

Kan leesbevordering de ontleding stoppen?

Een beschouwing naar aanleiding van empirisch onderzoek

HELGE BONSET

Lezen in de vrije tijd hangt positief samen met het verwerven van basistaalvaardigheden als begrip- en taalvaardigheden, met schoolprestaties en met scores op alle onderdelen van de Cito-eindtoets basisonderwijs. Het is de drijvende kracht achter geletterdheid en taalvaardigheid, en deze invloed wordt elk leerjaar sterker. Bevordering van het lezen in de vrije tijd is dus van het grootste belang. In het Nederlandse basisonderwijs neemt de aandacht voor leesbevorderende activiteiten dan ook nog steeds toe: leerkrachten besteden meer tijd aan leesonderwijs, lezen vaker voor en laten leerlingen vaker stil een boek lezen dan tien jaar geleden, en ook is de deelname van scholen aan de Nationale Voorleeswedstrijd van Stichting Lezen sterk gegroeid. Tegelijkertijd worden echter de leesattitude van Nederlandse leerlingen en hun leesfrequentie in de vrije tijd ieder decennium lager; ook zijn ze laag in vergelijking met andere landen. Dit roept de vraag op die in dit artikel¹ centraal staat: of leesbevordering in staat is de 'ontleding', de afname van het lezen in de vrije tijd, in ons land te stoppen.

De waarde van lezen in de vrije tijd

Lezen in de vrije tijd, zo blijkt uit onderzoek, is de drijvende kracht achter geletterdheid en taalvaardigheid, en dit effect wordt ieder leerjaar sterker.

Mol (2010, zie ook Mol & Bus 2011 a en b) voerde een meta-analyse uit met als vraagstelling: hoe is het verband tussen lezen in de vrije tijd en begrip- en taalvaardigheid, technisch lezen en spellen? Ze analyseerde 99 nationale en internationale studies op de rol van (voor)leesgedrag in de taal- en leesontwikkeling van zeer jonge kinderen (peuterspeelzalen en kleuterscholen) tot en met studenten aan hbo en universiteit. Het verband tussen het lezen in de vrije tijd en begrip- en taalvaardigheid is gemiddeld tot sterk voor alle groepen. Lezers scoren bovendien niet alleen hoger op taal- en leesvaardigheid, maar ook op schoolsucces en intelligentie. Uit de meta-analyse blijkt ook dat het effect van lezen met elk schooljaar sterker wordt, wat duidt op een wederzijdse beïnvloeding tussen lezen en cognitie. Omdat goede lezers meer plezier beleven aan het lezen van boeken, zullen ze er vaker voor kiezen om in hun vrije tijd te lezen,

waardoor hun woordenschat verder toeneemt en hun leesvaardigheid, spellingvaardigheid en tekstbegrip groter worden dan die van leeftijdsgenoten die geen boeken lezen buiten schooltijd.

Veel van het door Mol geanalyseerde onderzoek is van oudere datum en niet uitgevoerd in Nederland. Dat geldt niet voor het onderzoek van Kortlever en Lemmens (2012). Zij onderzochten het verband tussen het leesgedrag van kinderen en hun scores op de Cito-Eindtoets Basisonderwijs. Van 515 leerlingen uit 23 scholen hebben ze kort na de afname van de Cito-toets de eindscore opgevraagd, die bestaat uit de score voor de onderdelen taal, wiskunde, studievaardigheden en wereldoriëntatie. De leerlingen hebben een vragenlijst ingevuld over hun leesfrequentie van boeken, hun gebruik van andere media, het niveau van de boeken die ze lezen, de mate waarin ze boeken van een hoger niveau lezen en het al dan niet hebben van dyslexie. Ook de ouders hebben een vragenlijst ingevuld over onder meer hun opleidingsniveau en hun geboorteland. Het onderzoek laat een positief verband zien tussen de leesfrequentie van boeken in de vrije tijd en de scores op alle Cito-onderdelen. Het positieve verband tussen de leesfrequentie en de Cito-scores wordt volledig verklaard door de score op het Cito-onderdeel taal: wie meer leest, heeft een hogere score op het Cito-onderdeel taal. Deze score verklaart op haar beurt de betere prestaties op zowel de andere Cito-onderdelen als de algemene Cito-score. Daarentegen is er een negatief verband tussen de Cito-scores en het gebruik van televisie, internet en computerspelletjes. Het belang van lezen in de vrije tijd blijkt dus groot. Daarbij gaat het expliciet om het lezen van boeken, omdat uit het onderzoek blijkt dat het lezen van tijdschriften geen significant verband houdt met de Cito-scores. Frequent boeken lezen van een hoger niveau is de beste voorspeller van hoge Cito-scores. Waarschijnlijk zorgen uitdagende boeken

met een grote variatie aan woorden voor een grotere woordenschat zoals gemeten in het Cito-onderdeel taal. Kortlever en Lemmens stellen dat niet uitgegaan moet worden van een eenzijdig effect van leesgedrag op Cito-scores, maar van een circulair verband tussen leesgedrag en Cito-scores als maat voor educatieve prestaties. Kinderen die regelmatig lezen, verbeteren hun tekstbegrip en leren makkelijker uit boeken, waardoor het lezen vervolgens gestimuleerd wordt. Omgekeerd geldt dat kinderen die weinig lezen een minder ontwikkeld tekstbegrip hebben, waardoor hun educatieve prestaties verminderen en het lezen nog minder aantrekkelijk wordt.

Toename van leesbevorderende activiteiten en werkvormen

In bovenstaand perspectief lijkt bevordering van het vrijetijdslezen van het grootste belang. Uit onderzoek blijkt dat leerkrachten basisonderwijs in ons land de afgelopen decennia dan ook in toenemende mate aandacht besteden aan leesbevorderende activiteiten en werkvormen.

Heesters e.a. (2007) beschrijven het onderwijsaanbod voor lezen zoals gerapporteerd door leerkrachten, in het kader van het vierde periodieke peilingsonderzoek voor leesvaardigheid eind basisonderwijs uit 2005. Ze trekken op een paar punten een vergelijking met de peiling daarvoor uit 1998. De gemiddelde frequentie van het voorlezen door de leraar (in 2005 in groep 6 tot en met 8 bijna drie keer per week) is gestegen met gemiddeld 0,5 keer per week. In 1998 nam 77% van de leerkrachten deel aan activiteiten in het kader van de Kinderboekenweek, in 2005 89%. Leerkrachten geven ook vaker aan dat ze leerlingen laten deelnemen aan voorleeswedstrijden: 52%, tegen 11% in 1998. Dat gebeurde in 1998 uitsluitend in groep 8, maar in 2005 ook in groep 6 en 7.

Het belang van de Nationale Voorleeswedstrijd blijkt duidelijk uit het onderzoek van Bakker (2013). In 2012-2013 deden hieraan ruim 3500 basisscholen mee, van de 6600 die ons land telt. Bakker beschrijft deze scholen als typische leesscholen, met een leescoördinator en met veel aandacht voor leesactiviteiten als voorlezen, stillezen en een boekenkring, evenals voor samenwerking met ouders en de openbare bibliotheek.

Meelissen e.a. (2012) beschrijven de prestaties van leerlingen in het kader van het internationale PIRLS-onderzoek 2011 (*Progress in International Reading Literacy Study*); hun rapport bevat ook informatie over het onderwijsaanbod voor lezen in ons land. De hoeveelheid tijd die de leerkrachten besteden aan taal- en leesonderwijs is vergeleken met het onderzoek uit 2001 omhoog gegaan. Gemiddeld wordt in groep 6 nu 8,4 uur per week besteed aan taalonderwijs en 4,1 uur aan leesonderwijs. Op schoolniveau is er meer aandacht voor leesonderwijs dan tien jaar geleden: scholen leggen meer nadruk op lezen in hun schoolplan. Leerkrachten geven vaak individuele instructie tijdens de leeslessen en laten de leerlingen vaak zelfstandig werken; er zijn steeds minder leerkrachten die overwegend klassikaal onderwijs geven. De leerkrachten in PIRLS-2011 lezen gemiddeld vaker voor aan de klas en geven de leerlingen vaker tijd om stil een boek te lezen dan de leerkrachten in PIRLS-2001.

Dalende leesfrequentie en leesattitude

De leesfrequentie en leesattitude van Nederlandse leerlingen worden ieder decennium lager, zo blijkt uit het vierde peilingsonderzoek voor leesvaardigheid (Heesters e.a., 2007). Leerlingen eind basisonderwijs rapporteren in de peiling van 2005 minder leesgedrag dan de leerlingen in de peiling van 1993: ze lezen minder boeken, lenen minder

vaak een boek en hebben minder vaak gelezen op de dag voorafgaand aan het onderzoek. Vergeleken met 1993 zijn de leerlingen alle soorten uitgaven (tijdschriften, stripboeken, jeugdboeken, kranten, documentatiemateriaal en gedichten) minder vaak gaan lezen. Uit reacties op hen voorgelegde stellingen blijkt dat leerlingen wel nog steeds positief staan tegenover lezen, maar dit resulteert steeds minder vaak in daadwerkelijk leesgedrag.

Uit onderzoek van Huysmans (2013) en Nielen en Bus (2013) onder duizenden Nederlandse basisschoolleerlingen blijkt dat hun leesfrequentie en leesattitude dalen tussen de 7 en 15 jaar, en dat deze daling al begint in de laatste jaren van de basisschool. Aan het einde van de basisschool is het percentage (bijna) dagelijkse lezers gehalveerd ten opzichte van groep 3 en 4. De daling zet daarna in hetzelfde tempo door tot de 15-jarige leeftijd. (Deze leeftijdgerelateerde daling doet zich overigens eveneens voor in Vlaanderen, zie Van Coillie & Raedts, 2014). Hoewel meisjes vaker lezen dan jongens, is het tempo van de teruggang voor beide seksen even groot. Het aantal boeken dat kinderen lezen, vertoont eenzelfde daling als de leesfrequentie: van 7 naar 8 jaar blijft het nog constant op ruim drie boeken per maand gemiddeld; daarna neemt het geleidelijk af tot gemiddeld anderhalf boek per maand bij de 15-jarigen.² Ook hier doet zich een groot verschil voor tussen jongens en meisjes: gemiddeld een half boek per maand, over alle jaren (Huysmans, 2013). Leerlingen die vinden dat ze in vergelijking tot klasgenoten minder goed lezen, tonen zich steeds minder enthousiast over lezen, terwijl leerlingen die positief oordelen over hun leesvaardigheid een verbetering in leesattitude laten zien. Voor groep 5 tot en met groep 8 geldt dat meisjes gemiddeld vier punten hoger scoren op leesattitude dan jongens (Nielen & Bus, 2013).

In internationaal onderzoek springen Nederlandse leerlingen er negatief uit qua

leesfrequentie en leesattitude. Beide zijn aanzienlijk lager dan bij Chinese of Zuid-Afrikaanse leerlingen (Broeder & Stokmans, 2011). Meelissen e.a. (2012) rapporteren dat 27% van de Nederlandse leerlingen lezen niet leuk vindt, tegenover een internationaal gemiddelde van 15%. 20% van de Nederlandse leerlingen vindt lezen leuk; in slechts drie van de 45 landen uit het PIRLS-onderzoek zijn er nog minder leerlingen die lezen leuk vinden. Gemotiveerd om te lezen is 65% van de Nederlandse leerlingen; ook dit percentage is internationaal gezien erg laag. Dat leesfrequentie en leesattitude bij Nederlandse meisjes hoger zijn dan bij Nederlandse jongens, komt ook uit allebei deze internationale onderzoeken naar voren.

Kan leesbevordering de ontleding stoppen?

Terwijl in de afgelopen decennia de leesbevorderende activiteiten en werkvormen in en rond het basisonderwijs toenemen, dalen tegelijkertijd de leesattitude en leesfrequentie onder basisschoolleerlingen. Dit roept de vraag op of leesbevordering wel in staat is de 'ontleding', de afname van het lezen in de vrije tijd, in ons land te stoppen. Die vraag bekijken we hieronder vanuit verschillende perspectieven.

Wat is het onderzoek waard?

Het eerste perspectief is de vraag naar de betrouwbaarheid en de overtuigingskracht van het hierboven besproken onderzoek. Wanneer die gering zouden zijn, hoeven we ons immers geen zorgen te maken.

In het onderzoek naar vrijetijdslezen enerzijds en geletterdheid, taalvaardigheid, schoolsucces en prestaties op Cito-scores anderzijds zijn alleen verbanden onderzocht en vastgesteld. Deze onderzoeken bewijzen dus niet dat vrijetijdslezen een direct

effect heeft op factoren als taalvaardigheid en schoolsucces. Ze bewijzen alleen dat leerlingen die veel lezen in hun vrije tijd tegelijk taalvaardiger zijn en meer succes boeken op school dan minder lezende leerlingen. Het verband is echter dusdanig sterk en consistent dat we aan de gunstige invloed van vrijetijdslezen op de andere genoemde factoren eigenlijk niet hoeven te twijfelen.

Het onderzoek naar leesbevorderende activiteiten en werkvormen in het kader van PPOON bestaat uit zelfrapportage door leerkrachten. Misschien geven die leerkrachten wel sociaal wenselijke antwoorden en besteden ze in werkelijkheid veel minder tijd aan leesbevordering dan ze zeggen. Maar ook als dat zo zou zijn, verklaart het niet dat de leerkrachten in iedere periodieke peiling meer leesbevorderend gedrag rapporteren dan in de vorige. Bovendien zijn er objectieve gegevens die op stijging duiden, zoals het groeiend aantal basisscholen dat meedoet aan de Nationale Voorleeswedstrijd en de Kinderboekenweek.

Het onderzoek naar dalende leesfrequentie en leesattitude bestaat ook uit zelfrapportage, in dit geval door leerlingen. Het is onwaarschijnlijk dat leerlingen in werkelijkheid meer lezen dan ze rapporteren en dit uit een oogpunt van sociale wenselijkheid verzwijgen. En zelfs als dat zo zou zijn, verklaart het niet dat de leerlingen in iedere peiling een lagere leesfrequentie en leesattitude rapporteren dan in de vorige.

Kortom, er is geen reden te twijfelen aan de resultaten van het besproken onderzoek.

Helpt een bredere visie op geletterdheid?

Het zou kunnen zijn dat we ons eigen probleem scheppen door uit te gaan van een visie op geletterdheid waarin de geschreven taal te zeer centraal staat.

In haar dissertatie onderscheidt Van Kruistum (2013) een traditionele en een socioculturele visie op geletterdheid. In de traditionele visie bestaat geletterdheid uit

technische leesvaardigheid, woordenschat, grammaticale kennis, vaardigheid in het spellen en kennis van lees- en schrijfstrategieën; het gaat exclusief om de geschreven taal. In de socioculturele visie is geletterdheid niet beperkt tot geschreven taal: ook bepaalde vormen van gesproken taal en een bepaald gebruik van de nieuwe media maken er deel van uit. Vanuit dit sociocultureel perspectief zijn veel oudere leerlingen, ook als ze weinig lezen, wel frequent bezig met geletterde activiteiten; denk aan e-mailen, app-en, bijdragen aan internetfora, radio luisteren en tv kijken. Van Kruistum benadrukt in haar aanbevelingen aan het onderwijs dat de meeste jongeren in haar onderzoek (onder leerjaar 2 van alle niveaus van het voortgezet onderwijs) lezers en schrijvers zijn. Ze lezen en schrijven misschien niet de dingen die volwassenen waarderen en ze zien zichzelf vaak niet als lezers en schrijvers, maar ze lezen en schrijven wel degelijk, bijvoorbeeld via de nieuwe media. Daarom, aldus Van Kruistum, doen leerkrachten er goed aan zichzelf af te vragen wat het nu precies is dat ze zo aan lezen en schrijven waarderen. Gaat het om het geschreven woord, of gaat het om een bepaald soort taalgebruik dat daarmee is geassocieerd? Kunnen ook andere media voor soortgelijke doeleinden worden ingezet?

De socioculturele visie is interessant, maar ze helpt ons niet aan een nieuw perspectief als het gaat om de relatie tussen geletterde activiteiten enerzijds en taalvaardigheid en schoolsucces anderzijds. Zowel in het onderzoek van Mol (2010) als van Kortlever en Lemmens (2012) bleek immers alleen het lezen van gedrukt materiaal positief samen te hangen met deze factoren, en dan nog vooral het lezen van boeken. Het gebruik van nieuwe media (internet, tv en gamen) hangt in het onderzoek van Kortlever en Lemmens zelfs negatief samen met de Cito-scores.

Van Kruistum stelt vast dat de door haar onderzochte leerlingen het 'epistemisch potentieel' van nieuwe media niet benutten; hieronder verstaat ze de functies van nieuwe media die onmiddellijke, persoonlijke ervaringen overstijgen en waarvoor kritische reflectie en creativiteit zijn vereist. Misschien moet een verklaring voor de bovengenoemde negatieve samenhang in deze sfeer worden gezocht.

Is er relevant effectonderzoek?

Is er onderzoek dat directe positieve effecten laat zien van een bepaald programma of een bepaalde aanpak van leesbevordering op de leesfrequentie en leesmotivatie van leerlingen? Als dat het geval zou zijn, gloort er hoop. Een uitbreiding van dat programma of van die aanpak op nationale schaal (overigens geen sinecure) zou dan wellicht de ontleding kunnen tegengaan.

In een aantal onderzoeken worden positieve effecten gerapporteerd van het voorlezen van prentenboeken aan peuters en kleuters (bijvoorbeeld Verhallen, 2009; Mol, Bus en De Jong, 2009; Van der Pol, 2010). Maar dit is duidelijk niet de doelgroep waar het probleem ligt: de ontleding begint zoals we zagen bij 9 jaar.

Een project voor de bovenbouw van het basisonderwijs is *De Schoolschrijver*, waarbij een auteur van kinderboeken gedurende een half schooljaar wekelijks een bezoek brengt aan een aantal klassen, om te vertellen, om verhalen voor te lezen en daarop te reflecteren, en om verhalen te helpen verzinnen via creatief schrijven. De leerlingen gaan ook met de Schoolschrijver naar de bibliotheek en bezoeken zijn weblog. Hermans en Jans (2012) onderzochten het effect van het project op onder andere het leesgedrag en de leesmotivatie van de leerlingen. Op de leesfrequentie van de leerlingen had het programma geen effect; voor de leesmotivatie waren de resultaten niet eenduidig.

Een project voor onder- en bovenbouw is *Bibliotheek op school (BoS)*: een samenwerkingsproject waarbij de openbare bibliotheek in basisscholen een speciaal op de leerlingen toegesneden voorziening opent. Deze bestaat uit een actuele collectie boeken en de aanwezigheid van een mediacoach annex leesconsulent die leerkrachten en leerlingen helpt het lezen sterker in het onderwijs en het vrijetijdsgedrag te verankeren. Huysmans, Broekhof en Van Dalen (2013) gebruikten gegevens uit vragenlijsten ten behoeve van de monitoring van het project om de effecten na te gaan op onder andere de leesattitude en leesfrequentie in de vrije tijd. In dit onderzoek bleken BoS-scholen geen significante bijdrage te leveren aan de verklaring van verschillen in leesattitude en leesfrequentie tussen leerlingen. De effecten van ouderlijke leesbevordering, sekse en leeftijd bleken vele malen sterker dan het effect van al dan niet leerling zijn van een BoS-school.

Nielen (2016, zie ook Nielen & Bus, 2016) deed opnieuw onderzoek naar dit BoS-project. In een quasi-experimenteel design werden leerlingen uit groep 6 en 7 van projectscholen die meededen aan het project vergeleken met leerlingen van niet-projectscholen op onder andere leesfrequentie en leesmotivatie. Deelname aan het BoS-project bleek nu significant samen te hangen met een hogere leesfrequentie bij jongens en meisjes, en met een hogere leesmotivatie bij meisjes. Dit onderzoeksresultaat is het eerste lichtpuntje als het gaat om het tegengaan van ontleding. Maar er moet bij aangetekend worden dat de leesfrequentie van de leerlingen gemeten is via een titelherkenningslijst, waarbij leerlingen op een lijst van populaire boeken titels (waaronder neptitels) moesten aankruisen die ze kenden. De gedachte hierachter is dat (frequente) lezers bekend zijn met echte titels, terwijl niet-lezers geen of weinig titels herkennen, of niet bestaande titels aankruisen omdat ze gokken. Het is de vraag in hoeverre zo'n

lijst, die geschikt is om de belezenheid van leerlingen te meten, ook geschikt is voor het meten van hun daadwerkelijke leesfrequentie. Daarom is het jammer dat de leerlingen in dit onderzoek niet ook rechtstreeks gevraagd is naar hun leesfrequentie, zoals in het periodiek peilingsonderzoek.

Is leesbevordering zinloos?

Ook al was er geen enkel lichtpuntje, dan nog zou het antwoord op deze vraag natuurlijk nee luiden. Het is eenvoudigweg de taak van het onderwijs om leerlingen in contact te brengen met boeken, met fictie en met literatuur. Daarvoor zijn talloze redenen in de sfeer van *Bildung* die in het kader van dit artikel niet aan de orde zijn geweest. Het succes van het leesonderwijs, waaronder leesbevorderende activiteiten en werkvormen, dient bovendien niet alleen te worden afgemeten aan de mate waarin leerlingen lezen in hun vrije tijd. We meten het succes van natuuronderwijs ook niet alleen af aan de mate waarin leerlingen in hun vrije tijd de natuur ingaan. Het voortreffelijke werk van Stichting Lezen moet dus gewoon doorgaan, evenals het voortreffelijke werk van de vele leerkrachten die leerlingen in de klas laten lezen en met elkaar over boeken laten praten.

De waarde van leesbevordering is buiten kijf. Maar helaas, behalve het lichtpuntje uit het onderzoek van Nielen (2016), wijst op dit moment weinig erop dat leesbevordering de ontleding, de afname van het lezen in de vrije tijd, onder jongeren zal kunnen stoppen. De meest voor de hand liggende reden hiervoor komt naar voren uit het onderzoek van Huysmans (2013): met het toenemen van de leeftijd dringen mobiele en digitale mediavormen (televisiekijken, muziek luisteren, computeren, internetten, gamen, mobiel bellen en social media bijhouden) het lezen van boeken steeds meer terug. Leerlingen kunnen hun vrije tijd helaas maar één keer besteden.

NOOT

1. Dit artikel is gebaseerd op een inventarisatie van empirisch onderzoek naar leesonderwijs in het basisonderwijs, in het kader van het project *Het Taalonderwijs Nederlands Onderzocht* van SLO, de Nederlandse Taalunie en Stichting Lezen (Bonset & Hoogeveen, 2016).
2. Wat dit precies betekent voor het aantal gelezen bladzijden en woorden is, aldus Huysmans, niet te zeggen. Het ligt voor de hand dat het anderhalve boek dat de vijftienjarigen maandelijks lezen, een stuk meer bladzijden en woorden bevat dan de drie boeken van de jongste bestudeerde groep. Maar de vijftienjarigen zijn ook veel verder in hun leesontwikkeling en kunnen meer bladzijden per uur aan.

LITERATUUR

- Bakker, N. (2013). 'Het besmet kinderen met het lezen-is-leuk-virus!'. *Leerkrachten over de opbrengsten van de Nationale Voorleeswedstrijd*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2016). *Lezen in het basisonderwijs opnieuw onderzocht. Een inventarisatie van empirisch onderzoek van 2004 tot 2014*. Enschede: SLO.
- Broeder, P., & Stokmans, M. (2011). Jongeren lezen omdat het leuk is, niet omdat het moet. Een internationale vergelijking van het leesgedrag van jongeren in Peking, Kaapstad en Nederland. In F. Hakemulder (red.), *De stralende lezer* (pp. 229-245). Delft: Uitgeverij Eburon.
- Heesters, K., Berkel, S. van, Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2007). *Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005*. Arnhem: CITO/PPON.
- Hermans, M. & Jans, L. (2012). *De Schoolschrijver*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Huysmans, F. (2013). *Van woordjes naar wereldliteratuur. De leeswereld van kinderen van 7-15 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen.

- Huysmans, F., Broekhof, K., & Dalen, T. van (2013). De bibliotheek op school. Een eerste blik op effecten op leesattitude en leesfrequentie. In D. Schram (Red.) *De aarzelende lezer over de streep* (pp. 227-247). Delft: Eburon.
- Kortlever, D. M. J., & Lemmens, J.S. (2012). Relaties tussen leesgedrag en Cito-scores van kinderen. *Tijdschrift voor Communicatiewetenschap*, 40(1), 87-105.
- Kruistum, C. van (2013). *Changing engagement of youth in old and new media literacy*. Utrecht: Universiteit van Utrecht (Proefschrift).
- Meelissen, M. R. M., Netten, A., Drent, M., Punter, R. A., Droop, M., & Verhoeven, L. (2012). *PIRLS- en TIMSS-2011. Trends in leerprestaties in Lezen, Rekenen en Natuuronderwijs*. Nijmegen/Enschede: Radboud Universiteit/Universiteit Twente.
- Mol, S. (2010). *To read or not to read*. Leiden: Universiteit Leiden (Proefschrift).
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011a). Een vroeg begin is het halve werk. De rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. In D. Schram (Red.), *Waarom zou je (nu) lezen?* (pp. 91-111). Delft: Uitgeverij Eburon.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011b). Lezen loont een leven lang. De rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(3), 3-15.
- Mol, S. E., Bus, A. G., & Jong, M. T. de (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979-1007.
- Nielen, T. M. J. (2016). *Aliteracy: causes and solutions*. Leiden: Leiden University (Proefschrift).
- Nielen, T., & Bus, A. (2013). Ontwikkeling van de leesattitude op de basisschool en de rol van sekse, leesniveau, de leescultuur thuis en kenmerken van de schoolbibliotheek. In D. Schram (Red.), *De aarzelende*

- de lezer over de streep* (pp. 207-227). Delft: Uitgeverij Eburon.
- Nielen, T. M. J., & Bus, S. G. (2016). *Onwillige lezers: onderzoek naar redenen en oplossingen*. Amsterdam: Stichting Lezen. (Stichting Lezen Reeks 26).
- Pol, C. van der (2010). *Prentenboeken lezen als literatuur. Een structuralistische benadering van het concept 'literaire competentie' voor kleuters*. Amsterdam: Stichting Lezen/Eburon. (Proefschrift).
- Verhallen, M. J. A. J. (2009). *Video storybooks as a bridge to literacy*. Leiden: Universiteit Leiden. (Proefschrift).

HELGE BONSET (1944) was leraar Nederlands, lerarenopleider en vakdidacticus Nederlands en tot zijn pensionering in 2009 leerplanontwikkelaar bij SLO. Hij verricht nu in het kader van het project *Het Taalonderwijs Nederlands Onderzocht* werkzaamheden voor de Nederlandse Taalunie en is hoofdredacteur van *Levende Talen Tijdschrift*.
E-mail: <hboset@hotmail.com>