

# **Leesbevordering en fictie in het basisonderwijs**

Een inventarisatie van empirisch onderzoek in het perspectief van  
leerplanontwikkeling





# Leesbevordering en fictie in het basisonderwijs

Een inventarisatie van empirisch onderzoek in het perspectief van  
leerplanontwikkeling

Helge Bonset  
Mariëtte Hoogeveen

*Enschede, maart 2008*

**slo**

nationaal  
expertisecentrum  
voor leerplan-  
ontwikkeling

Verantwoording

© **Stichting Leerplanontwikkeling (SLO), Enschede**

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.

**Auteurs:** Helge Bonset, Mariëtte Hoogeveen

**In samenwerking met:** Stichtingen Lezen Nederland en Vlaanderen, SCO-Kohnstamminstituut, Nederlandse Taalunie

**In opdracht:** Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen

**Informatie:**

SLO, Stichting Leerplanontwikkeling  
Secretariaat Primair Onderwijs  
Postbus 2041, 7500 CA Enschede  
Telefoon (053) 4840 664  
[www.slo.nl](http://www.slo.nl)

**AN:** 1.4099.0069

# Inhoud

<b>1.</b>	<b>Inleiding</b>	<b>5</b>
<b>2.</b>	<b>Onderzoek naar doelstellingen</b>	<b>7</b>
<b>3.</b>	<b>Onderzoek naar de beginsituatie</b>	<b>9</b>
3.1	Leerling-kenmerken	9
3.2	Buitenschoolse kenmerken	20
<b>4.</b>	<b>Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten</b>	<b>31</b>
4.1	Descriptief onderzoek	31
4.2	Effectonderzoek	34
<b>5.</b>	<b>Instrumentatieonderzoek</b>	<b>37</b>
<b>6.</b>	<b>Evaluatieonderzoek</b>	<b>39</b>
<b>7.</b>	<b>Nabeschuwing</b>	<b>43</b>
	Literatuur	47
	Bijlage	
	Schematisch overzicht van het besproken onderzoek	55



# 1. Inleiding

In deze inventarisatie geven we een overzicht van empirisch onderzoek dat verricht is naar leesbevordering in het basisonderwijs. Onze inventarisatie heeft betrekking op Nederland, Vlaanderen en Suriname, en bestrijkt het tijdvak 1969 tot en met 2004. Onder *leesbevordering* (in de context van taalonderwijs) verstaan we het stimuleren van het lezen door leerkrachten, medewerkers van bibliotheken, leerlingen onderling, ouders of anderen die betrokken zijn bij kinderen en boeken. Centraal staat daarbij in deze inventarisatie het lezen van *fictionele teksten*: verhalen, gedichten, prentenboeken en dergelijke, afkomstig uit de jeugdliteratuur. Natuurlijk kan leesbevordering ook betrekking hebben op het lezen van niet-fictionele teksten, al doet zich dit in het basisonderwijs in mindere mate voor.

In een toekomstige publicatie: *Lezen in het basisonderwijs*, zal het lezen van niet-fictionele teksten centraal staan, in relatie tot begrijpend en technisch lezen. Daarin zal ook leesbevordering met betrekking tot niet-fictionele teksten een plaats krijgen.

Deze inventarisatie is tot stand gekomen in het kader van het project Het Taalonderwijs Nederlands Onderzocht (HTNO), een samenwerkingsproject van de Nederlandse Taalunie, de Stichtingen Lezen in Nederland en Vlaanderen, en de Stichting voor Leerplanontwikkeling (SLO). Daarin wordt alle empirisch onderzoek naar taal in het basisonderwijs in ons taalgebied vanaf 1969 tot 2004 geïnventariseerd, gecodeerd en beschreven, om het toegankelijk te maken voor ontwikkelaars, onderzoekers, leerkrachten en beleidsmakers. De circa 800 onderzoeken zijn te vinden of zullen te vinden zijn op de site [www.taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek](http://www.taalunieversum.org/onderwijs/onderzoek), die verzorgd wordt door de Nederlandse Taalunie. HTNO is een vervolg op een soortgelijk project dat betrekking had op onderzoek naar het onderwijs Nederlands in het voortgezet onderwijs (Hoogeveen/Bonset 1998).

Onze inventarisatie is een vervolg op *Schrijven in het basisonderwijs* (Bonset/Hoogeveen, 2007), waarin empirisch onderzoek naar schrijfvaardigheid en schrijfonderwijs is beschreven en beschouwd vanuit het perspectief van leerplanontwikkeling. Voor een uitgebreidere schets van de achtergrond van het HTNO-project verwijzen we naar hoofdstuk 1 van deze publicatie. De publicatie is te downloaden via [www.slo.nl](http://www.slo.nl), en via de in de vorige alinea genoemde site.

## **De aard van het geïnventariseerde onderzoek**

In HTNO onderscheiden we de volgende typen empirisch onderzoek:

- *Doelstellingenonderzoek*, waarbij de centrale vraag luidt: welke doelstellingen wil men met het taalonderwijs bij leerlingen bereiken, en hoe kunnen deze worden gelegitimeerd?
- *Beginsituatieonderzoek*, waarbij onderzocht wordt welke leerling-kenmerken, schoolse kenmerken of buitenschoolse kenmerken van invloed zijn op het taalgebruik en taal leren door de leerlingen, en op welke wijze.
- *Onderzoek naar onderwijsleermateriaal*, waarbij de centrale vraag luidt: hoe geven (bestaande of nieuwe) methoden vorm aan het taalonderwijs?

- *Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten*. Dit bestaat uit drie typen onderzoek. Bij *descriptief* onderzoek is de centrale vraag: hoe ziet de lespraktijk er precies uit; wat doen leraren en leerlingen feitelijk? Bij *construerend* onderzoek wordt een nieuwe didactische aanpak vertaald in onderwijsleermateriaal dat in de praktijk wordt uitgetoet, en doet het onderzoek verslag van de ervaringen hiermee wat weer leidt tot bijstelling van het materiaal. Bij *effectonderzoek* wordt vastgesteld wat de effecten zijn van een bepaalde didactische aanpak op het leren van de leerlingen, in vergelijking met een andere didactische aanpak.
- *Instrumentatieonderzoek*: dit houdt zich bezig met het ontwikkelen en beproeven van valide en betrouwbare meetinstrumenten ten behoeve van de onderwijspraktijk.
- *Evaluatieonderzoek*, waarin de opbrengsten van taalonderwijs beschreven en geëvalueerd worden aan de hand van prestaties van leerlingen op speciaal voor het onderzoek ontwikkelde beoordelingsinstrumenten.

Het hierna beschreven onderzoek naar leesbevordering in het basisonderwijs bestaat voor het grootste deel uit beginsituatieonderzoek. De overige typen empirisch onderzoek zijn in mindere mate of in het geheel niet vertegenwoordigd.

#### **Andere inventariserende studies**

Over leesbevordering zijn in de afgelopen jaren nog een tweetal inventariserende studies verschenen: de studie van Piek (1995), geactualiseerd door De Vries (2007). Deze studies verschillen in een aantal opzichten van de onze:

- ze inventariseren onderzoek op meer terreinen dan onze studie, zoals het lees-, koop-, en leengedrag van Nederlanders, het onderzoek naar cultuurdeelname, en het literatuurwetenschappelijk onderzoek;
- ze beperken zich op het terrein van het onderwijs niet tot het basisonderwijs;
- ze beperken zich niet strikt tot empirisch onderzoek;
- ze gaan niet zo ver terug in de tijd als 1969.

Dat verklaart waarschijnlijk dat het door Piek en De Vries geïnventariseerde onderzoek maar in zeer beperkte mate samenvalt met het door ons geïnventariseerde, en vice versa.

Niettemin hebben wij waar dat mogelijk was dankbaar gebruik gemaakt van deze studies, zowel bij enkele beschrijvingen van onderzoeken als bij onze conclusies.

#### **Weergave van het geïnventariseerde onderzoek**

In de paragrafen hierna worden de geïnventariseerde publicaties beknopt weergegeven volgens het model vraagstelling-conclusies. Meer gedetailleerde informatie over de methode van dataverzameling en over steekproefgrootte zijn te vinden in de bijlage, een schematisch overzicht van het besproken onderzoek.

## 2. Onderzoek naar doelstellingen

In doelstellingenonderzoek luidt de centrale vraag: welke doelstellingen wil het taalonderwijs bij leerlingen bereiken, en hoe kunnen deze worden gelegitimeerd?

Het enige onderzoek van deze aard voor het leesonderwijs is Aarnoutse (1976). Hierin zijn de doelstellingen van een aantal leesprogramma's voor het basisonderwijs geïnventariseerd en is nagegaan op grond van welke theorieën, concepten en wetenschappelijke gegevens deze doelstellingen zijn vastgesteld, geformuleerd en geordend.

Op basis van de doelstellingenanalyse is een lijst van doelstellingen voor het leesonderwijs ontwikkeld die de basis vormt voor de ontwikkeling van doelstellinggerichte toetsen.

Uit het beschikbare materiaal is een indeling van doelstellingen gemaakt in vier categorieën: decoderen, begrijpend lezen, verwerven van informatie door lezen, en houding ten aanzien van lezen en leesmateriaal. Elke categorie bevatte een aantal subcategorieën. In totaal bevat de lijst 200 doelstellingen.

Met betrekking tot de categorie houding ten aanzien van lezen en leesmateriaal (attituden) is onderscheid gemaakt in:

- waarden en gevoelens (emotionele en waarderende reacties op het gelezene),
- motivatie (behoefte aan en interesse in lezen en leesmateriaal) en
- kennis en ervaring (relateren van het gelezene aan aanwezige eigen kennis en ervaring, verwerken van het gelezene).



# 3. Onderzoek naar de beginsituatie

In het beginsituatieonderzoek wordt onderzocht welke leerling-kenmerken, schoolse kenmerken of buitenschoolse kenmerken van invloed zijn op het taal gebruiken en taal leren door leerlingen, en op welke wijze.

## 3.1 Leerling-kenmerken

### 3.1.1 Leesgedrag, leesvoorkeuren en leesattitudes van leerlingen

Een deel van het onderzoek naar leerling-kenmerken is erop gericht het leesgedrag, de leesvoorkeuren en de leesattitudes van leerlingen in kaart te brengen.

Het eerste onderzoek op dat gebied is Daalder en Daalder-Schripsema (1971).

In dit onderzoek zijn het leesgedrag en de leesvoorkeuren van leerlingen van verschillende scholen uit het basisonderwijs via een enquête onderzocht. Hierbij is in het bijzonder gekeken naar sekse- en milieuverschillen tussen jongens en meisjes en tussen leerlingen uit de hogere en lagere leerjaren.

Uit de resultaten blijken verschillen in leesvoorkeuren tussen jongens en meisjes, geringe verschillen tussen leerlingen uit lagere en hogere leerjaren, en milieuverschillen.

In de lagere klassen zeiden jongens het liefst stripverhalen te lezen en daarna indianenverhalen, dieren-, sport- en speurdersverhalen. Meisjes prefereerden strips, dierenverhalen, meisjesboeken en losse verhalen.

In de hogere klassen ging de eerste voorkeur van jongens en meisjes gelijkelijk uit naar strips. Daarna prefereerden jongens achtereenvolgens indianen-, speurders en dierenverhalen. Meisjes prefereerden respectievelijk meisjesboeken, dierenverhalen en echt gebeurde verhalen.

Verschillen in sekse uitten zich niet alleen in leesvoorkeuren, maar ook in leesplezier. Meisjes zeiden meer plezier in lezen te hebben dan jongens en zeiden meer te lezen. Uitsplitsing van scholen naar leerlingen uit ontwikkelde, minder ontwikkelde en gemengde milieus toont dat leerlingen uit de ontwikkelde milieus meer dan de andere groepen 'alleslezers' zijn.

De leerlingen zeiden vooral te lezen omdat het leuk is of om er iets van te leren. De grootste concurrent van lezen bleek televisiekijken.

In een onderzoek van Aarnoutse (1977) zijn de leesattitudes van leerlingen uit zesde klassen (tegenwoordig groep 8) van verschillende scholen van het basisonderwijs in kaart gebracht met behulp van een ontwikkelde leesattitudeschaal, preferentieschalen en een vragenlijst die de leesactiviteiten van de leerlingen peilde. De belangrijkste conclusies luiden:

- Sport staat bovenaan de lijst favoriete tijdsbestedingen van de leerlingen, lezen staat op de derde plaats en huiswerk maken op de laatste plaats.

- Er is een aanzienlijke samenhang tussen het aantal keren dat leerlingen boeken zeiden te lezen en de leesattitude of voorkeur voor lezen. Leesfrequentie wordt daardoor aangemerkt als een geschikte voorspeller van leesattitude of leesvoorkeur.
- Leesmateriaal wordt door de leerlingen geprefereerd volgens de volgende (afnemende) reeks: stripblad, avonturenboek, sportblad, weekblad, boek over de natuur, krant, sprookjesboek. Jongens en meisjes verschillen het sterkst in voorkeur voor sportblad (jongens) en sprookjesboek (meisjes).
- Een positieve waardering van lezen hangt het sterkst samen met een voorkeur voor avonturenboeken. Een positieve leesattitude bleek bovendien omgekeerd evenredig met de voorkeur voor een stripblad en sportblad.
- Tussen scholen bleken aanzienlijke verschillen in de gemiddelde leesattitude van de leerlingen.
- De factor sociaal milieu verklaarde weinig variantie. De gezamenlijke bijdrage van de factoren leeftijd, sociaal milieu en leesmilieu in de verklaring van verschillen in leesattituden was gering.

Wesdorp (1985) is een voorstudie om de haalbaarheid van periodiek peilingonderzoek naar het taalonderwijs in de basisschool te onderzoeken. In dit onderzoek werden onder meer de leesgewoonten en attitudes van leerlingen gemeten met behulp van een schriftelijke vragenlijst.

Uit deze peiling blijkt dat het vak taal weinig populair is bij leerlingen. Lezen wordt echter door leerlingen 'heel leuk' gevonden. 10% van de leerlingen vindt lezen 'moeilijk'.

70% van de leerlingen noemt de eigen houding ten aanzien van lezen positief. In de vrije tijd lezen de leerlingen het meest stripboeken en leesboeken voor de eigen leeftijdsgroep.

Tellegen-Van Delft (1986) verrichtte onderzoek naar leesmotivatie, leesplezier en leesbelemmeringen bij leerlingen. Het spontane lezen als vrijetijdsbesteding stond in haar onderzoek centraal.

Leerlingen uit de vierde en zesde klas basisonderwijs en de tweede klas voortgezet onderwijs vulden een vragenlijst in over hun leesgedrag. De enquête bevatte vragen over leesplezier, leesvoldoening, leesbelemmering en leesfrequentie. Onder 'leesplezier' verstaat de onderzoekster de aangename associaties die de leerling verbindt met het lezen van boeken. Bij 'leesvoldoening' onderscheidt zij primaire en secundaire vormen. Primaire voldoening wordt door de lezer doelbewust nagestreefd en is een noodzakelijke voorwaarde voor spontaan leesgedrag (bijvoorbeeld bevrediging van nieuwsgierigheid, verdrijving van verveling of om tot rust te komen). Secundaire voldoening omvat de aspecten die vaak samengaan met leesvoldoening, maar die geen noodzakelijke voorwaarde vormen voor spontaan leesgedrag, zoals het terloops leren of de gevoelens die door een verhaal opgeroepen worden. Onder 'leesbelemmeringen' wordt verstaan: de interne en externe factoren die het lezen in de weg kunnen staan, zoals gebrek aan concentratie of uithoudingsvermogen en het door huisgenoten gestoord worden tijdens het lezen.

Bij de analyse van de gegevens betreft Tellegen-Van Delft als kenmerken van leerlingen: sekse, leerjaar, technische leesvaardigheid, schooltype, levensbeschouwing en gemeentegrootte. Ter meting van de technische leesvaardigheid werd aan de leerlingen een leesvaardigheidstest afgenomen.

Met behulp van contrastgroepanalyse zijn de leerlingen in verschillende groepen onderverdeeld:

veellezers: meisjes die goed kunnen lezen en jongens die goed kunnen lezen en tevens een protestants christelijke school bezoeken; geregelde lezers: meisjes die niet zo goed kunnen lezen en jongens die een school voor lbo of mavo bezoeken; weinig lezers: jongens die niet zo goed kunnen lezen en jongens die een school voor lbo of mavo bezoeken. De belangrijkste resultaten uit dit onderzoek zijn de volgende. Slechts 11% van de variantie in leesgedrag kon door de contrastgroepanalyse verklaard worden. Objectieve kenmerken als sekse, technische leesvaardigheid, leerjaar en dergelijke blijken, met andere woorden, niet zo relevant als voorspellers van verschillen in leesgedrag.

Belangrijker blijkt de mate waarin leerlingen verschillende vormen van leesvoldoening uit eigen ervaring kennen, en de mate waarin zij bij het lezen worden belemmerd. Deze variabelen blijken 30% van de variantie in leesgedrag te verklaren:

- leerlingen die weinig lezen, blijken minder leesplezier te hebben en minder vormen van leesvoldoening te kennen dan leerlingen die veel lezen. Vooral jongens uit het lbo of mavo behoren tot deze groep leerlingen;
- leerlingen die lezen een vermoeiende bezigheid vinden, zijn niet per definitie ook diegenen met een relatief laag technisch leesniveau. Ook een betrekkelijk groot aantal gemiddelde of goede lezers vindt lezen vermoeiend;
- leerlingen die een hekel hebben aan lezen, blijken wel naar een boek te grijpen om informatie in te winnen.

Het eerste onderzoek dat specifiek gericht is op leesgedrag van leerlingen in Vlaanderen, werd verricht door Ghesquiere (1993). Zij onderzocht de volgende aspecten van het leesgedrag in de vrije tijd:

- de plaats van het lezen in het vrijetijdspatroon van de informanten;
- de algemene houding tegenover lezen en boeken;
- de leesfrequentie;
- de rol van ouders, leerkrachten, instanties en media als stimulerende factoren;
- de genrevoorkeur van bepaalde leeftijdsgroepen.

Ghesquiere onderzocht het leesgedrag van derde en vierde klassers (9-11 jaar) en vijfde en zesde klassers (11-12 jaar) uit het primair onderwijs, en een groep lezers tussen de 12 en 15 jaar, uit het secundair onderwijs. In verschillende jeugdtijdschriften plaatste ze een oproep om aan het onderzoek mee te doen. Ghesquiere waarschuwt ervoor dat de resultaten mogelijk geflatteerd zijn; het gaat immers om vrijwillige informanten. Waarschijnlijk bestaat deze groep dan ook uit een relatief groot aantal 'veellezers'.

Dit vermoeden lijkt bevestigd te worden door het resultaat dat lezen gemiddeld het hoogste scoort als vrijetijdsbesteding. TV kijken, sporten, muziek beluisteren en met vriend(in)en spelen, volgen in deze volgorde. De factor sekseverschil blijkt een rol van betekenis te spelen: bij meisjes staat het lezen op de eerste plaats, bij jongens op de derde. De milieufactor is niet van invloed op het lezen, wel op het TV kijken; kinderen van handarbeiders kijken wat meer tv. dan kinderen van hoofdarbeiders (respectievelijk 18 en 12% duidt TV kijken aan als favoriete bezigheid). Over de verhouding tussen lezen en TV kijken meldt Ghesquiere dat er sprake is van een opvallende toename in het TV kijken vanaf 12 jaar. Dit lijkt te corresponderen met het gegeven dat de informanten minder gaan lezen naarmate ze ouder worden. In de leeftijdsgroep van 9-10 jaar leest 39% meer dan een boek per week, in de groep van 11-12 jaar is dit nog 23%. Overigens is hiermee niet gezegd dat er sprake is van een causaal verband .

Er is in het algemeen sprake van een positieve leesattitude onder de respondenten.

Ook bij de leesattitude blijkt de factor 'sekseverschil' een rol te spelen. Er zijn twee maal zoveel enthousiaste lezeressen (68%) als lezers (33%). Parallel aan de positieve leesattitude is er, volgens de onderzoekster, sprake van een hoge leesfrequentie. Gemiddeld 30% van de informanten leest meer dan één boek per week. Wederom zijn er (grote) verschillen tussen jongens en meisjes: 41% van de meisjes noemt zich leesfanaat, terwijl 14% van de jongens dit etiket op zichzelf van toepassing acht. Er zijn ook beduidend meer jongens (5%) die minder of niet van lezen houden dan meisjes (0,5 %).

Verschillen tussen de drie onderzochte leeftijdsgroepen vond Ghesquiere vooral met betrekking tot de rol van personen, instanties en media als prikkel tot lezen, en met betrekking tot de leesmotieven en leesvoorkeuren. Voor jonge lezers is vooral (de spanning) van het boek zelf een belangrijke stimulans tot lezen. Ook de rol van ouders als directe bemiddelaars is van belang. Vanaf 12 jaar speelt de invloed van ouders echter geen rol van betekenis meer. Dan wordt de leraar de belangrijkste bemiddelende persoon. Voor deze leeftijdsgroep gaat er ook een grote stimulans uit van de verfilming van boeken. Reclame blijkt geen rol te spelen. De bibliotheek wordt genoemd als voornaamste plaats waar de leerlingen de boeken halen.

Wat lezen de Vlaamse lezers van de verschillende leeftijdsgroepen?

De genrevoorkeur wordt eerder bepaald door leeftijd en geslacht dan door de sociale situatie. De jongste groep leerlingen wijst probleemboeken af, de oudste twee groepen hebben weinig belangstelling voor poëzie. Kinderen tussen negen en 12 jaar hebben een voorkeur voor stripverhalen en avontuurlijke boeken. Vanaf 11 jaar ontwikkelen met name meisjes een duidelijke genrevoorkeur: ze houden van emotionele boeken. Jongens profileren zich vanaf deze leeftijd meer als lezers van informatieve boeken. Ghesquiere constateert nog dat naar gelang de leesfrequentie stijgt, de belangstelling voor strips daalt. Parallel aan de leesfrequentie ontwikkelt zich een positievere houding tegenover moeilijkere genres als probleemboeken en historische boeken. Ghesquiere besluit met de constatering dat het opvallend is dat twee factoren bij alle onderzochte aspecten van het leesgedrag een rol spelen: het sekseverschil en de leesfrequentie.

Otter (1996) onderzocht hoe vaak leerlingen in hun vrije tijd boeken, strips of de krant lezen, en hoe vaak de leerlingen naar de televisie kijken. Vervolgens is bekeken of er verschillen zijn in dit gedrag tussen jongens en meisjes. Het onderzoek leidde tot de volgende conclusies:

- De belangrijkste uitkomst is dat leerlingen in het basisonderwijs in hun vrije tijd zelden een boek lezen. Gemiddeld genomen lezen leerlingen in groep 6 zes minuten, leerlingen in groep 7 minder dan vijf minuten en leerlingen in groep 8 nog geen vier minuten per dag een boek voor hun plezier.
- Al binnen het basisonderwijs neemt het lezen van leerlingen af.
- Hoe vaak leerlingen strips lezen is afhankelijk van het leerjaar.
- Het lezen van de krant is bepaald niet populair bij leerlingen in de groepen 7 en 8 van het Nederlandse basisonderwijs.
- Meisjes lezen thuis frequenter en langer in boeken dan jongens, maar de verschillen zijn niet groot.
- De ontwikkeling over de jaren heen is voor beide seksen overeenkomstig.
- In vergelijking met de tijd die besteed wordt aan boeken lezen, kijken de leerlingen langdurig naar de televisie. De gemiddelde tijd die hieraan wordt besteed schommelt in de groepen 6, 7 en 8 rond de anderhalf uur per dag.
- Jongens kijken meer televisie dan meisjes.

Van der Bolt (2000) deed in haar proefschrift verslag van een onderzoek naar de affectieve leeservaringen ( dat wil zeggen emotioneel belevend of emotioneel betrokken lezen) van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs. Hierbij ging zij ervan uit dat leesplezier (een positieve affectieve ervaring) leesgedrag kan bevorderen. Nagegaan is in welke mate affectieve verschijnselen door leerlingen ervaren worden en in welke mate factoren als sekse, leesfrequentie en leeftijd van invloed zijn op een affectieve beleving.

Op grond van de resultaten van haar interviews en survey concludeert ze dat lezen met emotionele betrokkenheid en lezen voor stemmingsregulatie veel voorkomende verschijnselen zijn bij jeugdige lezers in het algemeen, en in het bijzonder bij meisjes, basisschoolleerlingen en scholieren met een hoge leesfrequentie. Lezen met emotionele betrokkenheid en voor stemmingsregulatie blijkt af te nemen naarmate leerlingen ouder worden, maar leesplezier en uithoudingsvermogen in relatie tot het lezen lopen niet terug.

De leesfrequentie bleek sterk samen te hangen met achtergrondkenmerken van de leerlingen als sekse, leerjaar en schooltype.

In diverse periodieke peilingen van het onderwijsniveau (PPON) zijn vragen gesteld aan enkele duizenden leerlingen over hun buitenschoolse taalactiviteiten, zowel leerlingen aan het einde van het basisonderwijs (Zwarts 1990, Sijstra e.a. 1997, Heesters e.a. 2007) als halverwege het basisonderwijs (Sijstra e.a. 1992, Van Roosmalen e.a. 1999, Van Berkel e.a. 2002).

In de eerste taalpeiling *einde basisonderwijs*, uitgevoerd in 1988 (Zwarts 1990) gaf 4 % van de leerlingen aan nooit een boek te lezen; de overige leerlingen lazen gemiddeld vier boeken per maand.

Stripboeken en jeugdboeken waren het populairst: 63, resp. 62 % van de leerlingen lazen deze vaak.

55 % gaf aan kranten te lezen, 17 % documentatiemateriaal en 5 % gedichten.

Jongens lazen meer kranten, documentatiemateriaal en stripboeken; meisjes meer tijdschriften, gedichten en jeugdboeken.

Ter vergelijking zijn ook vragen gesteld over TV kijken: 70 % deed dat dagelijks, 26 % enkele malen per week, 4 % nooit.

In de tweede taalpeiling *einde basisonderwijs*, uitgevoerd in 1993 (Sijstra e.a. 1997) wijzigt het beeld van het leesgedrag zich niet wezenlijk. 7% van de leerlingen geeft aan de afgelopen maand geen enkel boek gelezen te hebben; 14 % heeft 7 of meer boeken gelezen in die maand; de rest zit daar tussenin.

90 % van de leerlingen leent boeken uit de openbare of de schoolbibliotheek.

61 % zegt stripboeken te lezen, 56 % jeugdboeken, 54 % tijdschriften, 19 % kranten, 17 % documentatiemateriaal, 10 % gebruiksaanwijzingen/recepten, 7 % sprookjes/fabels en 7 % gedichten/rijmpjes/versjes.

Het TV kijkgedrag is wel enigszins veranderd: 83 % zegt nu bijna elke dag te kijken, 3 % nooit.

De derde taalpeiling *einde basisonderwijs*, uitgevoerd in 1998 (Sijstra e.a. 2002) geeft geen informatie over leesgedrag.

In 2005 is een taalpeiling gehouden *einde basisonderwijs* die specifiek was gericht op het leesonderwijs (Heesters e.a. 2007).

Van de bevroegde leerlingen zei 13 % de afgelopen maand geen enkel boek gelezen te hebben, 61 % minder dan 3 boeken, 24 % 3 á 4 boeken, en 14 % 5 boeken of meer per maand.

48 % leent een maal per maand of minder een boek; 39 % een maal per twee á drie weken, en 12 % een maal per week of vaker.

Tijdschriften worden vaak gelezen door 49 % van de leerlingen (in 1993 54 %), jeugdboeken door 44 % (56 % in 1993), stripboeken door 42 % (61 % in 1993), kranten door 12 % (19 % in 1993), documentatiemateriaal door 12 % (17 % in 1993) en gedichten/rijmpjes/versjes door 11 % (7 % in 1993).

De onderzoekers concluderen dat leerlingen in 2005 minder boeken lezen, minder boeken lenen, en bijna alle typen leesmateriaal minder vaak lezen dan in 1993. Ter vergelijking is ditmaal niet gevraagd naar het TV kijkgedrag, maar naar het internetgedrag.

24 % zoekt bijna elke dag informatie op internet, 45 % een of meer keer per week, 30 % bijna nooit.

In de eerste taalpeiling *halverwege het basisonderwijs*, uitgevoerd in 1989 (Sijstra 1992) gaf 58 % van de leerlingen aan vaak boeken te lezen, 41 % af en toe en 2 % nooit.

43 % las vaak stripboeken, 41 % af en toe en 15 % nooit.

41 % las vaak (jeugd)tijdschriften, 33 % af en toe, 26 % nooit.

7 % las vaak kranten, 38 % af en toe, 54 % nooit.

84 % van de leerlingen zei lid te zijn van een bibliotheek.

In de tweede taalpeiling *halverwege het basisonderwijs*, uitgevoerd in 1994 (Van Roosmalen e.a. 1999) wijzigt het beeld zich niet wezenlijk.

62 % van de leerlingen zegt vaak boeken te lezen, 36 % af en toe, 2 % nooit.

34 % las vaak stripboeken, 45 % af en toe, 21 % nooit.

38 % las vaak (jeugd)tijdschriften, 35 % af en toe, 27 % nooit.

6 % las vaak kranten, 36 % af en toe, 58 % nooit.

81 % van de leerlingen zei lid te zijn van een bibliotheek.

Ter vergelijking is in deze taalpeiling gevraagd naar het TV kijkgedrag. 81 % van de leerlingen zei vaak TV te kijken, 17 % af en toe en 2 % nooit.

In de derde taalpeiling *halverwege het basisonderwijs*, uitgevoerd in 1999 (Van Berkel e.a. 2002) zijn al evenmin grote veranderingen te zien. Alleen de afname van het lezen van stripboeken in vergelijking met tien jaar eerder is opvallend.

58 % van de leerlingen zegt vaak boeken te lezen, 40 % af en toe, 2 % nooit.

27 % las vaak stripboeken, 46 % af en toe, 27 % nooit.

34 % las vaak (jeugd)tijdschriften, 36 % af en toe, 30 % nooit.

5 % las vaak kranten, 36 % af en toe, 60 % nooit.

75 % van de leerlingen zegt lid te zijn van een bibliotheek.

Een aantal peilingsonderzoeken geeft ook informatie over de vraag wat leerlingen vinden van lezen, hun leesattitudes.

Uit Heesters 2007 blijkt dat 55 % van de in 2005 ondervraagde leerlingen einde basisonderwijs lezen leuk vindt (jongens 43 %, meisjes 66 %), dat 82 % lezen makkelijk vindt (jongens 78 % meisjes 85 %), en dat 70 % lezen belangrijk vindt (jongens 65 %, meisjes 75 %). De leerlingen is ook gevraagd te reageren op stellingen over lezen. Over het algemeen blijken de meeste leerlingen het eens te zijn met positief geformuleerde stellingen over lezen en oneens met negatief geformuleerde.

Halverwege het basisonderwijs vindt in 1989 78 % van de leerlingen lezen leuk, in 1994 81 % en in 1999 74 %. Voor "makkelijk" zijn deze cijfers resp. 82 %, 83 % en 72 %. Ter vergelijking: schrijven scoort op "leuk" resp. 72, 73 en 70 %, en op "makkelijk" 66, 66 en 58 %. (Sijtstra 1992, Van Roosmalen e.a. 1999, Van Berkel e.a. 2002).

Het in deze paragraaf besproken onderzoek geeft aanleiding tot de volgende conclusies.

Leerlingen zijn minder tijd gaan besteden aan lezen en lezen bijna alle typen leesmateriaal minder vaak dan in de vorige decennia. Dit geldt voor leerlingen einde basisonderwijs; de leesfrequentie van leerlingen halverwege het basisonderwijs lijkt door de tijd heen meer stabiel. Tegelijkertijd neemt de tijd die besteed wordt aan TV kijken toe, waarbij in een later stadium nog de tijd komt die besteed wordt aan internetgebruik.

Niettemin is er in 2005 nog altijd een duidelijke meerderheid van leerlingen die vaak boeken zegt te lezen halverwege het basisonderwijs, en een aanzienlijke minderheid van leerlingen (38%) die meer dan 3 boeken per maand zegt te lezen aan het einde van het basisonderwijs. Daar staat tegenover dat 13 % van de leerlingen eind basisonderwijs in de afgelopen maand geen enkel boek gelezen zegt te hebben; een hoger percentage dan de 7 % in de peiling uit 1993.

Leerlingen staan ook nog steeds in meerderheid positief tegenover lezen. Een meerderheid vindt lezen leuk, makkelijk en belangrijk, zowel aan het einde als halverwege het basisonderwijs. Dit is wel beduidend meer het geval bij meisjes dan bij jongens.

Meisjes hebben een hogere leesfrequentie, grotendeels andere leesvoorkeuren en een positievere attitude tegenover lezen dan jongens. Sekse is een voor het leesgedrag zeer bepalend kenmerk.

Leesfrequentie is een goede voorspeller van leesattitude en leesvoldoening: wie vaak leest, staat positiever tegenover lezen en beleeft meer aan wat hij leest. Op de relaties tussen verschillende leerling-kenmerken gaan we nader in in de volgende paragraaf.

### 3.1.2 Ontwikkeling van leerling-kenmerken en relaties tussen die kenmerken

Een deel van het onderzoek naar leerling-kenmerken is erop gericht in kaart te brengen hoe individuele kenmerken van leerlingen op het gebied van leesgedrag zich ontwikkelen, welke invloed die kenmerken hebben op de leesvaardigheid en de leesprestaties van de leerlingen (of vice versa), en welke overige relaties er bestaan tussen deze individuele kenmerken.

Boland e.a. (1985) onderzochten in het kader van het project "Preventie van leesmoeilijkheden" de leer- en leesprestaties van leerlingen in het zesde leerjaar van het basisonderwijs (tegenwoordig groep 8). Het in kaart brengen van de leesattituden van de leerlingen maakte deel uit van dit onderzoek. De leesattituden zijn gemeten om de relatie te onderzoeken tussen leesattituden en leesprestaties, en om een beeld te krijgen van leesvoorkeuren en -activiteiten van leerlingen. De leesattituden zijn gemeten met een leesattitudeschaal (LAS) die aan het begin het zesde leerjaar is afgenomen, en met een uitgebreidere schaal (LASS) die aan het einde van hetzelfde leerjaar is afgenomen.

Er bleek een verband aanwezig tussen leesattituden en leesprestaties. Leerlingen die aan het eind van het basisonderwijs doorstromen naar het voortgezet onderwijs, halen hogere scores op de leesattitudeschaal dan leerlingen die blijven zitten. Er is geen verschil gevonden tussen de attitudes van leerlingen ten aanzien van lezen in de context van school en lezen in niet-schoolse contexten. Meisjes scoren hoger op de leesattitudeschalen dan jongens.

Boland (1988) ging in een longitudinaal onderzoek na hoe vaardigheden in technisch en begrijpend lezen de leesattitude beïnvloeden in de loop van het basisonderwijs, en wat de verbanden tussen de drie factoren zijn.

Het verband tussen technisch lezen en leesattitude blijkt klein in de eerste leerjaren en afwezig in groep 8 van de basisschool. Bij begrijpend lezen is het omgekeerd: de samenhang tussen begrijpend lezen en leesattitude neemt met de jaren toe, en is het sterkst in groep 8. Verder bleek dat de leesattitude aan het begin van het basisonderwijs weinig voorspelt over die aan het einde, en dat de samenhang tussen technisch en begrijpend lezen afneemt door de jaren heen.

De achtergrondkenmerken van de leerlingen hebben weinig verband met leesattitude. Meisjes halen in groep 8 een iets hogere score op leesattitude dan jongens.

Bast (1995) ging na welke factoren (waaronder leesattituden en buitenschoolse leesactiviteiten) verantwoordelijk zijn voor de grote individuele verschillen in leesvaardigheid die al bij aanvang van het basisonderwijs bestaan tussen leerlingen. Onder leesvaardigheid verstond hij zowel het decoderen als het leesbegrip. Hij ging uit van het model van Stanovich dat veronderstelt dat die individuele verschillen in leesvaardigheid met de tijd groter zullen worden; dit verschijnsel heeft de naam 'Mattheüs-effecten' in lezen meegekregen. In het onderzoek is het bestaan en ontstaan van deze 'Mattheüs-effecten' onderzocht. Daarnaast is onderzocht in hoeverre interventie in de vorm van extra leesactiviteiten bij slechte lezers effect heeft. De leerlingen zijn gevolgd vanaf eind groep 2 tot in groep 5.

Individuele verschillen in decodeervaardigheid, fonologische vaardigheden en buitenschoolse leesactiviteiten blijken inderdaad met de tijd toe te nemen. Wat betreft de oorzaken die ten grondslag liggen aan deze 'Mattheüs-effecten', lijken decodeervaardigheden en fonologische vaardigheden elkaar wederzijds te beïnvloeden. Dezelfde wederzijdse beïnvloeding lijkt te bestaan tussen woordenschat en leesvaardigheid, en tussen buitenschools lezen en leesattituden.

Onderwijsvariabelen lijken slechts in zeer geringe mate bij te dragen aan de ontwikkeling van verschillen tussen leerlingen. De interventie ten slotte blijkt geen effect te hebben op de leesprestaties van de zwakke lezers.

Aarnoutse en Van Leeuwe (1998) onderzochten in welke mate tekstbegrip, woordenschat, leesplezier en leesfrequentie op grond van eerdere metingen voorspeld kunnen worden op een later tijdstip in de basisschool. De vraag is daarbij hoe stabiel deze variabelen evolueren.

Er is ook gekeken in welke mate de verschillende variabelen met elkaar samenhangen, en of er een gemeenschappelijke factor aan de basis ligt van de vier onderzochte variabelen.

Alle vier de onderzochte variabelen kunnen op basis van eerdere metingen goed voorspeld worden. De voorspellingen voor tekstbegrip en woordenschat blijken sterker dan die voor leesplezier en leesfrequentie. Leesfrequentie neemt af tijdens de basisschool, de mate van leesplezier blijft redelijk constant. Analyses wijzen uit dat tekstbegrip en woordenschat zich op een overeenkomstige manier ontwikkelen.

De vier variabelen hangen niet met elkaar samen en er ligt geen gemeenschappelijke factor aan de basis van alle vier. Er is wel een verband tussen tekstbegrip en woordenschat aan de ene kant en leesfrequentie en leesplezier aan de andere kant. De vaak veronderstelde samenhang tussen leesplezier en tekstbegrip wordt niet bevestigd. De onderzoekers zien dit resultaat als een aanwijzing dat attitudes een eigen plaats moeten krijgen in het onderwijs, los van het onderwijs in tekstbegrip.

In een tweejarig onderzoek bij allochtone en Nederlandstalige basisschoolleerlingen in groep 5 en 6 ging Van Elsäcker (2002) na in hoeverre de begrijpend leesprestaties van leerlingen met een verschillende socio-economische, linguïstische of culturele achtergrond verklaard kunnen worden door verschillen in linguïstische en cognitieve vaardigheden, gebruik van leesstrategieën en leesmotivatie. Ook is onderzocht wat de verschillende groepen leerlingen nodig hebben om geëngageerde en vaardige lezers te worden. In het onderzoek worden vier groepen onderscheiden: Nederlandse leerlingen met hoger opgeleide ouders, Nederlandse leerlingen met lager opgeleide ouders, Surinaamse/Antilliaanse leerlingen en Turkse/Marokkaanse leerlingen. Bij de leerlingen zijn gegevens verzameld aan het begin en het einde van groep 5 en aan het einde van groep 6.

.Bij allochtone leerlingen is er een sterk effect van leeswoordenschat op leesbegrip; bij autochtone leerlingen bestaat er een sterk effect van begrijpend luisteren op leesbegrip. Het gebruik van leesstrategieën, leesmotivatie en vrijetijdslezen hebben nauwelijks positief effect op leesbegrip.

Voor Nederlandse leerlingen blijken non-verbale intelligentie en het leesklimaat thuis de meest positieve voorspellers van leesbegrip en leeswoordenschat; voor allochtone leerlingen komen daar het thuis spreken van Nederlands en de invulling van woordenschatonderwijs bij.

Om geëngageerde, vaardige lezers te worden, hebben allochtone leerlingen ander leesonderwijs dan Nederlandse leerlingen nodig. Ze hebben vooral baat bij expliciet woordenschatonderwijs en bij lezen onder begeleiding van de leerkracht waarbij de betekenis van grotere teksteenheden uitgelegd wordt. De resultaten tonen eveneens aan dat allochtone leerlingen een stevige woordenschatbasis nodig hebben voordat andere factoren (zoals non-verbale intelligentie, leesklimaat thuis, vrijetijdslezen en intrinsieke leesmotivatie) dezelfde positieve effecten kunnen hebben op de leesprestaties als bij de Nederlandse leerlingen. Vrijetijdslezen, zelfstandig lezen en het voorlezen op school lijken voor allochtone leerlingen minder motiverend en effectief omdat deze activiteiten een grote inspanning van hen vragen vanwege hun talige karakter.

Van Elsäcker en Verhoeven (2003) trekken uit hetzelfde onderzoek de volgende conclusies.

Allochtone leerlingen blijken bij technisch lezen geen achterstand te hebben ten opzichte van de Nederlandse leerlingen. De achterstanden bij begrijpend lezen en woordenschat zijn echter wel aanzienlijk. Allochtone leerlingen gebruiken meer leesstrategieën dan Nederlandse leerlingen en ook scoren zij hoger op extrinsieke leesmotivatie. Op intrinsieke leesmotivatie scoren allochtone leerlingen even hoog als Nederlandse leerlingen met hoger opgeleide ouders, terwijl Nederlandse leerlingen met laag opgeleide ouders lager scoren. Alle drie de groepen rapporteren een achteruitgang in leesmotivatie en vrijetijdslezen over de twee leerjaren.

Uit interventieonderzoek ten slotte blijkt dat het mogelijk is strategiegebruik, leesmotivatie en vrijetijdslezen te verbeteren.

In een aantal onderzoeken is Otter ingegaan op de relaties tussen de mate van *buitenschools lezen* als specifiek leerling-kenmerk, en de leesvaardigheid in termen van leesprestaties.

Otters dissertatieonderzoek (1993) is opgezet om inzicht te krijgen in de relaties tussen leesprestaties, onderwijsaanbod en buitenschools lezen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs in Nederland. Er is gebruik gemaakt van vragenlijsten die zijn ontwikkeld in het kader van een internationaal vergelijkend onderzoek naar de inhoud en opbrengsten van begrijpend lezen.

In het onderzoek is aansluiting gezocht bij theoretische modellen over hoe respondenten antwoord geven op vragen in vragenlijsten. De bruikbaarheid van de leesactiviteitenvragenlijst is onderzocht. Verder zijn buitenschools lezen en het onderwijsaanbod gemeten met dagboeken en schriftelijke vragenlijsten.

Vragen in vragenlijsten moeten zo eenduidig en simpel mogelijk geformuleerd worden en daarnaast moet de informatie voor leerlingen gemakkelijk uit het geheugen kunnen worden opgediept. Gebleken is dat het overgrote deel van de vragenlijsten bestemd voor 9-jarige leerlingen niet aan deze eisen voldoet. Ook de leesactiviteitenvragenlijst voor leerlingen in het voortgezet onderwijs blijkt minder geschikt. De dagboekmethode levert daarentegen betrouwbare en valide gegevens op: de gegevens laten steeds hetzelfde beeld zien en meten dus de leesfrequentie van leerlingen en het onderwijsaanbod.

Het leesgedrag van kinderen blijkt niet zo stabiel te zijn als wel wordt aangenomen: de leesfrequentie verschilt sterk tussen de leerjaren 5 en 6. Er zijn leerlingen die het lezen pas in de loop van het zesde leerjaar ontdekken, en er zijn leerlingen die het lezen in de loop van de tijd inruilen voor andere bezigheden. Als men in een van beide leerjaren het leesgedrag heeft vastgesteld, zegt dat dus niet alles over het gedrag in het andere jaar.

Otter vindt in haar onderzoek geen relatie tussen leesprestaties en buitenschools lezen. De invloed van buitenschools lezen op leesprestaties is dus niet aangetoond.

In Otter (1995), een vervolg op het onderzoek uit 1993, is nagegaan of, en zo ja in welke mate, leerlingen betere lezers worden naarmate zij in hun vrije tijd meer lezen. Er is gekeken of leerlingen leren lezen door te lezen en of hun woordenschat er door wordt uitgebreid. De ontwikkeling van de leesgewoonten en leesvaardigheid is op grote schaal onderzocht aan de hand van dagboeken en toetsen. In dit onderzoek ligt de nadruk op de effecten van buitenschools lezen op de leesprestaties en worden de gegevens over de leesgewoonten niet gerapporteerd.

In de eerste plaats heeft Otter gekeken naar wat er in de literatuur bekend is over leesbevorderingsprojecten. Uit de studies over leesbevorderingsprojecten concludeert ze dat zowel de aanname dat kinderen leren lezen door te lezen als de aanname dat hun woordenschat wordt uitgebreid door lezen in de vrije tijd, niet of slechts zeer gebrekkig wordt ondersteund door empirisch onderzoek dat de laatste tientallen jaren is verricht.

In de tweede plaats is onderzoek gedaan naar de relaties tussen buitenschools lezen en leesvaardigheid. De algemeen aanvaarde aanname van ouders, leerkrachten, beleidsmakers en onderzoekers dat lezen thuis 'goed' is voor de leesprestaties op school is niet onderbouwd. Uit Otters analyses blijkt dat er geen relatie is tussen leesprestaties en de frequentie van buitenschools lezen. Daaruit kan de conclusie worden getrokken dat ook in dit onderzoek geen invloed is aangetoond van buitenschools lezen op leesprestaties.

Otter e.a. (1997) gaat opnieuw in op de vraag naar de relatie tussen leesprestaties en buitenschools lezen. In haar voorgaande onderzoek is voor het veronderstelde effect van buitenschools lezen op de ontwikkeling van leesvaardigheid geen empirische steun gevonden. Naar aanleiding van dit resultaat worden de volgende drie vragen geformuleerd:

1. Zijn de resultaten het gevolg van een gebrekkige kwaliteit van de gebruikte instrumenten: de dagboeken?
2. Zijn er aanmerkingen te maken op de representativiteit van de steekproef?
3. Is de veronderstelling dat er een effect moet zijn van buitenschools lezen op leesvaardigheid gebaseerd op onjuiste aannames?

De dagboekgegevens die door zowel de leerlingen als hun ouders zijn ingevuld stemmen overeen. De gegevens worden verder ondersteund door analyses van de dagboekmetingen. In deze analyses is nagegaan of de gegevens overeenstemmen met gegevens uit ander onderzoek waarin buitenschools lezen en televisiekijken gemeten zijn. Naar aanleiding van deze resultaten is er geen reden om te twijfelen aan de kwaliteit van de dagboekmetingen.

Ook blijkt dat de steekproef voldoende representatief is. Een indicatie daarvoor is dat de leesvaardigheid van de leerlingen overeenstemt met de Citogegevens voor leesvaardigheid in de betreffende leerjaren. Ook komen de gemiddelde televisiekijktijden overeen met ander onderzoek waarin televisiekijktijd is gemeten. Het lijkt daarom zinvol de veronderstelling van een positief effect van buitenschools lezen kritisch te bezien. Ten eerste is de aanname dat buitenschools lezen frequent gebeurt waarschijnlijk onjuist. Ten tweede is de aanname dat het buitenschools lezen ook aansluit op het soort lezen dat wordt gemeten met leestoetsen onjuist.

Otter e.a. (1998) behandelen nogmaals de vraag: wat is de relatie tussen de ontwikkeling van de leesvaardigheid van leerlingen in leerjaar 5 tot en met 8 van het Nederlandse basisonderwijs en hun buitenschoolse leesactiviteiten? In dit artikel worden drie buitenlandse studies besproken in relatie tot het longitudinale onderzoek van Otter.

Het buitenschoolse lezen kan pas effect hebben op de leesprestaties als de tijd die aan lezen wordt besteed substantieel is. Uit de gegevens van het onderzoek komt naar voren dat leerlingen in het basisonderwijs in hun vrije tijd zelden een boek lezen. Buitenschools lezen heeft derhalve geen aantoonbaar effect op leesprestaties van leerlingen. De onderzoeksresultaten sluiten nauw aan bij de resultaten van de buitenlandse studies.

Het is niet eenvoudig uit het boven beschreven onderzoek conclusies te trekken, omdat de diverse onderzoekers voor de onderzochte leerling-kenmerken verschillende termen hanteren. Met deze slag om de arm wagen we de volgende poging. Leesattitude (leesmotivatie, leesplezier) draagt positief bij aan leesprestaties (leesbegrip, tekstbegrip) in het onderzoek van Boland (1985). Geen bijdrage werd gevonden in de onderzoeken van Aarnoutse/Van Leeuwe (1998) en Van Elsäcker (2002).

Tekstbegrip draagt bij aan een positieve leesattitude in het onderzoek van Boland (1988). Dit verband werd niet gevonden voor technische leesvaardigheid. Buitenschools lezen draagt bij aan een positieve leesattitude in het onderzoek van Bast (1995).

Buitenschools lezen (vrijtijdslezen) draagt niet bij aan leesprestaties in de onderzoeken van Van Elsäcker (2002) en Otter (1993, 1995, 1997, 1998).

Het hoofdargument van Otter is dat leerlingen zo weinig leesgedrag in hun vrije tijd rapporteren dat hiervan geen effect kan worden verwacht op leesprestaties. (Vergelijk echter de conclusies uit paragraaf 3.1, die een positiever beeld geven van het leesgedrag van basisschoolleerlingen).

## 3.2 Buitenschoolse kenmerken

### 3.2.1 De invloed van het gezin

In een aantal onderzoeken staat de vraag centraal wat de invloed is van gezinsfactoren op leesgedrag, leesmotivatie en leesvaardigheid.

Van Lierop-Debrauwer (1990) ging na hoe het literaire socialisatieproces bij kinderen uit de middenklasse verloopt. In haar voorstudie (literatuurstudie, schriftelijke enquête en interviews) stonden de volgende onderzoeksvragen centraal:

- Welke interactiepatronen in gezinnen bepalen de literaire socialisatie van kinderen van nul tot vijftien jaar?
- Welke ontwikkelingen in gezinsinteractiepatronen zijn er tijdens het literaire socialisatieproces?

In het hoofdonderzoek (enquête, casestudies en schoolobservaties) luiden de onderzoeksvragen:

- Welke interactiepatronen hanteren ouders om hun jonge kinderen (nul tot zeven jaar) vertrouwd te maken met literatuur?
- Verschillen een- en twee-oudergezinnen wat betreft de rol van ouders in het literaire socialisatieproces van hun kinderen?
- Hoe verloopt het literaire socialisatieproces in vier geselecteerde middenklassegezinnen, en op welke wijze is de omgang met literatuur ingebed in het totale gezinsklimaat?
- Wat is de betekenis van de gezinssamenstelling en rolverdeling binnen het gezin voor het literaire klimaat in de vier gezinnen?
- In hoeverre zijn de literaire socialisatieprocessen in de vier gezinnen geworteld in familietradities?
- Wat zijn de effecten van verschillende literaire socialisatieprocessen in de gezinnen op de verdere literaire ontwikkeling van kinderen nadat ze kennis hebben gemaakt met literatuur op school?

Uit afgenomen enquêtes en interviews in de voorstudie blijkt dat in gezinnen vaak dezelfde activiteiten, patronen en ontwikkelingslijnen voorkomen. Voor zover er wel verschillen bestaan, zijn die vaak terug te voeren op de visie van de ouders op literatuur en lezen; die visie op haar beurt blijkt slechts in beperkte mate afhankelijk van sociaaleconomische status. Ouders die vooral geïnteresseerd zijn óf kinderen lezen, hebben een formele visie op lezen: als zij het lezen stimuleren, is dat vaak om schoolse redenen, bijvoorbeeld als de school aangeeft dat het niet zo goed gaat met het technisch lezen. Ouder-kind-interacties over boeken en lezen komen in deze gezinnen zelden voor. Ouders die belangstelling hebben voor wát kinderen lezen, hebben een functionele visie op lezen, en lezen vaak zelf ook de boeken die hun kinderen lezen. Ouders van wie de kinderen veel lazen, bleken vaak een functionele visie op lezen te hebben. Deze invloed werd nog eens versterkt als de school er eenzelfde visie op na hield.

In gezinnen met kinderen tussen nul en zeven jaar lezen ouders voor, vertellen ouders verhalen en zingen zij liedjes met hun kinderen, zo blijkt uit het hoofdonderzoek. Eenoudergezinnen doen dit minder dan twee-oudergezinnen, maar verschillen verder niet. 90% van de ouders zegt hun kind vroeger voorgelezen te hebben; tweederde

daarvan zegt dat dit elke dag gebeurde. Bijna de helft begon met voorlezen toen het kind tussen de 1 en 2 jaar was. Opvallend is dat de meeste ouders ophouden met voorlezen op het moment dat kinderen zelf kunnen lezen.

Weinig ouders voeren gesprekken met hun kinderen over boeken en lezen: slechts 5%.

Een andere belangrijke bevinding uit het hoofdonderzoek is dat familietradities een belangrijke rol spelen in literaire socialisatie. De eigen jeugdervaringen van de ouders zijn doorslaggevend voor het literaire klimaat in het gezin; ouders geven meestal vrij automatisch hun eigen literaire socialisatie door. Als beide ouders een vergelijkbare achtergrond hebben, versterken zij elkaar in opvattingen en handelingen.

In een volgende studie van Van Lierop-Debrauwer (1995) staan de volgende vragen centraal:

- Hoe vroeg moet met leesbevordering begonnen worden en wat is de rol van de ouders?
- Is er bij ouders en medewerkers op peuterspeelzalen voldoende materiaal en kennis aanwezig om leesbevordering te stimuleren? Hoe zinvol is een breed leesbevorderingsbeleid?

De resultaten zijn gebaseerd op onderzoek naar de voorschoolse leesbevordering van jonge kinderen in Nederlandse gezinnen.

Geconstateerd wordt dat bij kinderen die van jongsaf aan vertrouwd zijn met lezen de kans groter is dat zij fervente en vaardige lezers zullen worden dan wanneer zij op latere leeftijd beginnen te lezen. De rol van de ouders is cruciaal. De ouders maken onder andere door voorlezen kinderen vertrouwd met boeken en door zelf te lezen vervullen zij een voorbeeldfunctie voor kinderen. Naarmate ouders en leidsters meer kennis en materiaal ter beschikking hebben, kunnen zij kinderen beter stimuleren. Een breed leesbevorderingsbeleid is zinvol en zou niet alleen gericht moeten zijn op lagere sociale groepen maar ook op middenklassegezinnen. In sommige gezinnen in de middenklasse wordt net als in lagere sociale klassen niet of nauwelijks gelezen. Gesteld wordt dat aanvankelijk leesonderwijs niet gezien moet worden als leesbevordering, omdat te grote aandacht voor leesteknik ten koste kan gaan van leesplezier.

In de overzichtsstudie van Van Peer (1991) is in kaart gebracht wat uit onderzoek bekend is over de invloed van het gezin op het lezen van kinderen. De volgende onderwerpen komen aan bod:

- invloeden van materiële, attitudele en interactieve aard op leesbevordering in het gezin;
- soorten interacties die met lezen samenhangen;
- het belang van socio-emotionele factoren;
- de aansluitingsproblematiek met de school;
- verklaringen voor verschillen in condities voor leesbevordering.

Uit het internationale en Nederlandse onderzoek uit de jaren '80 komt naar voren dat het gezin een rol speelt in het tot stand komen van geletterdheid, leesvaardigheid en leesmotivatie. Factoren die positief zijn voor leesbevordering zijn materiële voorzieningen (boeken, tijdschriften enz. in huis, maar ook het bibliotheeklidmaatschap), activiteiten en attitudes van ouders (zelf lezen door ouders, stimuleren van lezen door ouders, positieve waardering van lezen, zorgen voor de nodige rust in huis), en interacties in het gezin (voorlezen, vertellen, belangstelling voor wat kinderen lezen). Deze factoren zijn effectiever naarmate ze vroeger aanwezig zijn. Ze zijn meer aanwezig in de midden- en hogere klasse.

De soorten interacties in gezinnen zijn sterk verschillend. Voorlezen komt het vaakst voor, maar minder in arbeidersgezinnen, waar vertellen meer voorkomt. De hechting tussen moeder en kind houdt positief verband met exploratiedrang en met leesinstructie.

In de lagere klasse wordt er vooral in de voorschoolse periode gestimuleerd, in de andere klassen loopt dat tijdens de schoolleeftijd door. Het voorlezen houdt vaak op als kinderen zelf kunnen lezen.

Als verklaring voor de verschillende interacties in sociale klassen stelt de 'civilisatietheorie' dat factoren die noodzakelijk zijn voor lezen (zelfdiscipline, affectbeheersing, veiligheid) minder in lagere klassen aanwezig zijn vanwege sociohistorische processen.

De Jong (1993) onderzocht de relaties tussen het verwerven van boeken door ouders, hun leesgedrag en het leesgedrag van hun kinderen. De vraag is in hoeverre ouders zich inzetten om leesmateriaal te verwerven voor hun kinderen en welke factoren de frequentie en de wijze van boekverwerving bepalen. Hoe informeren ouders zich en welke criteria hanteren ze bij aankoop van kinderboeken? Wat zijn hun motieven om een al dan niet actieve rol bij aankoop te vervullen? Nagegaan is of er verbanden zijn tussen de frequentie en de wijze van boekverwerving, het leesgedrag van de ouders zelf en dat van hun kind.

Over het algemeen blijkt dat de frequentie waarmee kinderboeken worden gekocht minder belangrijk is voor een leesbevorderend klimaat dan verwacht.

Er is geen relatie gevonden tussen de frequentie waarmee ouders boeken voor zichzelf kopen en hun aankoop van kinderboeken. De frequentie van het aankopen van kinderboeken houdt verband met het leesplezier van de ouders, hun ervaren nut en het belang toegekend aan het bezit van boeken.

De criteria die ouders hanteren voor aankoop van kinderboeken en boeken voor zichzelf zijn: uiterlijke kenmerken van boeken, aanbevelingen door derden en positieve schriftelijke informatie.

De kennis van jeugdliteratuur hangt samen met het opleidingsniveau van de ouders. De hypothese dat ouders die veel lezen ook kinderen hebben die veel lezen, wordt niet bevestigd. Ook is geen verband gevonden tussen leesfrequentie en opleidingsniveau van ouders. Wel hangt frequentie van lezen samen met de hoeveelheid beschikbare tijd.

Het opleidingsniveau hangt samen met de frequentie waarin ouders boeken voor zichzelf kopen, maar niet met de frequentie van boekaanschaf voor hun kinderen.

Ramaut (1994a en b; zie ook Ghesquiere en Ramaut 1994) bracht met behulp van een vragenlijst de leesgewoonten van allochtone en autochtone leerlingen in kaart en vergeleek deze met elkaar. Daarnaast onderzocht zij met een taaltoets het verband tussen de algemene taalvaardigheid van de leerlingen en de frequentie waarmee zij boeken lezen. Doel van het onderzoek was om mogelijke leesdrempels op het spoor te komen en aanknopingspunten te vinden voor leesbevordering bij allochtone leerlingen. De onderzoeksgroep bestond uit Turkse, Marokkaanse, Italiaanse en Vlaamse leerlingen van lagere en middelbare OVB-scholen (Onderwijs Voorrang Beleid). Al deze leerlingen kwamen uit een gezin met een lagere sociaaleconomische status en werden in België geboren of kwamen vóór de leeftijd van zeven jaar naar België. Ze waren tussen de acht en veertien jaar oud. De vragenlijst bevatte gesloten vragen over onder meer vrijetijdsbesteding, leesfrequentie, leesattituden, genrevoorkeur, leeskanalen en leesmotivaties. Ter meting van de globale taalvaardigheid van de leerlingen werden aan verschillende leeftijdsgroepen indirecte taaltoetsen afgenomen. Ramaut rapporteert onder meer de volgende resultaten.

40% van de informanten geeft aan één of meer boeken per week te lezen. Eén derde van alle informanten zegt nauwelijks of niet tot het lezen van boeken te komen. Strips worden door gemiddeld 60% van de informanten wekelijks gelezen. De leesfrequentie van boeken wordt, anders dan algemeen wordt aangenomen, niet bepaald door etnische factoren: allochtone en autochtone leerlingen behalen eenzelfde leesfrequentie-score. Geslacht en leeftijd blijken veel belangrijker indicatoren voor de verklaring van verschillen tussen veellezers en niet- of weiniglezers. Meisjes blijken frequentere boekenlezers te zijn dan jongens, en er vindt vanaf het middelbaar onderwijs een terugval van leesactiviteiten plaats.

Met betrekking tot het leesklimaat thuis werden het boekenbezit, het leesgedrag van de ouders, bibliotheekbezoek van de ouders en voorlezen door de ouders bevraagd. Zowel in allochtone als autochtone gezinnen is de invloed van het leesklimaat op de leesfrequentie van de kinderen gering. Alleen 8- tot 10-jarige kinderen van Italiaanse of Vlaamse herkomst blijken er positief door te worden beïnvloed. Turkse en Marokkaanse kinderen groeien op in gezinnen waar weinig belangstelling voor boeken bestaat. Het aantal beschikbare boeken is er beperkt en ouders nemen zelden deel aan leesbevorderende activiteiten. Tussen allochtone en autochtone Belgen openbaarde zich wel een kwalitatief verschil in leesgedrag. Allochtone kinderen kwamen via andere kanalen aan hun boeken, en hadden een voorkeur voor andere genres: ze bleven langer liefhebber van sprookjes dan autochtone kinderen, die eerder op avonturenverhalen overstappen. De prestaties van de leerlingen op de taaltoetsen laten zien dat de Vlaamse leerlingen significant hoger scoren dan de allochtone. Ook werd de samenhang tussen de taalvaardigheid en de leesfrequentie van de leerlingen nagegaan. Er werd alleen voor de jongste leeftijdsgroep een zwakke relatie tussen beiden vastgesteld (15% van de variantie werd erdoor verklaard). De taalachterstand in het Nederlands van allochtone leerlingen lijkt niet eenduidig van invloed op de leesfrequentie van deze leerlingen, zo concludeert Ramaut.

Een drietal studies heeft specifiek betrekking op het voorlezen door ouders, waarbij twee van de studies ook een vergelijking maken met het voorlezen door leraren op school.

In het onderzoek van Bus (1990) is gekeken naar voorlezen thuis en op school. Uit etnografische studies binnen het gezin komt naar voren dat de interacties tussen ouders en kinderen een belangrijke rol spelen bij het ontwikkelen van kennis over teksten. Er is weinig bekend over de aanpak van leerkrachten bij het voorlezen op school. Vandaar dat in dit onderzoek gekeken is welke stijlen van voorlezen voorkomen op school en in het gezin.

Gebleken is dat bij voorlezen binnen het gezin nieuwe kennis vooral wordt bevorderd door de sociale acties tijdens het lezen. Volwassenen maken een inschatting van wat kinderen nog niet begrijpen en gaan daarop in door vragen te stellen of uitleg te geven. Interactief lezen is een essentieel kenmerk van voorlezen. Leerkrachten verschillen in de mate waarin zij interactief voorlezen. De helft van de leerkrachten die deelnamen aan dit onderzoek lieten kinderen reageren op illustraties of tekst zonder pogingen te doen om via vragen of uitleg de tekst te verduidelijken. De andere groep leerkrachten probeerde via gerichte vragen de structuur van het verhaal te verhelderen. Voor kinderen die thuis weinig worden voorgelezen en op school met de niet-actieve stijl van voorlezen geconfronteerd worden, kan dit nadelen hebben.

Bus e.a. (1994, 1995) hebben in een meta-analyse getracht alle relevante gegevens over de samenhang tussen voorlezen en lezen bij elkaar te brengen, en de hypothese

te toetsen dat vaker voorlezen thuis positieve gevolgen heeft voor ontluikende geletterdheid en beginnende leesvaardigheid. Dit is onderzocht aan de hand van de volgende vragen:

- Is er een verband tussen voorlezen en taalontwikkeling en ontluikende en aanvankelijke geletterdheid?
- Is het verband met taalontwikkeling sterker dan dat met aanvankelijk lezen?
- Is er een effect van sociaaleconomisch milieu op het verband?
- Is er een verband tussen de leeftijd van de kinderen en het effect van voorleesfrequentie?
- Is het verband met voorleesfrequentie even groot als met andere leesbevorderingsfactoren in de omgeving?
- Is er een effect van de gebruikte onderzoeksmethode?

Er zijn 29 studies geanalyseerd, gepubliceerd tussen 1966 en 1993.

Uit de resultaten blijkt dat voorlezen een van de belangrijkste activiteiten is voor het ontwikkelen van kennis die nodig is om uiteindelijk succesvol te kunnen lezen. De gegevens steunen de hypothese dat voorlezen door ouders aan kinderen in de voorschoolse leeftijd invloed heeft op de prestaties op het terrein van taal, ontluikende geletterdheid en leesvaardigheid. Er zijn nauwelijks onderzoeken met negatieve effecten. Voorlezen heeft een positief effect op de taal- en leesontwikkeling, waarbij de effecten op taalvaardigheid groter zijn dan op leesvaardigheid; voorlezen verklaart ongeveer 8% van de variantie in meetresultaten van leesvaardigheid. Zelfs in gezinnen met weinig prikkels tot geletterdheid heeft voorlezen een aantoonbaar effect. Die effecten blijven niet beperkt tot de voorschoolse periode, maar worden geleidelijk aan wel zwakker.

Er zijn in het algemeen geen effecten van de gebruikte onderzoeksmethode; alleen tonen kleinere steekproeven grotere effecten. Sociaaleconomische status speelt geen rol.

Via een review onderzocht Blok (1997, 1999) of voorlezen aan jonge kinderen een middel is om mondelinge taalontwikkeling en ontluikende geletterdheid te stimuleren. De volgende hypothesen zijn getoetst:

- het effect is sterker voor mondelinge taalontwikkeling dan voor ontluikende geletterdheid;
- hoe groter de groep waaraan wordt voorgelezen, hoe beperkter het effect;
- het effect van voorlezen op school is beperkter dan dat van voorlezen thuis;
- de soort boeken en het profiel van de voorlezer houden verband met de prestaties;
- het effect is sterker als er intensiever en frequenter wordt voorgelezen.

Blok ging ook na of een verschillende onderzoeksgroep of -methode verschillende effecten opleverde.

Er zijn 10 studies geanalyseerd, gepubliceerd tussen 1968 en 1994, vooral uit de Verenigde Staten. Alle studies zijn quasi-experimenteel en bevatten een controlegroep. De gemiddelde leeftijd van de kinderen is 5 jaar. De kinderen komen voornamelijk uit risicogroepen.

De meta-analyse laat een gemiddeld tot sterk effect zien van voorlezen op taalontwikkeling. Het effect is sterker voor mondelinge taalontwikkeling dan voor ontluikende geletterdheid.

De effecten op mondelinge taalontwikkeling zijn sterker als er wordt voorgelezen aan kleinere groepen kinderen.

Ontluikende geletterdheid wordt het beste gestimuleerd als er voorgelezen wordt door niet-getrainde leerkrachten, en als de boeken zorgvuldig zijn geselecteerd.

De hypothese dat voorlezen thuis sterkere effecten heeft dan op school, wordt maar gedeeltelijk bevestigd.

Er is geen effect gevonden van de intensiteit van het voorleesprogramma.

De sterkste effecten worden gevonden in studies met jongere kinderen en een beperkter aantal proefpersonen.

Uit het boven beschreven onderzoek kan het volgende worden geconcludeerd.

Gezinsfactoren hebben volgens de meeste onderzoekers een grote invloed op het leesgedrag, de leesmotivatie en de leesvaardigheid van kinderen. Belangrijke factoren zijn voorlezen en vertellen door ouders, zelf lezen en het stimuleren van lezen bij de kinderen, en de aanwezigheid van leesmateriaal in huis.

Voorlezen door de ouders heeft van deze factoren het duidelijkste positieve effect op de taal- en leesontwikkeling van kinderen, zij het meer op de taalontwikkeling dan op de leesontwikkeling. Van belang is dat het voorlezen interactief gebeurt, wat wil zeggen dat ouders vragen stellen of uitleg geven bij datgene wat kinderen naar hun inschatting nog niet begrijpen. Blijkens het onderzoek van Van Lierop-Debrauwer (1990) lezen de meeste ouders in ons taalgebied hun kinderen voor vanaf een- tot tweejarige leeftijd en stoppen ze daarmee als het kind zelf kan lezen.

In een aantal onderzoeken is ook de invloed nagegaan van leesklimaat, sociale klasse, opleidingsniveau of herkomst (allochtoon/autochtoon) in of van het gezin op het leesgedrag van de kinderen. De bevindingen hieruit zijn niet eenduidig.

Onze conclusies komen in grote lijnen overeen met die van Piek: "Literaire socialisatie in het gezin en op school lijken de belangrijkste determinanten van leesgedrag te zijn.

De periode waarin deze socialisatie zich voordoet, lijkt samen te vallen met de leeftijd waarop kinderen gevoelig zijn voor een kennismaking met lezen. Familietradities en de wijze waarop literaire socialisatie plaatsheeft, lijken van belang voor het leesgedrag, ook al is de invloed op langere termijn niet geheel duidelijk. Met name op jonge leeftijd lijken leesbevordering en taalstimulering hand in hand te gaan. Voorlezen is aantoonbaar gunstig voor de latere leesvaardigheid". (1995, p.73).

### 3.2.2 De invloed van televisiekijken

Relatief veel onderzoek is gedaan naar de invloed van een specifiek aspect van de gezinssituatie: *het televisiekijken*, op leesfrequentie, leesgedrag en leesvaardigheid. Daarom behandelen we dit onderzoek apart.

Tellegen-Van Delft (1986) onderzocht onder meer of leerlingen uit groep 6 en 8 en het tweede leerjaar van het voortgezet onderwijs in hun vrije tijd minder lezen als gevolg van meer televisiekijken. Het gevaar dat televisiekijken het lezen van boeken volledig verdringt, bleek in haar onderzoek niet groot. Uit een enquête onder 785 leerlingen over de omstandigheden waaronder zij de voorkeur geven aan het lezen van boeken boven andere media, komt naar voren dat boeken lezen in veel gevallen een favoriete bezigheid is. Televisiekijken komt voor veel leerlingen pas in tweede of derde instantie in aanmerking: het is een minder veeleisende handeling, maar ook één die minder profijt levert dan het lezen van boeken.

Van Lil e.a. (1988) onderzochten hoe de verhouding tussen de tijd die besteed wordt aan televisiekijken en aan het vrijetijdslezen van boeken, strips, kranten en tijdschriften zich ontwikkelt met de leeftijd, en welke relatie er tussen televisiekijken en vrijetijdslezen bestaat.

Daarnaast gingen ze na wat het effect van achtergrondkenmerken (leeftijd, geslacht en sociaal milieu) is. Voor de leerlingen uit het voortgezet onderwijs onderzochten ze of er een verband is met het type onderwijs (lbo, mavo/havo, vwo).

Hoe ouder de leerlingen worden, hoe meer tijd ze besteden aan televisiekijken, bleek uit het onderzoek. Leerlingen in groep 3-4-5 kijken gemiddeld ruim één uur per dag, in groep 6-7-8 anderhalf uur en leerlingen uit het voortgezet onderwijs bijna twee uur. Hoe hoger de leeftijd, hoe meer jongens er vaker naar de televisie kijken. Hoe lager het sociaal milieu, hoe hoger de kijktijd.

Het lezen van kranten en tijdschriften neemt toe met de leeftijd; in het basisonderwijs is dat ook zo voor strips. De totale leestijd neemt echter niet toe, omdat leerlingen uit het voortgezet onderwijs minder strips lezen. Meisjes lezen meer boeken dan jongens, jongens meer strips dan meisjes.

Het verband tussen de kijk- en leestijd hangt af van het type leesmateriaal. Veel televisiekijken gaat bij jongens meestal gepaard met minder boeken lezen. De tijd besteed aan het lezen van stripboeken heeft een positief verband met de kijktijd. Lbo-leerlingen lezen het minst boeken, Vwo-leerlingen het meest.

Beentjes en Van der Voort (1988) voerden een review uit naar de invloed van televisie kijken op lezen.

Het meeste onderzoek onderschrijft de verdringingshypothese, die stelt dat er sprake is van een negatieve invloed. De relatie tussen televisie kijken en lezen is complex: de sterkte en richting van de relatie worden beïnvloed door een aantal voorwaarden. De verdringingseffecten zijn het sterkst bij veelvuldige kijkers, leerlingen uit hogere milieus en intelligente leerlingen. Bovendien is de relatie afhankelijk van het soort programma's dat gekeken wordt.

Koolstra e.a. (1991) gingen de invloed na van televisiekijken op leesfrequentie. Zij verzamelden bij kinderen twee keer gegevens, in groep 4 en in groep 6, om na te gaan of het televisiekijken binnen de termijn van een jaar een aanwijsbare invloed heeft op de frequentie waarmee leerlingen in hun vrije tijd lezen. Op basis van leeftijd, geslacht, sociaal milieu en intelligentie zijn binnen de steekproef subgroepen onderscheiden. Daarnaast is onderscheid gemaakt tussen het lezen van boeken en strips.

De longitudinale invloed van de kijkfrequentie op de leesfrequentie van boeken blijkt negatief te zijn, met andere woorden: het televisiekijken verdringt het lezen. Dit verdringingseffect van televisiekijken op lezen is het sterkst bij leerlingen uit een middenmilieu en daarna bij leerlingen uit een hoog sociaal milieu. Naarmate leerlingen intelligenter zijn, neemt het negatieve effect ook toe, maar de gevonden verschillen zijn hierbij niet zo groot als bij milieu. Televisiekijken heeft ook een negatieve invloed op de leesfrequentie van strips. Er is daar echter, over de hele linie, sprake van kleinere effecten dan bij boeken.

Ook in Koolstra e.a. (1992) wordt ingegaan op de vraag of televisiekijken invloed heeft op leesfrequentie bij leerlingen uit groep 4 en 6, maar nu ligt het accent op de toetsing van verschillende hypothesen voor de negatieve effecten van televisiekijken. De passiviteitshypothese stelt dat leerlingen geestelijk 'lui' worden door televisiekijken. De 'anti-schoolhypothese' neemt aan dat leerlingen hun enthousiasme verliezen voor schoolgerelateerde activiteiten zoals lezen, omdat ze televisiekijken leuker vinden. Volgens de concentratieverminderingshypothese ten slotte zouden leerlingen als gevolg van het vaak kijken naar snel wisselende televisiebeelden meer moeite hebben hun aandacht bij het lezen te houden.

Uit het onderzoek blijkt dat leerlingen die meer televisie kijken minder lezen.

Er zijn geen aanwijzingen gevonden die pleiten voor de passiviteitshypothese.

Meer televisiekijken gaat samen met een ongunstige leesattitude, die op zijn beurt weer samen gaat met een geringe leesfrequentie. Dit effect is echter niet sterk en na twee jaar afwezig. De anti-schoolhypothese vormt daarom slechts een gedeeltelijke

verklaring. Het onderzoek bevat ook verder geen aanwijzingen dat leerlingen door de invloed van televisie kijken negatiever over school denken. Veel televisiekijken gaat vooral bij de jongste leerlingen samen met een geringe leesconcentratie, en leesconcentratie is positief gerelateerd aan leesfrequentie. De concentratieverminderingshypothese lijkt daarom de meest aanvaardbare.

Koolstra (1993) behandelt uitgebreider de vraag wat de invloed is van televisiekijken op de leesfrequentie en leesvaardigheid van leerlingen. Het betreft een longitudinaal onderzoek waarbij de leerlingen van groep 6 tot groep 8 gevolgd zijn. Eerder onderzoek heeft aangegeven dat televisiekijken het lezen in de vrije tijd vermindert (verdringingshypothese) en de ontwikkeling van de leesvaardigheid kan vertragen. De volgende veronderstellingen met betrekking tot oorzaken van deze ontwikkeling worden in het huidige onderzoek getoetst:

- Gaan leerlingen minder lezen omdat lezen meer inspanning kost dan televisiekijken (passiviteitshypothese)?
- Verliezen leerlingen enthousiasme voor school en gerelateerde activiteiten omdat zij verwachten dat alles even leuk is als televisiekijken (leesplezierversminderingshypothese)?
- Tasten de snel wisselende beelden van de televisie het concentratievermogen van leerlingen aan en leidt dit tot lagere leesfrequentie en remming van de ontwikkeling van leesvaardigheid (concentratieversminderingshypothese)?

Daarnaast is de invloed van televisiekijken op het lezen van stripboeken en de begrijpende leesvaardigheid nagegaan. Ten slotte is de veronderstelling dat er een positief verband bestaat tussen het lezen van ondertitels en technische leesvaardigheid onderzocht.

Het onderzoek leverde de volgende conclusies op.

Leerlingen die veel televisiekijken gaan op termijn thuis minder vaak boeken lezen. De verdringingshypothese wordt dus bevestigd. Het reductie-effect is nagenoeg onafhankelijk van leeftijd, geslacht, sociaal milieu en intelligentie.

De leesplezierversminderingshypothese en de concentratieversminderingshypothese worden gedeeltelijk bevestigd voor de leesfrequentie van boeken.

Een negatieve invloed van televisie kijken op het lezen van stripboeken wordt alleen gevonden tussen meetmoment 2 en 3.

Het longitudinale effect van televisiekijken op begrijpend lezen is niet groot. De verdringingshypothese en leesplezierversminderingshypothese worden bij begrijpend lezen slechts gedeeltelijk ondersteund.

Televisie kijken op zich heeft nauwelijks invloed op het technisch lezen. Het lezen van de ondertitels blijkt echter de ontwikkeling van het technisch lezen wel te bevorderen.

Koolstra e.a. (1997) onderzochten de longitudinale effecten van televisiekijken op begrijpend en technisch lezen. Daarbij wordt bij begrijpend lezen ook ingegaan op de mechanismen die ten grondslag liggen aan mogelijke effecten. Er zijn drie keer, met steeds een interval van een jaar, gegevens verzameld bij leerlingen uit groep 2 tot en met 6.

Televisiekijken blijkt nu, anders dan in de studie uit 1993, een remmend effect te hebben op de ontwikkeling van begrijpend lezen. Dat geldt voor beide intervallen van een jaar. De effecten zijn onafhankelijk van intelligentie en milieu, maar wel afhankelijk van de soorten programma's waarnaar gekeken wordt.

Met betrekking tot de mechanismen die ten grondslag liggen aan de effecten, is er sprake van een verdringingseffect (televisiekijken eist tijd op die eerst aan lezen werd besteed) en een waarderingseffect (televisiekijken leidt tot een lagere waardering voor lezen).

Het lezen van ondertitels bij televisieprogramma's blijkt de ontwikkeling van het technisch lezen te stimuleren.

Otter (1996a) voerde een replicatie uit van het onderzoek van Koolstra uit 1993. Op basis van eigen materiaal ging zij na of de frequentie waarmee leerlingen TV kijken een negatief effect heeft op de frequentie waarmee ze boeken lezen en op de leesprestaties. Ze onderzocht tevens de kwaliteit van een aantal vragenlijsten die gebruikt zijn in het onderzoek van Koolstra en die de mentale inspanning tijdens TV kijken en tijdens lezen, de leesattitude en de leesconcentratie van leerlingen meten. De resultaten vergeleek ze met de resultaten uit het onderzoek van Koolstra. Uit het onderzoek kwam naar voren dat TV kijken een zeer klein effect heeft op de leesgewoonten van kinderen in de groepen 5 en 6 van de Nederlandse basisschool. De invloed van TV kijken op het leesgedrag van leerlingen in de groepen 7 en 8 van het Nederlandse basisonderwijs blijkt geheel afwezig.

De kwaliteit van de vragenlijsten beoordeelde Otter als goed voor zover het de betrouwbaarheid betreft. Maar over de validiteit van de vragenlijsten bestaat naar haar mening grote onzekerheid: het is niet duidelijk of de vragenlijsten echt leesfrequentie, TV-kijkfrequentie, mentale inspanning tijdens TV kijken en lezen en leesattitude en leesconcentratie gemeten hebben. Verder is geconstateerd dat de leesprestaties van de leerlingen niet samenhangen met hun kijkgedrag. Er is dus niet aangetoond dat TV kijken een negatief effect heeft op leesprestaties.

De onderzoeksresultaten verschillen van de resultaten van Koolstra. Deze verschillen zijn waarschijnlijk te verklaren uit met name verschillen in instrumentatie. In het onderzoek van Koolstra zijn vragenlijsten gebruikt en in het onderzoek van Otter is nauwkeuriger gemeten met dagboeken.

Dezelfde vraagstelling komt opnieuw aan de orde in Otter e.a.(1997b). Dezelfde hoofdvragen staan hierin centraal:

- Heeft de frequentie waarmee kinderen televisiekijken effect op de frequentie waarmee zij boeken lezen?
- Heeft de frequentie waarmee kinderen televisiekijken effect op de leesprestaties?

Om deze vragen te kunnen beantwoorden zijn twee analysemodellen gebruikt. In het eerste model wordt het effect van televisiekijken op leesfrequentie in hetzelfde leerjaar onderzocht. In het tweede model wordt verondersteld dat televisiekijken een effect heeft op de leesfrequentie en de leesprestaties een jaar later.

De frequentie van televisiekijken heeft alleen een zeer klein effect op de leesfrequentie een jaar later. Dit uitgestelde effect treedt alleen op voor het televisiekijken in de groepen 5 en 6 van de basisschool op het leesgedrag in de groepen 6 en 7. In het leesgedrag in groep 8 is geen aantoonbaar effect meer aanwezig van het televisiekijken in groep 7.

De conclusie van Otter e.a. luidt dat de frequentie van televisiekijken nauwelijks effect heeft op de leesfrequentie en leesprestaties van leerlingen in de basisschool.

Het boven beschreven onderzoek kunnen we als volgt samenvatten.

Hoe ouder leerlingen worden, des te meer televisie ze gaan kijken. Dit geldt in sterkere mate voor jongens en voor leerlingen uit een lager sociaal milieu (Van Lil 1988). Maar betekent dit nu ook dat het televisie kijken het lezen verdringt, de leesfrequentie doet afnemen? (de verdringingshypothese). Het onderzoek van Koolstra en de review van Beentjes en Van der Voort vormen een duidelijke bevestiging van deze hypothese. Otter daarentegen vindt in haar onderzoek de verdringingshypothese niet bevestigd, en schrijft Koolstra's resultaten toe aan niet-valide onderzoeksinstrumenten.

Wat de mechanismen betreft die ten grondslag liggen aan de mogelijke verdringing, bevestigen de studies van Koolstra de concentratieverminderingshypothese ( de snel wisselende beelden van de televisie tasten het concentratievermogen van leerlingen aan) en slechts ten dele de leespleziervermindering- of anti-schoolhypothese (leerlingen verliezen hun enthousiasme voor schoolgerelateerde activiteiten als lezen, omdat ze televisie kijken leuker vinden). De passiviteitshypothese (leerlingen worden geestelijk lui van televisie kijken) wordt niet bevestigd. Enkele studies van Koolstra laten een remmend effect zien van televisie kijken op de ontwikkeling van de leesvaardigheid. Ook dit wordt door Otter betwist, op grond van de boven beschreven argumentatie.



# 4. Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten

## 4.1 Descriptief onderzoek

In descriptief onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten is de centrale vraag: wat gebeurt er in de lespraktijk; wat doen leraren en leerlingen feitelijk, en welke ervaringen doen ze daarbij op?

Op verzoek van de Commissie Modernisering Moedertaalonderwijs (CMM, 1977) is de manier waarop kinderen in contact gebracht worden met kinderboeken via een enquête onderzocht. De commissie wilde, ter voorbereiding van een discussienota over literatuuronderwijs, een beeld krijgen van het gebruik van prenten- en jeugdboeken. Leerkrachten van verschillende scholen werd gevraagd naar het aanschaffen van jeugdliteratuur en naar de activiteiten met en rondom jeugdboeken. Uit de enquête blijkt dat op de ondervraagde scholen per klas van gemiddeld 28 leerlingen gemiddeld één prentenboek beschikbaar was. Op 11 scholen waren er in totaal 5.610 leesboeken. Het maximaal aantal was 1.000 leesboeken, het minimaal aantal 250 leesboeken.

Gemiddeld werd 75 minuten per week besteed 'aan boeken', verspreid over de volgende activiteiten: voorlezen, kinderen laten vertellen over de inhoud, kinderen stimuleren om boeken van huis mee naar school te nemen.

De Haan en Kok (1990) gingen na welke leespromotieactiviteiten zijn uitgevoerd door basisscholen in de stad Utrecht in het kader van het Onderwijs Voorrang Beleid (OVV) en welke resultaten structurele activiteiten hebben opgeleverd. Onder structurele activiteiten worden doelgerichte leesbevorderende activiteiten verstaan die een eigen min of meer vaste plaats in het onderwijs hebben gekregen. Aan de hand van drie vragen is dit onderzoek verricht:

- Welke structurele activiteiten op het gebied van leespromotie worden door scholen in OVB-gebieden gerealiseerd?
- Gaan structurele activiteiten op het gebied van leespromotie samen met meer leesplezier en een hogere leesmotivatie bij leerlingen van OVB-scholen?
- Gaan structurele activiteiten op het gebied van leespromotie samen met veranderingen in het leesgedrag?

Uit het onderzoek blijkt dat de deelname van de scholen aan de verschillende aspecten van leespromotie groot is. Dit geldt vooral voor de leerling-gerichte activiteiten zoals leerlingen bekend maken met de bibliotheek, doorgeven van kennis over boeken en de verbetering van het boekenaanbod op school. Er is echter sprake van verschillen tussen scholen wat betreft het aantal activiteiten. Leerlingen van scholen die meer aan leespromotieactiviteiten doen, hebben gemiddeld een hogere leesmotivatie en lezen meer. De leesfrequentie lijkt echter door de leespromotieactiviteiten minder te zijn beïnvloed dan de leesmotivatie. Een mogelijke verklaring is dat veranderingen in de leesmotivatie eerst moeten stabiliseren om veranderingen in het leesgedrag te bewerkstelligen.

Van der Linden (1993) doet verslag van de ervaringen met het programma Overstap in het eerste experimentele jaar. Het programma is ontwikkeld om het (leren) lezen thuis te ondersteunen en te stimuleren. Het project richt zich op leerlingen in achterstandsituaties en sluit naadloos aan bij de leesmethode Veilig Leren Lezen. Ouders zijn blij met het houvast dat Overstap hen biedt om gericht met hun kind bezig te zijn. Hun kinderen zijn meestal opgetogen over de extra belangstelling. Het contact tussen ouders en leerkrachten en ouders onderling verbetert, o.a. door de ouderbijeenkomsten. Ook huisbezoeken blijken in deze een goed instrument te zijn. Leerkrachten vinden het prettig dat zij een belangrijke schakel zijn in de uitvoering; het geeft hen de gewenste autonomie, maar brengt echter wel extra tijdsinvestering met zich mee. Koppeling aan alleen Veilig Leren Lezen wordt door een enkeling als te beperkt gezien. Overstap lijkt het leesgedrag bij leerlingen te bevorderen. De uitval in de loop van het jaar blijft beperkt tot 3,5%. Ten slotte blijkt dat analfabetisme bij ouders geen belemmering hoeft te zijn voor deelname.

De achterliggende doelstelling van een voorstudie van Blok (1992) was het treffen van voorbereidingen voor een landelijke peiling om de situatie rond kinder- en jeugdliteratuur in de bovenbouw van de basisschool in Nederland in kaart te brengen. In deze studie zijn op ongeveer 30 Amsterdamse basisscholen aan zowel leerkrachten als leerlingen vragenlijsten voorgelegd. Aan de leerkrachten is gevraagd hoe zij werken met boeken in de klas, en aan de leerlingen zijn vragen voorgelegd over lezen voor je plezier.

Uit de resultaten van de vragenlijsten blijkt dat de positie van jeugdliteratuur minder somber is dan aan het begin van de voorstudie werd verondersteld. De onderzoeker plaatst wel een vraagteken bij de vaak voorkomende onderwijsactiviteiten voorlezen en vrij lezen, waarbij weinig wordt gepraat over de inhoud van boeken. Ook andere activiteiten rond boeken zijn zeldzaam, bijvoorbeeld het begeleiden bij de keuze van boeken, deelname aan activiteiten van de bibliotheek, literatuurlessen en stellessen naar aanleiding van een boek. Verder is de beschikbare tijd in het onderwijs die besteed wordt aan jeugdliteratuur volgens de leerkrachten vaak te gering. De meeste leerlingen hebben een positieve houding ten opzichte van lezen in hun vrije tijd.

Eén van de doelen van het televisieprogramma Sesamstraat is leesbevordering. Via voorlezen en het laten zien van natuurlijke lees- en schrijfactiviteiten wordt een positieve leeshouding nagestreefd.

In het onderzoek van Blok (1995) is nagegaan welke reacties kinderen vertonen tijdens en direct na het bekijken van leesbevorderende onderdelen van Sesamstraat. Er zijn twee types reacties gescoord: lachen en aandacht (blik op het scherm houden). Daarnaast is onderzocht of de reacties van kinderen aanleiding geven om van bepaalde programmaonderdelen te verwachten dat ze een groter effect op de leeshouding hebben dan andere (bv. voorlezen, drama, poppenspel).

Kinderen kijken met veel plezier en aandacht naar Sesamstraat. Bijna 90% blijft met zijn blik gericht op het scherm. Vooral het begin van de aflevering heeft succes. Er is geen verschil in reacties op niet-leesonderdelen en leesonderdelen. Wel is er iets minder aandacht en wordt er minder gelachen tijdens voorleesonderdelen. Er is geen samenhang gevonden tussen lachen en aandacht.

Na het kijken spreken alle kinderen zich positief uit over het programma. Ze kunnen het voorgelezen boek goed navertellen; andere leesbevorderingsonderdelen vertellen ze minder volledig na.

Op grond van de observaties valt moeilijk te voorspellen welke onderdelen een groter effect op de leeshouding hebben dan andere. De leesbevorderende onderdelen

variëren qua reacties die ze oproepen. De onderzoeker veronderstelt dat het vasthouden van de aandacht belangrijker is voor de beïnvloeding van de leeshouding dan het oproepen van een lach.

In diverse periodieke peilingen van het onderwijsniveau (PPON) zijn vragen gesteld aan leraren over hun onderwijsaanbod, zowel aan het einde van het basisonderwijs (Zwarts 1990, Sijstra e.a. 1997, Heesters e.a. 2007) als halverwege het basisonderwijs (Sijstra e.a. 1992, Van Roosmalen e.a. 1999, Van Berkel e.a. 2002).

De eerste taalpeiling *einde basisonderwijs* (Zwarts 1990), uitgevoerd in 1988, meldt dat leerlingen in de hoogste drie groepen gemiddeld zeven uur per week taalonderwijs kregen, waarvan 20 minuten werd besteed aan "proza en poëzie".

De tweede taalpeiling *einde basisonderwijs* (Sijstra 1997), uitgevoerd in 1993, geeft een zelfde gemiddelde aan van zeven uur per week taalonderwijs. Leraren besteden gemiddeld 25 keer per jaar aandacht aan gepland recreatief lezen ("vrij lezen"), en 18 keer aan leesbevordering.

De derde taalpeiling *einde basisonderwijs* (Sijstra e.a. 2002), uitgevoerd in 1998, geeft een gemiddelde roostertijd aan voor taal en lezen van zeven uur en 16 minuten. 50 % van de leraren zegt minstens een keer per week aandacht te besteden aan gepland recreatief lezen, 27 % minstens twee keer per week, 15 % minstens een keer per maand, en 8 % minder dan een keer per maand.

In de meeste scholen is een schoolbibliotheek aanwezig. Van bijna een op de drie leraren mogen leerlingen boeken mee naar huis nemen. Leraren lezen gemiddeld ruim twee keer per week voor. Leerlingen houden gemiddeld twee keer per maand een voordracht over door hen gelezen boeken. Iets meer dan driekwart van de leraren laat leerlingen deelnemen aan activiteiten in het kader van de kinderboekenweek. Van een op de tien scholen nemen kinderen deel aan de schoolronden van de Nationale Voorleeswedstrijd. De Nederlandse kinderjury trekt leerlingen van 13 % van de scholen.

In 2005 is een taalpeiling gehouden *einde basisonderwijs* die specifiek was gericht op het leesonderwijs (Heesters e.a. 2007). Het percentage scholen met een eigen schoolbibliotheek is ongeveer gelijk gebleven aan dat van 1998, 85 %. Van een kwart van de leraren mogen leerlingen boeken mee naar huis nemen. De gemiddelde frequentie van het voorlezen door leraren is nu 2, 5 keer per week. Nu neemt 89 % van de leraren deel aan activiteiten in het kader van de kinderboekenweek, in 1998 was dat 77 %. 11 % van de scholen liet in 1998 leerlingen deelnemen aan voorleeswedstrijden, in 2005 is dat 52 %. De voorlezende leerlingen kwamen toen alleen uit jaargroep 8, nu ook uit 6 en 7.

De eerste taalpeiling *halverwege het basisonderwijs* (Sijstra e.a. 1992), uitgevoerd in 1989, meldde dat in groep 5 iets meer dan 7 uur taalonderwijs werd besteed, waarvan gemiddeld 29 minuten aan voorlezen en 27 aan recreatief lezen.

De tweede taalpeiling *halverwege het basisonderwijs* (Van Roosmalen e.a. 1999), uitgevoerd in 1994, liet zien dat 52 % van de leraren wekelijks tijd besteedt aan gepland recreatief lezen, 28 % tweewekelijks, 10 % maandelijks en 10 % minder dan maandelijks.

Aan leesbevordering zegt 48 % van de leraren wekelijks tijd te besteden, 22 % tweewekelijks, 20 % maandelijks en 10 % minder dan maandelijks.

De derde taalpeiling *halverwege het basisonderwijs* (Van Berkel e.a. 2002), uitgevoerd in 1999, meldde dat 64 % van de leraren minstens een keer per week tijd besteedt aan gepland recreatief lezen, 19 % minstens tweewekelijks en 16 % maandelijks of minder. Dit percentage is gestegen ten opzichte van de peiling in 1994.

Op vrijwel alle scholen is een schoolbibliotheek aanwezig. Iets meer dan een kwart van de leraren laat de leerlingen boeken uit de schoolbibliotheek mee naar huis nemen. Gemiddeld lezen leraren vier keer per week voor. Per schooljaar houdt iedere leerling minstens één keer een spreekbeurt over een gelezen boek. Bijna driekwart van de leraren geeft aan dat leerlingen deelnemen aan activiteiten rond de kinderboekenweek.

Het boven beschreven onderzoek laat zien dat leraren in het basisonderwijs in toenemende mate aandacht schenken aan leesbevordering en aanverwante activiteiten als gepland recreatief lezen. De tijd die zij besteden aan voorlezen, aan activiteiten in het kader van de Kinderboekenweek en aan voorleeswedstrijden door leerlingen is in de laatste tien jaar sterk toegenomen. De grote meerderheid van de scholen heeft een eigen schoolbibliotheek.

Voor zover er gegevens bekend zijn over de ervaring met leesbevorderende programma's (leespromotie op OVB-scholen, Opstap, Sesamstraat) wijzen deze in een positieve richting.

Piek (1995) stelt: "Het is moeilijk algemene uitspraken te doen over het leesbevorderende gehalte van het basisonderwijs, omdat daar geen representatieve gegevens over bestaan. Wel lijkt de aandacht voor lezen en kinderboeken nogal eenzijdig te bestaan uit voorlezen en vrij lezen" (p.74). De recente peilingonderzoeken voorzien enigszins in de door Piek aangegeven leemte, en suggereren dat leraren hun repertoire rondom leesbevordering hebben uitgebreid.

## 4.2 Effectonderzoek

Bij *effectonderzoek* gaat het erom vast te stellen wat de effecten zijn van een bepaalde didactische aanpak op het leren van de leerlingen, in vergelijking met een andere didactische aanpak.

Van de Kamp en Aarnoutse (1994) gingen de effecten na van lessen leesbevordering uit 'Wie dit leest', een methode voor voortgezet lezen. Onder leesbevordering wordt verstaan het stimuleren van het lezen en het bevorderen of in stand houden van de leescultuur. Er is gebruik gemaakt van een experimentele groep en een controlegroep. De groepen verschillen niet in technisch lezen, woordenschat, begrijpend lezen en leesattitude. De volgende onderzoeksvragen worden beantwoord: 1) Hebben lessen leesbevordering uit 'Wie dit leest' effect?

2) Is er sprake van een discrepantie tussen de lesplannen en lesuitvoering?

Op de eerste onderzoeksvraag wordt geen eenduidig antwoord gegeven. Wanneer men uitgaat van de resultaten op een toets die gebaseerd is op de belangrijkste items uit controletaken bij de methode, presteert de experimentele groep beter dan de controlegroep. Wanneer men echter kijkt naar de vooruitgang die leerlingen boeken op twee meer algemene attitudevragenlijsten, gaat de experimentele groep niet meer vooruit dan de controlegroep.

Uit de resultaten van de observaties en de vragenlijsten blijkt dat er nauwelijks sprake is geweest van een discrepantie tussen lesplan en lesuitvoering.

Van Elsäcker en Verhoeven (1997) gingen na in hoeverre het voorlezen in groepjes van 5 kleuters in vergelijking met klassikaal voorlezen in kleuterklassen leidt tot meer

interactie tussen kleuters. Ook is onderzocht of er verschil is tussen de condities in het begrijpen en onthouden van het verhaal dat is voorgelezen.

Uit de resultaten blijkt dat kinderen meer leren wanneer zij in kleine groepen worden voorgelezen. Interactief voorlezen aan groepen van 5 kinderen leidt zowel bij allochtone als bij autochtone kleuters tot meer interactie dan interactief voorlezen aan de hele groep. Verder is gebleken dat als er wordt voorgelezen in groepjes van 5, de kinderen het verhaal beter begrijpen en onthouden dan wanneer klassikaal wordt voorgelezen.

De studie van Mooren (2000) is gewijd aan de ontwikkelingen in productie, distributie en receptie van het prentenboek in de periode na de tweede wereldoorlog. Daarnaast wordt onderzoeksliteratuur besproken waarin is nagegaan wat de invloed is op schoolprestaties van vrij lezen thuis of op school, en van voorlezen. Ook is onderzocht wat de effecten zijn van een interventieprogramma in groep 3. In dit programma is gedurende één schooljaar regelmatig met prentenboeken in de klas gewerkt. De productie van het prentenboek heeft een enorme groei ondergaan. Deze groei is door verschillende ontwikkelingen gestimuleerd, waardoor uitbreiding van het lezen van prentenboeken heeft plaatsgevonden buiten de traditionele gebruikers, zoals kleuters en beginnende lezers. Naast het gebruik in het gezin, is het gebruik toegenomen in kinderdagverblijven en peuterspeelzalen en is het publiek verjongd tot peuters en zuigelingen. De meeste onderzoeken die in deze studie worden besproken, bevestigen dat kinderen die thuis veel worden voorgelezen daar op school veel profijt van ondervinden.

Kinderen die hebben deelgenomen aan de interventiestudie scoren aan het einde van het schooljaar significant hoger op toetsen rekenen, woordenschat en begrijpend lezen dan de leerlingen in de controleconditie. Bij de vaardigheden tellen en technisch lezen zijn geen verschillen gevonden.

Vedder e.a. (2001) onderzochten de invoering en de effectiviteit van het leesprogramma 'Stap Door'. Stap Door is een tutorprogramma voor lezen waarbij leerlingen van 7-8 jaar worden ondersteund door leerlingen van 10-11 jaar.

De volgende onderzoeksvragen staan centraal:

1. Hoe is de implementatie verlopen?
2. Welke plaats heeft 'Stap Door' binnen het curriculum en welke invloed heeft dat op de effectiviteit?
3. Heeft deelname aan het programma een positieve invloed op de sociaal-emotionele ontwikkeling en het welbevinden van de leerlingen?
4. Is er een positieve invloed op het leesplezier?
5. Is er een positieve invloed op leesvaardigheid en woordenschatontwikkeling?

De implementatie van het programma verloopt niet zonder problemen. Er worden minder tutor-lessen uitgevoerd dan gepland en scholen slagen er niet in om 'Stap Door' uit te voeren binnen de tijd die voor leesonderwijs gepland is. Er worden te weinig geschikte, vaak te gemakkelijke boeken gekozen door de leerlingen.

De 'Stap Door'-scholen presteren niet beter dan controlescholen op de meeste variabelen. Er is geen positieve invloed op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen uit groep 4, wel op het welbevinden van leerlingen uit groep 7/8 en van de groep Marokkaanse leerlingen.

Er is geen positieve invloed op het leesplezier en op de leesvaardigheid van de leerlingen.

De conclusie luidt dat de effectiviteit van het programma beperkt is.

Er is al met al nauwelijks iets bekend over effectieve programma's voor leesbevordering, zo luidt onze voornaamste conclusie. Van de paar programma's waarvan de effectiviteit is nagegaan, laat alleen dat van Mooren duidelijke effecten zien, maar dit zijn geen effecten in de sfeer van bevordering van het lezen. Het onderzoek van Van Elsäcker en Verhoeven laat zien dat kleuters meer leren van voorleessessies in kleine groepen dan van klassikaal voorlezen. Dit komt overeen met wat Blok (1997) vond in zijn review (zie par.3.2.1).

## 5. Instrumentatieonderzoek

Instrumentatieonderzoek houdt zich bezig met het ontwikkelen en beproeven van valide en betrouwbare meetinstrumenten ten behoeve van de onderwijspraktijk.

Veen e.a. (1995) deden verslag van een onderzoek naar het leesbevorderingsproject Boekenpret. De achtergrond van dit onderzoek is het leesbevorderingsbeleid van het voormalig Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur (VWS), gericht op het bevorderen van de leescultuur van 0-6 jarigen.

In dit onderzoek is onder andere nagegaan of het mogelijk is een blauwdruk te ontwikkelen voor een instrument voor het meten van de kwaliteit van voorleesinteracties, en of de frequentie waarmee ouders, peuterleidsters en leerkrachten voorlezen op een betrouwbare en valide wijze valt te meten. De dataverzameling met een voorleeskalender en een dagboek bleek goed uitvoerbaar. De betrouwbaarheid en de validiteit van beide instrumenten waren voldoende. Er is een blauwdruk van een instrument geschetst waarmee de kwaliteit van voorleesinteracties beoordeeld kan worden. Verdere concretisering zijn afhankelijk van de voorleessituatie.

In het onderzoek van Stalpers (2002) is nagegaan of leesattitude betrouwbaar gemeten kan worden met een daartoe ontwikkeld instrument. Leesattitude wordt gedefinieerd als “de stabiele, evaluatieve houding ten opzichte van lezen in de vrije tijd, gebaseerd op directe (ofwel eigen) en indirecte (zoals opvoeding) ervaringen en verwachte consequenties van gedrag”.

Het instrument meet leesplezier, de mate waarin lezen als nuttig ervaren wordt, het vertrouwen in eigen leesvaardigheid en leesfrequentie.

Met behulp van het instrument is onderzocht of de variabelen samenhangen. Er is gekeken of leesattitude leesgedrag en frequentie van bibliotheekbezoek bepaalt. Tevens is nagegaan of leesattitude verklarende kracht toevoegt aan de factoren geslacht en leesvaardigheid.

Analyses laten zien dat het ontwikkelde instrument een hoge mate van betrouwbaarheid heeft. De vier gemeten variabelen hangen sterk met elkaar samen. De plezier- en nutscomponenten hebben een sterker verband met leesfrequentie dan zelfvertrouwen. Het effect van de pleziercomponent is het sterkst.

Verschillend leesgedrag van jongens en meisjes, en het verschil tussen goede en zwakke lezers berust op een verschil in leesattitude: meisjes en goede lezers hebben een positievere leeshouding.

De variabelen geslacht en leesvaardigheid hebben geen direct effect op leesgedrag en voegen niets toe aan de voorspellende waarde van leesattitude.

Leerlingen die een positieve leesattitude hebben, bezoeken vaker een bibliotheek en lenen meer boeken, ongeacht hun geslacht en leesvaardigheid.



## 6. Evaluatieonderzoek

In evaluatieonderzoek worden de opbrengsten van taalonderwijs beschreven en geëvalueerd aan de hand van prestaties van leerlingen op speciaal voor het onderzoek ontwikkelde beoordelingsinstrumenten.

In een aantal periodieke peilingen van het onderwijsniveau (PPON) zijn de prestaties gemeten van duizenden leerlingen op het gebied van het lezen van fictieteksten, zowel leerlingen aan het einde van het basisonderwijs (Zwarts 1990, Sijtstra e.a. 1997, Heesters e.a. 2007) als halverwege het basisonderwijs (Sijtstra e.a. 1992, Van Roosmalen e.a. 1999, Van Berkel e.a. 2002).

De teksten waren avonturenverhalen, dierenverhalen, detectiveverhalen, sprookjes, gedichten; alle afkomstig uit de jeugdliteratuur. De vragen waren vooral gericht op de inhoud van de tekst.

Bij de meeste van deze peilingen hadden deskundige beoordelaars uit het veld van het basisonderwijs (leraren, schoolbegeleiders en Pabo-docenten) van tevoren niveaus gedefinieerd waaraan een bepaald percentage van de leerlingen idealiter zou moeten voldoen.

In de tweede peiling *einde basisonderwijs* (Sijtstra 1997), afgenomen in 1993, worden de prestaties op het gebied van het lezen van fictie voor het eerst getoetst. Slechts 42 % van de leerlingen blijkt het Voldoende-niveau te halen, terwijl de beoordelaars dat gewenst hadden voor 75 % van de leerlingen.

82 % van de leerlingen haalde het Minimumniveau, terwijl de beoordelaars hier 92 % hadden beoogd.

Dezelfde procedure wordt gevolgd in de derde peiling *einde basisonderwijs* (Sijtstra e.a. 2002), afgenomen in 1998. Nu voldoet 50 % van de leerlingen aan de standaard Voldoende, die door de beoordelaars beoogd werd voor 70-75 %. 85 % van de leerlingen haalt het Minimumniveau, dat beoogd werd voor 90-95 %. 15 % van de leerlingen voldoet aan de standaard Gevorderd, en gaat daarmee uit boven het niveau dat nagestreefd wordt in de kerndoelen basisonderwijs.

Meisjes en leerlingen met formatiegewicht 1.00 presteren significant beter op het gebied van het lezen van fictie; voor thuistaal (van huis uit al dan niet Nederlandstalig) zijn geen significante effecten gevonden.

Ook in de peiling die specifiek gericht was op het leesonderwijs *einde basisonderwijs* (Heesters e.a. 2007), afgenomen in 2005, is het lezen van fictieteksten getoetst, maar er wordt niet gerapporteerd over prestaties specifiek op dat gebied.

*Halverwege het basisonderwijs* wordt het lezen van fictie voor het eerst getoetst in de tweede peiling (Van Roosmalen e.a. 1999), afgenomen in 1994. In deze peiling zijn geen normen vooraf gesteld. De opgaven blijken in het algemeen moeilijk tot zeer moeilijk voor de leerlingen: alleen de zeer goede leerlingen maken iets meer dan een derde van de opgaven goed.

In de derde peiling *halverwege het basisonderwijs* (Van Berkel e.a.2002), afgenomen in 1999, is wel van tevoren een norm gesteld. 30 % van de leerlingen voldoet aan de standaard Voldoende, die beoogd was voor 70-75 %. 75 % van de leerlingen haalt het Minimumniveau, terwijl de beoordelaars dit gewenst achtten voor 90-95 %. Voor beide peilingen geldt dat meisjes, van huis uit Nederlandstalige leerlingen en leerlingen met formatiegewicht 1.00 significant beter presteren op het gebied van het lezen van fictie.

De Glopper en Otter (1993) rapporteren over een internationaal vergelijkend onderzoek (in 27 landen voor het basisonderwijs en 31 landen voor het voortgezet onderwijs) naar de inhoud en opbrengsten van het leesonderwijs, het 'IAE-onderzoek'. (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Aan het Nederlandse onderzoek namen steekproeven van scholen voor basisonderwijs (groep 5) en scholen voor voortgezet onderwijs (het tweede leerjaar) deel.

Ter meting van de leesprestaties werden toetsen ontwikkeld en beproefd die meerkeuzevragen bevatten bij verhalende en zakelijke teksten en documenten. In alle landen werden dezelfde toetsen gebruikt; ze werden gecontroleerd op passendheid bij de cultuur en de achtergrondkennis van de leerlingen.

Achtergrondgegevens (over het onderwijsaanbod, leerlingen- en leerkrachtkenmerken, variabelen met betrekking tot de thuisomgeving van leerlingen, de schoolcontext en de nationale onderwijssystemen) werden met vragenlijsten verzameld.

De onderzoekers melden in de eerste plaats dat er grote verschillen bestaan tussen de verschillende landen. De resultaten waren voor Nederland teleurstellend. Voor het basisonderwijs bleven ze ver achter (uitgedrukt in leerjaren: 0,5 tot 1 jaar) bij die van kinderen van andere hoogontwikkelde landen zoals Duitsland en de Scandinavische landen. Ook voor het voortgezet onderwijs is er volgens de onderzoekers sprake van een achterstand van Nederland, minder extreem dan bij de negenjarigen, maar nog steeds statistisch significant.

Voor een verklaring van de verschillen in toetsresultaten tussen hoog en laag presterende landen werden de gegevens van het basisonderwijs nader geanalyseerd. Hieruit bleek dat er een onmiskenbaar verband is tussen het sociaaleconomische ontwikkelingsniveau van het bewuste land en de prestaties; de sociaaleconomische scores verklaarden volgens de onderzoekers 64% van de verschillen in leesprestaties. Maar verschillen in ontwikkelingsniveau brengen niet rechtstreeks verschillen in leesprestaties teweeg, zo stellen de onderzoekers. Hierachter gaan verschillen in mogelijk werkzame factoren schuil.

Uit de vragenlijstgegevens werden 21 factoren gekozen die een nader licht konden werpen op de verschillen in prestaties in het basisonderwijs tussen de deelnemende landen (bijvoorbeeld schoolgrootte, klassengrootte, uren taalonderwijs, aanvangsleeftijd leesonderwijs e.d.) Van deze 21 factoren bleken er 12 te correleren met hoog presterende landen. Het onderwijs in deze landen heeft de volgende kenmerken: de scholen zijn groter, de klassen kleiner, per leerling zijn meer leerkrachten beschikbaar, leerkrachten zijn vaker vrouwen, de opleiding van leerkrachten duurt langer en de schoolweken en -dagen zijn korter. Ook begint het leesonderwijs in deze landen op een latere leeftijd, wordt er minder vaak technisch en vaker stil gelezen, worden er minder vaak leestoetsen afgenomen, zijn de bibliotheken groter, worden ze vaker bezocht en zijn er thuis meer boeken.

De onderzoekers wijzen erop dat deze analyses alleen maar zichtbaar maken op welke kenmerken landen verschillen. De resultaten ervan kunnen niet causaal geduid worden. Op grond van resultaten van ander onderzoek achten de auteurs een causale interpretatie plausibel voor de volgende kenmerken: schoolgrootte, klassenomvang en

beschikbaarheid van leerkrachten. Deze zijn volgens hen ingrediënten voor "effectief" onderwijs.

Op zoek naar een verklaring voor de achterblijvende prestaties van Nederlandse leerlingen gingen de onderzoekers na op welke van de onderzochte kenmerken Nederland zich onderscheidt van de vier hoogst presterende landen: Finland, Zweden, Noorwegen en IJsland. Op de meeste kenmerken bleek Nederland zich niet van deze landen te onderscheiden. Dat was wel het geval bij een aantal kenmerken die direct met lezen en de voorwaarden daarvoor te maken hebben: er wordt in Nederland weinig stil gelezen in de klas, de Nederlandse schoolbibliotheken zijn klein en Nederlandse negenjarigen zeggen buiten de school minder te lezen dan hun leeftijdsgenootjes in andere landen. De onderzoekers besluiten hun onderzoeksverslag met de opmerking dat deze verschillen samen een verschil in leescultuur thuis en op school suggereren; er lijkt minder betekenis en belang aan lezen gehecht te worden dan in de andere hoog presterende rijke landen.

Uit de PPON-onderzoeken blijkt dat het lezen van fictionele teksten voor leerlingen moeilijk is wanneer het gaat om begrip van de inhoud van de tekst, zowel halverwege het basisonderwijs als aan het einde daarvan. Minder dan de helft van de leerlingen haalt de norm die door beoordelaars is vastgesteld als voldoende en beoogd werd voor driekwart van de leerlingen. Driekwart of meer van de leerlingen haalt de minimumnorm, maar deze norm beoogden de beoordelaars voor nagenoeg alle leerlingen.

Ook in internationaal onderzoek worden vraagtekens gezet bij de prestaties van de Nederlandse leerlingen, al is niet duidelijk in hoeverre het hier gaat om prestaties specifiek op het gebied van het lezen en begrijpen van fictie. Gesuggereerd wordt dat de relatief achterblijvende prestaties veroorzaakt worden door specifieke kenmerken van de Nederlandse leescultuur thuis en op school.



# 7. Nabeschoewing

## **Kwantitatief overzicht van het besproken onderzoek**

Het grootste deel van het besproken onderzoek heeft betrekking op de beginsituatie van de leerlingen: 43 van de 67 publicaties. Van deze 43 publicaties geven er 13 informatie over leesgedrag, leesvoorkeuren en leesattitudes van leerlingen, 10 publicaties gaan in op de ontwikkeling van leerling-kenmerken met betrekking tot lezen en de relaties tussen die kenmerken, 11 publicaties hebben als onderwerp de invloed van het gezin op het leesgedrag van kinderen, en 9 publicaties gaan over de invloed van televisie en computer op het leesgedrag van kinderen.

Onderzoek naar doelstellingen voor het leesonderwijs komt slechts in 1 publicatie aan de orde.

16 publicaties rapporteren over onderzoek naar de onderwijsleersituatie, waarvan er 12 het karakter dragen van descriptief onderzoek (wat gebeurt er in de praktijk van het leesonderwijs als het gaat om leesbevordering en het lezen van fictie?) en 4 het karakter van effectonderzoek (welke activiteiten op het gebied van leesbevordering en fictie lezen laten duidelijke effecten zien?).

Niet meer dan 2 onderzoeken vallen in de categorie instrumentatieonderzoek (het ontwikkelen en beproeven van meetinstrumenten) en niet meer dan 5 in de categorie evaluatieonderzoek (het beschrijven en evalueren van de opbrengsten van het onderwijs).

Van alle genoemde onderzoeken hebben alleen die van Ghesquiere (1993), Ghesquiere/Ramaut (1994) en Ramaut (1994a en b) betrekking op de Vlaamse situatie; alle overige onderzoeken hebben betrekking op de Nederlandse situatie. Onderzoek uit of over Suriname is niet aangetroffen.

Van huis uit niet-Nederlandstalige leerlingen komen alleen aan de orde in de bovengenoemde publicaties van Ramaut en Ghesquiere/Ramaut, en in de publicaties van Van Elsäcker(2002) en Van Elsäcker/Verhoeven (2003).

## **Betekenis van het besproken onderzoek**

Wat leert het besproken onderzoek ons; wat weten we nu over leesbevordering en fictie in het basisonderwijs en wat weten we nog niet?

Om met het laatste deel van de vraag te beginnen: het kwantitatieve overzicht geeft al een aanduiding van wat we nog *niet* weten.

Omdat er nauwelijks *doelstellingenonderzoek* is verricht, weten we niet hoe leerkrachten, leerlingen, ouders, experts enz. denken over het belang van leesbevordering en fictie lezen in het basisonderwijs, en welke doelstellingen zij voor dat onderwijs wenselijk en haalbaar vinden.

We weten niet hoe methoden voor basisonderwijs vorm geven aan leesbevordering en fictie, omdat *onderzoek naar onderwijsleermateriaal* op dit terrein ontbreekt.

Het vrijwel geheel ontbreken van *instrumentatieonderzoek* laat zien dat we niet beschikken over empirisch beproefde instrumenten om allerlei aspecten van het lezen van fictie te meten.

We weten dat leerlingen zwak presteren in peilingen als het gaat om begrip van de inhoud van fictionele teksten, maar we hebben geen inzicht in hoe dat komt, door de afwezigheid van dieper analyserend *evaluatieonderzoek*.

Het belangrijkste manco is echter het ontbreken van informatie over effectieve programma's voor leesbevordering en effectieve onderwijsleeractiviteiten op het gebied van fictie lezen, veroorzaakt door het geheel ontbreken van *construerend onderzoek* en de geringe hoeveelheid *effectonderzoek*. Piek (1995, p. 75) stelt: "Er is weinig onderzoek gedaan naar mogelijkheden voor leesbevordering. Activiteiten op dat gebied worden vaak niet geëvalueerd en zelden gaat men na wat de effecten zijn". Deze uitspraak is helaas nog altijd actueel.

Maar ook op de gebieden waar meer onderzoek is verricht, het onderzoek naar de beginsituatie van de leerlingen en het descriptieve onderzoek naar de onderwijsleersituatie, liggen nog vragen open.

Wat het *beginsituatieonderzoek* betreft: we zijn redelijk goed op de hoogte van het leesgedrag en de leesvoorkeuren van leerlingen, maar hoe leerling-kenmerken als leesattitude en leesfrequentie zich verhouden tot elkaar en tot de ontwikkeling van leesvaardigheid is nog niet duidelijk. We weten dat leerlingen gemiddeld minder zijn gaan lezen in de laatste decennia, maar in welke mate het televisie kijken het lezen heeft verdrongen, is een onbesliste kwestie.

Uit het *descriptieve onderzoek* kunnen we afleiden dat leraren in het basisonderwijs in toenemende mate tijd besteden aan leesbevorderende activiteiten, en we weten in grote lijnen welke dat zijn. Maar we weten weinig tot niets over hoe die activiteiten precies vorm krijgen in hun lespraktijk, en hoe zijzelf en hun leerlingen die activiteiten ervaren en evalueren.

Tenslotte moet worden vastgesteld dat het onderzoek ons weinig resp. niets vertelt over de situatie met betrekking tot leesbevordering en fictie lezen in het basisonderwijs in Vlaanderen en Suriname, en al evenmin over verschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen.

Er zijn gelukkig ook een aantal zaken die we *wel* weten, omdat ze uit het bovenstaande overzicht van onderzoek naar voren zijn gekomen. We verwijzen daarvoor naar de conclusies aan het einde van de diverse paragrafen.

#### **Wat betekent het bovenstaande voor leerplanontwikkeling?**

Uit het bovenstaande valt zonder moeite een zeer uitgebreide onderzoek- en ontwikkelagenda te destilleren. Maar ten eerste moeten er prioriteiten worden gesteld, en ten tweede zijn leerplanontwikkelaars voor bepaalde vormen van onderzoek en ontwikkeling beter geëquipeerd dan voor andere. Zinnvolle onderzoeksactiviteiten die een plaats zouden kunnen krijgen in het werk van de afdeling basisonderwijs van SLO, achten wij de volgende.

In de eerste plaats denken we aan *descriptief onderzoek*, waarin meer informatie wordt verzameld over de wijze waarop leraren hun leesbevorderende activiteiten op dit moment vorm geven in het basisonderwijs, over hun problemen en successen daarbij, en over de reacties van hun leerlingen op die activiteiten. Zulk onderzoek is ook een solide basis voor *construerend onderzoek*: het laat ontwikkelaars de realiteit zien waarvoor ze activiteiten of programma's ontwerpen, en zet hen daardoor ertoe aan bij die realiteit aan te sluiten. Ook kan de ontwikkelaar *good practice* op het spoor komen die hem inspireert bij de ontwerpfase in zijn *construerend onderzoek*.

Hetzelfde geldt in grote lijnen voor de tweede onderzoekswenselijkheid die wij zien: *onderzoek naar onderwijsleermateriaal*, waarin wordt nagegaan welke

leesbevorderende activiteiten worden aangeboden door methoden en ander materiaal voor het basisonderwijs.

In de derde plaats denken we aan het *construerend onderzoek* zelf: het ontwerpen, uittesten en reviseren van leesbevorderende activiteiten en/of programma's voor het basisonderwijs. Dit type onderzoek is bij uitstek het terrein van de leerplanontwikkelaar. Uit ons overzicht is gebleken dat dergelijke activiteiten en programma's waarvan de praktische bruikbaarheid en de werkzaamheid daadwerkelijk zijn beproefd, zeer dun gezaaid zijn. Wanneer de door leerplanontwikkelaars ontworpen programma's zich als bruikbaar en werkzaam bewijzen, is het van belang dat in een later stadium andere onderzoekers de effecten van het programma onderzoeken op de leesattitudes en leesfrequentie van de leerlingen.

Alle onderzoeks- en ontwikkelactiviteiten zouden moeten worden uitgevoerd in nauwe samenwerking met de Stichtingen Lezen in Nederland en Vlaanderen, die bij uitstek de motor vormen achter leesbevorderende activiteiten in deze landen.

*De auteurs danken Amos van Gelderen (SCO-Kohnstamminstituut) voor zijn grondige commentaar op de eerste versie van deze inventarisatie.*



# Literatuur

Aarnoutse, C.A.J. (red.), Doelstellingen van leesonderwijs. Deelrapport 2 van SVO project 0298.

Nijmegen: Instituut voor Onderwijskunde K.U., 1976.

Aarnoutse, C.A.J, Deelrapport 4 van SVO-project 1126.

Nijmegen: Instituut voor Onderwijskunde K.U., 1977.

Aarnoutse, C. & J. van Leeuwe, [Relation between reading comprehension, vocabulary, reading pleasure, and reading frequency.](#)

In: Educational Research and Evaluation 4, 2, 1998, p. 143-166.

Bast, J.W., The development of individual differences in reading ability.

Amsterdam/Duivendrecht: Paedologisch Instituut, 1995.

Beentjes, J.W.J. & T.H.A. van der Voort, Television's impact on children's reading skills. A review of research.

In: Reading Research Quarterly, 23, 4, 1988, p. 389- 413.

Berkel, S. van, F. van der Schoot, R. Engelen & F. Maris, Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool 3. Uitkomsten van de derde peiling in 1999.

Arnhem: CITO/PPON, 2002.

Blok, H., Lezen voor je plezier. Hoe staat het daarmee bij leerlingen op de basisschool?

Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut (SCO-rapport 286), 1992.

Blok, H., [Leesbevordering via Sesamstraat: hoe reageren kinderen?](#)

In: Pedagogische Studiën 72, 3, 1995, p.221-234.

Blok, H., [Voorlezen op school aan jonge kinderen: een review.](#)

In: Pedagogische Studiën 74, 1997, p. 233-248.

Blok, H., [Reading to young children in educational settings.](#) A meta-analysis of recent research.

In: Language learning 49, 2, 1999, p. 343-371.

Boland, T., [De ontwikkeling van de leesattitude in het basisonderwijs.](#) Een longitudinale benadering.

In: Tijdschrift voor Onderwijs Research, 13,1, 1988, p. 3-15.

Boland, Th., M.J.C. Mommers & H. Hulsmans, Lees- en leerprestaties in het zesde leerjaar van het lager onderwijs. Deelrapport 2 SVO-project 1126.

Nijmegen: Instituut voor Onderwijskunde K.U.,1985.

Bolt, L. van der, *Ontroerend goed. Een onderzoek naar affectieve leeservaringen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs.*  
Amsterdam: Print Partners Ipskamp (Academisch Proefschrift), 2000.

Bonset, Helge en Mariëtte Hoogeveen, *Schrijven in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in het perspectief van leerplanontwikkeling.*  
Enschede: SLO, 2007. (Studies in leerplanontwikkeling).

Bus, A.G., *Van voorlezen naar lezen.*  
In: *Moer* 22, 7, 1990, p. 320-328.

Bus, A.G., M.H. van IJzendoorn, A.D. Pellegrini & W. Terpstra, *Van voorlezen naar lezen. Een meta-analyse naar intergenerationele overdracht van geletterdheid.*  
In: *Nederlands tijdschrift voor opvoeding, vorming en onderwijs*, 10, 3, 1994, p. 157-175.

Bus, A.G., M.H. van IJzendoorn & A.D. Pellegrini, [Joint book reading makes for success in learning to read.](#)  
In: *Review of Educational Research*, 65, 1, 1995, p. 1-21.

Commissie Modernisering Moedertaalonderwijs (CMM), *Werken met boeken; een discussienota over literatuuronderwijs aan kinderen tot twaalf jaar.*  
's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1977.

Daalder, F. & I. Daalder-Schripsema, *Van Wormcruyt met suycker tot jeugdliteratuur.*  
Purmerend: Muusses, 1971.

Elsäcker, W. van, *Development of Reading Comprehension: The Engagement Perspective. A study of reading comprehension, vocabulary, strategy use, reading motivation, and leisure time reading of third- and fourth-grade students from diverse backgrounds in the Netherlands.*  
Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands (Academisch Proefschrift), 2002

Elsäcker, W. van de & L. Verhoeven, *Kleuters leren meer van voorlezen in kleine groepen.*  
In: *Pedagogische Studiën*, 74, 2, 1997, p. 117-129.

Elsäcker, W. van & L. Verhoeven, *Leesvaardigheid, strategiegebruik en leesmotivatie van één- en meertalige leerlingen in groep 5 en 6.*  
In: *Pedagogische Studiën* 80, 2, 2003, p. 127-146.

Ghesquiere, R., *Leesbeesten en kijkcijfers. Onderzoek naar het leesgedrag van Vlaamse jongeren tussen 9 en 15 jaar.*  
Averbode: Altiora, 1993

Ghesquière, R. & Ramaut, G., *Hoe anders lezen migranten?*  
Plantyn: Deurne, 1994

Glopper, K. de & M. Otter, *Nederlandse leesprestaties in internationaal perspectief.*  
Amsterdam: SCO, 1993 (SCO-rapport 328).

Haan, M. de & W.A.M. Kok, Leespromotie in Utrechtse OVB-scholen. Verslag van een onderzoek naar leespromotieactiviteiten die in het kader van het Onderwijs Voorrang Beleid op basisscholen in de gemeente Utrecht zijn gerealiseerd en effecten daarvan op de leesmotivatie en leesfrequentie van leerlingen.  
Utrecht: Instituut voor Onderwijsresearch (ISOR), 1990.

Heesters, Karin, Saskia van Berkel, Frank van der Schoot & Bas Hemker, Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005.  
Arnhem: CITO/PPON, 2007

Hoogeveen, Mariëtte & Helge Bonset, Het schoolvak Nederlands onderzocht. Een inventarisatie van onderzoek naar onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen.  
Leuven/Apeldoorn: Garant, 1998.

Jong, S. de, Lezen en laten lezen: boeken in het gezin.  
In: K. van Rees & L. Verhoeven, De geletterde samenleving.  
Delft: Eburon, 1993.

Kamp, A. van de & C. Aarnoutse, Effect van lessen in leesbevordering.  
In: Spiegel 12, 3, 1994, p. 43-60.

Koolstra, C.M., Television and children's reading: a three-year panel study.  
Leiden: Centre for Child and Media Studies (Academisch Proefschrift), 1993.

Koolstra, C., T. van der Voort & M. Vooijs, Televisie remt het lezen van boeken, maar niet van strips. Een tweejarige panelstudie.  
In: Comenius 43, 3, 1991, p. 249-262.

Koolstra, C.M., T.H.A. van der Voort & M.W. Vooijs, [Drie verklaringsmodellen voor de reductie van het lezen van boeken door de televisie: een tweejarige panelstudie.](#)  
In: Tijdschrift voor Onderwijs Research 17, 3, 1992, p. 131-142.

Koolstra, C.M., T.H.A. van der Voort & L.J.Th. van der Kamp, Television's impact on children's reading comprehension and decoding skills: A 3-year panel study.  
In: Reading Research Quarterly, 32, 2, 1997, p. 128-152.

Lierop-Debrauwer, H. van, Ik heb het wel in j'ouw stem gehoord. Over de rol van het gezin in de literaire socialisatie van kinderen.  
Delft: Eburon, 1990.

Lierop-Debrauwer, H. van, Het literaire klimaat in middenklassegezinnen. In L. Verhoeven & A. Wald (Eds.), Lezen op school en in het gezin.  
Delft: Eburon (RAiN 5), 1995, p. 77-89.

Lil, J.E. van, M.W. Vooijs & T.H.A. van der Voort, [Het verband tussen televisie kijken en vrijetijds-lezen: een dwarsdoorsnedestudie.](#)  
In: Pedagogische Studiën, 65, 1988, p. 377-389.

Linden, S. van der, Overstap. Een verslag van het eerste experimentele jaar (1992-1993).  
Den Haag: Sardes, 1993

Mooren, P., Het prentenboek als springplank. Cultuurspreiding en leesbevordering door prentenboeken.  
Nijmegen: Sun, 2000.

Otter, Martha E., Leesvaardigheid, leesonderwijs en buitenschools lezen. Instrumentatie en effecten.  
Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut (SCO-rapport 337) (Academisch Proefschrift), 1993.

Otter, Martha E., Buitenschools lezen effectief voor de schoolse leesvaardigheid? Een vierjarig longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs.  
Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut (SCO-rapport 404), 1995.

Otter, Martha E., TV kijken en de leesprestaties: een replicatie van het onderzoek van Koolstra.  
Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut (SCO-rapport 398), 1996 (a)

Otter, M.E. & R. Schoonen, Aap, noot, niets of het spook van de ontleding in het basisonderwijs.  
Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut (SCO-rapport 427), 1996 (b)

Otter, M.E., R. Schoonen & K. de Gloppe, De relatie tussen leesprestaties en buitenschools lezen in leerjaar 5-8.  
In: Tijdschrift Voor Onderwijs Research, 22, 1, 1997, p. 63-81 (a)

Otter, M., R. Schoonen & K. de Gloppe, Televisie kijken en lezen. Het effect van televisiekijken op de leesfrequentie en de leesprestaties in leerjaar 5 tot en met 8 van het basisonderwijs.  
In: Tijdschrift voor Onderwijs Research, 22, 2, 1997, p. 76-96. (b)

Otter, M.E., Gloppe, C. de, & Schoonen, R. Relaties tussen leesprestaties en buitenschools lezen in leerjaar 5-8. In: W. van de Grift & L.A.J. van Tilborg (Eds), Onderwijsonderzoek in primair onderwijs. Een selectie voor de praktijk. Alphen aan de Rijn: Samson, 1998, p. 49-62.

Peer, W. van, [Participatie in de literaire cultuur](#). De invloed van het gezin.  
In: Comenius, 43, 3, 1991, p. 263-279.

Piek, Karlijn, Zoveel lezen we (niet).  
Amsterdam: Stichting Lezen, 1995.

Ramaut, G., Leesgewoonten en leesmotivaties van 8- tot 14-jarigen, Een vergelijkend onderzoek bij autochtone en allochtone kinderen in Vlaanderen.  
In: Spiegel, 12, 1, 1994, p.23-41. (a)

Ramaut, G., Migranten aan het woord. Over leesgewoonten en bibliotheekgebruik.  
In: Klapper, 2, 1, 1994, p. 24-27. (b)

Roosmalen, W, van, N. Veldhuijzen & G. Staphorsius, Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede taalpeiling einde basisonderwijs.

Arnhem: CITO/PPON, 1999.

Stalpers, C., Het plezier van belang in lezen.

In: Moer, 34, 1, 2002, p. 2-13.

Sijtstra, J. (Ed.), Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool. Uitkomsten van de eerste taalpeiling medio basisonderwijs.

Arnhem: CITO/PPON, 1992.

Sijtstra, J. (Ed.), Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 2.

Uitkomsten van de tweede taalpeiling einde basisonderwijs.

Arnhem: CITO / PPON, 1997.

Tellegen-van Delft, S., Waarom zou je lezen? Een onderzoek naar leesredenen en leesbeletsels van leerlingen in het 4e, 6e en 8e leerjaar.

Groningen: Rijksuniversiteit (Academisch proefschrift), 1986.

Tellegen, Saskia en Mirjam Lampe, Leesgedrag van vmbo-leerlingen. Een profielschets.

Amsterdam: Stichting Lezen, 2000.

Vedder, P., W. van den Broeck & A. Veendrick, [STAP DOOR: de implementatie en effecten van een tutorprogramma voor lezen](#).

In: Pedagogisch Tijdschrift, 26, 1, 2001, p. 63-84.

Veen, A. van, A. Overmars & K. de Glopper, Boekenpret belicht. Onderzoek naar een project leesbevordering voor 0-6 jarigen.

Utrecht: Instituut voor Onderwijsresearch (ISOR), 1995.

Vries, Nienke de, Lezen we nog? Een inventarisatie van onderzoek op het gebied van lezen en leesbevordering.

Amsterdam: Stichting Lezen, 2007.

Wesdorp H., Goed onderwijs, wat is dat? Voorstudie periodieke peiling van het onderwijsniveau; een samenvatting van de resultaten van het proefonderzoek naar taalonderwijs in de zesde klas van de basisscholen. '

s-Gravenhage: SVO, 1985.

Zwarts, M (Ed.), Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool.

Uitkomsten van de eerste taalpeiling einde basisonderwijs.

Arnhem: CITO/PPON, 1990.



# Bijlage



# Schematisch overzicht van het besproken onderzoek

Auteur(s), jaartal	Onderwerp van het onderzoek	Schooltype, doelgroep, gebied	Opzet van het onderzoek
<b>DOELSTELLINGEN</b>			
Aarnoutse 1976	doelstellingen van leesprogramma's	basisonderwijs, NT1, Nederland	review/meta-analyse
<b>BEGINSITUATIE</b>			
Daalder/Daalder-Schripsema 1971	leesgedrag en leesvoorkeuren	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête onder >501 leerlingen van groep 2 t/m 8
Aarnoutse 1977	leesattituden en leesactiviteiten	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête en toetsen onder > 501 leerlingen van groep 8
Wesdorp 1985	leesgewoonten en leesattitudes	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête onder > 501 leerlingen van groep 8
Tellegen-Van Delft 1986	leesplezier, leesvoldoening, leesbelemmeringen, leesfrequentie	basisonderwijs/ voortgezet onderwijs, NT1, Nederland	enquête onder >501 leerlingen van groep 6 en 8 en leerjaar 2 v.o.
Ghesquiere 1993	leesgedrag, leesattitude, leesfrequentie	basisonderwijs, NT1 Vlaanderen	enquête onder > 501 leerlingen van leerjaar 2 t/m 6 (groep 4 t/m 8)
Otter 1996b	leesfrequentie en tv kijkfrequentie	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van groep 5 t/m 8
Van der Bolt 2000	affectieve leeservaringen	basisonderwijs/ voortgezet onderwijs, NT1, Nederland	enquête en interviews bij > 501 leerlingen van groep 6 en 8 en klas 2 en 4 v.o.
Zwarts 1990	leesfrequentie en leesvoorkeuren	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête onder >501 leerlingen van groep 8
Sijtstra e.a. 1997	leesfrequentie en leesvoorkeuren	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête onder >501 leerlingen van groep 8
Heesters e.a. 2007	leesfrequentie, leesvoorkeuren, leesattitudes	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête onder >501 leerlingen van groep 8
Sijtstra e.a. 1992	leesfrequentie, leesvoorkeuren, leesattitudes	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête onder > 501 leerlingen van groep 5
Van Roosmalen e.a. 1999	leesfrequentie, leesvoorkeuren, leesattitudes	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête onder > 501 leerlingen van groep 5
Van Berkel e.a. 2002	leesfrequentie, leesvoorkeuren, leesattitudes	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête onder > 501 leerlingen van groep 5
Boland e.a. 1985	leesattituden en leesprestaties	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij 301-500 leerlingen van groep 8

<b>Auteur(s), jaartal</b>	<b>Onderwerp van het onderzoek</b>	<b>Schooltype, doelgroep, gebied</b>	<b>Opzet van het onderzoek</b>
Boland 1988	leesattitudes en vaardigheden in technisch en begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij 301-500 leerlingen van groep 1 t/m 6
Bast 1995	individuele verschillen in leesvaardigheid	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen en enquête bij 201-300 leerlingen van groep 2 t/m 5
Aarnoutse/Van Leeuwe 1998	tekstbegrip, woordenschat, leesplezier en leesfrequentie	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen en enquête bij 301-500 leerlingen van groep 2 t/m 6
Van Elsäcker 2002	leesvaardigheid, strategiegebruik, leesmotivatie en vrijetijdslezen	basisonderwijs, NT1/NT2, Nederland	interviews, enquête, toetsen, logboek bij > 501 leerlingen van groep 5 en 6
Van Elsäcker/Verhoeven 2003	leesvaardigheid, strategiegebruik, leesmotivatie en vrijetijdslezen	basisonderwijs, NT1/NT2, Nederland	interviews, enquête, toetsen, logboek bij > 501 leerlingen van groep 5 en 6
Otter 1993	leesprestaties en buitenschools lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen, enquête, logboek bij > 501 leerlingen van groep 5 en 6
Otter 1995	leesprestaties en buitenschools lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen en logboek bij > 501 leerlingen van groep 5 t/m 8
Otter 1997	leesprestaties en buitenschools lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen en logboek bij > 501 leerlingen van groep 5 t/m 8
Otter e.a. 1998	leesprestaties en buitenschools lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen en logboek bij > 501 leerlingen van groep 5 t/m 8
Van Lierop-Debrauwer 1990	literaire socialisatie in het gezin	basisonderwijs, NT1, Nederland	observaties, enquête, interviews bij > 501 leerlingen van groep 1 t/m 8
Van Lierop-Debrauwer 1995	leesbevordering in het gezin	basisonderwijs, NT1, Nederland	interviews met 0-10 ouders van leerlingen van groep 1 en 2, observaties
Van Peer 1991	invloed van het gezin op het lezen van kinderen	basisonderwijs, NT1, Nederland	review/meta-analyse
De Jong 1993	lees- en koopgedrag ouders en leesgedrag kinderen	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête onder 201-300 ouders van leerlingen van groep 5 en 7
Ghesquiere/Ramaut 1994, Ramaut 1994 a,b	leesgewoonten en leesklimaat thuis bij allochtone en autochtone kinderen	basisonderwijs, NT1/NT2, Vlaanderen	enquête en toetsen bij > 501 leerlingen van groep 5 t/m 8
Bus 1990	voorlezen thuis en op school	basisonderwijs, NT1, Nederland	review/meta-analyse, observaties bij leerlingen van groep 1 en 2

<b>Auteur(s), jaartal</b>	<b>Onderwerp van het onderzoek</b>	<b>Schooltype, doelgroep, gebied</b>	<b>Opzet van het onderzoek</b>
Bus e.a.1994, 1995	voorlezen in relatie tot taalontwikkeling en beginnende geletterdheid	basisonderwijs, NT1, Nederland	review/meta-analyse
Blok 1997, 1999	voorlezen in relatie tot taalontwikkeling en beginnende geletterdheid	basisonderwijs, NT1, Nederland	review/meta-analyse
Tellegen-Van Delft 1986	invloed van tv kijken op leesfrequentie	basisonderwijs/voortgezet onderwijs, NT1, Nederland	enquête onder > 501 leerlingen van groep 6 en 8 en leerjaar 2 v.o.
Van Lil e.a.1988	relatie tussen tv kijken en vrijetijdslezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	logboek bij > 501 leerlingen van groep 3 t/m 8 en klas 1 t/m 5 v.o.
Beentjes/Van der Voort 1988	invloed van tv kijken op lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	review/meta-analyse
Koolstra e.a. 1991	invloed van tv kijken op leesfrequentie	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête en toetsen bij > 501 leerlingen van groep 4 en 6
Koolstra e.a. 1992	toetsing van hypothesen voor de negatieve effecten van tv kijken op lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête bij > 501 leerlingen van groep 4 en 6
Koolstra 1993	invloed van tv kijken op leesfrequentie en leesvaardigheid	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête en toetsen bij > 501 leerlingen van groep 2 t/m 6
Koolstra e.a. 1997	effecten van tv kijken op technisch en begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête en toetsen bij > 501 leerlingen uit groep 2 t/m 6
Otter 1996	replicatie van onderzoek van Koolstra uit 1993	basisonderwijs, NT1, Nederland	logboek, toetsen en enquête bij > 501 leerlingen van groep 5 t/m 8
Otter e.a. 1997	invloed van tv kijken op leesfrequentie en leesprestaties	basisonderwijs, NT1, Nederland	logboek en toetsen bij > 501 leerlingen van groep 5 t/m 8
<b>DESCRIPTIEF ONDERZOEK</b>			
CMM 1977	gebruik van prenten- en jeugdboeken	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête onder 160 studenten van opleidingen basisonderwijs en leerkrachten
De Haan/Kok 1990	leespromotieactiviteiten in kader OVB	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen en enquête bij > 501 leerkrachten en leerlingen van groep 6 t/m 8
Van der Linden 1993	ervaringen met het programma Overstap	basisonderwijs, NT1, Nederland	interviews en enquête bij 101-200 ouders, leerkrachten en leerlingen van groep 3

<b>Auteur(s), jaartal</b>	<b>Onderwerp van het onderzoek</b>	<b>Schooltype, doelgroep, gebied</b>	<b>Opzet van het onderzoek</b>
Blok 1992	jeugdliteratuur op school	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête onder > 501 leerkrachten en leerlingen van groep 7 en 8
Blok 1995	reacties van kinderen op Sesamstraat	basisonderwijs, NT1, Nederland	observaties, interviews en enquête onder leerlingen van groep 1 en 2
Zwarts 1990	onderwijsaanbod voor leesbevordering	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête onder > 501 leerkrachten van groep 8
Sijtstra e.a. 1997	onderwijsaanbod voor leesbevordering	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête onder > 501 leerkrachten van groep 8
Heesters e.a. 2007	onderwijsaanbod voor leesbevordering	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête onder > 501 leerkrachten van groep 8
Sijtstra e.a. 1992	onderwijsaanbod voor leesbevordering	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête onder > 501 leerkrachten van groep 5
Van Roosmalen e.a. 1999	onderwijsaanbod voor leesbevordering	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête onder > 501 leerkrachten van groep 5
Van Berkel e.a. 2002	onderwijsaanbod voor leesbevordering	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête onder > 501 leerkrachten van groep 5
<b>EFFECTONDERZOEK</b>			
Van de Kamp/ Aarnoutse 1994	effecten van lessen leesbevordering	basisonderwijs, NT1, Nederland	observaties, toetsen, enquête bij 101-200 leerkrachten, directieleden en leerlingen van groep 5
Van Elsäcker/ Verhoeven 1997	effecten van voorlezen aan kleine groepen versus klassikaal	basisonderwijs, NT1/NT2, Nederland	taalvaardigheidstaken en interviews bij 61-100 leerlingen van groep 2
Mooren 2000	effecten van een interventieprogramma rond prentenboeken	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen en enquête bij 301-500 leerlingen van groep 3
Vedder e.a. 2001	effecten van het programma Stap Door	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen en enquête bij > 501 leerkrachten en leerlingen van groep 4 en groep 7
<b>INSTRUMENTATIEONDERZOEK</b>			
Veen e.a. 1995	ontwikkeling van een instrument voor het meten van de kwaliteit van voorleesacties	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête en logboeken bij ouders, leerkrachten en leerlingen van 2-4 jaar en van groep 1 en 2
Stalpers 2002	ontwikkeling van een instrument voor het meten van de leesattitude	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête onder 101-200 leerlingen van groep 6, 7 en 8
<b>EVALUATIEONDERZOEK</b>			
Sijtstra e.a.1997	prestaties op het gebied van het lezen van fictie	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van groep 8
Sijtstra e.a. 2002	prestaties op het gebied van het lezen van fictie	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van groep 8
Van Roosmalen e.a.1999	prestaties op het gebied van het lezen van fictie	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van groep 5

<b>Auteur(s), jaartal</b>	<b>Onderwerp van het onderzoek</b>	<b>Schooltype, doelgroep, gebied</b>	<b>Opzet van het onderzoek</b>
Van Berkel e.a. 2002	prestaties op het gebied van het lezen van fictie	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van groep 5
De Glopper/Otter 1993	internationale peiling van inhoud en opbrengsten van het leesonderwijs	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van groep 5



