



LEZEN IN VIER BEWEGINGEN: TER INLEIDING

Jeroen Dera & Roel van Steensel

Lezen in beweging heette het jaarlijkse wetenschappelijk congres van Stichting Lezen eind 2023. In eerste instantie heeft die titel iets weg van een pleonasme, want is lezen niet per definitie een oefening in beweging? Het stereotiepe beeld van de lezer in een comfortabele fauteuil ten spijt, is lezen vaak ondenkbaar zonder bewegende ogen en vingers, en vooral ook zonder razendsnelle hersencellen die tekens decoderen tot informatie en zo werken aan kennisopbouw op velerlei niveau. Hoe statisch mensen ook kunnen ogen als ze verdiept zijn in een boek, zo dynamisch is lezen als fenomeen.

Als we na de publicatie van PISA-2022 en PIRLS-2021, waarover straks meer, echter over 'Lezen in beweging' spreken, doemt intussen al snel het rampscenario op van een leescultuur in vrije val. De teruglopende leesvaardigheid en de almaar dalende leesmotivatie van jongeren in Nederland en Vlaanderen maken het verleidelijk de beweging van het lezen te duiden als een beweging richting afgrond. Dat is ook de strekking van de teksten die menig columnist aan de leescrisis gewijd heeft (zie bijvoorbeeld Kraak, 2023). Te midden van de mediastorm waarin de leesbevordering en het leesonderwijs nogal eens onder vuur worden genomen, moeten we als leesonderzoekers intussen de rug recht houden. Onze studies laten immers zien dat het tij gekeerd kan worden, zeker als we constructief samenwerken, bij voorkeur over de grenzen van de sociale wetenschappen en de geesteswetenschappen heen (zie ook Dera & Van Steensel, 2022).

Deze bundel, samengesteld naar aanleiding van het voornoemde wetenschappelijk congres van Stichting Lezen, vormt de neerslag van die laatste gedachte. De artikelen die we hier samenbrengen, laten zich niet zomaar rijmen met het discours dat het

lezen richting afgrond beweegt, hoewel ze soms óók onderstrepen dat het vijf voor twaalf is. In plaats daarvan zetten ze in op bewegingen de andere kant op, waarbij leesvaardigheid en leesmotivatie worden gefaciliteerd door interventies die bewezen werken of waarvan het aannemelijk is dat ze werken.

Dat het lezen in een razendsnel veranderende cultuur ook zélf in beweging is, behoeft hierbij nauwelijks een betoog. Dat betreft zowel het vrijetijdslezen, dat voor een groeiende groep lezers ondenkbaar wordt zonder digitale applicaties als Goodreads en TikTok, als het lezen op school, waar grote curriculaire veranderingen op stapel staan die ook implicaties hebben voor de manier waarop het leesonderwijs getoetst wordt. De artikelen in deze bundel sluiten elk bij dit soort bewegingen aan. Ze laten zo zien dat het leesonderzoek met de ontwikkelingen in het lezen zelf meebeweegt. In het vervolg van deze inleiding bespreken we vier van zulke bewegingen in het licht van de teksten die we in dit boek bundelen.

Beweging 1: Ontwikkelingen op het terrein van de leesbevordering

Een beweging die al een tijdlang gaande is, is die naar meer *evidencebased* en *-informed* werken aan leesbevordering. Mede op initiatief van Stichting Lezen zijn de laatste jaren verschillende grootschalige effectstudies uitgevoerd naar de werking van landelijke (voor)leesbevorderingsprogramma's, zoals BoekStart (Van den Berg & Bus, 2015; Bus & De Bondt, 2022), de VoorleesExpress (Broens & Van Steensel, 2019) en de Bibliotheek *op school* (Nielen & Bus, 2016; Van der Sande et al., 2019). De uitkomsten van deze studies zijn over het algemeen gunstig. Zulke evaluaties geven echter maar ten dele antwoord op de vraag aan welke knoppen leesbevorderaars nu precies moeten draaien om effecten te bereiken.

In een zogenaamde 'meta-analyse' van effectstudies naar motivatie-interventies in het onderwijs, probeert Lisa van der Sande in het openingshoofdstuk van deze bundel precies te bepalen welke mechanismen leraren het beste kunnen aanspreken om hun leerlingen te motiveren meer te lezen. Allereerst zag ze dat de *overall*-effecten van deze interventies positief waren, zowel op 'positieve motivaties' (bijvoorbeeld intrinsieke motivatie en leeszelfvertrouwen) als op begrijpend lezen. Het aanspreken van de interesses van leerlingen — bijvoorbeeld door ze te helpen boeken te vinden die aansluiten bij hun belangstelling — lijkt een krachtig mechanisme. Dat effecten op leesmotivatie groter waren naarmate er meer jongens aan een interventie deelnamen, is gunstig: zij zijn gemiddeld immers minder gemotiveerde lezers (Logan & Johnston, 2009). De meta-analyse laat ook zien waar nog werk aan de winkel is: de effecten op begrijpend lezen waren kleiner voor onderzoeken met voornamelijk zwakke

lezers. Mogelijk betekent dit dat de route van motivatie naar leesvaardigheid minder sterk is voor zwakke lezers en dat zij extra ondersteuning nodig hebben om hun leesvaardigheid op een hoger plan te brengen.

Om gemotiveerde leerlingen te kweken, zijn leraren nodig die het goede voorbeeld geven. Onderzoek ondersteunt deze ‘practice what you teach’-gedachte: leraren die zelf regelmatig kinder- en jeugdliteratuur lezen, zijn in het algemeen actievere leesbevorderaars dan leraren die dat niet doen (Burgess et al., 2011; McKool & Gespass, 2009). Het is dan ook zorgelijk dat er aanzienlijke groepen (aankomend) leraren zijn die maar weinig lezen (Applegate et al., 2014; Groothengel, 2017). Inouk Boerma gaat in haar bijdrage na of de introductie van boekenclubs in de pabo-opleiding waar ze lesgeeft een bijdrage levert aan de leesmotivatie van studenten en of deze clubs leiden tot betekenisvolle literaire gesprekken. De ervaringen met deze, grotendeels door studenten zelf gereguleerde boekenclubs, zijn positief. Studenten gaven aan dat deelname bijdroeg aan hun leesplezier en ze praatten met name over narratieve elementen: personages, plot, vertelperspectief, tijd en ruimte (Cornelissen, 2016). De hoop is natuurlijk dat studenten ook met hun leerlingen zulke gesprekken aangaan en ze zo weten te betrekken bij goede kinder- en jeugdliteratuur.

Beweging 2: Ontwikkelingen op het terrein van het digitale lezen

Een van de belangrijkste bewegingen van de afgelopen decennia is die van het lezen van papier naar het digitale lezen. Digitale apparaten zijn niet meer weg te denken uit ons dagelijks leven en de bezorgdheid dat die het lezen belemmeren, is aanzienlijk. Die bezorgdheid gaat allereerst over verdringing: meer schermtijd betekent minder (papieren) boeken lezen (Schaper et al., 2019). Maar ze gaat ook over de consequenties van het type lezen dat we van apparaten doen (kort, fragmentarisch, schakelend) voor het vermogen om langere teksten diep en grondig te verwerken (Carr, 2011; Luyten, 2023; Wolf, 2007).

Maar, zo beargumenteren Eliane Segers en Erika Schlatter in hun bijdrage aan deze bundel, digitale middelen bieden ook kansen. Na een beschrijving van de ontwikkelingen in *artificial intelligence* (AI) en de toepassing ervan in het onderwijs, gaan ze in op de vraag hoe AI kan helpen bij het leren lezen. Ze laten zien hoe AI-tutors leerlingen door middel van spraakherkenning feedback kunnen geven bij het leren decoderen en ze zo helpen accurater en vlotter te verklanken. De ontwikkeling van ondersteuning van AI bij het begrijpend lezen staat nog in de kinderschoenen. Er is geëxperimenteerd met systemen die leerprestaties kunnen voorspellen en teksten of taken daarop kunnen aanpassen of die leerlingen gerichte ondersteuning kunnen

bieden, en met systemen die feedback geven, bijvoorbeeld op schrijfproducten van leerlingen naar aanleiding van een gelezen tekst. De eerste uitkomsten lijken gunstig: de systemen zijn ten minste even effectief als een menselijke tutor. Een belangrijk voordeel lijkt dat de werkdruk van de leraar ermee kan worden verlicht.

Waar de verkoop van Nederlandse literaire fictie gestaag afneemt (KVB Boekwerk, 2023), maakte de verkoop van anderstalige, met name Engelstalige titels tot voor kort een flinke stijging door (28% in 2021, 19% in 2022). Vooral jongeren weten hun weg naar zulke boeken te vinden. BookTok, de ‘bookish’ niche binnen TikTok (vgl. Reddan et al., 2024; Dera et al., 2023), lijkt een belangrijke factor in de verspreiding van deze boeken en spreekt ook commerciële partijen aan: boekhandels spelen er bijvoorbeeld op in door aparte planken met BookTok-boeken in te richten. Sonali Kulkarni maakt in haar bijdrage een analyse van de manier waarop BookTokkers gebruikmaken van emotie om boeken te promoten: in veel BookTok-video’s speelt het openlijk tonen van gevoelens naar aanleiding van een gelezen boek een belangrijke rol. Volgens Kulkarni heeft dat met een aantal factoren te maken, zoals de strijd om schaarse aandacht en de neiging tot imitatie. Hoewel leesbevorderaars kunnen leren van de strategieën die BookTokkers gebruiken, waarschuwt Kulkarni voor het zomaar inzetten van het medium voor leesbevordering: BookTok vormt een gemeenschap die zich moeilijk laat sturen door partijen van buitenaf.

Beweging 3: Ontwikkelingen op het terrein van lees- en literatuuronderwijs

De beweging van het hedendaagse leesonderwijs vindt plaats in roerige wateren. De diagnoses van columnisten volgden elkaar de afgelopen jaren in hoog tempo op – van ‘De leesramp: waar te beginnen? Toch maar bij de pabo’ (Truijens, 2023) tot ‘Leesbevordering? Hou op’ (Sparreboom, 2024). De focus in het leesonderwijs op leesstrategieën en de toetsing van begrijpend lezen via de tekst-met-vragenmethode schopte het zelfs tot de veelbekeken talkshow van Arjen Lubach, en de discussie over de (niet-bestaande) ‘verplichte leeslijst’ wordt periodiek opgerakeld (vgl. Dera, 2021).

Een dergelijke *trial by media* van het leesonderwijs en de leesbevordering dreigt soms het zicht te ontnemen op de vele bewegingen die de laatste jaren in het leesonderwijs (en het literatuuronderwijs als specifieke variant daarvan) zijn ingezet. Het gaat dan niet alleen om veranderingen in het vaak gewraakte centraal examen voor havo en vwo, waarin bijvoorbeeld meer aandacht uitgaat naar stilistische kwesties, maar vooral ook om ontwikkelingen in de vakdidactiek, waarin het lezen in toenemende mate wordt gekoppeld aan andere domeinen, meer focus is komen te liggen op de integratie van inhouden en vaardigheden, en (vooral ook in de pabo) meer nadruk

wordt gelegd op rijke teksten (zie bijvoorbeeld Dera et al., 2023; Van Koeven & Smits, 2021; Van Dijk et al., 2022).

Vakdidactische voorstellen die zich richten op het literatuuronderwijs bewegen zich daarmee ver van het stereotiepe beeld van een stoffig nest vol beschimmelde leeslijsten. Een niet-uitputtende greep uit de recente publicaties, vaak van docent-onderzoekers met een sterke poot in de beroepspraktijk, laat zien dat literatuurdidactisch onderzoek zich juist op actuele maatschappelijke en literatuurwetenschappelijke kwesties richt – variërend van de schrijver als mediapersoonlijkheid (Peeters & Bax, 2023) en de explosieve groei van *young adult*-literatuur (Ackermans, 2022) tot *queer*-representatie (Bongers & Dera, 2023), affect (Draaisma, 2021), klimaatliteratuur (Van Doeselaar, 2023), digitale literaire teksten (Bluijs et al., 2021), poëzie op sociale media (Dera & Van der Starre, 2019), burgerschap (Hernot, 2019) en het diffuser wordende onderscheid tussen ‘lectuur’ en ‘literatuur’ (Dera, 2024).

De bijdragen over lees- en literatuuronderwijs in dit boek zijn elk loten aan deze wijdvertakkende stam. Odile Heynders pleit voor de democratiserende kracht van literaire fictie en demonstreert aan de hand van de recente romans *De Mitsukoshi Troostbaby Company* (2021) van Auke Hulst en *De schoft* (2023) van Marente de Moor hoezeer contemporaine literaire fictie verknoopt is met vraagstukken over democratie en burgerschap. In lijn met haar lectuur van Hulst en De Moor roept Heynders op tot een ‘kritische pedagogie van fictie in een democratische publieke ruimte’, waarbij de meerstemmigheid van fictie – en daarmee haar uitnodiging tot mee- en tegenspreken – door lezers wordt benut.

Hoe verrijkend een dergelijke benadering voor het voortgezet literatuuronderwijs zou kunnen zijn, wordt duidelijk als we Heynders’ betoog confronteren met de empirische data uit de bijdrage van Jeroen Dera. Hij stelde ruim tweehonderd eerstegraadsdocenten Nederlands de vraag wat zij antwoorden als een leerling ten overstaan van de gehele klas vraagt waarom je eigenlijk literatuur zou moeten lezen. De resultaten laten niet alleen zien dat docenten sterk variëren in hun antwoord op die vraag, maar ook dat het rijke reservoir aan mogelijke antwoorden – waaronder varianten op Heynders’ stellingname – in het onderwijs nog niet ten volle wordt benut. In relatie tot de vraag ‘Waarom lezen we eigenlijk?’ zouden we dus kunnen stellen dat er nog bewegingsruimte in het literatuuronderwijs zit.

De vraag naar het *waarom* van (al dan niet literair) lezen komt ook aan de orde in het grote onderzoeksproject *LeesEvolutie*, dat tussen 2024 en 2032 onder leiding van Els Stronks wordt uitgevoerd. In deze bundel geeft Stronks een kenschets van het project, dat zich ten doel stelt om een doorlopende lijn van leesonderwijs te ontwikkelen waarmee jonge lezers worden opgeleid die in staat zijn het gelezene cognitief én affectief te verwerken en voor zichzelf betekenis te geven, zodat zij kunnen participeren en handelen in de samenleving waarin zij opgroeien. Vele bewegingen die we hierboven kort aanstipten, lopen als een rode draad door *LeesEvolutie*: de integratie van kennis en vaardigheden, het toegenomen belang van digitale geletterdheid en de versterkte samenhang tussen lezen en andere domeinen van het (taal)onderwijs.

Belangrijk voor het project *LeesEvolutie* is dat het onderzoek plaatsvindt in een consortium waarin ook het onderwijsveld zélf vertegenwoordigd is. Stronks geeft daarmee feitelijk invulling aan de oproep die Erna van Koeven en Noortje Hemmen doen in hun bijdrage aan deze bundel. Zij bepleiten (en doen verslag van) een werkwijze waarbij wetenschappelijke kennis over effectief leesonderwijs niet enkel vertaald wordt naar de onderwijspraktijk, maar samen met de onderwijspraktijk wordt ontwikkeld en verspreid. Volgens Van Koeven en Hemmen zijn leergemeenschappen waarin kennis *over* onderwijs en kennis *van* onderwijzen samenkomen een goede manier om tot zulke integratie van ‘kennen’ en ‘kunnen’ te komen. Zij pleiten daarbij tevens voor beweging in het curriculum van lerarenopleidingen, waarin volgens hen een meer holistische benadering nodig is waarin de oppositie tussen dit ‘kennen’ en ‘kunnen’ doorbroken wordt.

Volgens ons zijn ook de vele docenten die momenteel via een promotiebeurs aan een proefschrift werken exemplarisch voor de visie van Van Koeven en Hemmen. Als geen ander integreren zij handelingskennis met wetenschappelijke theorie. Dat dit op zijn beurt tot betekenisvolle bewegingen in het leesonderwijs kan leiden, bewijst de bijdrage van Mira Beukering, die promotieonderzoek doet naar wat zij ‘begeleid diep lezen’ noemt. In deze bundel vergelijkt zij de leesprestaties van leerlingen die over een tekst nadenken op basis van input van de docent met leerlingen die de tekst te lijf gaan met hun eigen vragen. Ze laat daarbij zien dat begeleid diep lezen het tekstbegrip meer verbetert dan wanneer leerlingen zelfstandig vragen formuleren op basis van een korte instructie. Wellicht roepen die resultaten, na afronding van dit proefschrift, een belangrijke tegenbeweging in het huidige onderwijs op: weg van de individuele leerling die door de docent gecoacht wordt, en terug naar de docent als centrale spil die klassikaal modelleert wat gedegen lezen betekent?

Beweging 4: Ontwikkelingen op het terrein van toetsing van leesvaardigheid

Bewegingen in het leesonderwijs leveren per definitie ook bewegingen in de toetsing van leesvaardigheid op. Op het moment dat deze bundel verschijnt, is het nieuwe (toetsings)raamwerk voor het taalonderwijs nog in ontwikkeling. De Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) is in 2022 in opdracht van het ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) gestart met het actualiseren van de kerndoelen voor het primair onderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs, alsmede van de examenprogramma's Nederlands voor de bovenbouw van vmbo, havo en vwo. Binnenkort zal dat dus uitmonden in nieuwe doelen voor de summatieve toetsing van leesvaardigheid – waarbij binnen de moderne vreemde talen al gepleit wordt voor examens waarin vaardigheden en inhouden integratief worden getoetst (De Jong et al., 2023) –, maar dat is niet de enige relevante beweging als het om toetsing gaat. Het afgelopen decennium is er immers ook meer focus komen te liggen op formatief toetsen, ook in relatie tot het leesonderwijs (zie bijvoorbeeld al Damhuis, 2015).

Wat toetsen betreft is het lezen dus volop in beweging. Hoe noodzakelijk dat is, blijkt wel uit het recente proefschrift van Patrick Rooijackers (2023), waarin wordt aangetoond dat de focus op de tekst-met-vragen – kenmerkend voor de centrale examens in leesvaardigheid – niet leidt tot diep lezen en niet aanstuurt op leesonderwijs waarin teksten worden gebruikt om *echte* vragen te beantwoorden. Intussen zien we al in het basisonderwijs dat lesmethodes sterk inzetten op teksten met vragen en dat leraren, ondanks het feit dat ze daar kritiek op hebben, sterk geneigd zijn deze opzet te volgen in de uitvoering van het curriculum (Bogaerds-Hazenberg et al., 2022).

De bijdragen over toetsing in deze bundel roepen eveneens op tot beweging in de toetsing van leesvaardigheid. Gerdineke van Silfhout, vanuit SLO zeer nauw betrokken bij de curriculumherzieningen, benadrukt in haar bijdrage het belang van *constructive alignment*, oftewel de afstemming tussen doelen, leeractiviteiten en wijze van evaluatie. Van Silfhout benadrukt dat die manier van evalueren kan afwijken van de toetsvorm van het centraal examen waarvoor leerlingen continu worden getraind, en die niet altijd aansluit bij de doelen die docenten zelf stellen met hun leesonderwijs. Onder verwijzing naar recente onderzoeken bespreekt Van Silfhout daarom voorbeelden van andere toetsvormen die mogelijk inspirerend kunnen zijn voor docenten en curriculummakers.

Die frisse wind zal Karen Heij zeer verheugen, want zij trekt in haar bijdrage een ferme conclusie over de relatie tussen de tekst-met-vragen en de beeldvorming

van het lezen in onze samenleving: “Hoe leesvaardigheid getoetst wordt, draagt ertoe bij dat we over lezen denken als een technische, instrumentele vaardigheid die met behulp van meerkeuzevragen in de mate van beheersing vast te stellen is aan de hand van een korte serie teksten.” Heij laat zien dat de manier waarop we jarenlang leesvaardigheid hebben getoetst een terugslaggeffect op het onderwijs heeft gehad. Ze pleit daarom voor een radicaal andere omgang met toetsen en zet tevens een prangende onderzoeksvraag op de agenda: “Is de manier van toetsing niet veel indringender onderdeel geworden van het leesonderwijs dan we denken en moet toetsing daarmee niet ook nadrukkelijk voorwerp worden van de wetenschappelijke analyse van de leesproblemen van leerlingen?”

Die vraag is op zichzelf al uitdagend genoeg, maar in de bijdrage van Catherine van Beuningen, Jantien Smit en Marian van Popta wordt de kwestie nog complexer. Zij boren namelijk een nieuwe dimensie in de toetsing van leesvaardigheid aan door de problematiek van meertaligheid in toetsingscontexten aan te snijden. In hun *Multi-Assessment*-project hebben zij samen met leerkrachten verkend hoe de thuistalen van leerlingen benut kunnen worden om rekentoetsing in het nieuwkomersonderwijs eerlijker te maken. Daarbij moesten scholen niet alleen de ingewikkelde omschakeling van *eentalig* naar *meertalig* evalueren maken, maar ook die van *toetsing* naar *assessment* (waarbij niet alleen wordt vastgesteld wat een kind kan, maar ook het hele onderwijsleerproces wordt meegenomen, én er meer ruimte is voor de eigen stem van leerlingen, alsmede die van hun leeftijdgenoten en hun ouders). Van Beuningen, Smit en Van Popta laten zien dat deze omschakelingen mogelijk zijn, maar benadrukken tevens hoe complex die operatie in de praktijk is.

Hoe clichématig het ook mag klinken: dat laatste onderstreept dat het onderzoek naar lezen in beweging zal blijven, want nog altijd liggen er vele vragen en uitdagingen voor ons die om nieuwe verkenningen vragen. Als we dus vaststellen dat het lezen in beweging is, moeten we tegelijkertijd onderstrepen dat deze bundeling niet meer dan een hectometerpaaltje is – maar dan wel op een doorlopende weg, die als we onderzoek en praktijk succesvol weten te integreren naar zonniger oorden leidt en de afgrond ver achter zich laat.

OVER DE AUTEURS

Jeroen Dera is universitair hoofddocent Nederlandse letterkunde aan de Radboud Universiteit. Hij publiceert met name over literatuurdidactiek in het schoolvak Nederlands, literaire jongerencultuur en contemporaine Nederlandstalige literatuur, in het bijzonder poëzie. Momenteel rondt hij een NWO Veni-project af (2021-2025) over de legitimering van literatuur in het voortgezet onderwijs.

Roel van Steensel is hoogleraar Leesgedrag aan de Vrije Universiteit (leerstool mede gefinancierd door Stichting Lezen) en universitair hoofddocent Onderwijswetenschappen aan de Erasmus Universiteit. Hij doet onderzoek naar leesvaardigheid en leesmotivatie, van de vroege fasen van de leesontwikkeling tot in het voortgezet onderwijs. Hij richt zich hierbij op de rol van onderwijs en gezin.

LITERATUURLIJST

- Ackermans, L. (2022). *Young adult-literatuur op de leeslijst en in de lespraktijk: een onderzoek naar de inzet en positie van literatuur voor jongeren in de bovenbouw van het havo en vwo*. Stichting Lezen.
- Applegate, A. J., Applegate M. D., Mercantini, M. A., McGeehan, C. M., Cobb, J. B., DeBoy, J. R., Modla, V. B., & Lewinski, K. E. (2014). The Peter Effect revisited: Reading habits and attitudes of college students. *Literacy research and instruction*, 53(3), 188-204.
- Blijvis, S., Dera, J., & Peeters, D. (2021). Waarom digitale literatuur in het literatuuronderwijs thuishoort. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde (TNTL)*, 137(2), 150-163.
- Bogaerds-Hazenberg, S., Evers-Vermeul, J., & Van den Bergh, H. (2022). What textbooks offer and what teachers teach: an analysis of the Dutch reading comprehension curriculum. *Reading & Writing*, 35, 1497-1523.
- Bongers, J., & Dera, J. (2023). Een queerpedagogiek voor het literatuuronderwijs. *Levende Talen Magazine*, 110(1), 7-10.
- Broens, A. S., & van Steensel, R. (2019). *Werkt de VoorleesExpress? Effecten op woordenschat, verhaalbegrip en de geletterde thuisomgeving* (Stichting Lezen Reeks 29). Eburon.
- Burgess, S. R., Sargent, S., Smith, M., Hill, N., & Morrison, S. (2011). Teachers' leisure reading habits and knowledge of children's books: Do they relate to the teaching practices of elementary school teachers? *Reading Improvement*, 48(2), 88.
- Bus, A. G., & De Bondt, M. (2022). *Vroeg begonnen, veel gewonnen: Een onderzoek naar de langetermijneffecten van BoekStart* (Stichting Lezen Reeks 36). Eburon.

- Carr, N. (2011). *Het ondiepe. Hoe onze hersenen omgaan met het internet*. Maven Publishing.
- Cornelissen, G. (2016). *Maar als je erover nadenkt...: Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool* (Stichting Lezen Reeks 27). Eburon.
- Damhuis, C. (2015). Formatieve evaluatie in het leesonderwijs. *Tijdschrift Taal*, 6(9), 38-42.
- De Jong, N., Berns, J., & Mearns, T. (2023). Toetsing als vertrekpunt voor vernieuwing. *Levende Talen Magazine*, 110(3), 30-35.
- Dera, J. (2021). De helaasheid der leeslijsten: over diversiteit in het literatuuronderwijs. *De Lage Landen*, 64(1), 115-121.
- Dera, J. (2024). 'She doesn't consider it to be real literature': Student conceptions of the term 'literature' and the notion of literary competence. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 24, 1-25.
- Dera, J., & Van der Starre, K. (2019). Instagrampoëzie in de klas. *Levende Talen Magazine*, 106(5), 4-9.
- Dera, J., & Van Steensel, R. (2022). Leesbevordering, laaggeletterdheid en leesonderwijs: ter inleiding. *Nederlandse letterkunde*, 27(1), 1-7.
- Dera, J., Brouwer, S., & Welling, A. (2023). #BookTok's appeal on ninth-grade students: an inquiry into students' responses on a social media revelation. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 67(2), 99-110.
- Dera, J., Gubbels, J., Van der Loo, J., & Van Rij, J. (eds.) (2023). *Vaardig met vakinhoud: handboek vakdidactiek Nederlands*. Coutinho.
- Draaisma, N. (2021). Een affectief summum: naar een affectieve benadering van literatuur in het voortgezet onderwijs aan de hand van *Alaska* van Anna Woltz. *Tijdschrift voor Nederlandse Taal- en Letterkunde (TNTL)*, 137(4), 212-227.
- Groothengel, M. (2017). Pabo-studenten als gemotiveerde lezers van kinderliteratuur: is het fictie? In R. van Steensel & E. Seegers (Red.). *Succesvol lezen in het onderwijs* (Stichting Lezen Reeks 28) (p. 81-96). Eburon.
- Hernot, V. (2019). Literatuuronderwijs, kritisch denken en burgerschap: de perfecte driehoek. *Levende Talen Magazine*, 106(8), 5-8.
- Kraak, H. (2023). Leesvrees leidt tot een neerwaartse spiraal die absoluut gekeerd moet worden. *de Volkskrant*, 5 december 2023.
- KVB Boekwerk (2024). *Verkoopcijfers 2023*. Op 18 april 2024 geraadpleegd via <https://kvbboekwerk.nl/monitor/markt/verkoopcijfers-2023>
- Logan, S., & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 199-214.

- Luyten, H. (2023). The spread of online chatting and global developments in reading literacy during 2000-2018. *IntechOpen*.
- McKool, S. S., & Gespass, S. (2009). Does Johnny's reading teacher love to read? How Design principles for CPD on reading motivation teachers' personal reading habits affect instructional practices. *Literacy Research and Instruction*, 48(3), 264–276.
- Nielen, T. M., & Bus, A. G. (2016). *Onwillige lezers: onderzoek naar redenen en oplossingen* (Stichting Lezen Reeks 26). Eburon.
- Peeters, E., & Bax, S. (2023). Leren de wereld te lezen: op weg naar een intermediale literatuurdidactiek. *Voys*, 41(4), 6-16.
- Reddan, B., Rutherford, L., Schoonens, A., & Dezuanni, M. (2024). *Social reading cultures on BookTube, Bookstagram, and BookTok*. Routledge.
- Rooijackers, P. (2023). *Oog voor diep begrip: onderzoek naar het tekstbegrip van vwo-leerlingen*. Proefschrift Universiteit Utrecht.
- Schaper, J., Wennekers, A., & De Haan, J. (2019). *Media binnen tijdsbesteding*. Op 18 april 2024 geraadpleegd via <https://digitaal.scp.nl/trends-in-mediatijsd/mediabinnen-tijdsbesteding/>
- Sparreboom, T. (2024). Leesliefde (gadver). Leesbevordering? Hou op. *NRC*, 16 maart 2024.
- Truijens, A. (2023). De leesramp: waar te beginnen? Toch maar bij de pabo. *De Volkskrant*, 22 mei 2023.
- Van den Berg, H., & Bus, A. G. (2015). *BoekStart maakt baby's slimmer* (Stichting Lezen Reeks 24). Eburon.
- Van Dijk, Y., Hamel, M., Klaver, M-J., & Stronks, E. (eds.) (2022). *Omdat lezen loont: op naar effectief leesonderwijs in Nederland*. Pica.
- Van Doeselaar, N. (2023). 'Dit is een feest dat op scherp stelt': klimaatpoëzie voor het vak Nederlands in de bovenbouw. *Levende Talen Magazine*, 110(special), 6-11.
- Van Koeven, E., & Smits, A. (2021). *Rijke taal: taaldidactiek voor het basisonderwijs*. Boom.
- Van der Sande, L., Wildeman, I., Bus, A., & Van Steensel, R. (2019). *Lezen stimuleren via vrij lezen, boekgesprekken en appberichten*. (Stichting Lezen Reeks 31). Eburon.
- Wolf, M. (2007). *Proust and the squid: The story and science of the reading brain*. Harper Collins.