het lezen;
- het gevoel hebben door oefening met lezen vooruitgang te kunnen boeken;
- lezen beschouwen als onderdeel van hun identiteit;
- denken dat lezen tot positieve uitkomsten leidt;
- familieleden, vrienden en leerkrachten hebben die zelf ook lezen, en/of die hen stimuleren en ondersteunen bij het lezen.

Van gemotiveerde lezers hebben we een redelijk goed beeld. Maar wat kenmerkt precies *ongemotiveerde* lezers? Hoe krijgen we ook zicht op niet-lezers, zoals Wouter? Wouter heeft een duidelijk beeld van wie of wat een lezer is, maar hoe kunnen we hem leren begrijpen? Het is niet voldoende om enkel bovenstaande kenmerken om te keren, zo stellen sommige motivatiewetenschappers. Zij maken een onderscheid tussen **positieve motivatie** en **negatieve motivatie**. Hoewel positieve motivatie en negatieve motivatie wel gedeelde principes kennen, zijn het niet twee kanten van dezelfde medaille. De eigenschappen van gemotiveerde en ongemotiveerde lezers zijn tot op zekere hoogte uniek.

Wat kenmerkt negatieve leesmotivatie?

Wanneer mensen praten over een boek dat ze heel erg mooi vinden, is de kans groot dat ze zullen zeggen dat ze in het verhaal werden *getrokken*, in het verhaal werden *gezogen*, of hierdoor mee werden *gesleurd*. Deze manier van spreken is tekenend voor de positieve leesmotivatie die zij tijdens het lezen ervoeren. Of, anders gezegd: voor de ‘richting’ waarin deze motivatie hen bewoog. Geliefde objecten (een boek, een tennisracket, een PlayStation) kunnen een soort aanzuigende werking hebben. Als je gemotiveerd bent om iets te doen, beweeg je je hier (fysiek of mentaal) naartoe. Niet voor niets zeggen we over de dingen of activiteiten die we fijn vinden dat deze ‘ons trekken’.

Wanneer je juist níét gemotiveerd bent om iets te doen, is er sprake van een omgekeerd effect – van een wegblijven of wegbewegen van. Waar onderzoek naar positieve motivatie inzoomt op de mogelijke factoren die ons naar een activiteit toe kunnen leiden, zoomt onderzoek naar negatieve motivatie in op de factoren die ons ertoe aanzetten om stil te blijven staan of verder afstand te nemen. Een eerste belangrijke eigenschap van negatieve leesmotivatie is dan ook dat die gepaard kan gaan met (doelbewuste) leesvermijding.

Leesvermijding

Onder ‘leesvermijding’ wordt het actief ontwijken van lezen verstaan. Kinderen en jongeren die een neiging hebben tot leesvermijding, zullen bijvoorbeeld ‘doen alsof’ zij lezen, huiswerk waarvoor veel gelezen moet worden overslaan, zo min mogelijk tijd en moeite in het lezen stoppen, en proberen te ontsnappen uit situaties waarin lezen een vereiste is (Dowson & McInerney, 2001; Guthrie et al., 2009). Vaak ervaren deze kinderen negatieve emoties tijdens het lezen. Lezen wordt door hen als saai ervaren en leidt tot gevoelens van sloomheid, dufheid, luiheid en verveling (Dahlen et al., 2004; Dowson & McInerney, 2001). In sommige gevallen kan leesvermijding ook gepaard gaan met boosheid (Dowson & McInerney, 2001) of zelfs angst (Nielen et al., 2016). **Leesvermijding** geldt als de tegenpool van **leestoewijding** en van de **ondermijnende factoren** die vaak met een gebrek aan leesmotivatie in verband worden gebracht, is leesvermijding er een.

Het concept ‘vermijding’ vindt zijn oorsprong in het onderzoek naar doelorïëntatie. Zoals al eerder is besproken, kunnen kinderen in een schoolcontext zowel beheersingsdoelen nastreven (gericht op leren) als prestatiedoelen (gericht op demonstreren). Bij beide typen doelen is zowel een ‘toenaderende’ als een ‘vermijdende’ aanpak mogelijk: kinderen kunnen ofwel uit zijn op het behalen van succes, ofwel op het voorkómen van falen. Het is echter ook mogelijk dat kinderen überhaupt niet als doel hebben om een prestatie te leveren – ofwel op het gebied van leren, ofwel op het gebied van sociaal aanzien. In dit geval is sprake van **vermijding** (*work avoidance*). (Werk)vermijding is iets anders dan het vermijden van falen; wanneer kinderen bang zijn om te falen, verhouden zij zich wel nog tot de leertaak: zij hebben als doel om deze zo goed en zo kwaad als het gaat uit te voeren. Kinderen die werkvermijding zijn, schuwen de taak – en de prestatie die daarmee samenhangt – juist volledig. Vermijding gaat dan ook gepaard met negatieve academische uitkomsten: het leidt tot minder (emotionele) betrokkenheid en tot lagere schoolcijfers (King & McInerney, 2014). Kinderen die specifiek het lezen vermijden, lezen minder, behalen lagere leesscores, en hanteren meer oppervlakkige leerstrategieën (Baker & Wigfield, 1999; Meece & Miller, 2001; Wigfield & Guthrie, 1997; Onatsu-Arvilommi & Nurmi, 2000). Hoewel niet willen falen een rol kan spelen bij het doelbewust vermijden van een taak, kunnen er ook andere factoren in het spel zijn. Naast een gebrek aan vertrouwen in de eigen competentie, kan ook een gebrek aan ervaren autonomie of een gebrek aan waardetoekenning zorgen voor werkvermijding gedrag (Seifert & O’Keefe, 2001).

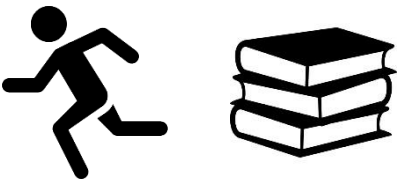

Hoe komt leesvermijding tot stand?

Net zoals (lees)toewijding door bepaalde factoren in de hand wordt gewerkt – bijvoorbeeld door waardetoekenning, interesse en vertrouwen in het eigen kunnen –, geldt dit voor (lees)vermijding ook. Wat hierbij in gedachten moet worden gehouden, is dat leesvermijding niet simpelweg de negatieve omkering is van intrinsieke leesmotivatie of van leestoewijding: leesvermijding wordt door een (deels) unieke set van factoren voorspeld. Leesvermijding is namelijk niet primair het gevolg van

de afwezigheid van positieve motivatiefactoren, als wel van de aanwezigheid van negatieve (ondermijnende) motivatiefactoren. Guthrie en Coddington (2009) onderscheiden de volgende ondermijnende en bekrachtigende motivatiefactoren (zie tabel 2):

Tabel 2

Ondermijnende en bekrachtigende factoren voor leesmotivatie (Guthrie & Coddington, 2009)

	
<p>Vermijding (amotivatie/negatieve motivatie)</p> <p>gebrek aan controle/ervaren dwang ervaren moeilijkheid van teksten betekenisloosheid van teksten Geen doelen</p> <p>(sociale) identiteit in strijd met lezen sociale isolatie</p>	<p>toewijding (intrinsieke motivatie)</p> <p>gevoelens van autonomie vertrouwen in de eigen competentie lezen ervaren als waardevol beheersingsdoelen en prestatiedoelen gericht op het behalen van succes verbondenheid</p>

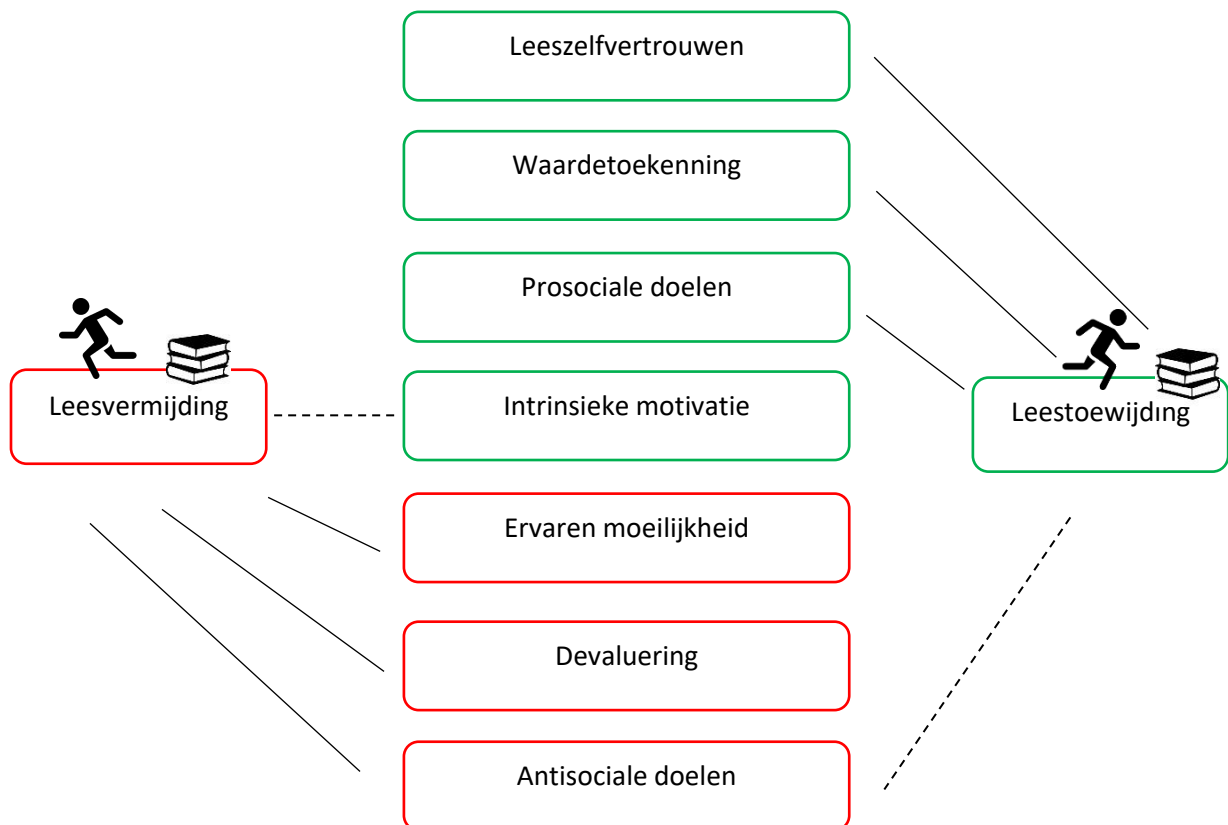
Een eerste mogelijk kenmerk van (lees)vermijders is dat zij een **gebrek aan controle** ervaren. Zo houden leerlingen die aangeven dat hun leerkracht veel controlerend gedrag vertoont – ingrijpt in het werktempo, weinig ruimte laat voor (kritische) discussie – zich vaker afzijdig van activiteiten in de klas. Zij ervaren relatief veel gevoelens van angst en boosheid, en zijn vaker dan andere leerlingen agemotiveerd of extern gemotiveerd om te leren (Assor et al., 2005). Ook wanneer kinderen de neiging hebben om hun successen buiten zichzelf te plaatsen ('de taak was makkelijk', 'de leerkracht heeft me gematst'), vertonen zij relatief vaak werkvermijdend gedrag (Seifert & O'Keefe, 2001; Legault et al., 2006).

Ten tweede speelt de **ervaren moeilijkheid van teksten** een rol bij leesvermijding. Leesvermijdende kinderen hebben vaker dan andere kinderen het gevoel dat de leestaken die zij moeten uitvoeren ingewikkeld zijn (Guthrie, Klauda, & Ho, 2013). Daarnaast worden de teksten die zij moeten lezen gezien als **betekenisloos**; als irrelevant met betrekking tot hun eigen interesses, behoeften en kennis (Guthrie & Coddington, 2009). Wanneer leerkrachten de relevantie van schooltaken inzichtelijk maken voor leerlingen, zorgt dit voor minder negatieve emoties en meer betrokkenheid (Assor et al., 2005). Als leerlingen de activiteiten die ze op school moeten uitvoeren echter zien als saai, betekenisloos en onbelangrijk, vertonen zij vaker werkvermijdend gedrag (Seifert, & O'Keefe, 2001). Leesvermijders devalueren lezen vaker: zij zien deze activiteit als betekenisloos (Guthrie et al., 2013). Lezen vervult geen rol in hun persoonlijk leven en wordt niet gezien als belangrijk voor later (academisch) succes. Leesvermijders streven dan ook **geen beheersings- of (toenaderende) prestatiedoelen** na (Guthrie & Coddington, 2009).

Niet alleen wanneer kinderen zelf negatief aankijken tegen lezen, maar ook wanneer hun leeftijdgenoten dit doen, kan leesvermijding optreden. De mate van **ondersteuning of afwijzing van de omgeving** bepaalt in belangrijke mate de betrokkenheid bij of vermijding van het lezen. Zo geven leesvermijders bijvoorbeeld relatief vaak aan dat hun vrienden weinig tijd besteden aan het lezen van schoolteksten (Moje & Young, 2000) en dat de leeftijdgenoten waaraan zij zich spiegelen geen goede lezers zijn (Taylor & Graham, 2007). Wanneer zij denken dat hun leeftijdgenoten geen respect hebben voor, niet geven om of het niet eens zijn met hun leesgewoonten of hun visie op lezen, vertonen kinderen vaker leesvermijdend gedrag (Guthrie et al., 2012). Overigens hangen leesvermijdende kinderen op hun beurt zelf ook vaak 'antisociale (lees)doelen' aan – zij hebben de neiging om contact met andere leerlingen over lezen te mijden en laten zich vaker negatief uit over het leesgedrag van hun leeftijdgenoten dan andere kinderen (Guthrie et al., 2013). Zo ontstaat dus een vicieuze cirkel: kinderen houden de negativiteit ten opzichte van lezen onderling in stand. Ook een algeheel gevoel van **sociale isolatie** en een slechte relatie met leeftijdgenoten kan leiden tot (lees)vermijdend gedrag in de klas (Guthrie & Coddington, 2009).

Leesmotivatie: ondermijning en/of bekrachtiging?

Veel van de 'ondermijnende' factoren voor (lees)motivatie gelden als goede voorspellers voor leesvermijding, maar zijn minder goed in staat om leestoewijding te voorspellen. 'Bekrachtigende' motivatiefactoren daarentegen, gelden juist als goede voorspellers voor leestoewijding, maar in mindere mate voor leesvermijding. Wanneer kinderen lezen bijvoorbeeld devalueren (betekenisloos vinden), leestaken als moeilijk ervaren en antisociale leesdoelen nastreven, scoren zij hoger op leesvermijding, maar niet per se lager op leestoewijding (althans, niet als ook bekrachtigende motivatiefactoren worden meegewogen). Op vergelijkbare wijze scoren kinderen die veel waarde toekennen aan lezen, veel leeszelfvertrouwen hebben (self-efficacy) en prosociale doelen nastreven wel hoger op leestoewijding, maar niet lager op leesvermijding (als ook de ondermijnende factoren in beeld zijn) (Guthrie et al., 2013; zie figuur 4).



Figuur 4. Hoe hangen ondermijnende en bekrachtigende motivatiefactoren samen met leestoewijding en leesontwikking? Een versimpeling van het model van Guthrie en collega's (2013). De zwarte lijnen geven een positieve samenhang aan, de stippellijnen een negatieve samenhang.

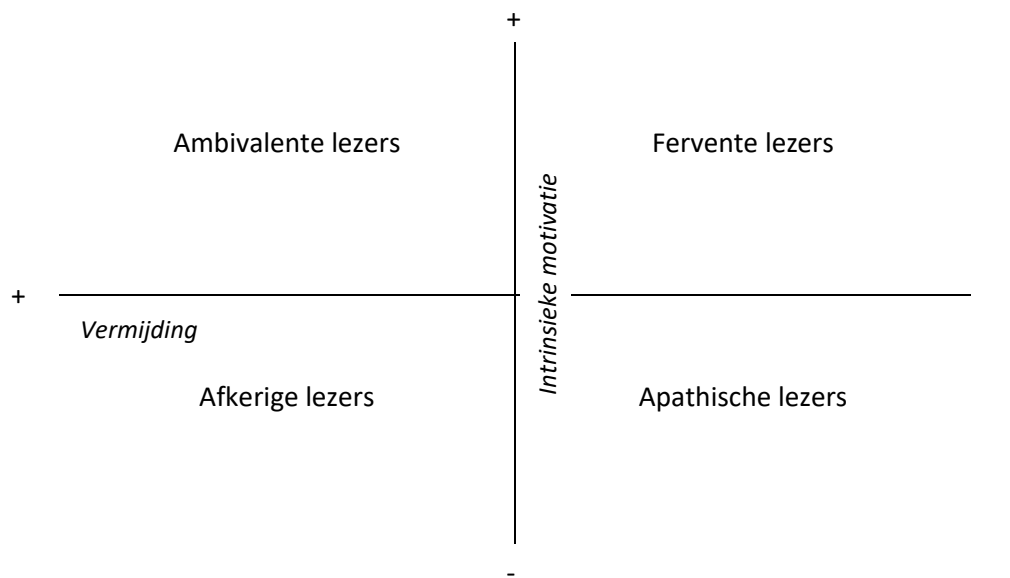
De 'bekrachtigende' en 'ondermijnende' factoren voor motivatie opereren dus, met andere woorden, relatief onafhankelijk van elkaar: het zijn geen twee uitersten van een continuüm, maar aparte factoren die gelijktijdig aan het werk kunnen zijn. Een kind kan bijvoorbeeld veel leeszelfvertrouwen hebben, maar een bepaalde tekst toch als zeer moeilijk ervaren, of weliswaar weinig positieve waarde aan lezen toekennen, maar deze activiteit toch niet actief devalueren. Enerzijds komt dit vermoedelijk doordat motivatie situatiegebonden is; een kind kan zich op het ene moment bekrachtigd voelen om te lezen, en op het andere moment ondermijnd. Anderzijds spelen ook het type emoties dat kinderen (al dan niet) ervaren een rol bij de totstandkoming van positieve of negatieve motivatie. Zoals Van Steensel (2019) het uitlegt:

“... wanneer een leerling twee vragen krijgt voorgelegd – ‘Vind je lezen leuk?’ en ‘Haat je lezen?’ - [staat] een ontkennend antwoord op de eerste vraag niet per se gelijk aan een bevestigend antwoord op de tweede vraag. [...] Een hoge intrinsieke motivatie om te lezen betekent bijvoorbeeld dat een leerling positieve gevoelens heeft voor lezen, maar een lage intrinsieke motivatie betekent nog niet per se dat die leerling negatieve gevoelens heeft voor lezen: sommige leerlingen met een lage intrinsieke motivatie staan onverschillig tegenover lezen (zij hebben weinig gevoelens), terwijl andere leerlingen vijandig staan tegenover lezen. Het uitsplitsen van positieve en negatieve motivaties maakt dat die laatste twee groepen leerlingen beter van elkaar kunnen worden onderscheiden.”

Ondermijnende en bekrachtigende factoren komen in verschillende samenstellingen voor, en oefenen uiteindelijk gezamenlijk invloed uit op de leesmotivatie – en daarmee ook op de leesprestaties – van kinderen. Ondermijnende motivatiefactoren kunnen verschillen in de leesscores van kinderen verklaren, óók wanneer al rekening is gehouden met bekrachtigende motivatiefactoren (zie bijvoorbeeld Guthrie et al., 2009; Van Steensel et al., 2019).

Profielen van de ongemotiveerde lezer

Om het samenspel van ondermijnende en bekrachtigende motivatiefactoren beter te duiden, hebben de onderzoekers Guthrie, Coddington en Wigfield (2009) verschillende motivatieprofielen voor lezers opgesteld. Zij onderscheiden vier typen lezers. Deze lezers verschillen van elkaar in de mate waarin zij intrinsieke motivatie en/of leesvermijding ervaren (zie figuur 5).



Figuur 5. De lezersprofielen van Guthrie en collega's (2009).

Fervente lezers (*avid readers*) zijn de meest gemotiveerde lezers: zij ervaren veel intrinsieke motivatie voor lezen, en vermijden het lezen (op school) niet. Zij zijn zowel geïnteresseerd in lezen als gedisciplineerd en gemotiveerd om zich voor lezen in te zetten – en vertonen van alle groepen lezers dan ook de beste leesprestaties. **Ambivalente lezers** (*ambivalent readers*) zijn, zoals de term al aangeeft, wispelturiger in hun leesmotivatie. Deze lezers zijn intrinsiek gemotiveerd om sommige soorten teksten te lezen, maar vermijden tegelijkertijd het lezen van andere. Zo kan een kind bijvoorbeeld wel heel graag tijdschriften of strips lezen, maar zich liever niet wagen aan een 'echt' boek, of het juist wel heel fijn vinden om thuis verhalen te lezen, maar een afkeer hebben van lezen op school. **Apathische lezers** (*apathetic readers*), op hun beurt, worden gekenmerkt door het feit dat zij onverschillig zijn ten opzichte van lezen: zij zijn niet intrinsiek gemotiveerd om te lezen, maar voelen ook niet de aandrang om lezen te vermijden. Lezen wordt door deze lezers als saai ervaren en is dan ook een bron van verveling voor hen. Aangezien apathische lezers geen actieve negatieve gevoelens voor lezen koesteren, kunnen zij soms door sterke externe drijfveren (het moeten halen van een voldoende, het willen vermijden van straf) nog wel enigszins aan het lezen worden gezet. Lastiger is dit voor **afkerige lezers** (*averse readers*), die wel actief het lezen proberen te vermijden. Deze lezers ervaren weinig tot geen intrinsieke leesmotivatie en staan vijandig tegenover de meeste

vormen van lezen. Vermoedelijk zijn het deze lezers die het vaakst geconfronteerd worden met emoties zoals boosheid en angst voor of tijdens het lezen.

Zowel ambivalente, apathische als afkerige lezers kunnen onder de noemer 'ongemotiveerde lezers' worden geschaard, aangezien zij allemaal (op momenten) geen zin hebben om te lezen of weerstand tegen lezen voelen. Toch zijn deze lezersgroepen ook allemaal uniek, en vereisen zij allemaal een eigen aanpak als het op het vergroten van de leesmotivatie aankomt. Waar bij ambivalente lezers bijvoorbeeld kan worden voortgebouwd op de leesactiviteiten die zij wél prettig vinden, is dit bij apathische en afkerige lezers lastiger. En waar de grootste uitdaging bij apathische lezers ligt in het bijbrengen van leesplezier, is het bij afkerige lezers ook belangrijk dat de barrières die zij voelen tijdens het lezen (bijvoorbeeld angst, een gebrek aan vertrouwen in de leesvaardigheid) worden weggenomen. Er is met andere woorden niet één manier om gedemotiveerde kinderen aan het lezen te krijgen – verschillende kinderen vereisen een verschillende aanpak. Wanneer zowel rekening wordt gehouden met de bekrachtigende als de ondermijnende motivatiefactoren die het gedrag van kinderen sturen, kunnen waarschijnlijk de beste resultaten worden bereikt.

5 Welke kinderen lezen graag?

Er wonen op dit moment zo'n 3,8 miljoen kinderen en jongeren in Nederland,⁹ en elk van deze kinderen en jongeren maakt een eigen, unieke leesontwikkeling door. In hun huizen zijn al dan niet boeken te vinden, waarvan de aard en de hoeveelheid verschilt. Ze hebben verschillende opa's en oma's, vaders en moeders, broertjes en zusjes en vriendjes en vriendinnetjes, ieder met óók een eigen (lees)geschiedenis. En ze brengen natuurlijk ook zeer verschillende persoonlijkheden met zich mee. Geen wonder dus dat de leesmotivatie van afzonderlijke kinderen en jongeren sterk uiteenloopt.

“Zoveel mensen, zoveel wensen” luidt het bekende spreekwoord, en zeker ook voor lezen gaat dit op. Desalniettemin hebben wetenschappers bepaalde patronen in leesmotivatie weten te ontdekken. Met name de volgende verschillen komen herhaaldelijk uit onderzoek naar voren:

1. Jongere kinderen zijn meer gemotiveerd om te lezen dan oudere kinderen.
2. Vaardige lezers zijn meer gemotiveerd om te lezen dan minder vaardige lezers.
3. Meisjes zijn meer gemotiveerd om te lezen dan jongens.

In dit hoofdstuk zal dieper worden ingegaan op de leesmotivatieverschillen tussen deze groepen.

5.1 Leesmotivatie door de jaren heen

“Dit verslindt al dat men kan noemen / Dieren, beesten, bomen, bloemen / Knaagt ijzer, bijt staal en kan de hardste stenen malen / Velt koning, verwoest stad. En slaat hoge bergen plat.” In het boek *De Hobbit* moet de verdwaalde Bilbo dit raadsel oplossen om te kunnen ontsnappen uit de grot van Gollum. Geef me meer tijd!, denkt hij in paniek, en roept dan plots het juiste antwoord: “Tijd! Tijd!”.

Ook leesmotivatie kan zich helaas niet onttrekken aan de allesverslindende werking van de tijd. Naarmate kinderen ouder worden, gaan zij steeds minder plezier beleven aan lezen. De leeshouding van kinderen is in de middenbouw van de basisschool behoorlijk positief, maar begint vanaf de bovenbouw steeds negatiever te worden (Van Tuijl & Gijssel, 2015; Nielen & Bus, 2013; Huysmans, 2013). Zowel de intrinsieke als de extrinsieke motivatie om te lezen daalt (Duo Onderwijsonderzoek, 2017; Lau, 2009; Unrau & Schlackman, 2006), en zowel het lezen in de vrije tijd als het lezen op school wordt voor kinderen minder aantrekkelijk (McKenna et al., 1995; Kush & Watkins, 1996; Gottfried et al., 2001). Waar 82% van de basisscholieren aangeeft lezen (heel erg) leuk te vinden, is dit bij de middelbare scholieren nog maar 51% (DUO Onderwijsonderzoek, 2017). Slechts 2% van de zevenjarigen leest nooit in de vrije tijd in een boek, maar bij de vijftienjarigen is dit percentage opgelopen tot 20%. (Huysmans, 2013).

⁹CBS, 2019. Leeftijdscategorie: 0-20.

Wat verklaart de afname in leesmotivatie?

Een belangrijke mogelijke reden voor deze daling in leesmotivatie is dat kinderen zich met het ouder worden **minder competent** gaan voelen. Met het klimmen der jaren neemt niet alleen de leesmotivatie, maar ook het vertrouwen in de eigen leesvaardigheid af. Diverse studies laten zien dat kinderen negatiever gaan denken over hun leescompetentie gedurende de basisschoolperiode (Eccles et al., 1993; Wigfield & Guthrie, 1997; Jacobs et al., 2002; Smith et al., 2012; maar niet Chapman & Tunmer, 1995). Voor de middelbareschoolperiode is het beeld wat minder eenduidig (zie Mucherah & Yoder, 2008; McGeown et al., 2015; Wolters et al., 2014; Lau, 2009). Afgaand op het meerjarige onderzoek van Jacobs en zijn collega's (2002) kan gesteld worden dat de ingeschatte competentie van kinderen gedurende de basisschoolperiode afneemt, maar stabiliseert gedurende de middelbareschoolperiode.

Een veelgenoemde verklaring voor deze daling in leeszelfvertrouwen, is dat kinderen met het ouder worden een *realistischer zelfbeeld* krijgen. Jonge kinderen kunnen nog niet zo'n goede inschatting maken van hun eigen vaardigheden, en hebben daardoor meestal (nog) een zeer optimistisch zelfbeeld (Wigfield et al., 1997). Naarmate kinderen ouder worden, wordt hun inschattingsvermogen beter, en hun zelfbeeld reëler en negatiever. Ook los van het feit dat het zelfbeeld van kinderen op latere leeftijd realistischer wordt, neemt hun leeszelfvertrouwen echter af (Eccles et al., 1993). Onderzoekers wijzen daarom ook nog op een aantal andere verklaringen. Volgens Chall en Jacobs (2003) is er sprake van een zogeheten '*groep-6-crisis*'. In de hogere leerjaren van de basisschool vindt er een verschuiving plaats van 'leren om te lezen' naar 'lezen om te leren'. Er wordt in de hogere leerjaren steeds meer op vertrouwd dat kinderen zelfstandig kunnen lezen, waardoor aandacht voor leesonderwijs afneemt (Snow & Moje, 2010). Tegelijkertijd krijgen kinderen steeds complexere teksten voorgeschoteld, waardoor de kans groter wordt dat zij negatieve leeservaringen opdoen en hun leeszelfvertrouwen daalt. Dit geldt met name voor minder vaardige lezers. Lezen wordt daarnaast met het ouder worden ook steeds meer een *verplichting*. Van oudere kinderen wordt vaker gevraagd om boekpresentaties te geven, boekverslagen te schrijven of boeken te lezen voor school. Er ontstaat daarentegen juist minder ruimte voor het lezen van zelf uitgezochte boeken (Huysmans, 2013). De ruimte voor autonomie tijdens het lezen neemt, met andere woorden, af, terwijl de controle toeneemt. Wigfield en collega's (1997) stellen ten slotte dat er gedurende de basisschool ook een verandering plaatsvindt in de *manier van evalueren*. In de hogere leerjaren komt de nadruk in het (lees)onderwijs steeds meer te liggen op het testen van vaardigheden. Kinderen worden hierdoor met het ouder worden vaker, opzichtiger en serieuzer beoordeeld. Ook hierbij geldt dat met name minder vaardige lezers hier nadelige gevolgen van kunnen ondervinden.

Het negatievere beeld dat kinderen in de loop van de tijd krijgen van hun eigen leesvaardigheid, zorgt ervoor dat zij minder waarde aan lezen gaan toekennen (Jacobs et al., 2002). Bij meisjes wordt de daling in hun waardering voor lezen voor 44% door de afname in hun ingeschatte leescompetentie verklaard, en bij jongens zelfs voor 54%. Onderzoek van Nielen & Bus (2016) laat verder zien dat de leesmotivatie van minder vaardige lezers al tussen groep 5 en groep 6 begint af te nemen, terwijl dit bij gemiddelde lezers pas gebeurt tussen groep 7 en groep 8. Vaardige lezers worden tussen groep 5 en 6 juist gemotiveerder om te lezen, en hun motivatie blijft ook in groep 7 en 8 hoog.

Om de leesmotivatie van kinderen hoog te houden, loont het dus om in te zetten op het verbeteren van (het beeld dat zij hebben van) hun leesvaardigheid, en om vroege negatieve ervaringen met lezen te voorkomen. Overtuigingen over de eigen competentie worden met het ouder worden stabiel – en dus minder veranderlijk (Wigfield et al., 1997). Het is dus belangrijk om bij kinderen al op jonge leeftijd in te zetten op het vergroten/behouden van het leeszelfvertrouwen.

Zijn andere media funest voor de leesmotivatie?

De aantrekkingskracht van digitale media wordt vaak als boosdoener aangewezen voor de daling in leesmotivatie bij jongeren. Waar lezen op de basisschool nog behoorlijk in trek is, begint de populariteit van lezen ten opzichte van andere media-activiteiten op de middelbare school te tanen (DUO Onderwijsonderzoek, 2017). Dertien- tot negentienjarigen besteden per dag zo'n veertien minuten aan lezen. Aan (digitaal) communiceren, kijken en luisteren, zijn zij per dag anderhalf tot ruim twee uur kwijt (Schaper et al., 2019).

Hoewel andere media-activiteiten een grote hap nemen uit de totaal beschikbare vrije tijd van jongeren, en hun een alternatief bieden voor het lezen, leidt meer tijd besteed aan andere media niet per definitie tot minder (plezier in) lezen. Uit het onderzoek *Lees:Tijd* van het Sociaal en Cultureel Planbureau (2018) blijkt dat Nederlanders die veel of gemiddeld lezen, over het algemeen meer tijd besteden aan media dan Nederlanders die niet of licht lezen. Voor twaalf- tot vijftientwintigjarige jongeren geldt dat zij *allemaal* veel tijd besteden aan appen, sociale media bekijken, online surfen en televisie kijken, ongeacht of zij boekenwurmen, boektwijfelaars of boekmijders zijn (Stalpers, 2020).

Tegelijkertijd moet de invloed van andere media-activiteiten op de leesmotivatie en het leesgedrag ook niet helemaal worden gebagatelliseerd. Er is een grote groep jongeren die lezen – anders dan andere media-activiteiten – saai (45%), inspannend (44%) of moeilijk (22%) vindt. Veel jongeren kijken liever series omdat deze volgens hen 'spannender' en 'sneller' zijn dan boeken, en gaan over onderwerpen die hen aanspreken. Voor het kijken van series hoeft je ook minder moeite te doen dan voor het lezen van een boek; het vergt minder aandacht en concentratie. Ook jongeren met een hoge leesmotivatie geven aan dat ze aangetrokken worden door sociale media en series, en daardoor niet zoveel lezen als ze eigenlijk zouden willen (Qrius, 2021). Zo bekeken kunnen andere media-activiteiten dus wel degelijk ten koste gaan van het lezen – ook al blijft de leesmotivatie wellicht wel intact.

Het zou interessant zijn om de relatie tussen de afnemende interesse in boeken en geschreven verhalen en de toenemende interesse in andere (digitale) media in de toekomst nog verder te onderzoeken. Wat bieden andere media jongeren dat lezen wellicht niet (meer) doet? En welke lessen kunnen we hieruit trekken voor de leesbevordering?

5.2 De leesmotivatie van vaardige en minder vaardige lezers

Minder vaardige lezers ervaren relatief weinig leesmotivatie (Gubbels et al., 2017; Gubbels et al., 2019). Gezien het feit dat zij gedurende hun leesontwikkeling vaak meer negatieve leeservaringen opdoen dan vaardigere lezers, is dit wellicht ook niet zo verbazingwekkend. Toch zijn de verschillen in leesmotivatie tussen vaardige en minder vaardige lezers minder eenduidig dan je aanvankelijk zou denken: op sommige motivatieaspecten verschillen deze lezers sterk van elkaar, op andere

nauwelijks of niet. Hieronder worden de belangrijkste verschillen en overeenkomsten op een rijtje gezet.

Intrinsieke en extrinsieke motivatie

Niet zo goed zijn in lezen lijkt zich in de eerste plaats te vertalen in een verminderd *plezier* in lezen. Als we kijken naar de leesanimatie onder middelbare scholieren, dan zien we dat vooral in het vmbo (waar de gemiddelde leesvaardigheid het laagste ligt) relatief weinig genot aan lezen wordt beleefd. 24% van de vmbo-leerlingen heeft een hekel aan lezen, tegenover 9% van de vwo-leerlingen. Slechts 11% van de vmbo-leerlingen vindt het lezen van boeken in de vrije tijd juist 'heel leuk', terwijl dit aandeel op het vwo 23% – dus twee keer zoveel – bedraagt (Qrius, 2021).

In lijn met deze bevinding laten diverse studies zien dat minder vaardige lezers minder intrinsiek gemotiveerd zijn dan vaardige lezers (Lau & Chan, 2003; Lee & Zentall, 2012; McGeown et al., 2012; Schaffner et al., 2016). Zij lezen minder vaak uit nieuwsgierigheid of om op te gaan in het verhaal. Overigens moet hierbij wel de kanttekening worden geplaatst dat dit verschil in intrinsieke leesmotivatie in sommige studies klein is (zie McGeown et al., 2012) en dat er ook minder vaardige lezers zijn met een hoge leesmotivatie (zie Sideris et al., 2006). Leesvaardigheid lijkt dus wel een belangrijke factor te zijn voor de intrinsieke motivatie, maar is hiervoor niet allesbepalend.

Op het gebied van extrinsieke motivatie zijn de bevindingen minder duidelijk. Sommige studies tonen wel verschillen aan, andere niet (zie bijvoorbeeld Lee & Zentall, 2012; McGeown et al., 2012; Lau & Chan, 2003).

Waarde

Je zou verwachten dat kinderen die niet zo goed zijn in lezen, ook minder waarde hechten aan deze activiteit. Dit lijkt echter niet per definitie het geval te zijn. Hoewel sommige onderzoeken erop wijzen dat jongeren die hoger scoren op leesvaardigheid ook meer waarde aan lezen hechten (Anmarkrud & Bråten, 2009; McGeown et al., 2015), laten andere studies geen verschillen zien. In een studie van Wolters en collega's (2014) schreven jongeren die moeite hadden met lezen evenveel plezier, persoonlijk belang en nut toe aan lezen als hun meer leesvaardige leeftijdgenoten. Ook Sollheim (2011) vond geen relatie tussen de waardering van lezen en leesbegrip. Een geringe leesvaardigheid lijkt zich dus niet per definitie te vertalen in een lager waardeoordeel over lezen.

Interesse

Minder vaardige lezers zijn over het algemeen minder geïnteresseerd in lezen dan vaardige lezers, maar dit wil niet zeggen dat zij alle soorten teksten minder graag lezen. Wanneer teksten aansluiten bij hun persoonlijke interesses en als persoonlijk relevant worden ervaren, kunnen ook kinderen die moeite hebben met lezen veel en graag lezen (Smith & Wilhelm, 2002). Juist bij zwakkere lezers is persoonlijke interesse in het leesonderwerp een belangrijke motivator – al sluit de schoolcultuur en het boekenaanbod op school niet altijd op deze interesses aan (Smith & Wilhelm, 2002; Ivey & Broaddus, 2001; Scheltinga, 2019).

Sommige studies duiden erop dat minder vaardige lezers gemiddeld andere leesvoorkeuren hebben dan vaardige lezers. Zo lezen ‘boekmijdende’¹⁰ jongeren en jongvolwassenen volgens Stalpers (2020) het liefste in humoristische boeken, stripboeken en sportboeken, terwijl ‘boekenwurmen’ juist het snelst grijpen naar spannende boeken, boeken over vriendschap en fantasy/sciencefiction. Ook Spear-Swerling en collega’s (2010) lieten verschillen in leesvoorkeuren zien. Hoewel de totale tijd besteed aan vrijetijdslezen voor sterkere en zwakkere lezers (van elf en twaalf jaar) niet verschilde, deelden zij hun leestijd wel anders in. Zwakkere lezers lazen door de bank genomen kortere, makkelijkere boeken. Zij lazen relatief graag in non-fictie, terwijl sterkere lezers juist fictie prefereerden. Tijdschriften, kranten en strips waren bij beide groepen even populair. Vooral non-fictieboeken met korte vignettes, lijstjes met feiten, recepten of met een focus op een specifiek thema deden het bij de minder vaardige lezers goed. Spear-Swerling en zijn collega’s opperen dat fictieboeken (met doorlopende, soms complexe verhaallijnen) misschien een groter beroep doen op de leesvaardigheid dan (fragmentarische) non-fictieboeken. Wanneer zwakkere lezers een non-fictieboek lezen over een voor hen interessant thema, kunnen zij hun voorkennis aanwenden om de tekst beter te begrijpen. Ook kan hun persoonlijke interesse zorgen voor meer betrokkenheid bij of aandacht voor de tekst. Klauda en collega’s (2012) deden een vergelijkbare bevinding: ook in deze studie waren minder vaardige lezers meer intrinsiek gemotiveerd om informatieboeken te lezen dan vaardige lezers, zowel binnen als buiten school. Ook devalueerden ze dit soort boeken minder. Wel vonden ze de boeken moeilijker dan vaardige lezers, en hadden ze minder vertrouwen in hun eigen vermogen om de boeken te snappen.

Doelen

De mate waarin kinderen geneigd zijn om tijdens het lezen prestatiedoelen na te streven, hangt negatief samen met hun leesvaardigheid (Schiefele et al., 2016; Stutz et al., 2016). Dit lijkt te impliceren dat minder vaardige lezers zich tijdens het lezen op andere doelen richten dan vaardige lezers. Botsas en Padeliadu (2003) bevestigen dit beeld. In hun studie waren basisschoolleerlingen met leesproblemen meer prestatiegeoriënteerd en minder beheersings-georiënteerd dan kinderen zonder leesproblemen. Wolters en collega’s (2014) vonden echter geen verschillen in doeloriëntatie tussen vaardige en minder vaardige adolescenten tijdens het lezen. Meer onderzoek is nodig om betrouwbare uitspraken te kunnen doen over de eventuele verschillen op dit gebied.

Competentie

Het beeld dat kinderen hebben van hun eigen leescompetentie hangt samen met hun daadwerkelijke leesvaardigheid (zie Katzir et al., 2009; Solheim, 2011; Retelsdorf et al., 2011). Minder vaardige lezers scoren dan ook lager op leeszelfvertrouwen (*self-efficacy*) dan vaardige lezers, en ervaren leestaken over het algemeen als moeilijker (*perceived difficulty*) (Klauda et al., 2012; Lau & Chan, 2003; Wolters et al., 2014; McGeown et al., 2012). Het lijkt erop dat hierbij sprake is van wederzijdse beïnvloeding (Morgan & Fuchs, 2007). Als je niet goed *kan* lezen, *geloof* je ook niet in jezelf als lezer. En andersom: als je niet gelooft in jezelf als lezer, wordt dat al snel een *selffulfilling prophecy*. Minder vaardige lezers kunnen zo in een negatieve leesspiraal terechtkomen (Mol & Bus, 2011): negatieve ervaringen met lezen leiden tot weinig leeszelfvertrouwen, wat ervoor zorgt dat het lezen wordt gemeden, waardoor de leesvaardigheid verder in het geding komt, et cetera. Zwakkere lezers kunnen zo uiteindelijk zelfs zogeheten ‘leesangst’ ontwikkelen. Op het vmbo – waar de meeste leesproblemen

¹⁰ NB Boekmijders zijn niet hetzelfde als zwakke lezers, maar deze groepen vertonen vermoedelijk wel overlap.

voorkomen – ervaart 63% van de leerlingen leesangst, tegenover 7% op havo en vwo (Nielen et al., 2016). Leeszelfvertrouwen is voor minder vaardige lezers dus duidelijk een heikel punt.

Autonomie

Aangezien minder vaardige lezers minder vertrouwen hebben in hun eigen competentie, lopen zij het risico om zich ook machteloos te gaan voelen. Zo lieten Wolters en collega's (2014) bijvoorbeeld zien dat minder vaardige (adolescente) lezers relatief weinig *perceived control* ervaren: ten opzichte van vaardige lezers geloven zij minder vaak dat ze zelf invloed kunnen uitoefenen op hoe goed ze zijn in lezen. Uit andere studies komen vergelijkbare resultaten naar voren: hoe lager de leesvaardigheid, hoe vaker kinderen geloven dat hun intelligentie en (lees)vermogens onveranderlijk zijn (Law, 2009; Petscher et al., 2017). Wanneer minder vaardige lezers hun vermogens beschouwen als onveranderlijk of vaststaand, zijn zij minder geneigd om beheersingsdoelen na te streven, wat er weer toe leidt dat zij minder betrokken zijn bij het lezen en (daardoor) lagere leesscores behalen (Cho et al., 2019). Petscher en collega's (2017) stellen dat minder vaardige lezers moeten beschikken over een flinke dosis doorzettingsvermogen en vastberadenheid, willen zij zichzelf verbeteren. Voor kinderen die denken dat al hun inspanningen toch geen zin hebben, is deze vastberadenheid waarschijnlijk moeilijk op te brengen. Ook hier ligt daarmee het gevaar op de loer dat de negatieve overtuigingen van de minder vaardige lezers een selffulfilling prophecy worden.

Verbondenheid

Verbondenheid met anderen - met ouders, leerkrachten en leeftijdgenootjes - zorgt ervoor dat kinderen zich meer betrokken voelen op school en (daardoor) ook betere (lees)prestaties boeken (Furrer & Skinner, 2003; Hughes & Kwok, 2007). Afwijzing door bijvoorbeeld leeftijdgenootjes, zorgt daarentegen juist voor minder betrokkenheid in de klas en slechtere prestaties (Buhs et al., 2006). Zo bekeken is het dus goed mogelijk dat minder vaardige lezers gemiddeld minder verbondenheid ervaren dan sterkere lezers, al zou dit in vervolgonderzoek nog definitief moeten worden vastgesteld.

Minder vaardige lezers groeien vaak op in een omgeving waarin lezen niet vanzelfsprekend is, en doen daardoor vermoedelijk ook minder (sociale) ervaringen met lezen op. Zo hebben minder vaardige lezers bijvoorbeeld relatief vaak ouders die hen op jonge leeftijd niet of weinig voorlezen (OECD, 2011). Kinderen op het vmbo - die oververtegenwoordigd zijn in de groep minder vaardige lezers - hebben daarnaast ook minder vrienden en klasgenoten die lezen (of weten dit niet van hen), en worden minder vaak dan kinderen op de havo of het vmbo door hun vrienden aangemoedigd om te lezen. Daarnaast ondernemen ze minder vaak leesactiviteiten met hun vrienden, zoals praten over boeken of samen naar de boekhandel of bibliotheek gaan (Qrius, 2021). Het ontbreken van deze sociale motivatie om te lezen, zou de lagere leesvaardigheid van minder vaardige lezers deels kunnen verklaren.

Relatie motivatie en vaardigheid bij vaardige en minder vaardige lezers

Het lijkt erop dat vaardige en minder vaardige lezers van elkaar verschillen in de mate waarin hun leesmotivatie samenhangt met hun leesvaardigheid. Hoe zij op dit punt van elkaar verschillen, is echter nog niet helemaal duidelijk. Enerzijds kan gesteld worden dat leesmotivatie voor minder vaardige lezers belangrijker is dan voor vaardige lezers; juist bij deze lezers kan meer leesmotivatie, en daarmee meer inzet en betrokkenheid bij het lezen, het verschil maken. Anderzijds moeten

minder vaardige lezers een grotere horde over dan vaardige lezers, ook als zij wél heel gemotiveerd zijn om te lezen. Sommige minder vaardige lezers lopen misschien tegen cognitieve uitdagingen aan tijdens het lezen, waardoor zij, ook als zij gemotiveerd zijn om te lezen, minder snel vooruitgaan dan vaardige lezers (Klauda & Guthrie, 2015). Voor deze beide hypothesen is in onderzoek ondersteuning gevonden. In een studie van Logan en collega's (2011) was leesmotivatie een goede voorspeller voor groei in leesvaardigheid bij minder vaardige lezers, maar niet bij vaardige lezers. In enkele andere studies bleek daarentegen juist dat met name vaardige lezers profiteren van een hogere leesmotivatie (Klauda & Guthrie, 2015; Pfof et al., 2010; Schaffner et al., 2016). In de eerdergenoemde overzichtsstudie van Houtveen en collega's (2019; zie de inleiding van dit rapport) concluderen de onderzoekers dat alleen wanneer de leesvaardigheid al tot een voldoende niveau is ontwikkeld, de leesmotivatie van kinderen en jongeren hun leesvaardigheid vermoedelijk verder kan voortstuwen. Het lijkt erop dat leesmotivatie met name effectief is wanneer hierdoor meer uitdagende teksten worden gelezen. Naast het werken aan de leesmotivatie, mag het werken aan de leesvaardigheid dus zeker niet uit het oog worden verloren: voor een goede leesontwikkeling zijn beide onontbeerlijk.

5.3 De leesmotivatie van jongens en meisjes

In een stripje van Stefan Verwey zien we een tienerjongen bij de boekenkast van zijn ouders staan. Hij heeft net een boek van een van de planken gevist. "Wat doe je daar?", roept zijn moeder hem vanaf haar leesstoel toe. "Heb je soms een vriendinnetje dat leest?"

Verwey legt de vinger op de zere plek, want jongens lezen (gemiddeld genomen) inderdaad minder graag dan meisjes. Kijken we bijvoorbeeld naar het internationale (lees)onderzoek PISA, dan zien we dat jongens in alle 77 deelnemende landen minder leesplezier vertonen (OECD, 2019). 55% van de vijftienjarige jongens beschouwt lezen als tijdverspilling, tegenover 30% van de meisjes. Van alle jongens leest 74% alleen omdat het moet; bij meisjes ligt dit percentage op 51% (data PISA 2018).

Jongens zijn minder *intrinsiek gemotiveerd* om te lezen dan meisjes (Huysmans, 2013; Nielen & Bus, 2013). Dit verschil openbaart zich al zodra kinderen zelf beginnen met lezen, op zes- tot negenjarige leeftijd, en houdt ook later in de ontwikkeling, bij oudere kinderen en adolescenten, aan (Stutz, Schaffner, & Schiefele, 2017; Baker & Wigfield, 1999; Park, 2011; Schaffner et al., 2013; Unrau & Schlackman, 2006; Schiefele & Schaffner, 2016; DUO Onderwijsonderzoek, 2017). Jongens schrijven daarnaast ook minder *waarde* toe aan lezen dan meisjes. Dit geldt voor zowel basisscholieren als middelbare scholieren, en voor zowel lezen op school als lezen in de vrije tijd (Baker & Wigfield, 1999; Durik et al., 2006; Pitcher et al., 2007; Mucherah & Yoder, 2008; Marinak & Gambrell, 2010; Guthrie et al., 2012; Jacobs et al., 2002; McGeown, et al., 2015).¹¹ Daar komt nog bij dat de leesprestaties van jongens sterker dan die van meisjes beïnvloed worden door hun leesmotivatie. Bij jongens bestaat er een sterker verband tussen leesmotivatie, leesattitude en leeszelfvertrouwen enerzijds, en de leesprestaties anderzijds (zie Guthrie & Coddington, 2009; Logan & Johnston, 2009; Logan & Medford, 2011). Ook geldt dat de afname in waardering en leeszelfvertrouwen bij jongens met het ouder worden sterker is dan bij meisjes (Jacobs et al., 2002).

¹¹ Een studie van Wolters en collega's (2014) vormt een uitzondering op deze regel: zij vonden geen verschillen in waardetoekenning tussen jongens en meisjes van twaalf tot twintig jaar oud.

Hoe komt het precies dat jongens minder graag lezen dan meisjes? Hiervoor zijn in onderzoek verscheidene verklaringen aangedragen (zie Schaffner et al., 2016). Allereerst wordt de *leessocialisatie* naar voren geschoven als mogelijke boosdoener. Moeders zijn actiever in de leesopvoeding dan vaders: moeders lezen hun kinderen vaker voor (Baker, 2013; Duursma, 2014; Duursma et al., 2008), praten vaker met hun kinderen over boeken, gaan vaker met hen naar de boekhandel of bibliotheek en lezen vaker zelf in hun bijzijn in een boek (KvB Boekwerk, 2017, meting 42). Ook buiten het gezin worden kinderen vaker met lezende vrouwen dan met lezende mannen geconfronteerd. Vrouwen zijn oververtegenwoordigd in ‘leesgerelateerde’ beroepen zoals bibliotheekmedewerker (80%), basisschoolleerkracht (84%) en docent Nederlands (69%) (Van Hassel & Kools, 2018; Dienst Uitvoering Onderwijs, 2020). Opgroeiende kinderen kunnen zo (onbewust) meekrijgen dat lezen ‘iets voor meisjes’ is.

Een tweede mogelijke verklaring voor het gendersverschil in leesmotivatie, is dat het *type teksten* dat op school gelezen wordt beter aansluit bij de interesses van meisjes dan van jongens (Schaffner et al., 2016). Leesboeken in het onderwijs zijn bijvoorbeeld vaker narratief dan informatief van aard (Pentimonti et al., 2010; Duke, 2000; Millard, 1997; Coles & Hall, 2002). Als gevolg hiervan worden jongens – die gemiddeld vaker dan meisjes een voorkeur hebben voor informatieve teksten – mogelijk benadeeld. Veel van de teksten die door jongens gelezen en gewaardeerd worden (bijvoorbeeld strips, tijdschriften over sport en games en dergelijke), worden niet altijd gezien als acceptabel schoolmateriaal (Blair & Sanford, 2004; Farris et al., 2009). Dit zou hun leesmotivatie niet ten goede komen.¹²

Ten slotte wordt ook de *lagere leesvaardigheid* van jongens en het feit dat jongens daardoor meer negatieve leeservaringen opdoen, gezien als mogelijke reden voor hun lagere leesmotivatie (Schaffner et al., 2016). Gezien het feit dat er een wisselwerking is tussen leesvaardigheid en leesmotivatie (Morgan & Fuchs, 2007; Houtveen et al., 2019) is dit een voor de hand liggende verklaring. Empirisch onderzoek naar verschillen in het *leeszelfvertrouwen* van jongens en meisjes is echter niet eenduidig; sommige studies tonen wel een verschil aan, andere niet.¹³ In een longitudinale studie van Jacobs en collega’s (2002) scoorden jongens en meisjes aan het begin van het primair onderwijs nog even hoog op gevoelens van competentie. Gedurende het primair onderwijs en secundair onderwijs daalde het leeszelfvertrouwen van jongens echter sneller en sterker dan dat van meisjes, waardoor er gedurende de schoolloopbaan wel een verschil ontstond. Dit zou erop kunnen wijzen dat jongens gedurende hun schoolloopbaan inderdaad meer negatieve leeservaringen opdoen dan meisjes.

¹²NB Bovenstaand inzicht vertaalt zich nogal eens in de roep om meer ‘jongensboeken’ (zie bijvoorbeeld <https://www.volkskrant.nl/columns-opinie/ontlezing-haal-jongensboek-uit-de-verdomhoek~b24e7812/>). Het gebruik van deze term lijkt ons echter contraproductief. Kinderen zijn zich bewust van maatschappelijke stereotypen en worden hier ook door beïnvloed (zie verklaring 1). Een studie van Wolters en collega’s (2015) laat bijvoorbeeld zien dat (vijf- en zesjarige) jongens van wie de leerkracht er traditionele genderopvattingen op na houdt, lager scoren op leesmotivatie dan jongens van wie de leerkracht uitgaat van gelijkwaardigheid. De opvatting dat jongens slechter lezen, niet graag lezen of alleen maar bereid zijn om ‘jongensboeken’ te lezen, kan een *selffulfilling prophecy* worden.

¹³ Zie bijvoorbeeld Baker en Wigfield (1999); Wigfield en Guthrie (1997); Eccles et al. (1993); Guthrie et al. (2012); McGeown et al. (2015); DUO Onderwijsonderzoek (2017); Marinak en Gambrell (2010); Park (2011); Pitcher et al. (2007); Wolters et al. (2014).

6 Hoe kan de leesmotivatie van kinderen worden vergroot?

Het boek hoort bij iemand die daarbij past. Het moet je passen. Tenminste, dat dacht ik. Nu weet ik dat het je moet worden gegeven, gegund misschien ook wel. Je moet ernaar willen zoeken. En soms moet het je worden aangereikt.

Alex Boogers – *Lang leve de lezer* (2018)

Het boek dat van Alex Boogers een lezer maakte, vond hij in de bibliotheek. “Ik denk dat ik elf of twaalf moet zijn geweest”, schrijft hij. “Ik zal ongetwijfeld voor een schoolopdracht naar de bibliotheek zijn gegaan. Ik struinde tussen de gevulde kasten, en vond een boek met op de rug een deel van het prachtige gezicht van Muhammad Ali.”

Een lezer word je niet zomaar. Iedereen die een lezer is geworden, heeft hierbij hulp gehad. De hulp van een ouder, een broer of zus, vriend of vriendin, opa of oma, leerkracht, bibliotheekmedewerker of aanbeden sportdool. De autobiografie van Muhammad Ali veranderde Boogers in één klap van een niet-lezer in een lezer. “De schellen vielen van mijn ogen, ik wist niet wat me overkwam”, zegt hij hier later over.¹⁴ “Ik kon het boek niet wegleggen. Dit boek begreep ik.”

Géén literatuur

Zo snel als bij Boogers de leeslust de kop opstak, zo snel werd die ook bijna weer in de kiem gesmoord. Op het moment dat Boogers zijn leerkracht Nederlands vertelt over het boek van Ali, antwoordt die: “Een sportboek is natuurlijk géén literatuur.” “Of zoals ik het toen hoorde,” stelt Boogers, “je kunt niet zomaar elk boek grijpen Alex, ik bepaal wat je kunt lezen. Je kunt niet zomaar een boek verheffen tot literatuur, omdat het jou toevallig aanspreekt.”

Op basis van de voorgaande hoofdstukken kunnen al redelijk wat conclusies worden getrokken over wat wel en wat vooral ook niet werkt om de leesmotivatie te bevorderen. De autobiografie van Muhammad Ali maakte van Boogers een lezer, omdat die zijn interesse aansprak. Zijn leerkracht Nederlands deed zijn ontluikende leesplezier echter bijna weer teniet door af te doen aan de waarde van het door Boogers zo geliefde boek. Ook werd Boogers’ gevoel van autonomie door de leerkracht ondermijnd.

Motivatie is idealiter *intrinsiek*, niet extrinsiek van aard. Die komt tot stand wanneer kinderen zich *competent*, *autonoom* en *verbonden* voelen. Het helpt als kinderen *interesse* hebben in wat ze lezen, de *waarde* van lezen inzien, *vertrouwen* hebben in zichzelf en positieve *doelen* nastreven tijdens het lezen. Dwang, te moeilijke of betekenisloze teksten en gebrek aan steun uit de sociale omgeving werken averechts.

Leesmotivatie bevorderen

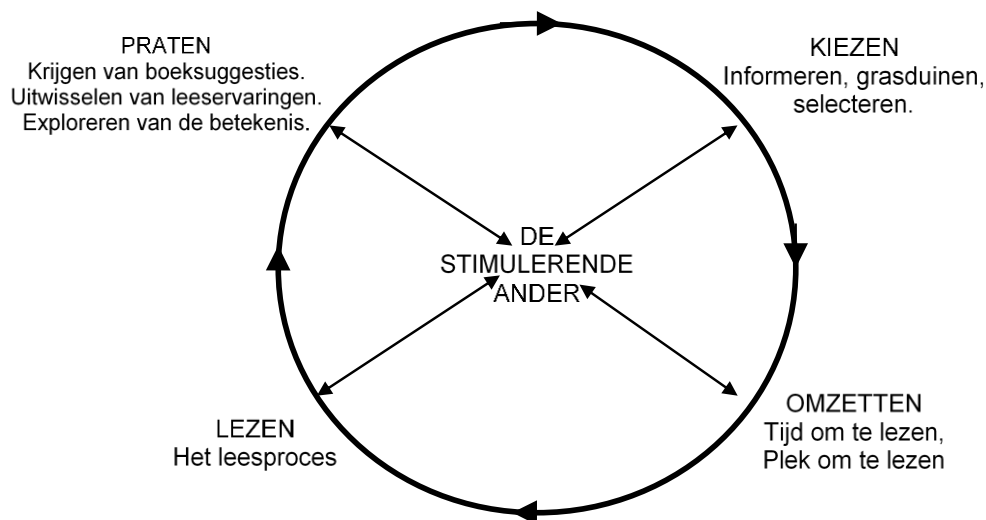
Rest nog wel de vraag natuurlijk: hoe doe je dat precies, ervoor zorgen dat de interesse van kinderen wordt geprikkeld, ze zich autonoom voelen, hun leeszelfvertrouwen wordt vergroot, ze stimulerende leesdoelen nastreven en ze zich verbonden voelen met anderen? Dit is een stuk makkelijker gezegd

¹⁴ 11/2/20 radio 1.be

dan gedaan. Gelukkig komen in diverse studies ideeën en bevindingen naar voren over hoe de leesmotivatie van kinderen kan worden vergroot. Hieronder worden, per motivatievoorwaarde, wat tips en mogelijkheden op een rijtje gezet.¹⁵ Deze tips en mogelijkheden hebben met name betrekking op de onderwijssetting, maar kunnen ook in andere contexten – door ouders, vrienden, bibliotheekmedewerkers, auteurs* – worden ingezet. Ook bestaande (leesmotivatie)interventies bieden inspiratie (zie de kaderteksten over CORI en TDL later in dit hoofdstuk).

* De stimulerende ander

Volgens Mia Stokmans (2020) spelen ‘stimulerende anderen’, zoals ouders, leraren, bibliothecarissen en vrienden, een cruciale rol in de leesontwikkeling van kinderen. Zij staan aan de basis van het door haar ontwikkelde ‘leeshongermodel’: een model om de totstandkoming van leesmotivatie of ‘leeshonger’ bij kinderen – en de rol van de sociale omgeving hierin – te beschrijven. Stimulerende anderen wakkeren de leeshonger van kinderen aan door hen te begeleiden bij het (herhaaldelijk) doorlopen van een zogeheten ‘leescirkel’:



Fase 1: Kiezen

Tijdens het kiezen van een boek helpt de stimulerende ander het kind om een ‘leeswens’ te formuleren op basis van zijn persoonlijke interesses en eerdere leeservaringen, een geschikt boek te selecteren, en om dit boek in bezit te krijgen, bijvoorbeeld door het kind mee te nemen naar de boekhandel of bibliotheek.

¹⁵ Deze tips en mogelijkheden zijn grotendeels overgenomen uit de overzichtsstudie van Houtveen en collega’s (2019). Waar een andere bron wordt aangehaald, is dit expliciet in de tekst aangegeven. Voor meer informatie over hoe de leesmotivatie kan worden bevorderd, zie ook Leesmonitor – Het Magazine (2018). *Leesmotivatie: Hoe raak je de juiste snaar?* Amsterdam: Stichting Lezen; Kwesitie van Lezen (2020, deel 17). *Leesmotivatie in het onderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Fase 2: Omzetten

Bij de fase 'leesintentie' wordt de leeswens omgezet in daadwerkelijk gedrag. De stimulerende ander kan hierbij helpen door bijvoorbeeld een leesroutine in te bouwen (er wordt altijd op een vast moment (voor)gelezen), een leesplek in te richten (er is een comfortabele leeshoek) en te zorgen voor een goedgevulde boekenkast (er is voldoende interessant leesmateriaal voorhanden).

Fase 3: Lezen

De stimulerende ander kan samen met het kind lezen of het kind ondersteunen bij het lezen. Ook als het kind echter zelfstandig leest, kan zijn begrip en interpretatie van de tekst niet los worden gezien van de sociale en talige context waarin het kind zich begeeft. Ook dan speelt de ander dus een rol.

Fase 4: Praten

Door met kinderen te praten over boeken, kan de stimulerende ander hen helpen om tot nieuwe inzichten en perspectieven te komen in relatie tot een boek, of tot dieper begrip. Ook kan het praten over boeken en verhalen inspireren tot het lezen van een volgend boek, en zo de volgende leescirkel in gang zetten.

Naarmate het doorlopen van de leescirkel voor kinderen vertrouwder en vanzelfsprekender wordt, zijn zij steeds beter in staat om hier zelf het voortouw in te nemen, en verdwijnt de stimulerende ander steeds meer naar de achtergrond. De aard en intensiteit van de rol van de ander in de leescirkel verandert dus gedurende de leesontwikkeling van kinderen. In het begin, wanneer kinderen nog onbekend zijn met lezen of niet van lezen houden, is het belangrijk dat de stimulerende ander zorgt voor *positieve sleutelervaringen* op het gebied van lezen, bijvoorbeeld door voor te lezen of te vertellen over boeken om kinderen zo enthousiast te maken voor lezen. Als kinderen eenmaal zelf (willen) lezen, krijgt de stimulerende ander meer een coachende rol; hij of zij geeft boekadvies, zorgt voor een uitgebreid boekenaanbod, praat over boeken etc. De rol van de stimulerende ander is nooit uitgespeeld - ook niet bij zeer fervente lezers. Ook wanneer kinderen heel graag en vaak lezen, blijft de sociale omgeving een belangrijke rol spelen, en blijft de input en steun van anderen het leesplezier aanwakkeren.

Wie de 'stimulerende ander' is, kan verschillen per context en per levensfase. Waar ouders de primaire leesopvoeders zijn wanneer kinderen nog heel erg jong zijn, nemen docenten en vervolgens vrienden een steeds belangrijkere rol in naarmate kinderen ouder worden (Stichting Lezen, 2020).

Tijdens alle fasen in de leescirkel (kiezen, omzetten, lezen, praten) is het belangrijk om oog te houden voor de verschillende voorwaarden voor motivatie.

Hoe kunnen kinderen de waarde van lezen leren inzien?

Om lezen voor kinderen waardevol te maken, is het belangrijk om aan hen uit te leggen waarom lezen precies belangrijk is. Dit kan betrekking hebben op iets kleins en concreets (waarom is het voor een kind belangrijk om een specifieke tekst te lezen?) of op iets groters (wat is het belang van lezen voor de verdere schoolontwikkeling?). Behalve het geven van uitleg werkt ook de zichtbare waardering van anderen aanstekelijk: als volwassenen (ouders, docenten) of leeftijdgenoten (vrienden, klasgenoten) zelf duidelijk waarde hechten aan lezen, helpt dit kinderen om lezen ook te gaan waarderen. Van de jongeren die graag lezen, behoort de helft tot een vriendenkring waarin sociale interactie plaatsvindt rondom boeken (waarin wordt gepraat over boeken en boeken worden uitgeleend, getipt of cadeau gegeven etc.). Van de jongeren die niet graag lezen, rapporteert minder dan 15% leesuitwisselingen in de vriendenkring (Stalpers, 2020). Enthousiaste lezers hebben ook relatief vaak een leerkracht gehad die voorlas, gesprekken over boeken voerde en hun op andere wijze een liefde voor lezen bijbracht (Applegate et al., 2014). Als anderen plezier in lezen uitstralen, en ruimte bieden voor interacties rondom lezen, werkt dit aanstekelijk (zie ook het belang van verbondenheid). Tot slot kunnen stimulerende anderen kinderen helpen om de waarde van lezen te leren inzien door hen te helpen aan leesmateriaal en boeken die voor hen relevant zijn: die aansluiten bij hun persoonlijke doelen en interesses, bij hun eigen belevingswereld en bij de wereld om hen heen (zie CORI). Als kinderen kunnen lezen over onderwerpen die voor hen belangrijk zijn, wordt de waarde van lezen daarmee concreet gemaakt.

CORI: Concept Oriented Reading Instruction

Een bekend voorbeeld van een leesmotivatie-interventie is CORI: *Concept Oriented Reading Instruction*. CORI is een aanpak voor begrijpend lezen in het primair onderwijs. Thematisch lezen staat bij deze aanpak centraal. Gedurende een lessenserie rondom een bepaald onderwerp (bijvoorbeeld vogels, zoetwaterleven) worden leerlingen aangespoord om zelf op onderzoek uit te gaan. Ze kiezen – binnen het overkoepelende thema – teksten uit die ze zelf graag zouden willen lezen en stellen daarbij persoonlijke leer- en kennisdoelen op. De leerkracht treedt op als coach; hij of zij helpt leerlingen met het opstellen van relevante leervragen, het uitzoeken van geschikte boeken en het aanleren van benodigde leesstrategieën. CORI zorgt ervoor dat kennis uit de gelezen boeken altijd gekoppeld wordt aan ervaringen en observaties in de echte wereld (bijvoorbeeld middels een excursie). Doordat CORI de relevantie (waarde) van lezen inzichtelijk maakt, inzet op de betrokkenheid van leerlingen en veel ruimte biedt voor samenwerking (verbondenheid), werkt deze aanpak motiverend (Koene, 2017).¹⁶

Hoe kan de interesse van kinderen worden gewekt?

Lezen wordt een stuk leuker als de tekst die je leest gaat over een onderwerp waar je persoonlijk interesse in hebt. Volwassenen kunnen het leesplezier van kinderen vergroten door hen teksten te laten lezen die gaan over dingen die ze interessant vinden, of dit nou jeugdboeken over vriendschap, informatieboeken over bijen of stripboeken over superhelden zijn. Het voeren van (een-op-een)boekgesprekken met kinderen is een geschikte manier om deze interesses te achterhalen, en zo om hun leesmotivatie te vergroten (Van der Sande et al., 2019).

¹⁶ Deze kadertekst is overgenomen uit een andere publicatie van Stichting Lezen: *Kwestie van Lezen (deel 17). Leesmotivatie in het onderwijs: Achtergronden en praktische tips voor leerkrachten en docenten*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Een andere manier om de interesse van kinderen te wekken, is door de boeken die ze lezen te verbinden met de echte wereld (zie kadertekst CORI). Door aantrekkelijke activiteiten te integreren in het leesonderwijs, activiteiten die hier thematisch bij aansluiten en waarbij gebruik wordt gemaakt van concrete objecten, situaties en settings, kan de interesse van leerlingen worden versterkt. De interesse van kinderen kan bijvoorbeeld geprikkeld worden door hen, naast over bijen te laten lezen, mee te nemen naar een imkerij en/of hen bijen te laten bestuderen onder een microscoop.

Hoe geef je kinderen leeszelfvertrouwen?

Om leeszelfvertrouwen te kunnen ontwikkelen, is het voor kinderen belangrijk om succeservaringen op te doen. Volwassenen kunnen aansturen op deze succeservaringen door kinderen te helpen met het vinden van teksten die aansluiten bij hun leesniveau. Ook hierbij is het relevant om rekening te houden met de interesses van kinderen: voor kinderen zijn teksten over onderwerpen waar zij al kennis over hebben makkelijker te begrijpen dan teksten over onderwerpen die volledig nieuw voor ze zijn (Houtveen et al., 2019).

Leerkrachten kunnen het leeszelfvertrouwen van kinderen ook stimuleren door hen voor te doen hoe en wanneer zij bepaalde leesstrategieën kunnen inzetten (*expert modeling*), en door hun feedback te geven op hun leesproces en vooruitgang in plaats van op hun prestaties (*progress feedback*; formatief evalueren). De behoefte aan competentie van kinderen kan verder ondersteund worden door hun structuur te bieden bij het leren (zie kader).

Tips om structuur te bieden (De Naeghel et al., 2016):

- 1 Communiceer helder over verwachtingen
- 2 Reageer consequent en voorspelbaar
- 3 Geef stap voor stap aanwijzingen
- 4 Geef positieve feedback
- 5 Wees aanmoedigend en geef hints
- 6 Bied assistentie en steun
- 7 Bied optimale uitdagingen

Het is belangrijk dat leerkrachten zich bewust zijn van zowel de positieve als de negatieve impact die hun verwachtingen kunnen hebben op leerlingen. De mate waarin leerkrachten hun leerlingen zien als 'goede lezers' of als 'slechte lezers' werkt door in hun daadwerkelijke prestaties. Zo voorspellen de opvattingen die leerkrachten hebben over de leesvaardigheid van hun leerlingen aan het begin van groep 3, hun leesscores aan het einde van het jaar, óók wanneer rekening wordt gehouden met de aanvankelijke prestaties van de leerlingen, hun cognitieve vaardigheden, motivatie en achtergrondkenmerken. Als leerlingen (te) hoog worden ingeschat door hun leerkracht, presteren ze aan het eind van het jaar beter, terwijl ze, als hun leerkracht ze (te) laag inschat, slechter presteren (Gentrup et al., 2020). De opvattingen van leerkrachten kunnen dus een 'selffulfilling prophecy' worden, ten goede of ten slechte. Het is daarom belangrijk dat leerkrachten altijd vertrouwen hebben in en vertrouwen uitstralen naar hun leerlingen – ongeacht hun huidige prestatieniveau.

Hoe leer je kinderen dat beter worden in lezen belangrijker is dan goed presteren?

Een beheersingsdoel nastreven – beter willen worden in lezen – is vaak vruchtbaarder dan een prestatiedoel nastreven – het beter willen doen dan anderen, of niet willen falen. Door kinderen

feedback te geven waarin de nadruk wordt gelegd op hun eigen, individuele ontwikkeling in plaats van op sociale vergelijking (het eerdergenoemde formatief evalueren), worden zij geholpen om dit soort doelen aan te leren. Als volwassenen niet zozeer het belang van de leesprestaties van kinderen benadrukken, maar hen in de eerste plaats helpen om bepaalde leesstrategieën aan te leren en samen met hen monitoren welke vooruitgang ze boeken, geven ze hun controle over hun eigen leesproces. Ook het combineren van leesonderwijs met vakonderwijs kan ervoor zorgen dat kinderen sneller beheersingsdoelen zullen nastreven, omdat ze dan niet primair bezig zijn met hun leesprestaties, maar met het vergaren van meer kennis via het lezen. Tot slot helpt het als volwassenen uitdragen dat lezen een kwestie is van oefening en niet zozeer van talent. Zo leren kinderen dat het zinvol is om zich te blijven inzetten voor lezen, ook of misschien juist als ze er nog niet zo heel erg goed in zijn.

Hoe ondersteun je de autonomie van kinderen?

Gevoelens van autonomie kunnen worden aangewakkerd door leerlingen eigen inbreng te geven: door hen bijvoorbeeld zelf te laten kiezen welke boeken ze (uit)lezen, tijd in te ruimen voor vrij lezen of door ze te laten meebeslissen over de inhoud van hun leeslessen, leestoetsen of verwerkingsopdrachten. Het vertonen van te controlerend gedrag (rigide vasthouden aan routines, geen oog hebben voor de interesses van kinderen en/of hen afwijzen wanneer ze een verzoek hebben of hun mening willen geven) werkt averechts. Wat wel werkt, is ruimte bieden aan de behoeften van het kind. Dit kan op de volgende manieren:

Tips om de autonomie van leerlingen te ondersteunen (De Naeghel et al., 2016):

- 1 Ruim tijd in om naar leerlingen te luisteren.
- 2 Ruim tijd in om leerlingen met elkaar te laten praten.
- 3 Vraag leerlingen naar wat ze willen.
- 4 Neem het perspectief van leerlingen in.
- 5 Geef leerlingen de tijd om op hun eigen manier te werken.
- 6 Bied keuzemogelijkheden.
- 7 Bied leerlingen inzicht in je overdenkingen en beslissingen als docent ('*offer a rationale*').

Hoe zorg je ervoor dat kinderen zich verbonden voelen tijdens het lezen?

Kinderen zijn meer geneigd om te lezen wanneer lezen gewaardeerd en aangemoedigd wordt door relevante anderen met wie zij zich verbonden voelen (ouders, leerkrachten, leeftijdgenootjes). Leerkrachten kunnen zorgen voor een sterke band met hun leerlingen door naast autonomie-ondersteuning en structuur ook betrokkenheid te tonen: door persoonlijk te investeren in hun leerlingen, affectie te tonen en te genieten van de tijd die ze met leerlingen doorbrengen (De Naeghel et al., 2016). Ook is samenwerking met anderen een goede manier om verbondenheid, en daarmee leesmotivatie, aan te wakkeren. Samenwerkend leren, waarbij leerlingen bijvoorbeeld in groepjes discussiëren over een tekst, en de leerkracht onderwijl in de gaten houdt hoe de gesprekken verlopen en hen waar nodig ondersteunt, draagt bij aan de leesmotivatie van leerlingen en hun verwerking van teksten (Law, 2011). Tot slot is het belangrijk dat een veilige omgeving wordt gecreëerd voor leerlingen, waarin zij zich op hun gemak voelen en zich comfortabel genoeg voelen om zich uit te spreken.

Transformatief Dialogisch Literatuuronderwijs

Transformatief Dialogisch Literatuuronderwijs (TDL) is een lessenreeks voor het literatuuronderwijs. Deze lessenreeks heeft als doel om leerlingen inzicht te laten opdoen in zichzelf en anderen aan de hand van literatuur. In iedere les lezen leerlingen een kort verhaal over een sociaal-moreel thema. Via strategie-instructie leren ze om interne en externe dialogen over het verhaal aan te gaan. Voorafgaand aan het lezen worden ze aangezet tot het activeren van relevante persoonlijke ervaringen, tijdens het lezen noteren ze hun reacties op de tekst, en naderhand reflecteren ze op hun leeservaring (de interne dialoog). Vervolgens gaan ze met andere leerlingen in gesprek over de tekst, om zo hun persoonlijke (lees)ervaringen uit te wisselen in relatie tot de tekst en de thema's daarin (de externe dialoog). TDL heeft een positief effect op de drie basisbehoeften van motivatie: autonomie, competentie en verbondenheid (Schrijvers, 2019).

De effectiviteit van leesmotivatie-interventies

Om de leesmotivatie van kinderen te vergroten, is inmiddels een breed scala aan interventies ontwikkeld. Sommige van deze interventies zijn gestoeld op bovenstaande principes uit de motivatietheorie, andere hebben geen wetenschappelijke insteek. Een groot deel van deze interventies wordt uitgevoerd in het onderwijs.

Om de effectiviteit van dit soort interventies te onderzoeken, hebben Van Steenstel en collega's (2016) een meta-analyse uitgevoerd van 88 studies naar 95 verschillende interventies. Uit hun resultaten blijkt dat leesmotivatie-interventies over het algemeen een klein, positief effect hebben op zowel de leesmotivatie als de leesvaardigheid van leerlingen. De effecten op leesvaardigheid zijn het grootst voor interventies die gestoeld zijn op inzichten uit de motivatietheorie. Zo blijkt het inderdaad effectief te zijn om in te spelen op de individuele of situationele interesse van leerlingen, om de autonomie van leerlingen te ondersteunen, om de sociale motivatie (verbondenheid) te stimuleren, en om competentiegevoelens en beheersingsdoelen aan te wakkeren. Interventies die inzetten op dit soort redenen om te lezen en op het bevorderen van dit soort positieve zelfevaluaties, hebben een gemiddeld groot effect op zowel leesmotivatie als leesvaardigheid.

De meta-analyse laat ook zien wat níét werkt. Zo is het bijvoorbeeld niet zinvol om kinderen beloningen te bieden: hiermee wordt hun extrinsieke leesmotivatie aangesproken, maar niet hun intrinsieke leesmotivatie. Beloningen lijken zelfs een averechts effect te hebben op de leesmotivatie. Ook interventies die vooral inzetten op het vergroten van het boekenaanbod en de leestijd, maar daarbij verder geen aandacht besteden aan leesmotivatie, sorteren weinig effect (Van Steensel et al., 201). Werken aan een uitgebreide schoolbibliotheek en het reserveren van tijd voor vrij lezen is een goed begin, maar in zichzelf niet voldoende om de leesmotivatie en leesvaardigheid van leerlingen te stimuleren.

Tot slot biedt de meta-analyse inzicht in welke leerlingen het meeste baat hebben van leesmotivatie-interventies. Opvallend is dat leesmotivatie-interventies effectiever zijn voor leerlingen in het voortgezet onderwijs dan voor leerlingen in het basisonderwijs, en daarnaast ook effectiever voor minder vaardige lezers dan voor gemiddelde lezers. Leerlingen op het voortgezet onderwijs gaan sterker vooruit in hun leesvaardigheid dan leerlingen op het basisonderwijs, en minder vaardige lezers gaan sterker vooruit in hun leesmotivatie dan gemiddelde. Juist voor leerlingen die relatief weinig gemotiveerd zijn om te lezen, zijn leesmotivatie-interventies dus zinvol.

7 Conclusie en aanbevelingen

Alex Boogers is uiteindelijk een lezer geworden én een bevlogen schrijver en leesbevorderaar. Tegenwoordig spreekt hij gepassioneerd met leerlingen over de wereld die door boeken voor hem geopenbaard is, en die zich ook voor hen kan openbaren. Niet alle leerlingen laten zich echter even makkelijk warm maken voor het boek. Boogers vertelt: “Soms is er helemaal niets”, zei een leerling. “Geen kooltjes. Geen vonk. Er brandt niets. Ik heb geen idee wat ik moet gaan doen. Een boek gaat daar echt niet bij helpen.”

In dit rapport is een poging gedaan om op basis van de wetenschappelijke inzichten in leesmotivatie een beeld te schetsen van wat leesmotivatie precies is, onder welke voorwaarden het tot stand komt, welke kinderen gemotiveerd of juist ongemotiveerd zijn om te lezen en waarom, en hoe de leesmotivatie van kinderen kan worden versterkt. Leesmotivatie heeft de gunstigste uitwerking wanneer deze intrinsiek of zelfgestuurd is (dat wil zeggen: wanneer deze voortkomt uit iemands eigen wensen en waardepatronen) en wanneer voldaan wordt aan de drie psychologische basisbehoeften: autonomie (voel je je vrij om zelf leeskeuzes te maken?), competentie (heb je vertrouwen in je eigen leesvaardigheid?) en verbondenheid (voel je je gewaardeerd en gesteund als je leest)? Ook de waarde die aan lezen gehecht wordt, de mate waarin de persoonlijke of situationele interesse van een kind wordt geprikkeld tijdens het lezen, de mate waarin het kind vertrouwen heeft in zijn eigen leesvaardigheid en de doelen die het nastreeft met lezen (bijvoorbeeld persoonlijke vooruitgang versus het willen halen van een goed cijfer) dragen positief bij aan de leesmotivatie. Door aandacht te besteden aan de psychologische basisbehoeften van kinderen en aan de bovengenoemde motivatievoorwaarden, kan hun leesmotivatie worden versterkt.

In het voorgaande hoofdstuk zijn op basis van de beschikbare onderzoekskennis al een aantal tips en mogelijkheden om de leesmotivatie van kinderen te vergroten op een rij gezet. In deze conclusie lichten we daarnaast graag nog een aantal aandachtspunten in het bijzonder uit.

Houd oog voor (technische) leesvaardigheid

Leesmotivatie stimuleert de leesvaardigheid en andersom. Wanneer kinderen echter nog niet goed (technisch) hebben leren lezen, of wanneer zij moeite blijven houden met lezen, leidt inzetten op leesmotivatie niet altijd tot een betere leesvaardigheid. Vermoedelijk komt dit doordat kinderen die moeite hebben met (technisch) lezen niet in staat zijn om het soort uitdagende teksten te lezen dat hun leesvaardigheid verder kan verbeteren. Om ervoor te zorgen dat ook kinderen die (nog) moeite hebben met lezen in een positieve leesspiraal terechtkomen, waarbij de leesmotivatie en de leesvaardigheid elkaar wederzijds versterken, is blijvende aandacht voor (technische) leesvaardigheid dus van cruciaal belang. Ook bij het technisch leesonderwijs is het overigens zinvol om kinderen al snel met rijke en betekenisvolle teksten aan de slag te laten gaan. Het loont om kinderen niet enkel directe instructie te geven en te laten oefenen met methodeteksten en -leesboekjes, maar ze zodra het kan ook echte teksten en verhalen te laten lezen. Zo voorkom je dat het technisch leesonderwijs saai en betekenisloos wordt, en daarmee minder effectief (Ros et al., 2021).

Stimuleer het zelfvertrouwen van kinderen

Met het ouder worden neemt de leesmotivatie van kinderen rap af, en dit lijkt in belangrijke mate samen te hangen met het feit dat kinderen naarmate ze ouder worden minder vertrouwen krijgen in hun eigen leesvaardigheid. Ook minder vaardige lezers ervaren vaak een gebrek aan vertrouwen in hun eigen kunnen. Inzetten op het zelfvertrouwen van kinderen is dus – net als het inzetten op hun daadwerkelijke leesvaardigheid – een onmisbare component in het stimuleren van hun leesmotivatie. Het stimuleren van de leesvaardigheid mag niet ten koste gaan van het leeszelfvertrouwen, maar draagt hier in het beste geval aan bij. Zorg er bijvoorbeeld voor dat kinderen teksten te lezen krijgen die ‘optimaal uitdagend’ zijn (niet te moeilijk en ook niet te makkelijk), zodat ze succeservaringen met lezen op kunnen doen. Moedig ze daarnaast aan tijdens het lezen, geef positieve feedback, doe voor hoe en welke leesstrategieën ze kunnen gebruiken, en benadruk hun vooruitgang in het lezen. Begin daarnaast al vroeg met het inzetten op succeservaringen en leeszelfvertrouwen, wanneer het zelfbeeld van kinderen nog het meest flexibel/veranderlijk is.

Interesse is geen bijzaak, maar noodzaak

Het uitkiezen van teksten die aansluiten bij de interesses van kinderen is niet alleen een manier om hun leesmotivatie te prikkelen, het zorgt er ook voor dat zij deze teksten met minder moeite lezen. Juist bij minder vaardige lezers is inzetten op interesse dus van groot belang. Interesse in een tekst zorgt ervoor dat kinderen een grotere uitdaging aan willen gaan en aan kunnen gaan: interesse leidt tot meer doorzettingsvermogen tijdens het lezen en een beter begrip van de tekst. Kinderen hebben vaak meer voorkennis over onderwerpen waarin ze geïnteresseerd zijn, en deze voorkennis kan hen helpen om de tekst beter te begrijpen. Wanneer teksten aansluiten bij hun persoonlijke interesses, kunnen ook kinderen die doorgaans niet als lezers te boek staan, geprikkeld worden om te lezen. Met name bij minder vaardige lezers is persoonlijke interesse in het leesonderwerp een belangrijke leesdrijfveer. Als kinderen geïnteresseerd zijn in wat ze lezen, draagt dat tot slot ook bij aan hun bewustzijn van de waarde van lezen: als kinderen tijdens het lezen meer leren over onderwerpen die zij boeiend vinden, wordt lezen voor hen daarmee persoonlijk relevant.

Ondersteun de autonomie, maar bied wel begeleiding

Dat kinderen het meest gemotiveerd zijn om te lezen wanneer zij zich autonoom voelen – het gevoel hebben dat zij zelf kunnen beslissen of en hoe ze handelen, en daarbij geen expliciete of impliciete druk ervaren –, betekent niet dat zij gebaat zijn bij volledige zelfstandigheid. Wanneer kinderen bijvoorbeeld de vrijheid krijgen om zelf een boek uit te kiezen, maar geen enkel idee hebben van welk soort boeken zij mooi vinden en of deze boeken aansluiten bij hun leesniveau, zorgt keuzevrijheid niet per se voor een groter gevoel van controle of autonomie. Juist door ook met kinderen te praten over hun interesses en leesvoorkeuren, en door samen met hen op zoek te gaan naar een geschikt boek, kunnen gevoelens van autonomie worden gestimuleerd. Autonomie-ondersteuning betekent daarnaast ook niet dat kinderen altijd hun zin moeten krijgen. Ook het uitleggen van de waarde van onaantrekkelijke keuzes en het erkennen van de negatieve gevoelens van kinderen als ze iets moeten doen wat ze niet zint, kan een manier zijn om hun autonomie te ondersteunen.

Draag het belang van lezen breed uit

Verbondenheid met anderen is een van de voorwaarden voor het ervaren van motivatie, en het is dan ook belangrijk dat het belang van lezen zo breed mogelijk wordt uitgedragen en lezen zo vanzelfsprekend mogelijk wordt gemaakt. In de thuisomgeving betekent dit bijvoorbeeld dat het zinvol is voor ouders en andere familieleden om van lezen een centrale en terugkerende (sociale) activiteit te maken: door zelf in het bijzijn van het kind te lezen, hen mee te nemen naar de boekhandel of bibliotheek, boeken cadeau te geven, voor te lezen, met hen te praten over boeken en boekentips te geven. Op school kan de verbondenheid rondom lezen worden versterkt door van lezen een schoolbreed speerpunt te maken: door op vaste momenten tijd in te ruimen voor voorlezen of vrij lezen in de klas, door lezen in alle schoolvakken in te bedden, door positieve interacties rondom lezen in de klas (boekgesprekken, gezamenlijke creatieve verwerkingsopdrachten etc.) mogelijk te maken en door terugkerende feestelijke, sociale evenementen rondom lezen te organiseren (door bijvoorbeeld deel te nemen aan leesbevorderingsactiviteiten zoals de Nationale Voorleesdagen, De Nationale Voorleeswedstrijd, De Weddenschap of de Boekenweek voor Jongeren). Zoals het voorbeeld van Alex Boogers aangeeft, kunnen ook rolmodellen de waardering voor en het plezier in lezen bij leerlingen versterken. Schrijversbezoeken zorgen ervoor dat leerlingen gemotiveerder worden voor lezen (Bos et al, 2018) en ook naar (andere) BN'ers kijken leerlingen op. Zo geeft 75% van de jongeren aan het leuk te vinden om een boek van en/of over een bekend persoon te lezen (Qrius, 2021).

De ene (ongemotiveerde) lezer is de andere niet

Verschillende (ongemotiveerde) lezers vergen een verschillende leesaanpak. Bij ambivalente lezers, die sommige teksten wel graag lezen en andere niet, kan het genoeg zijn om hun persoonlijke interesses aan te spreken, terwijl er voor het stimuleren van apathische en afkerige lezers waarschijnlijk een breder arsenaal aan leesbevorderingstactieken moet worden aangesproken. Zo kan het bij apathische lezers, die lezen saai vinden, kansrijk zijn om er eerst voor te zorgen dat zij positieve sleutelervaringen met lezen opdoen, en is het bij afkerige lezers, die het lezen actief proberen te vermijden, van belang dat de barrières die zij voelen tijdens het lezen (bijvoorbeeld een gebrek aan controle, te moeilijke of voor hen betekenisloze teksten, gevoelens van angst) worden weggenomen. Aan leesbevorderaars de taak om een inschatting te maken van de drempels die verschillende kinderen (op verschillende momenten) ervaren bij het lezen en/of welke stimulansen om te lezen er bij hen ontbreken, om op basis hiervan de juiste condities te scheppen waaronder leesmotivatie kan ontstaan. De wetenschappelijke inzichten uit dit rapport kunnen houvast bieden bij het stimuleren van de leesmotivatie, maar het is uiteindelijk aan de individuele leesbevorderaar, in relatie tot het individuele kind, om de kooltjes bijeen te rapen, te doen ontbranden en de eerste vonken te laten ontstaan.

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*(4), 411-428.
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology, 84*, 261-271.
- Anderman, E. M., & Dawson, H. (2011). Learning with motivation. In R. E. Mayer & P. A. Alexander, *Handbook of Research on Learning and Instruction* (pp. 219-241). Routledge: New York.
- Anmarkrud, Ø., & Bråten, I. (2009). Motivation for reading comprehension. *Learning and Individual Differences, 19*(2), 252-256.
- Applegate, A. J., Applegate, M., Mercantini, M. A., McGeehan, C. M., Cobb, J. B., Deboy, J. R., Modla, V. B., & Lewinski, K. E. (2014). The Peter Effect revisited: Reading habits and attitudes of college students. *Literacy research and instruction, 53*(3), 188-204.
- Assor, A., Kaplan, H., Kanat-Maymon, Y., & Roth, G. (2005). Directly controlling teacher behaviors as predictors of poor motivation and engagement in girls and boys: The role of anger and anxiety. *Learning and Instruction, 15*(5), 397-413.
- Baker, C. E. (2013). Fathers' and mothers' home literacy involvement and children's cognitive and social emotional development: Implications for family literacy programs. *Applied Developmental Science, 17*(4), 184-197.
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly, 34*(4), 452-477.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 102*(4), 773-785.
- Bergen, E. van, Vasalampi, K., & Torppa, M. (in druk). Why are practice and performance related? Development of reading from age 5 to 15. *Reading Research Quarterly*.
- Blair, H. A., & Sanford, K. (2004). Morphing literacy: Boys reshaping their school-based literacy practices. *Language Arts, 81*(6), 452-460.
- Boogers, A. (2018). *Lang leve de lezer*. Amsterdam: Uitgeverij Podium.
- Bos, L., Damstra, G., Kieft, M., Notten, N., & Wijs, F. de (2018). *Dichter bij de schrijver, dichter bij lezen. De opbrengsten van schrijversbezoeken in primair en voortgezet onderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Botsas, G., & Padeliadu, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research, 39*, 477-495.
- Bråten, I., Ferguson, L. E., Anmarkrud, Ø., & Strømsø, H. I. (2013). Prediction of learning and comprehension when adolescents read multiple texts: the roles of word-level processing, strategic approach, and reading motivation. *Reading and Writing, 26*, 321-348.
- Buhs, E. S., Ladd, G. W., & Herald, S. L. (2006). Peer exclusion and victimization: Processes that mediate the relation between peer group rejection and children's classroom engagement and achievement? *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 1-13.
- Chall, J. S., & Jacobs, V. A. (2003). Poor children's fourth-grade slump. *American Educator, 27*, 14-15.

- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology, 87*(1), 154-167.
- Cho, E., Toste, J. R., Lee, M., & Ju, U. (2019). Motivational predictors of struggling readers' reading comprehension: The effects of mindset, achievement goals, and engagement. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 32*(5), 1219-1242.
- Coles, M., & Hall, C. (2002). Gendered readings: Learning from children's reading choices. *Journal of Research in Reading, 25*(1), 96-108.
- Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review, 26*, 127-164.
- Cornelissen, G. (2016). *Maar als je erover nadenkt...Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool*. Delft: Eburon.
- Dahlen, E. R., Martin, R. C., Ragan, K., & Kuhlman, M. M. (2004). Boredom proneness in anger and aggression: Effects of impulsiveness and sensation seeking. *Personality and Individual Differences, 37*(8), 1615-1627.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1006-1021.
- De Naeghel, J., Van Keer, H., Vansteenkiste, M., Haerens, L., & Aelterman, N. (2016). Promoting elementary school students' autonomous reading motivation: Effects of a teacher professional development workshop. *The Journal of Educational Research, 109*(3), 232-252.
- Del Favero, L., Boscolo, P., Vidotto, G., & Vicentini, M. (2007). Classroom discussion and individual problem-solving in the teaching of history: Do different instructional approaches affect interest in different ways? *Learning and Instruction, 17*, 635-657.
- Dienst Uitvoering Onderwijs (2020). Open Onderwijsdata. Groningen: Dienst Uitvoering Onderwijs. Geraadpleegd van https://duo.nl/open_onderwijsdata/
- Dowson, M., & McInerney, D. M. (2001). Psychological parameters of students' social and work avoidance goals: A qualitative investigation. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 35-42.
- Duke, N. K. (2000). 3.6 Minutes per day: The scarcity of informational texts in first grade. *Reading Research Quarterly, 35*(2), 202-224.
- DUO Onderwijsonderzoek (2017). *De leesmotivatie van Nederlandse kinderen en jongeren*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Durik, A. M., Vida, M., & Eccles, J. S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology, 98*(2), 382-393.
- Duursma, E. (2014). The effects of fathers' and mothers' reading to their children on language outcomes of children participating in early Head Start in the United States. *Fathering: A Journal of Theory, Research, and Practice about Men as Fathers, 12*(3), 283-302.
- Duursma, E., Pan, B. A., & Raikes, H. (2008). Predictors and outcomes of low-income fathers' reading with their toddlers. *Early Childhood Research Quarterly, 23*(3), 351-365.
- Dweck, C. S. (1986). Motivational processes affecting learning. *American Psychologist, 41*, 1040-1048.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development, 64*(3), 830-847.
- 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.

- Fulmer, S. M., & Frijters, J. C. (2011). Motivation during an excessively challenging reading task: The buffering role of relative topic interest. *Journal of Experimental Education, 79*(2), 185-208.
- Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology, 95*(1), 148-162.
- Gentrup, S., Lorenz, G., Kristen, C., & Kogan, I. (2020). Self-fulfilling prophecies in the classroom: Teacher expectations, teacher feedback and student achievement. *Learning and Instruction, <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101296>*
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 3-13.
- Gubbels, J., Netten, A., & Verhoeven, L. (2017). Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS-2016. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit.
- Gubbels, J., Langen, A. van, Maassen, N., & Meelissen, M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Enschede: Universiteit Twente.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading, 3*(3), 231-256.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Scaffidi, N. T., & Tonks, S. (2004). Increasing Reading Comprehension and Engagement Through Concept-Oriented Reading Instruction. *Journal of Educational Psychology, 96*(3), 403-423.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Humenick, N. M., Perencevich, K. C., Taboada, A., & Barbosa, P. (2006). Influences of Stimulating Tasks on Reading Motivation and Comprehension. *The Journal of Educational Research, 99*(4), 232-245.
- Guthrie, J. T., Hoa, L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., & Perencevich, K. C. (2006). From Spark to Fire: Can Situational Reading Interest Lead to Long-term Reading Motivation? *Reading Research and Instruction, 45*(2), 91-117.
- Guthrie, J. T., McRae, A., & Klauda, S. L. (2007). Contributions of Concept-Oriented Reading Instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist, 42*(4), 237-250.
- Guthrie, J. T., & Coddington, C. S. (2009). *Reading motivation*. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Educational psychology handbook series. Handbook of motivation at school* (p. 503-525). London: Routledge/Taylor & Francis Group.
- Guthrie, J. T., Coddington, C. S., & Wigfield, A. (2009). Profiles of reading motivation among African American and Caucasian students. *Journal of Literacy Research, 41*, 317-353.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & Klauda, S. L. (2012). *Adolescents' engagement in academic literacy*. Opgehaald van www.corilearning.com/research-publications.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., & You, W. (2012). *Instructional contexts for engagement and achievement in reading*. In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (p. 601-634). Springer Science + Business Media.
- Guthrie, J. T., Klauda, S. L., & Ho, A. N. (2013). Modeling the relationships among reading instruction, motivation, engagement, and achievement for adolescents. *Reading Research Quarterly, 48*(1), 9-26.
- Harackiewicz, J. M., Durik, A. M., Barron, K. E., Linnenbrink-Garcia, L., & Tauer, J. M. (2008). The role of achievement goals in the development of interest: Reciprocal relations between achievement goals, interest, and performance. *Journal of Educational Psychology, 100*(1), 105-122.

- Hassel, D. van, & Kools, M. (2018). *Veranderingen op de arbeidsmarkt van Openbare Bibliotheken*. Den Haag: Bibliotheekwerk.
- Hidi, S., & Renninger, K. A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist, 41*(2), 111–127.
- Houtveen, A. A. M., Steensel, R. C. M. van, Rie, S. de la (2019). Zorg voor een motiverende leesomgeving. In *De vele kanten van leesbegrip: Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs* (pp. 57-71). Utrecht: NRO.
- Hughes, J., & Kwok, O.-m. (2007). Influence of student-teacher and parent-teacher relationships on lower achieving readers' engagement and achievement in the primary grades. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), 39-51.
- Hulleman, C. S., Schragger, S. M., Bodmann, S. M., & Harackiewicz, J. M. (2010). A meta-analytic review of achievement goal measures: Different labels for the same constructs or different constructs with similar labels? *Psychological Bulletin, 136*(3), 422-449.
- 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.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development, 73*(2), 509-527.
- Jang, H. (2008). Supporting students' motivation, engagement, and learning during an uninteresting activity. *Journal of Educational Psychology, 100*(4), 798-811.
- Katzir, T., Lesaux, N. K., & Kim, Y.-S. (2009). The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 22*(3), 261-276.
- King, R. B., & McInerney, D. M. (2014). The work avoidance goal construct: Examining its structure, antecedents, and consequences. *Contemporary Educational Psychology, 39*(1), 42-58.
- Klauda, S. L., Wigfield, A., & Cambria, J. (2012). Struggling readers' information text comprehension and motivation in early adolescence. In J. T. Guthrie, A. Wigfield & S. L. Klauda (Red.), *Adolescents' engagement in academic literacy* (pp. 295-358). College Park: University of Maryland Press.
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T. (2015). Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers. *Reading and Writing, 28*(2), 239-269.
- Koene, Y. (2017). CORI-lezen: thematisch begrijpend lezen. *Jeugd in School en Wereld, 101*(9), 32-35.
- Kush, J. C., & Watkins, M. W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *The Journal of Educational Research, 89*(5), 315-319.
- KvB Boekwerk/GfK (2017). *Rapportage Boekenbranche Meting 42. Themameting: Leesopvoeding*. Amsterdam: KvB Boekwerk.
- Lau, K.-L. (2009). Reading motivation, perceptions of reading instruction and reading amount: A comparison of junior and senior secondary students in Hong Kong. *Journal of Research in Reading, 32*(4), 366-382.
- Lau, K.-l., & Chan, D. W. (2003). Reading strategy use and motivation among Chinese good and poor readers in Hong Kong. *Journal of Research in Reading, 26*(2), 177-190.

- Law, Y.-K. (2009). The role of attribution beliefs, motivation and strategy use in Chinese fifth-graders' reading comprehension. *Educational Research, 51*(1), 77-95.
- Law, Y.-K. (2011). The effects of cooperative learning on enhancing Hongkong fifth graders' achievement goals, autonomous motivation and reading proficiency. *Journal of Research in Reading, 34*(4), 402-425.
- Lee, J., & Zentall, S. S. (2012). Reading motivational differences among groups: Reading disability (RD), attention deficit hyperactivity disorder (ADHD), RD+ADHD, and typical comparison. *Learning and Individual Differences, 22*(6), 778-785.
- Leesmonitor – Het Magazine (2017). *Wat beweegt het boek? Over de opbrengsten van lezen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Legault, L., Green-Demers, I., & Pelletier, L. (2006). Why do high school students lack motivation in the classroom? Toward an understanding of academic amotivation and the role of social support. *Journal of Educational Psychology, 98*(3), 567-582.
- Linnenbrink-Garcia, L., Durik, A. M., Conley, A. M., Barron, K. E., Tauer, J. M., Karabenick, S. A., & Harackiewicz, J. M. (2010). Measuring situational interest in academic domains. *Educational and Psychological Measurement, 70*(4), 647-671.
- Linnenbrink-Garcia, L., Patall, E. A., & Messersmith, E. E. (2013). Antecedents and consequences of situational interest. *British Journal of Educational Psychology, 83*(4), 591-614.
- 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.
- Logan, S., Medford, E., & Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences, 21*(1), 124-128.
- Marinak, B. A., & Gambrell, L. B. (2010). Reading motivation: Exploring the elementary gender gap. *Literacy Research and Instruction, 49*(2), 129-141.
- McGeown, S. P., Norgate, R., & Warhurst, A. (2012). Exploring Intrinsic and Extrinsic Reading Motivation among very Good and very Poor Readers. *Educational Research, 54*(3), 309-322.
- McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M., & Stothard, S. E. (2015). Exploring the relationship between adolescents' reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading and writing, 28*(4), 545-569.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly, 30*(4), 934-956.
- Meece, J. L., & Miller, S. D. (2001). A longitudinal analysis of elementary school students' achievement goals in literacy activities. *Contemporary Educational Psychology, 26*, 454-480.
- Millard, E. (1997). Differently literate: Gender identity and the construction of the developing reader. *Gender and Education, 9*(1), 31-48.
- Miyamoto, A., Pfof, M., & Artelt, C. (2018). Reciprocal relations between intrinsic reading motivation and reading competence: A comparison between native and immigrant students in Germany. *Journal of Research in Reading, 41*(1), 176-196.
- Moje, E. B., & Young, J. P. (2000). Reinventing adolescent literacy for new times: Perennial and millennial issues. *Journal of Adolescent & Adult Literacy, 43*, 400-411.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). Lezen loont een leven lang: De rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. *Levende Talen Tijdschrift, 12*(3), 3-15.

- Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73(2), 165-183.
- Mucherah, W., & Yoder, A. (2008). Motivation for reading and middle school students' performance on standardized testing in reading. *Reading Psychology*, 29(3), 214-235.
- Naceur, A., & Schiefele, U. (2005). Motivation and learning— The role of interest in construction of representation of text and long-term retention: Inter- and intraindividual analyses. *European Journal of Psychology of Education*, 20(2), 155-170.
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, 91, 328-346.
- 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 D. Schram (Red.), *De aarzelende lezer over de streep* (pp. 207-226). Stichting Lezen Reeks 22. Delft: Eburon.
- Nielen, T., & Bus, A. (2016). *Onwillige lezers*. Stichting Lezen Reeks 26. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Nielen, T. M. J., Mol, S. E., Sikkema-de Jong, M. T., & Bus, A. G. (2016). Attentional bias toward reading in reluctant readers. *Contemporary Educational Psychology*, 46, 263-271.
- OECD (2011). *What can parents do to help their children succeed in school?* PISA in Focus 10. Paris: OECD.
- OECD (2019). *PISA 2018 results*. Paris: OECD.
- Onatsu-Arvilommi, T., & Nurmi, J. E. (2000). The role of task-avoidant and task-focused behaviors in the development of reading and mathematical skills during the first school year: A cross-lagged longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), 478-491.
- Park, Y. (2011). How motivational constructs interact to predict elementary students' reading performance: Examples from attitudes and self-concept in reading. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 347-358.
- 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, 656-665.
- Petscher, Y., Al Otaiba, S., Wanzek, J., Rivas, B., & Jones, F. (2017). The relation between global and specific mindset with reading outcomes for elementary school students. *Scientific Studies of Reading*, 21(5), 376-391.
- Pfost, M., Dörfler, T., & Artelt, C. (2010). Der Zusammenhang zwischen außerschulischem Lesen und Lesekompetenz. Ergebnisse einer Längsschnittstudie am Übergang von der Grund- in die weiterführende Schule [the relation between extra-curricular reading behavior and reading competence: Results from a longitudinal study at the transition from primary to secondary school]. *Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie*, 43, 167-176.
- Pitcher, S. M., Albright, L. K., DeLaney, C. J., Walker, N. T., Seunarinesingh, . . . , & Dunston, P. J. (2007). Assessing adolescents' motivation to read. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 50(5), 378-396.
- Qrius (2021). *De leescultuur van jongeren*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Randler, C., & Bogner, F. X. (2007). Pupils' interest before, during, and after a curriculum dealing with ecological topics and its relationship with achievement. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 13(5), 463-478.
- Reeve, J., Nix, G., & Hamm, D. (2003). Testing models of the experience of self-determination in intrinsic motivation and the conundrum of choice. *Journal of Educational Psychology*, 95(2), 375-392.

- Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction, 21*(4), 550-559.
- Ros, B., Gelderen, A. van, Gloppe, K. de, & Steensel, R. van (2021). *Leer ze lezen: praktische inzichten uit onderzoek voor leraren basisonderwijs*. Didactief Onderzoek. Meppel: Ten Brink Uitgevers.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*, 54-67.
- Sande, L. van der, Wildeman, I., Bus, A., & Steensel, R. van (2019). *Lezen stimuleren via vrij lezen, boekgesprekken en appberichten: Effecten van leesbevorderingsactiviteiten in het basisonderwijs en vmbo; onderzoek in het kader van een evaluatie van de Bibliotheek op school*. Utrecht: Eburon.
- Schaffner, E., Schiefele, U., & Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly, 48*(4), 369-385.
- Schaffner, E., Philipp, M., & Schiefele, U. (2016). Reciprocal effects between intrinsic reading motivation and reading competence? A cross-lagged panel model for academic track and nonacademic track students. *Journal of Research in Reading, 39*(1), 19-36.
- Schaffner, E., & Schiefele, U. (2016). The contributions of intrinsic and extrinsic reading motivation to the development of reading competence over summer vacation. *Reading Psychology, 37*(6), 917-941.
- Schaper, J., Haan, J. de, & Wennekers, A. (2019). *Trends in Media: Tijd*. Den Haag: SCP.
- Scheltinga, F. (2017). *Als lezen niet vanzelf gaat*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Scheltinga, F. (2019). Leesbevordering op maat: afstemmen op individuele verschillen. In E. Segers & R. van Steensel, *Lekker lezen: over het belang van leesmotivatie* (19-28). Utrecht: Eburon.
- Schiefele, U. (1990). The influence of topic interest, prior knowledge and cognitive capabilities on text comprehension. In J. M. Pieters, K. Breuer, & P. R. J. Simons (Eds.), *Learning environments* (pp. 323–338). Berlin: Springer.
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading, 3*(3), 257-279.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly, 47*(4), 427-463.
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2016). Factorial and construct validity of a new instrument for the assessment of reading motivation. *Reading Research Quarterly, 51*(2), 221-237.
- Schiefele, U., Stutz, F., & Schaffner, E. (2016). Longitudinal relations between reading motivation and reading comprehension in the early elementary grades. *Learning and Individual Differences, 51*, 49-58.
- Schrijvers, M. (2019). Effecten van Transformatief Dialogisch Literatuuronderwijs op het inzicht in 'de mens' en motivatie. In E. Segers & R. van Steensel (red.), *Lekker lezen: Over het belang van leesmotivatie* (pp. 137-154). Stichting Lezen Reeks 30. Delft: Eburon.
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (2008). Interest and affect. In *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications, 3rd Edition* (pp. 208-234). London: Pearson.
- Seifert, T.L., & O'Keefe, B.A. (2001). The relationship of work avoidance and learning goals to perceived competence, externality and meaning. *The British Journal of Educational Psychology, 71*(1), 81-92.
- Senko, C., Hulleman, C. S., & Harackiewicz, J. M. (2011). Achievement goal theory at the crossroads:

- Old controversies, current challenges, and new directions. *Educational Psychologist*, 46(1), 26-47.
- Sideridis, G. D., Mouzaki, A., Simos, P., & Protopapas (2006). Classification of students with reading comprehension difficulties: The roles of motivation, affect, and psychopathology. *Learning Disability Quarterly*, 29(3), 159-180.
- Smith, M. W., & Wilhelm, J. D. (2002). *Reading don't fix no Chevys: Literacy in the lives of young men*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Smith, J. K., Smith, L. F., Gilmore, A., & Jameson, M. (2012). Students' self-perception of reading ability, enjoyment of reading and reading achievement. *Learning and Individual Differences*, 22, 202-206.
- Snow, C., & Moje, E. (2010). Why is everybody talking about adolescent literacy? *Phi Delta Kappan*. Geraadpleegd van <https://doi.org/10.1177/003172171009100616>
- Solheim, O. J. (2011). The impact of reading self-efficacy and task value on reading comprehension scores in different item formats. *Reading Psychology*, 32(1), 1-27.
- Spear-Swerling, L., Brucker, P. O., & Alfano, M. P. (2010). Relationships between sixth-graders' reading comprehension and two different measures of print exposure. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 23(1), 73-96
- Stalpers, C. (2007). *Het verhaal achter de lezer*. Utrecht: Eburon.
- Stalpers, C. (2020). *De leeswereld van jongeren en jongvolwassenen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Steensel, R. van (2019). Leesmotivatie en leesweerstand: definities, relaties met leesvaardigheid en manieren om het leesplezier van leerlingen te vergroten. *Remedial*, 19(5), 4-11.
- Steensel, R. van (2021). Leesplezier is aan te leren: een kort overzicht van leesmotivatietheorie en – onderzoek. *Les: Tijdschrift voor NT2 en taal in het onderwijs*, 39(217).
- Steensel, R. van, Sande, L. van der, Bramer, W., & Arends, L. (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies: Uitkomsten van een meta-analyse*. Den Haag: NRO.
- Steensel, R. van, Oostdam, R., & Gelderen, A. van (2019). Affirming and undermining motivations for reading and associations with reading comprehension, age and gender. *Journal of Research in Reading*, 1-17.
- Stichting Lezen (2017). *Wat doet het boek? Een onderzoek naar de opbrengsten van lezen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stichting Lezen (2020). *De doorgaande leeslijn: De leesontwikkeling van 0-20 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stokmans, M., & Wolters, R. (2020). *Lezen doe je samen: Hoe kan leeshonger gestimuleerd worden?* Utrecht: Eburon.
- Stutz, F., Schaffner, E., & Schiefele, U. (2016). Measurement invariance and validity of a brief questionnaire on reading motivation in elementary students. *Journal of Research in Reading*, 40(4), 439-461.
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 22(1), 85-1.
- Taylor, A. Z., & Graham, S. (2007). An examination of the relationship between achievement values and perceptions of barriers among low-SES African American and Latino students. *Journal of Educational Psychology*, 99, 52-64.
- Tuijl, C. van & M. Gijssels (2015). Stabieleit van leesplezier en leesvermijding. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 54(2), 60-73.

- Unrau, N., & Schlackman, J. (2006). Motivation and its relationship with reading achievement in an urban middle school. *The Journal of Educational Research, 100*(2), 81-101.
- Wang, J. H.-Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly, 39*(2), 162-186.
- Wennekers, A., Huysmans, F., & Haan, J. de (2018). *Lees:Tijd. Lezen in Nederland*. Den Haag: SCP.
- 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., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Harold, R. D., Arbreton, A. J. A., Freedman-Doan, C., & 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.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 68-81.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (Eds.). (2002). *A Vol. in the educational psychology series. Development of achievement motivation*. Academic Press.
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Developmental Review, 30*(1), 1-35.
- Wolters, C. A., Denton, C. A., York, M. J., & Francis, D. J. (2014). Adolescents' motivation for reading: Group differences and relation to standardized achievement. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 27*(3), 503-533.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 82-91.

