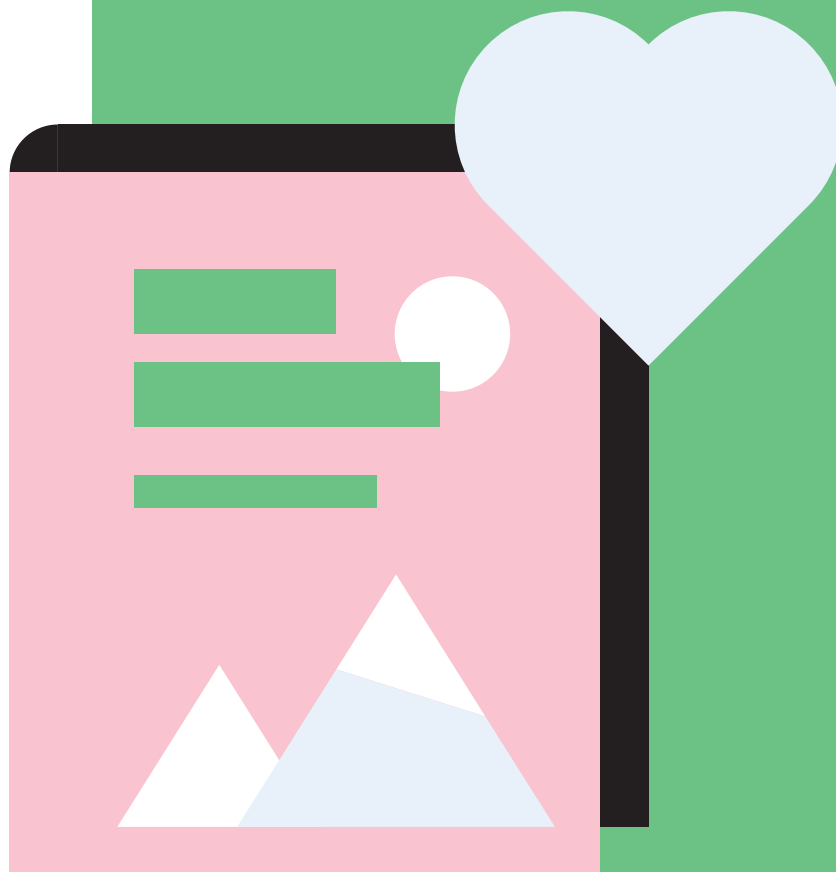




Education Lab
What works in education

Praktijkaart

Leesmotivatie



Vera Ronda / Mirte Dikmans
Universiteit Maastricht

Nederlandse leerlingen scoren onder het gemiddelde op het gebied van leesmotivatie (Van Steensel et al., 2016). Uit PIRLS blijkt ook dat basisscholieren met veel leesplezier zeer vaardige lezers zijn. Leerlingen met een beetje of veel leesplezier scoren iets lager, terwijl de groep leerlingen die geen tot weinig leesplezier ervaren de laagste scores op het gebied van lezen hebben (Gubbels et al., 2017). Recenter onderzoek van de Onderwijsinspectie (2022) bevestigt dit beeld. Uit verschillende onderzoeken blijkt echter dat leesmotivatie belangrijk is bij het voorspellen van leesgedrag en leesprestaties (Baker & Wigfield, 1999; Becker et al., 2010; Guthrie et al., 2012; Mol & Bus, 2011; Schaffner et al., 2013; Schiefele et al., 2012; Wigfield, et al., 2016, Petscher, 2010). Dit komt onder andere doordat leerlingen die graag lezen ook meer mogelijkheden creëren om te lezen (Morgan & Fuchs, 2007). Een goede leesvaardigheid draagt bovendien bij aan meer leesplezier, wat op zijn beurt weer leidt tot een verdere verbetering van de leesvaardigheid (Stanovich, 1984; OECD, 2002; Mol & Bus, 2011). Het bevorderen van leesmotivatie is dan ook een essentieel onderdeel van effectief onderwijs in begrijpend lezen (Houtveen & Van Steensel, 2022; Onderwijskennis, 2022a).

Waar onderzoek naar de PIRLS data in 2016 nog liet zien dat de leesvaardigheid van basisscholieren in Nederland relatief hoog was in vergelijking met andere landen (Gubbels et al., 2017), is dit beeld heel anders in de resultaten van PIRLS 2021, waaruit blijkt dat de leesvaardigheid sinds de vorige rapportage achteruit is gegaan. In 2021 lag de gemiddelde leesvaardigheidsscore ongeveer gelijk aan het gemiddelde van de 21 Westerse landen in PIRLS, terwijl deze in voorgaande jaren altijd hoger was (Swart et al., 2023, Schils et al., 2024a).

Deze resultaten onderstrepen het belang van het bevorderen van leesmotivatie, aangezien dit een belangrijke factor is voor het verbeteren van de leesvaardigheid. Deze praktijkkaart biedt concrete manieren om de leesmotivatie van leerlingen te verhogen en zo bij te dragen aan het verbeteren van de leesvaardigheid.



Wat is leesmotivatie?

Leesmotivatie wordt vaak omschreven aan de hand van de zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2000). Hierin wordt gesteld dat een persoon intrinsiek of extrinsiek gemotiveerd is: extrinsieke motivatie betekent dat leerlingen taken uitvoeren omdat zij gemotiveerd zijn door externe omstandigheden of verplichtingen, terwijl intrinsieke motivatie betekent dat leerlingen taken uitvoeren vanwege interesse of plezier in de taak. In het geval van leesmotivatie zal een intrinsiek gemotiveerde leerling lezen omdat hij of zij lezen leuk vindt, terwijl een extrinsiek gemotiveerde leerling leest omdat hij of zij daartoe wordt gezet door een externe factor, bijvoorbeeld omdat het op school verplicht is (Stichting Lezen, 2019).

Er zijn drie psychologische basisbehoeften die essentieel zijn voor het ontwikkelen van intrinsieke leesmotivatie (Stichting Lezen, 2019; Ryan & Deci, 2000):

- **Autonomie:** Heeft de leerling de vrijheid om zelf leeskeuzes te maken?
- **Competentie:** Heeft de leerling vertrouwen in zijn of haar leesvaardigheid?
- **Verbondenheid:** Voelt de leerling zich gewaardeerd en ondersteund tijdens het lezen?

De motivatie van kinderen om te lezen, zowel intrinsiek als extrinsiek, wordt deels bepaald door de waarde die ze aan lezen hechten, hun zelfvertrouwen in hun leesvaardigheid, hun interesse in specifieke teksten en de doelen die ze zichzelf stellen bij het lezen (Onderwijskennis, 2022a).

Kinderen die meer plezier beleven aan lezen, gaan vaker en langer lezen, en zetten makkelijker door bij moeilijkheden, wat hun leesvaardigheid verbetert en hen op hun beurt motiveert om nog meer te lezen (Onderwijskennis, 2022b). Volgens onderzoek kan deze positieve leesspiraal pas in gang gezet worden als een leerling voldoende leesvaardigheid heeft (Houtveen et al., 2019). Aan de andere kant kan er ook een negatieve leesspiraal ontstaan: kinderen met minder motivatie oefenen minder, ontwikkelen hun leesvaardigheid trager en ervaren daardoor minder plezier in lezen. Dit kan zelfs leiden tot leesweerstand (Nielen & Bus, 2016; Onderwijskennis, 2022a).

Kijk voor meer informatie

op onze website:

www.education-lab.nl

Het bevorderen van leesmotivatie

Van Steensel et al. (2016) hebben een studie uitgevoerd naar de effectiviteit van interventies op het gebied van lezen en leesmotivatie. Ze benadrukken dat het vooral waardevol is om te investeren in programma's die inspelen op de interesses van leerlingen, hun gevoel van autonomie bevorderen, sociale interactie rondom boeken stimuleren, hen helpen bij het stellen van (beheersings)doelen, en gevoelens van competentie aanwakkeren. Leesmotivatie speelt een cruciale rol in het aanmoedigen van leerlingen om meer te lezen.

Volgens de Onderwijsinspectie (2022) is het essentieel voor de leesmotivatie van kinderen dat ze worden ondersteund in hun leeservaring, bijvoorbeeld door boeken gemakkelijk toegankelijk te maken. Onderzoek van de Kennisrotonde (2018) toont aan dat een breed aanbod van boeken, geschikt voor alle leeftijden binnen de school, de leesmotivatie kan bevorderen. Dit aanbod moet zowel fictie (jeugdliteratuur) als non-fictie (informatieve teksten) bevatten. Daarnaast worden de volgende aandachtspunten genoemd voor het verbeteren van de leesmotivatie:

- Stimuleren van een dieper begrip van teksten;
- Autonomie bieden aan leerlingen (bijvoorbeeld in keuze van teksten en werkwijze);
- Aansluiten op de interesses van leerlingen;
- Samenwerkingsmogelijkheden creëren bij het lezen en leren van teksten;
- Leesteksten integreren in bredere opdrachten (zoals werkstukken of schrijfopdrachten).

De houding van docenten speelt een belangrijke rol in het bevorderen van leesplezier; hun enthousiasme en bereidheid om te lezen kunnen ervoor zorgen dat leerlingen zelf meer gaan lezen (McNally et al., 2016). Volgens de zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2000) kan leesplezier verder gestimuleerd worden door leerlingen meer autonomie te geven in hun boekenkeuze, samen een boek te lezen of erover te discussiëren, en door boeken te kiezen die passen bij hun leesniveau (Vansteenkiste, 2010; De Naeghel et al., 2014). Het blijkt het meest effectief wanneer de leerkracht eerst het boekenaanbod afstemt op het niveau van de leerling en daarna de leerling zelf de keuze laat maken, afhankelijk van hun interesses (Merke et al., 2022).

Naast de elementen die relevant zijn voor het stimuleren van leesmotivatie in zowel het primair als het voortgezet onderwijs, zijn er ook verschillen. Voor het jonge kind en in het basisonderwijs is inzet op de mondelinge taalvaardigheid nog van groot



belang, terwijl er in het voortgezet onderwijs vaak een aanpak gekozen wordt met als focus het verbeteren van leesbegrip (Trioen et al., 2021). Omdat leerlingen in het voortgezet onderwijs complexere zaken moeten leren zijn werkzame componenten voor het taalonderwijs van jonge kinderen dus niet altijd door te trekken naar oudere leerlingen (Flynn et al., 2012; Trioen et al., 2021; Wanzek et al., 2013).

Welke groepen kinderen zijn er?

In de OnderwijsMonitor Limburg (OML) wordt gekeken naar de leesmotivatie van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs. Binnen deze groepen wordt er gekeken naar verschillen tussen jongens en meisjes, sociaaleconomische achtergrond, en in het voortgezet onderwijs ook naar onderwijstype van de leerlingen. Bij het primair onderwijs wordt er een uitsplitsing gemaakt naar het leesgedrag dat kinderen thuis vertonen en hun leesattitude. Bij het voortgezet onderwijs wordt er vooralsnog alleen naar algemene leesmotivatie gekeken.

Groepen in het primair onderwijs

Uit het OML-onderzoek blijkt dat in Limburg in het basisonderwijs de leesmotivatie van meisjes hoger is dan die van jongens. Over het algemeen geven meisjes ook aan meer te lezen dan jongens; ondanks dat jongens zeggen meer te zijn gaan lezen de afgelopen jaren, geven meisjes nog steeds aan dat ze thuis vaker lezen voor de lol of om iets te leren (Schils et al., 2024a, 2024b).

Wanneer er gekeken wordt naar het opleidingsniveau van ouders, zien we dat leerlingen met lager opgeleide ouders het minst vaak voor hun plezier lezen. Ook laten deze leerlingen een lagere leesmotivatie zien dan de andere groepen. Leerlingen met ouders met een wo opleiding lezen het vaakst voor hun plezier, gevolgd door leerlingen met hbo opgeleide ouders (Schils et al., 2024a).

Groepen in het voortgezet onderwijs

Net als in het primair onderwijs geven meisjes in het voortgezet onderwijs aan een hogere leesmotivatie te hebben dan jongens, en blijkt dat meisjes meer lezen dan jongens.

Daarnaast laten de data zien dat leerlingen met ouders met een wo-opleidingsniveau gemiddeld wel iets meer lezen dan leerlingen met ouders met een mbo-opleiding of minder, maar dat deze verschillen niet significant zijn. Wel is er een significant verschil te zien in leesmotivatie van de leerlingen van deze twee groepen: leerlingen met wo-opgeleide ouders laten een hogere leesmotivatie zien dan leerlingen met mbo of lager opgeleide ouders (Prokic-Breuer et al., 2024).

PISA-onderzoek laat zien dat de daling in leesvaardigheid op alle onderzochte onderwijstypes te zien is (vmbo, havo en vwo), maar het sterkst is voor leerlingen op het vmbo (Meelissen et al., 2023). Uit de PISA-data blijkt dat de gemiddelde leesvaardigheid varieert tussen leerlingen van verschillende onderwijstypes: leerlingen op het vmbo scoren doorgaans lager dan leerlingen op het havo en vwo. Uit het OML-onderzoek blijkt ook een daling in de taalscores voor leerlingen in het derde leerjaar van het voortgezet onderwijs.

Wat moet er gedaan worden en wie voert het uit?

Er zijn verschillende programma's beschikbaar met betrekking tot leesmotivatie. Uit de meta-analyse van Van Steensel et al. (2016) blijkt dat de meeste effectieve interventies proberen om leerlingen redenen te geven om te lezen, vaak in combinatie met de ondersteuning van positieve zelfevaluaties. Veel effectieve interventies zijn gericht op het aanwakkeren van interesse van de leerlingen, maar ook op het stimuleren van hun sociale motivatie door bijvoorbeeld samenwerking met anderen centraal te stellen, of door te proberen gevoelens van competentie te stimuleren.

Daarnaast zijn er maar weinig interventies die niet op school plaatsvinden. Ook bleek dat de meeste interventies gericht zijn op gemiddelde lezers, en niet zozeer op zwakke lezers, en dat het overgrote deel van de interventies gericht zijn op het PO. De meeste interventies worden uitgevoerd met leraren of andere getrainde uitvoerders.

Een bewezen effectieve interventie die volgens Van Steensel et al. (2016) de grootste

effecten blijkt te hebben is Concept Oriented Reading Instruction (CORI) ([zie praktijkkaart CORI](#)). Een andere bewezen effectieve interventie is Schoolwide Enrichment Model Reading Framework (SEM-R) en wordt beschreven in het kader onderaan deze praktijkkaart.

Waar moet je op letten?

- De manier waarop kinderen worden gemotiveerd heeft invloed op de effectiviteit van de interventies: het bevorderen van positieve zelfevaluaties heeft het meeste effect (Van Steensel et al., 2016).
- Interventies die (deels) op school uitgevoerd worden hebben een hoger effect dan interventies die (deels) thuis uitgevoerd worden (Van Steensel et al., 2016).
- Interventies die door onderzoekers worden uitgevoerd hebben het meeste effect (Van Steensel et al., 2016).
- Interventies blijken meer effect te hebben als ze langer worden uitgevoerd (Van der Sande et al., 2024).

Welke uitkomsten kunnen we verwachten?

Interventies die gericht zijn op het bevorderen van leesmotivatie hebben doorgaans een positief effect op zowel de leesvaardigheid als de leesmotivatie van leerlingen. Deze bevindingen ondersteunen de gedachte dat leesmotivatie effectief kan worden gestimuleerd door (onderwijs)interventies, en dat een hogere leesmotivatie bijdraagt aan de leesontwikkeling van leerlingen.

Als we naar specifieke interventies kijken, blijkt dat de meest effectieve benaderingen zich richten op de redenen om te lezen, gecombineerd met aandacht voor positieve zelfevaluaties. Ook interventies die inspelen op de interesse van leerlingen, hun autonomie bevorderen, sociale motivatie stimuleren en het gevoel van competentie ondersteunen, blijken effectief. Interventies met een duidelijke theoretische onderbouwing hebben doorgaans betere resultaten. Aan de andere kant blijken interventies die gebruik maken van externe beloningen negatieve effecten te hebben.

Verder blijkt dat interventies op het gebied van leesmotivatie een sterker effect hebben op het begrijpend lezen van leerlingen in het voortgezet onderwijs dan in het primair onderwijs, en dat de positieve effecten op leesmotivatie vooral merkbaar zijn bij zwakke lezers, in tegenstelling tot gemiddelde lezers (Van Steensel et al., 2016).

Schoolwide Enrichment Model - Reading (SEM-R)

Het Schoolwide Enrichment Model Reading Framework (SEM-R) is een verrijkend leesprogramma dat is ontworpen om de interesse en het plezier in lezen te stimuleren en leesprestaties te bevorderen, waarin alle leerlingen worden blootgesteld aan een verscheidenheid aan boeken, tijd besteden aan het zelfstandig lezen van zelfgekozen boeken en elke twee weken een paar minuten samenkomen met hun leerkrachten om leesstrategieën te bespreken en vragen te beantwoorden (Reis et al., 2018; Evidence for ESSA, n.d.).

Welke uitkomsten kunnen we verwachten?

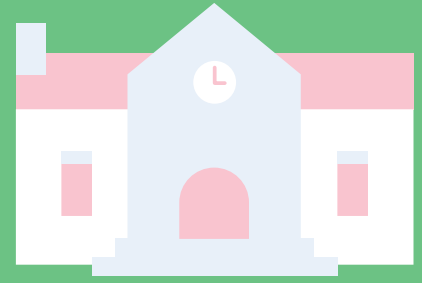
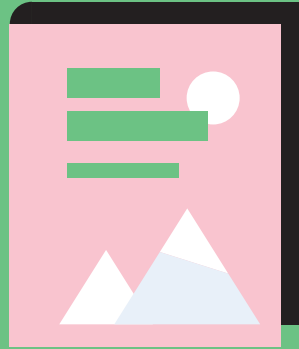
- Positieve effecten op leesbegrip en leesvaardigheid (Reis et al., 2018; Little et al., 2014)
- Positieve effecten op leesplezier en interesse in lezen; leerlingen kijken uit naar het leesmoment (Reis et al., 2018).
- Positieve effecten op zelfregulatie; de omgeving in SEM-R klaslokalen organisatie van materialen, orde, duidelijke verwachtingen en regels blijken zelfregulatie van leerlingen te bevorderen en het lezen te ondersteunen (Reis et al., 2018)

Wat zijn de kosten?

De kosten voor materiaal verschillen per school. Sommige materialen voor SEM-R zijn gratis te downloaden. Kosten voor eventuele professionele ontwikkeling variëren ook per school. Leraren kunnen een conferentie over SEM-R en/of 1 tot 2 dagen training volgen. Er is geen specifieke technologie nodig voor deze interventie (Evidence for ESSA, n.d.).

Wat moet er gedaan worden?

Bij SEM-R lezen leerlingen boeken die ze zelf kiezen, die iets tot matig boven hun huidige leesniveau liggen. Leerkrachten bieden hierbij individuele en gedifferentieerde instructie. Dit houdt in dat leerkrachten leestaken aanpassen, zodat leerlingen kunnen lezen op niveaus die aansluiten bij hun specifieke interesses en leesvaardigheden (Reis et al., 2018). Het programma wordt dagelijks 40-45 minuten of 3 uur per week uitgevoerd in reguliere taallessen.



Bibliografie

Baker, L., & Wigfield, A. (1999). *Dimensions of children's motivation for reading and their relationships to reading activity and reading achievement*. *Reading Research Quarterly*, 34, 452-477. DOI: 10.1598/RRQ.34.4.4

Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). *Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study*. *Journal of Educational Psychology*, 102, 773-785. DOI: 10.1037/a0020084

De Naeghel, J., Van Keer, H., & Vanderlinde, R. (2014). *Strategies for promoting autonomous reading motivation: A multiple case study research in primary education*. *Frontline Learning Research*, 2(3), 83-102.

Evidence of ESSA. (n.d.). *Schoolwide Enrichment Model (SEM-R)*. Opgehaald van <https://evidenceforessa.org/program/schoolwide-enrichment-model-sem-r/> op 18-11-2024

Flynn, L. J., Zheng, X., & Swanson, H. L. (2012). *Instructing struggling older readers: A selective meta-analysis of intervention research*. *Learning Disabilities Research & Practice*, 27(1), 21–32. doi:10.1111/j.1540-5826.2011.00347.x

Gubbels, J., Netten, A., & Verhoeven, L. (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS 2016*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit, Behavioural Science Institute. ISBN: 978-90-77529-47-8.

Guthrie, J. T., Wigfield, & You, W. (2012). *Instructional contexts for engagement and achievement in reading*. In S. L. Christenson, Reschly, A. L., & Wiley, C. (Eds.), *Handbook of research on student engagement*, 601-634. Springer Science + Business

Media. DOI: https://doi.org/10.1007/978-1-4614-2018-7_29

Houtveen, T., & Steensel, R. van (2022). *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen*. Eburon. <https://www.lezen.nl/publicatie/kennisbundel-de-zeven-pijlers-van-onderwijs-in-begrijpend-lezen-gepubliceerd/>

Houtveen, A. A. M., Steensel, R. C. M. van, Rie, S. de la (2019). *Zorg voor een motiverende leesomgeving*. In *De vele kanten van leesbegrip: Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs*, 57-71. Utrecht: NRO. Opgehaald van <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/ltt/article/view/2075> op 23-10-2024

Kennisrotonde. (2018). *Wat zijn effectieve methoden voor leesbevordering in groep 4-8 van het basisonderwijs?* Opgehaald van <https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/technisch-lezen-3> op 18-11-2024

Little, C. A., McCoach, D. B., & Reis, S. M. (2014). *Effects of Differentiated Reading Instruction on Student Achievement in Middle School*. *Journal Of Advanced Academics*, 25(4), 384-402. DOI: <https://doi.org/10.1177/1932202X14549250>

McNally, S., Ruiz-Valenzuela, J., & Rolfe, H. (2016). *ABRA: Online Reading Support. Evaluation Report and Executive Summary*. Education Endowment Foundation. Opgehaald van <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED581099.pdf> op 18-11-2024

Meelissen, M., Maassen, N., Gubbels, J., van Langen, A., Valk, J., Dood, C., Derks, I., in 't Zandt, M. & Wolbers, M. (2023). *Resultaten PISA-2022 in vogelvlucht*. Enschede: Universiteit Twente. DOI: 10.3990/1.9789036559461

Merke, S., Ganushchak, L., Steensel, R. van. (2022). *Verrijkt vrij lezen: Een meta-analyse van de effecten van toevoegingen aan vrij lezen*. Amsterdam: Stichting Lezen

Mol, S., & Bus, A. G. (2011). *Lezen loont een leven lang: de rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren*. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(3), 3–15.

Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). *Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation?* *Exceptional Children*, 73(2), 165-183. <https://doi.org/10.1177%2F001440290707300203>

- Nielen, T., & Bus, A. (2016). *Onwillige lezers: onderzoek naar redenen en oplossingen*. Stichting Lezen Reeks, 26. Delft: Eburon. <https://www.lezen.nl/publicatie/onwillige-lezers/>
- Onderwijsinspectie (2022). *Grotere leesvaardigheid bij meer lezen voor eigen plezier en meer vertrouwen in eigen vaardigheid*. Opgehaald van: <https://www.onderwijsinspectie.nl/actueel/nieuws/2022/06/08/grotere-leesvaardigheid-bij-meer-lezen-voor-eigen-plezier-en-meer-vertrouwen-in-eigen-vaardigheid> op 23-10-2024
- Onderwijskennis. (2022a). *Leesmotivatie bevorderen in het primair onderwijs*. Opgehaald van: <https://www.onderwijskennis.nl/kennisbank/leesmotivatie-bevorderen-in-het-primair-onderwijs> op 25-10-2024
- Onderwijskennis. (2022b). *Leesmotivatie bevorderen*. Opgehaald van <https://www.onderwijskennis.nl/themas/leesmotivatie-bevorderen> op 18-11-2024
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2002). *Reading for Change: Results from PISA 2000*. Paris: PISA, OECD Publishing.
- Petscher, Y. (2010). *A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading*. *Journal of Research in Reading*, 33(4), 335-355. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01418.x>
- Prokic-Breuer, T., Cornelisz, I., Schils, T., de Leeuw, S., van Bergen, G., Bransen, D., Dikmans, M., van Capelleveen, S., Ronda, V., Theelen, M. (2024). *Taalachterstanden in de Nederlandse onderwijscontext: kansrijke aanpakken en zicht op effectiviteit*. Education Lab Nederland.
- Reis, S.M., Little, C.A., Fogarty, E., Housand, A.M., Housand, B.C., Eckert, R.D., Muller, L.M. (2018). *Case Studies of Schoolwide Enrichment Model-Reading (SEM-R) Classroom Implementations of Differentiated and Enriched Reading Instruction*. *International Journal for Talent Development and Creativity*, 6(1-2), 63-86
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. *The American Psychologist*, 55, 68-78. DOI: 10.1037/0003-066X.55.1.68
- Schils, T., Ronda, V., Charpentier, J., Van Vugt, L. (2024a). *Leesmotivatie van Limburgse*

basisscholieren. Opgehaald van: <https://onderwijsmonitorlimburg.nl/leesmotivatie-van-limburgse-basisscholieren-2021-2023/> op 25-10-2024

Schils, T., Ronda, V., Charpentier, J., Van Vugt, L. (2024b). *Leesgedrag van Limburgse basisscholieren*. Opgehaald van: <https://onderwijsmonitorlimburg.nl/wp-content/uploads/2024/06/FS2024-002-po-leesgedrag.pdf> op 25-10-2024

Schaffner, E., Schiefele, U., & Ulferts, H. (2013). *Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension*. *Reading Research Quarterly*, 48, 369-385. DOI:10.1002/rrq.52

Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). *Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence*. *Reading Research Quarterly*, 47, 427-463. DOI:10.1002/rrq.030

Stanovich, K. E. (1984). *The interactive-compensatory model of reading: A confluence of developmental, experimental, and educational psychology*. *RASE: Remedial & Special Education*, 5(3), 11–19. DOI: <https://doi.org/10.1177/074193258400500306>

Stichting Lezen. (2019). *Kwestie van lezen: Leesmotivatie in het onderwijs*. Opgehaald van https://www.lezen.nl/sites/default/files/kwestie_van_lezen_17.pdf op 23-10-2024

Swart, N. M., Gubbels, J., in 't Zandt, M., Wolbers, M. H. J., & Segers, E. (2023). *PIRLS-2021: Trends in leesprestaties, leesattitude en leesgedrag van tienjarigen uit Nederland*. Expertisecentrum Nederlands

Trioen, M., Taelman, H., Schraeyen, K., Geudens, A., Missinne, L., Casteleyn, J., Simons, M., Smits, T.F.H. (2021). *De schijnwerper op taal. Taalondersteuning voor leerlingen die daar extra nood aan hebben*. Universiteit Antwerpen. Opgehaald van <https://medialibrary.uantwerpen.be/files/150788/76df9cd2-9883-4bdc-b419-10cc610e5750.pdf> op 25-10-2024

Vansteenkiste, M. (2010). *Hoe we kinderen en jongeren kunnen motiveren: Toepassing van de zelfdeterminatietheorie*. *Caleidoscoop (Brussel)*, 22(1), 6-15.

Van der Sande, S., van Steensel, R., Fikrat-Wevers, S., Arends, L. (2024). *Effecten van leesmotivatie-interventies in het onderwijs: Een meta-analyse*. *Lezen in beweging*, 29-47

Van Steensel, R., van der Sande, S., Bramer, W., Arends, L. (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies: Uitkomsten van een meta-analyse*. Opgehaald van https://www.nro.nl/sites/nro/files/migrate/Roel-van-Steensel-Reviewstudie_Effecten-van-leesmotivatie-interventies.pdf op 23-10-2024

Wanzek, J., Vaughn, S., Scammacca, N. K., Metz, K., Murray, C. S., Roberts, G., & Danielson, L. (2013). *Extensive reading interventions for students with reading difficulties after grade 3*. *Review of Educational Research*, 83(2), 163–195. DOI:10.3102/0034654313477212

Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). *Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension*. *Child Development Perspectives*, 10, 1-6. DOI:10.1111/cdep.12184