



THIJS NIELEN

ADRIANA BUS

# ONWILLIGE LEZERS

ONDERZOEK NAAR REDENEN EN OPLOSSINGEN

ONWILLIGE LEZERS: ONDERZOEK NAAR REDENEN EN OPLOSSINGEN



# ONWILLIGE LEZERS: ONDERZOEK NAAR REDENEN EN OPLOSSINGEN

Thijs M. J. Nielen  
Adriana G. Bus

STICHTING LEZEN REEKS  
DEEL 26

## Stichting Lezen Reeks

- 1 Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving – redactie Dick Schram
- 2 Waarom is lezen plezierig? – Saskia Tellegen en Jolanda Frankhuisen
- 3 Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school – Gerbert Kraaykamp
- 4 Informatiegebruik door lezers – Suzanne Kelderman en Suzanne Janssen
- 5 Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen – redactie Anne-Mariken Raukema, Dick Schram en Cedric Stalpers
- 6 Over grenzen. De adolescentenroman in het literatuuronderwijs – Helma van Lierop-Debrauwer en Neel Bastiaansen-Harks
- 7 Lezen in de lengte en lezen in de breedte – redactie Dick Schram
- 8 De casus Bazar – Mia Stokmans
- 9 Het verhaal achter de lezer – Cedric Stalpers
- 10 Culturele diversiteit in het literatuuronderwijs – Marianne Hermans
- 11 Lezen in het vmbo – redactie Dick Schram
- 12 Het oog van de meester – Theo Witte
- 13 Zwakke lezers, sterke teksten? – Jentine Land
- 14 De computer leest voor – Daisy Smeets en Adriana Bus
- 15 Reading and watching – edited by Dick Schram
- 16 Prentenboeken lezen *als literatuur* – Coosje van der Pol
- 17 De stralende lezer – redactie Frank Hakemulder
- 18 Geraakt door prentenboeken – Aletta Kwant
- 19 Zo doen wij dat nu eenmaal – Erna van Koeven
- 20 Waarom zou je (nú) lezen? – redactie Dick Schram
- 21 Over ouders en leesopvoeding – Natascha Notten
- 22 De aarzelende lezer over de streep – redactie Dick Schram
- 23 Leuk om te lezen of makkelijk te begrijpen? – Gerdineke van Silfhout
- 24 BoekStart maakt baby's slimmer – Heleen van den Berg en Adriana Bus
- 25 Hoe maakbaar is de lezer? – redactie Dick Schram

**ISBN: 978-94-6301-032-0**

Productie en uitgave: Uitgever Eburon, Delft, [www.eburon.nl](http://www.eburon.nl)

Cover and basicdesign: Lijn 1, Haarlem

Foto omslag: Rufus de Vries

Lay-out: Textcetera, Den Haag

**©Stichting Lezen 2016**

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag verder worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt worden door middel van druk, fotokopie of welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande toestemming van Stichting Lezen.

*Those who know how to read, but don't, have no advantage over those who can't read.*

Toegeschreven aan Mark Twain, 1835-1910



## INHOUD

VOORWOORD	9
HOOFDSTUK 1: INTRODUCTIE	11
HOOFDSTUK 2: ONTWIKKELING VAN LEESMOTIVATIE OP DE BASISCHOOL	17
HOOFDSTUK 3: LEESWEERSTAND BIJ KINDEREN DIE NIET LEZEN	25
HOOFDSTUK 4: DE BIBLIOTHEEK <i>OP SCHOOL</i>	31
HOOFDSTUK 5: DIGITAAL LEZEN	37
HOOFDSTUK 6: DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN	43
REFERENTIES	49





## VOORWOORD

In 2012 schreef een groep vooraanstaande Europese experts een rapport met een alarmerende boodschap. In de nabije toekomst zal leesvaardigheid nog bepalender worden voor professioneel succes. Ongeveer een derde van de werkgelegenheid voor laagopgeleiden zal verdwijnen. Een weinig rooskleurig vooruitzicht voor de individuen die het betreft, en niet minder voor de samenleving als geheel.

‘Maar Europa is Nederland niet en hier leert toch iedereen lezen?’, denkt u misschien. Dat is ook zo: de meeste kinderen die in Nederland naar school gaan, leren lezen. Maar tegelijkertijd geldt dat het leesplezier van kinderen in Nederland internationaal gezien achterblijft. Hierdoor dreigt ‘ageletterdheid’: kinderen kunnen wel lezen maar doen het niet en door gebrek aan oefening stagneert hun leesontwikkeling. Sterker nog, zij kunnen zelfs een angst voor lezen of ‘leesweerstand’ opbouwen. Gevangen in die negatieve spiraal beginnen veel kinderen aan het voortgezet onderwijs.

De Europese experts lieten het niet bij een alarmerende boodschap, zij deden ook aanbevelingen om het tij te keren. Een deel daarvan is in deze publicatie nader verkend en getoetst op hun betekenis voor de Nederlandse situatie. Waarom stoppen leerlingen met lezen? En helpt het creëren van een stimulerende leesomgeving (met bijvoorbeeld een groot aanbod aan boeken) om leerlingen meer te motiveren voor lezen?

Deze publicatie laat de waarde zien van structurele interventies. In een van hun deelstudies onderzochten Nielen en Bus het effect van het programma de Bibliotheek *op school* binnen het basisonderwijs. Kinderen op scholen die de aanpak de Bibliotheek *op school* uitvoeren, lezen meer en hebben een betere leesvaardigheid dan kinderen op scholen waar geen speciale aandacht wordt besteed aan de boekencollectie.

De sprekende resultaten van deze publicatie valideren bestaand beleid en moedigen daarnaast aan met behulp van nader onderzoek nog beter te achterhalen welke interventies voor specifieke groepen kinderen in een bepaalde context effectief zijn. Deze publicatie is daarom onmisbaar voor iedereen die het als zijn professionele plicht beschouwt de jeugd voor te bereiden op de toekomst.

Gerlien van Dalen  
*Directeur Stichting Lezen*





## HOOFDSTUK 1: INTRODUCTIE

Veel succesvolle mensen omschrijven zichzelf als enthousiaste lezer, om te benadrukken dat lezen in belangrijke mate heeft bijgedragen aan hun succes. Maarten 't Hart verslond boeken vanaf het moment dat hij kon lezen en de 3 boeken die hij wekelijks in de bibliotheek mocht lenen waren bij lange na niet genoeg om zijn leeshonger te stillen ('t Hart, 2015). De basis voor het schrijverschap van Stephen King is lezen. In *On Writing: A Memoir of the Craft* stelt hij: “If you don’t have time to read, you don’t have the time (or the tools) to write. Simple as that.” (2000, p. 147). Voormalig president van de Verenigde Staten, John F. Kennedy, was een snellezer die ongeveer 2.500 woorden per minuut (10 keer de gemiddelde leessnelheid) kon lezen, een tempo dat hem in staat stelde al tijdens het ontbijt 6 kranten van voor naar achter te lezen (Meagher & Gragg, 2011).

Een goed voorbeeld van de voordelen van lezen in de vrije tijd is de verspreiding van 123 miljoen pocketboeken onder Amerikaanse soldaten tijdens de Tweede Wereldoorlog. In haar boek *When books went to war: The stories that helped us win World War II* beschrijft Molly Guptill Manning (2014) de impact die dit had op jonge Amerikaanse soldaten die meer dan 70 jaar geleden naar Europa werden uitgezonden. Dit initiatief van bibliothecarissen, dat later overgenomen is door de ‘Raad voor Boeken in Oorlogstijd’, was heel populair onder soldaten. De boeken hadden grote impact, zowel tijdens als na de oorlog. Tijdens de oorlog hielpen de boeken de soldaten om de lange periodes van wachten aan het front door te komen en waren ze een welkome afleiding voor gewonde soldaten. Vlak voor D-day werden 1 miljoen boeken verspreid onder de Amerikaanse soldaten om de moraal hoog te houden in afwachting van de invasie. De boeken waren een manier om even aan ‘de hel’ te ontsnappen. Veel soldaten bleven ook na hun terugkeer uit de oorlog enthousiaste lezers. Een nieuwe wet, de *GI Bill of Rights* van 1944, bood veteranen een reeks privileges, waaronder vergoeding van inschrijfgeld en andere kosten van

onderwijs aan hogeschool of universiteit. In eerste instantie was er veel weerstand tegen deze wet, omdat de vrees bestond dat de veteranen niet konden voldoen aan de hoge eisen in het onderwijssysteem. Maar daar was volgens Manning geen sprake van: de veteranen hadden dankzij het boekenprogramma de gewoonte ontwikkeld om veel te lezen en waren hierdoor goed geïnformeerd over allerlei onderwerpen. Gefrustreerde studenten aan de universiteit van Californië noemden de voormalig soldaten *damned average raisers*, omdat ze uitstekende studiegewoonten hadden en beter presteerden dan de meeste reguliere studenten.

## LEZEN IN DE VRIJE TIJD MAAKT EEN VERSCHIL

Er is niet alleen anekdotische ondersteuning voor het belang van lezen in de vrije tijd, er zijn ook studies die laten zien dat lezen in de vrije tijd belangrijk is voor academisch en professioneel succes. In een studie onder 3.500 Nederlandse volwassenen heeft Natascha Notten (2011) met een retrospectief design onderzocht of leeservaring in de kindertijd schoolsucces voorspelt. Als de proefpersonen rapporteerden dat hun ouders lezen vroeger stimuleerden (bijvoorbeeld door boeken aan te bevelen, te discussiëren over boeken en interesse te tonen in wat ze lazen), waren ze over het algemeen hoger opgeleid dan wanneer dit niet gebeurde. De studie is retrospectief. Het is daardoor onmogelijk te weten of de groepen met of zonder positieve leeservaring in de kindertijd vergelijkbaar waren en of eventuele verschillen (of het ontbreken daarvan!) het gevolg zijn van het ontbreken van positieve leeservaring in de kindertijd. We zijn daarom op zoek gegaan naar longitudinale studies met meer controle op wie meedoet en wat gemeten wordt. Gottfried, Schlackman, Gottfried en Boutin-Martinez (2015) deden metingen vanaf de kleuterperiode tot hun proefpersonen 29 jaar oud waren. Uit hun modellen blijkt dat de frequentie van voorlezen aan kleuters voorspellend is voor leesmotivatie in de adolescentie en dat de leesmotivatie in de adolescentie een voorspeller is voor opleidingsniveau op 29-jarige leeftijd. Een andere, veel grootschaligere longitudinale studie ondersteunt eveneens dat lezen in de vrije tijd belangrijk is voor professioneel succes. De Engelse socioloog Taylor (2013) analyseerde 17.200 vragenlijsten van mensen geboren in 1970 die op 16-jarige leeftijd over hun vrijetijdsbesteding rapporteerden en op 33-jarige leeftijd over hun maatschappelijke positie. Na correctie voor het opleidingsniveau bleek lezen de enige activiteit in de vrije tijd die een succesvollere carrière voorspelde. Geen enkele andere activiteit – het bespelen van een instrument, theaterbezoek of sport – hing samen met maatschappelijk succes.

In een rapport over laaggeletterdheid in Europa (EU High Level Group of Experts on Literacy, 2012) is de belangrijkste conclusie dat in de nabije toekomst

leesvaardigheid nog bepalender zal zijn voor professioneel succes. Tussen 2010 en 2020 zal ongeveer 30 procent van de werkgelegenheid voor laagopgeleiden verdwijnen. Dit betekent dat laaggeletterdheid niet alleen problematisch is voor het academisch en professioneel succes van een individu, maar ook voor het welzijn en de welvaart van de samenleving als geheel. De columnist Henk Hofland schreef in *de Groene Amsterdammer* van 3 juni 2015 dat een nieuwe onderklasse van functioneel ongeletterden dreigt te ontstaan. Hun leesvaardigheid is niet goed genoeg om een treinkaartje bij de automaat te kopen of de bijsluiter van een medicijn te lezen. Dit brengt grote risico's met zich mee voor gezondheid, veiligheid en zelfs politieke stabiliteit. Deze mensen zijn doorgaans onvoldoende geïnformeerd en daardoor, meer dan anderen, vatbaar voor populisme. In hun conclusies stelt de EU High Level Group of Experts on Literacy (2012) dat op dit moment ongeveer 20 procent van de Europeanen niet over voldoende leesvaardigheid beschikt om werk te vinden, de ontwikkeling van hun kinderen te stimuleren, hun eigen gezondheid te bewaken en de vruchten te plukken van digitale ontwikkelingen.

## EFFECTEN VAN LEZEN OP SOCIAAL FUNCTIONEREN

Lezen is ook belangrijk voor de ontwikkeling van sociale vaardigheden die onontbeerlijk zijn voor professioneel succes. De Nederlandse schrijver Philip Huff stelt in *De Correspondent* (3 juli 2015) dat lezen kan helpen om adequater te reageren op andere mensen. Vaak voorgelezen kleuters zijn beter in staat de wereld vanuit het perspectief van iemand anders te zien en scoren hoger op een *Theory of Mind*-test (Mar, Tackett & Moore, 2010). Als volwassene ben je door lezen succesvoller in het onderhouden van contacten met collega's en kun je beter functioneren in complexe sociale situaties, zoals een sollicitatiegesprek. Kidd en Castano (2013), 2 Amerikaanse onderzoekers, toonden experimenteel aan dat je door het lezen van literaire fictie je beter kunt inleven in anderen. Een interessant resultaat van dit onderzoek was ook dat niet alle fictie even effectief bleek te zijn. De literaire kwaliteit van het werk is bepalend voor het leerproces. Verhalen van Anton Tsjechov of Alice Munro werken beter dan verhalen van Dan Brown of Ian Fleming.

## AGELETTERDHEID

Een aanzienlijk deel van de kinderen stopt al vroeg met lezen in de vrije tijd (Mol & Bus, 2011). Veel Nederlandse adolescenten lezen buiten school zelden of nooit langere teksten: in het grootschalige internationale PISA-onderzoek rapporteert 49 procent van de Nederlandse adolescenten dat ze nooit, of bijna nooit, voor

hun plezier lezen. In vergelijking met de andere landen is dit percentage erg hoog: slechts 2 van de 65 landen in het PISA-onderzoek scoren nog lager (OECD, 2010a). Wellicht is deze uitkomst ook indicatief voor het lezen in de hogere leerjaren van de basisschool en verklaart de terugval in tijd die leerlingen aan lezen besteden waarom Nederlandse leerlingen steeds verder terugvallen in rankings van leesvaardigheid (Kordes, Bolsinova, Limpens & Stolwijk, 2013; Meelissen et al., 2012). In een grote internationale studie in groep 6 van de basisschool (PIRLS) stond Nederland in 2001 nog op de tweede plek, maar zakte steeds verder weg, in 2006 naar de negende en in 2011 naar de dertiende plaats.

In veel gevallen is sprake van wat de Amerikaanse bibliothecaris Boorstin (1984) ‘ageletterdheid’ noemde: doordat kinderen niet genoeg oefenen, stagneert de leesontwikkeling en loopt het animo voor lezen steeds verder terug. Dit zou kunnen verklaren waarom schattingen van het aantal adolescenten en volwassenen met serieuze leesproblemen veel hoger uitvallen dan de 4 procent met dyslexie (Blomert, 2006). In 2007 concludeerde de Inspectie van het Onderwijs dat 25 procent van de leerlingen 2 jaar of meer achterliep aan het eind van de basisschool. Met andere woorden, een kwart van de leerlingen in groep 8 las op het niveau van groep 6 of lager. Meer dan 14 procent van de Nederlandse adolescenten is functioneel ongeletterd (OECD, 2010b) en in de hele populatie hebben ongeveer 1,3 miljoen Nederlanders van 16 jaar en ouder problemen met lezen en schrijven (Buisman, Allen, Fouarge, Houtkoop & Van der Velden, 2013).

In deze studie staan 2 belangrijke aspecten van ageletterdheid centraal:

1. Waarom stoppen leerlingen met lezen?
2. Hoe kunnen we leerlingen motiveren voor lezen waardoor ze meer voor hun plezier gaan lezen en betere lezers worden?

## OVERZICHT VAN DE HOOFDSTUKKEN IN DEZE UITGAVE

In hoofdstuk 2 laten we zien dat al vroeg veranderingen in de leesmotivatie optreden. In dit grootschalige onderzoek naar de leesmotivatie op de basisschool is ook getest of variabelen als leesvaardigheid of de mate waarin kinderen thuis ondersteuning krijgen bij lezen daarop van invloed zijn.

Om te verklaren waarom leerlingen stoppen met lezen deden we onderzoek naar angst voor lezen (zie hoofdstuk 3). Angst kan een grote belemmering zijn voor activiteiten als lezen en daarmee voor de ontwikkeling ervan. Als gevolg van angst gaan leerlingen lezen misschien vermijden, zoals mensen met angst voor grote groepen liever geen presentatie geven voor een grote groep (bijv. Beidel & Alfana, 2011; Kase & Ledley, 2007; Kerig & Wenar, 2006). Door angst kunnen kinderen dus in

een neerwaartse spiraal terechtkomen van steeds minder oefening, teruglopende interesse in lezen en een stagnerende leesvaardigheid. Wellicht ook interfereert angst met leesbegrip. Uit neurobiologisch onderzoek blijkt dat mensen die ergens bang voor zijn moeite hebben om zich te concentreren als ze met de bron van angst in aanraking komen (Bishop, 2009; Eysenck & Derakshan, 2011; Frewen, Dozois, Joanisse & Neufeld, 2008).

Een van de aanbevelingen van de EU High Level Group of Experts on Literacy (2012) is het creëren van een literaire omgeving om leerlingen meer te motiveren voor lezen, bijvoorbeeld door kinderen toegang te verschaffen tot een grote collectie boeken. In hoofdstuk 4 wordt een studie gepresenteerd waarin onderzocht is wat het effect is van de Bibliotheek *op school* – een programma waarin de collectie boeken op school wordt uitgebreid en aantrekkelijker wordt gemaakt – op de leesmotivatie, leesfrequentie en leesvaardigheid.

In hoofdstuk 5 exploreren we of meer begeleiding tijdens lezen bijdraagt aan de leesontwikkeling. Na een paar jaar van intensieve leestraining met veel begeleiding wordt het in de hogere leerjaren op de basisschool aan leerlingen zelf overgelaten om een leesgewoonte te ontwikkelen en de kilometers te maken die nodig zijn voor de verdere ontwikkeling van hun leesvaardigheid (Snow & Moje, 2010). Zelfs tijdens vrij lezen op school krijgen kinderen nauwelijks begeleiding (Kirschner, Sweller & Clark, 2006). In dit hoofdstuk rapporteren we over een experiment met begeleiding van een tutor die is ingebouwd in digitale boeken.

In hoofdstuk 6 worden de belangrijkste conclusies uit de verschillende onderzoeken op een rijtje gezet en doen we aanbevelingen om kinderen te helpen hun enthousiasme voor lezen te herwinnen of te behouden.







## HOOFDSTUK 2: ONTWIKKELING VAN LEESMOTIVATIE OP DE BASISSSCHOOL<sup>1</sup>

Jeanne Chall (1983) ontdekte op Amerikaanse scholen dat vanaf het begin van groep 6 de groei in leesvaardigheid afvlakt. Ze spreekt van een *fourth-grade slump*. Ze verklaart deze dip als volgt: rond die tijd is sprake van een overgang van *leren lezen* naar *lezen om te leren* en worden teksten veeleisender. Kinderen lezen bijvoorbeeld in het kader van rekenen en wereldoriëntatie. Mede doordat leerlingen tijdens lezen weinig begeleiding krijgen, kunnen ze frustrerende ervaringen opdoen, met als gevolg dat hun leesmotivatie terugloopt. We verwachtten dan ook dat – in lijn met de bevindingen van Chall – vanaf groep 6 een teruggang in leesmotivatie optreedt, tenzij het heel goede lezers betreft (Mol & Bus, 2011). We testten daarom hoe de leesmotivatie zich ontwikkelt van groep 5 tot en met 8 op de basisschool. Wellicht is de teruggang sterker bij jongens dan bij meisjes. Uit verschillende onderzoeken is immers gebleken dat meisjes gemotiveerder zijn voor lezen dan jongens (zie bijvoorbeeld Miesen, 2006; OECD, 2010).

Volgens Krashen (2011) is eveneens bepalend of leerlingen toegang hebben tot een grote collectie met aansprekende boeken. Als kinderen gemakkelijk interessante boeken kunnen vinden zal dit hun enthousiasme voor lezen stimuleren en blijven ze gemotiveerd. We exploreerden in deze studie naar leesmotivatie daarom, naast effecten van sekse en leesvaardigheid, de rol van een aantrekkelijke boekencollectie op school. We vroegen kinderen wat ze van hun schoolbibliotheek vinden en testten of een positiever oordeel samenvalt met een grotere leesmotivatie. Ook de leescultuur thuis kan een factor van belang zijn. Op diverse plaatsen in de literatuur

1] Gebaseerd op: Nielen, T. M. J., & Bus, A. G. (2013). Ontwikkeling van de leesattitude op de basisschool en de rol van sekse, leesniveau, de leescultuur thuis en kenmerken van de schoolbibliotheek. In D. Schram (Red.), *De aarzelende lezer over de streep* (pp. 207-226). Stichting Lezen Reeks 22. Delft: Eburon.

wordt gesuggereerd dat als ouders zelf lezen en regelmatig met hun kinderen over boeken praten dit de leesmotivatie van kinderen stimuleert (Baker, 2003; Bråten, Lie, Andreassen & Olaussen, 1999; Notten, 2011).

## OPZET EN STEEKPROEF

Op 87 scholen zijn 2 keer vragenlijsten afgenomen: het eerste jaar in groep 5 en 7 en een jaar later bij dezelfde leerlingen in groep 6 en 8. In de steekproef zijn behalve reguliere basisscholen ook montessorischolen en scholen voor speciaal basisonderwijs meegenomen. In totaal hebben 1.382 kinderen de vragenlijsten ingevuld in groep 5 en 6, en 1.474 kinderen in groep 7 en 8.

## MEETINSTRUMENTEN

Als indicator voor de *leesmotivatie* is de leesattitudeschaal van Aarnoutse (1990) gebruikt. Deze vragenlijst bestaat uit 27 ja/nee-vragen, zoals: 'Hou je van lezen?' of: 'Lees je op school alleen maar omdat het moet?' We codeerden de antwoorden zo dat een hogere score duidt op een sterkere motivatie.

*Leesvaardigheid* is gemeten met de vraag: 'Hoe goed ben je in lezen?' (niet zo goed/gewoon/heel goed). We gaan ervan uit dat kinderen op deze leeftijd in staat zijn om in te schatten hoe ze presteren in vergelijking tot hun klasgenoten (Eccles, Wigfield, Harold & Blumenfeld, 1993).

Om de *aantrekkelijkheid van de schoolbibliotheek* te scoren konden leerlingen kiezen uit drie opties: 'We hebben geen schoolbibliotheek'/'Ik ga niet graag naar de schoolbibliotheek'/'Ik ga graag naar de schoolbibliotheek'. De eerste 2 antwoorden hebben we opgevat als indicatoren voor een niet zo aantrekkelijke schoolbibliotheek, de laatste optie als indicator voor een aantrekkelijke schoolbibliotheek.

Om een indruk te krijgen van de *leescultuur thuis* hebben we de kinderen gevraagd of ze hun ouders weleens een boek zien lezen (nooit/soms/vaak) en hoe vaak ze met hun ouders over boeken praten (nooit/soms/vaak).

## RESULTATEN

We voerden een regressieanalyse uit op leesattitude met als voorspellers: tijdstip (eerste of tweede meting), cohort (jonger versus ouder), sekse, leesvaardigheid, oordeel over de schoolbibliotheek, of ouders lezen modelleren en of kinderen met ouders over boeken praten. We testten ook van welke variabelen het afhangt of de leesmotivatie toe- of afneemt. Het is bijvoorbeeld mogelijk dat de leesmotivatie

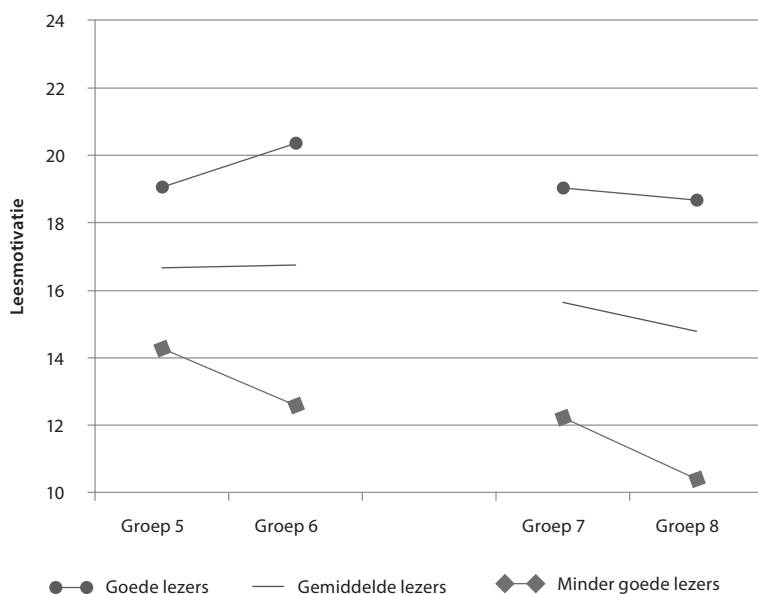
sterker afneemt bij zwakkere lezers doordat die meer negatieve ervaringen met lezen opdoen. Dit zou betekenen dat in het regressiemodel de interactie tussen tijd en leesvaardigheid statistisch significant is.

Voor 2 variabelen, *seks* en *leesgedrag van ouders*, leverden de regressies hoofdeffecten op. Meisjes bleken gemotiveerder te zijn dan jongens: we vonden een verschil van ongeveer 3 punten op de leesattitudeschaal. Als de leerlingen rapporteerden dat ze hun ouders zien lezen, zijn ze zelf meer gemotiveerd voor lezen: ze scoren ongeveer 1 punt hoger op de attitudeschaal.

**TABEL 1 |** MULTILEVELREGRESSIES VAN TIJD (OF TWEEDE METING VAN DE EERSTE VERSCHILT EN OF DE LEESMOTIVATIE GROEIT OF JUUST TERUGLOOPT), COHORT (JONGER VERSUS OUDER), SEKSE, LEESVAARDIGHEID, OORDEEL OVER DE SCHOOLBIBLIOTHEEK, OF OUDERS LEZEN MODELLEREN EN OF ZE MET OUDERS OVER BOEKEN PRATEN OP LEESMOTIVATIE.

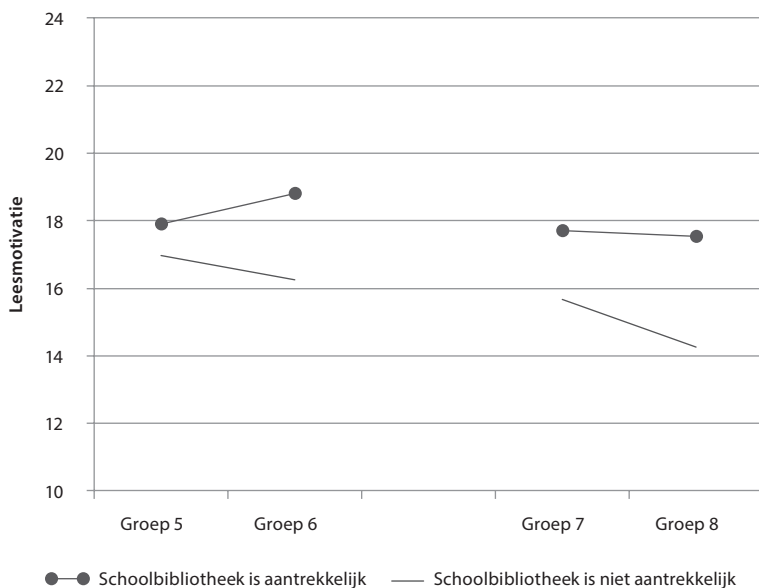
	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4
Aantal parameters	3	4	11	17
<b>Fixed effecten</b>				
Intercept	17.10 (.12)***	16.97 (.17)***	7.75 (.38)***	9.03 (.43)***
Tijd			-.19 (.12)	-2.74 (.40)***
Cohort			-.44 (.21)*	-.13 (.24)
Sekse			3.02 (.20)***	2.94 (.23)***
Leesvaardigheid			2.88 (.17)***	2.50 (.20)***
Aantrekkelijkheid van schoolbibliotheek			1.89 (.23)***	1.34 (.26)***
Ouders modelleren lezen			1.02 (.14)***	.97 (.16)***
Met ouders over boeken praten			2.50 (.17)***	1.72 (.19)***
Tijd*cohort				-.63 (.23)**
Tijd*seks				.15 (.23)
Tijd*leesvaardigheid				.74 (.20)***
Tijd*schoolbibliotheek				1.10 (.24)
Tijd*modelleren				.10 (.16)
Tijd*praten over boeken				1.56 (.19)***
<b>Random-effecten</b>				
Residual	19.17 (.51)***	19.17 (.51)***	19.14 (.51)***	18.13 (.48)***
Leerlingniveau	29.91 (1.08)***	28.95 (1.07)***	17.12 (.76)***	17.62 (.76)***
Schoolniveau		.99 (.36)**	1.19 (.34)***	1.19 (.34)***
<b>Model fit statistics</b>				
-2 Log Likelihood	37,122.55	37,102.45	36,072.26	35,917.81
AIC	37,128.55	37,110.45	36,094.26	35,951.81
BIC	37,148.50	37,137.05	36,167.42	36,064.86

*Leesvaardigheid* heeft een hoofdeffect in de verwachte richting (betere lezers zijn gemotiveerder), maar er is ook een significante interactie tussen leesvaardigheid en tijd. Dit duidt erop dat de leesattitude zich bij goede, gemiddelde en minder goede lezers op andere manieren ontwikkelt. Figuur 1 laat zien hoe motivatie afneemt vanaf groep 5 en hoe deze terugval doorzet tot aan het eind van de basisschool als kinderen niet zo goed zijn in lezen. Voor leerlingen met een gemiddelde leesvaardigheid blijft de motivatie stabiel van groep 5 naar groep 6, maar loopt de motivatie van groep 7 naar groep 8 terug. Kinderen die goed zijn in lezen worden van groep 5 naar groep 6 juist gemotiveerder om te lezen en hun motivatie blijft ook in groep 7 en 8 hoog.



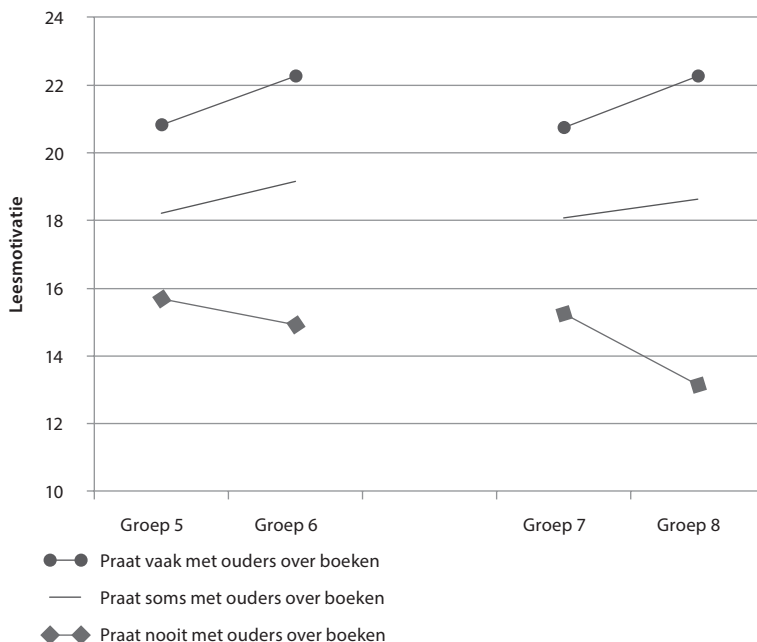
**FIGUUR 1 | DE ONTWIKKELING VAN LEESMOTIVATIE VOOR VERSCHILLENDE NIVEAUS VAN LEESVAARDIGHEID.**

Als kinderen de *schoolbibliotheek* aantrekkelijk vinden, hebben ze een positievere leesattitude: ze scoren gemiddeld 1,5 punt hoger op de attitudeschaal. De significante interactie van waardering voor de schoolbibliotheek en tijd duidt erop dat bij kinderen met een hogere waardering de motivatie toeneemt van groep 5 naar groep 6 en tamelijk stabiel blijft van groep 7 naar groep 8. Bij kinderen die de schoolbibliotheek niet aantrekkelijk vinden neemt daarentegen de motivatie juist af, zowel van groep 5 naar groep 6 als van groep 7 naar groep 8 (zie figuur 2).



**FIGUUR 2 | DE ONTWIKKELING VAN LEESMOTIVATIE VOOR KINDEREN DIE DE SCHOOLBIBLIOTHEEK AANTREKKELIJK VINDEN EN KINDEREN DIE DE SCHOOLBIBLIOTHEEK NIET AANTREKKELIJK VINDEN APART.**

Als kinderen met hun ouders *praten over boeken* zijn ze gemotiveerder voor lezen. Gemiddeld scoren ze bijna 2 punten hoger op de leesattitudeschaal. De significante interactie tussen met je ouders praten over boeken en tijd, betekent dat de leesattitude van kinderen die vaak met hun ouders over boeken praten, zich anders ontwikkelt dan de attitude van kinderen die dat zelden of nooit doen. Als ze vaak met hun ouders over boeken praten groeit hun motivatie, terwijl de motivatie van kinderen die nooit met hun ouders over boeken praten alleen maar terugloopt (zie figuur 3).



**FIGUUR 3 | DE ONTWIKKELING VAN LEESMOTIVATIE APART WEERGEGEVEN VOOR KINDEREN DIE VAAK, SOMS OF NOOIT MET HUN OUDERS OVER BOEKEN PRATEN.**

## CONCLUSIE

Aan het eind van de basisschool loopt de leesmotivatie van veel leerlingen terug, met name als ze minder goede lezers zijn. De resultaten zijn correlaties en daaruit valt niet af te leiden hoe de terugloop in leesmotivatie tot stand komt. Wellicht is sprake van een complex samenspel van factoren (Mol & Bus, 2011). Wel staat vast dat zowel de leesvaardigheid als factoren in de omgeving een rol spelen: begeleiding van ouders en aantrekkelijkheid van de schoolbibliotheek. Als gevolg van een samenspel van negatieve condities kunnen kinderen in een neerwaartse spiraal terecht komen en lopen leesvaardigheid en motivatie steeds verder terug. Deze terugval kan er uiteindelijk toe leiden dat kinderen helemaal stoppen met lezen. De helft van de 15-jarigen geeft aan dat ze nooit of bijna nooit lezen in hun vrije tijd (OECD, 2010). In veel gevallen krijgen we dus te maken met wat Boorstin (1984) ageletterdheid noemde: ze kunnen wel lezen, maar doen het niet. De gevolgen van niet-kunnen en niet-doen zijn gelijk.

Onze bevindingen bieden voorzichtige ondersteuning voor de hypothese dat toegang tot een aantrekkelijke boekencollectie belangrijk kan zijn voor behoud van leesmotivatie. We vonden dat de motivatie vrij stabiel blijft als kinderen rapporteren dat ze de schoolbibliotheek aantrekkelijk vinden, maar terugloopt als dit niet het geval is. Helaas kunnen we op grond van dit resultaat een omgekeerd verband niet uitsluiten. Wellicht vinden kinderen die gemotiveerder zijn voor lezen de schoolbibliotheek per definitie aantrekkelijker. In hoofdstuk 4 gaan we op grond van experimenteel onderzoek dieper in op de effecten van een aantrekkelijke schoolbibliotheek.

Ook de leescultuur thuis, en in het bijzonder het praten over boeken met ouders, hangt samen met de leesmotivatie. Het praten met ouders over boeken lijkt een beschermende factor tegen het afnemen van de leesmotivatie aan het eind van de basisschool die veel kinderen (40 procent) moeten ontberen.







## HOOFDSTUK 3: LEESWEERSTAND BIJ KINDEREN DIE NIET LEZEN<sup>1</sup>

In het eerste boek van de populaire *A Game of Thrones*-serie, geschreven door George R. R. Martin (2003), zegt Tyrion Lannister, een van de hoofdpersonages: “Mijn geest is mijn wapen. Mijn broer heeft zijn zwaard, koning Robert heeft zijn strijdhamer, en ik heb mijn geest ... en een geest heeft boeken nodig zoals een zwaard een wetsteen, wil het zijn scherpte behouden.” Onderzoek ondersteunt deze bewering (Mol & Bus, 2011): kinderen die veel lezen hebben een grotere woordenschat, zijn betere lezers en hebben meer kans op academisch en professioneel succes dan kinderen die niet of weinig lezen. Lezen is niet alleen belangrijk voor schoolse vaardigheden, maar ook voor de sociale ontwikkeling. Lezen zorgt voor meer inlevingsvermogen en begrip voor anderen. Het is dus belangrijk dat kinderen lezen, zowel op school als in hun vrije tijd. De helft van de Nederlandse adolescenten geeft echter aan dat ze niet of nauwelijks voor hun plezier lezen.

### WAAROM STOPPEN KINDEREN MET LEZEN?

Op de basisschool is de kans groot dat leerlingen negatieve ervaringen met lezen opdoen: onaantrekkelijke AVI-teksten, geen gelegenheid om over je favoriete onderwerpen te lezen, geen hulp bij het lezen en daardoor niet begrijpen wat je leest, een steeds grotere stapel half gelezen boeken, etc. Dit kan uitmonden in negatieve emoties als faalangst en uiteindelijk weerstand tegen lezen, waardoor het animo voor lezen nog verder terugloopt. Het eindresultaat kan ageletterdheid zijn: wel kunnen lezen, maar het niet doen en daardoor steeds slechter gaan lezen.

1] Gebaseerd op: Nielen, T. M. J., Mol, S. E., Sikkema-de Jong, M. T., & Bus, A. G. (geaccepteerd voor publicatie). Attentional bias toward reading in reluctant readers. *Contemporary Educational Psychology*.

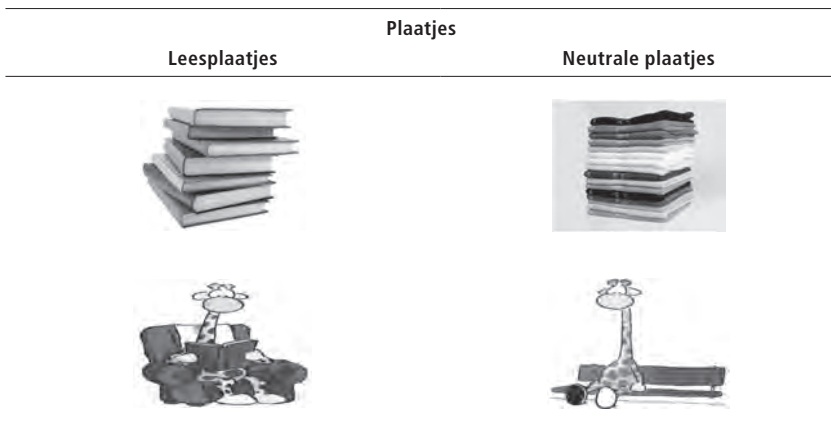
## OPZET EN STEEKPROEF

Om deze hypothese te testen, hebben we onderzoek verricht in groep 6 en 7 op de basisschool, in vmbo-brugklassen en in havo-/vwo-brug- en tweede klassen. In totaal onder ruim 1.200 leerlingen van 40 scholen. Als sprake is van angst voor lezen verwachten we die vooral te observeren bij leerlingen die gestopt zijn met lezen. We deelden de leerlingen daarom per schooltype in twee groepen in: (1) een groep die leest in zijn vrije tijd en (2) een groep die niet of nauwelijks leest in zijn vrije tijd.

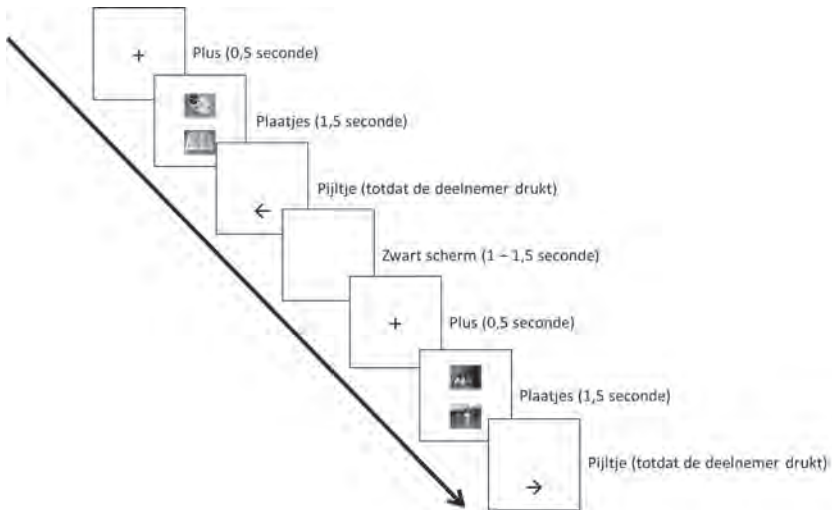
## MEETINSTRUMENTEN

*Titelherkenningslijst.* De indeling in lezers en niet-lezers is gemaakt op basis van de herkenning van boektitels op een lijst met voor hun leeftijd populaire boeken en neptitels. We legden kinderen een lijst met boektitels voor en vroegen ze titels die ze kenden aan te kruisen. Op basis van de overzichten van meest verkochte of uitgeleende boeken selecteerden we ten tijde van het onderzoek populaire boeken. We gingen ervan uit dat lezers bekend zijn met een of meer echte titels, terwijl niet-lezers geen enkele titel herkennen of niet-bestaande boeken aankruisen omdat ze gokken. Neptitels tussen de bestaande titels zorgden ervoor dat gokken geen zin had. In de uiteindelijke score werd het aantal geselecteerde neptitels in mindering gebracht op het aantal correct geïdentificeerde bestaande titels.

*Leesangst.* We boden kinderen telkens 2 plaatjes aan waarvan 1 te maken had met lezen (bijvoorbeeld een plaatje van een boek of van kinderen die aan het lezen zijn) en een neutraal plaatje (bijvoorbeeld een plaatje van een paar schoenen); zie figuur 1 voor een aantal voorbeelden. Kern van de taak is dat 1 van de 2 plaatjes het object van angst/weerstand representeert. Wie ergens bang voor is, zal zijn of haar aandacht daar vooral op richten. Als iemand bang is dik te worden en er op een van de plaatjes iets staat dat met gewicht te maken heeft, trekt dat plaatje de meeste aandacht (Gao et al., 2011). Als een leesweerstand bestaat, mogen we verwachten dat bij die personen het leesplaatje systematisch meer aandacht trekt dan het neutrale plaatje. De computertaak in figuur 2 meet of dit inderdaad het geval is.



**FIGUUR 1** | VOORBEELD VAN LEES- EN NEUTRALE PLAATJES DIE KINDEREN TE ZIEN KREGEN.



**FIGUUR 2** | VOORBEELD VAN 2 VAN DE IN TOTAAL 136 ITEMS. KINDEREN ZITTEN VOOR HET SCHERM EN ZIEN EERST EEN HALVE SECONDE EEN 'PLUS', ZODAT HUN AANDACHT NAAR HET MIDDEN VAN HET SCHERM GETROKKEN WORDT. DAARNA ZIEN ZE GEDURENDE 1,5 SECONDE EEN SCHERM MET 2 PLAATJES: EEN LEES- EN EEN NEUTRAAL PLAATJE. VERVOLGENS VERDWIJNEN DE PLAATJES EN VERSCHIJNT ER EEN PIJL. OPDRACHT IS OM ZO SNEL MOGELIJK AAN TE GEVEN WAT DE RICHTING VAN DE PIJL IS DOOR OP L (RECHTS) OF A (LINKS) TE DRUKKEN. ALS ZE HEBBEN GEDRUKT VERDWIJNT HET PIJLTJE EN VERSCHIJNT 1 TOT 1,5 SECONDE EEN ZWART SCHERM, WAARNA DE 'PLUS' WEER IN BEELD KOMT. ALS VOORAL DE LEESPLAATJES AANDACHT TREKKEN, REAGEREN KINDEREN SNELLER OP DE PIJLTJES OP DE PLAATS VAN HET LEESPLAATJE DAN OP PIJLTJES OP DE PLAATS VAN EEN NEUTRAAL PLAATJE. IN HET VOORBEELD IN FIGUUR 1 ZULLEN ZE DAN SNELLER REAGEREN OP DE PIJL IN DE EERSTE OPDRACHT DAN OP DE PIJL IN DE TWEEDE OPDRACHT.

## RESULTATEN

Uit tabel 1 blijkt dat op de basisschool maar een klein deel van de kinderen (17 procent) geen enkele titel herkent. Het is dus aannemelijk dat een kleine minderheid in het geheel niet of heel zelden in de vrije tijd leest. In de brugklas van het vmbo daarentegen, leest het merendeel niet (67 procent), terwijl bijna alle leerlingen in de eerste en tweede klas havo of vwo lezen.

Verder valt op dat jongens vaker niet-lezers zijn dan meisjes. Dit is op zowel de basisschool als de middelbare school het geval.

**TABEL 1** | PERCENTAGE NIET-LEZERS PER SCHOOLTYP

Onderzoeksgroep	Jongens die niet lezen	Meisjes die niet lezen
Groep 6 en 7	20%	12%
Vmbo 1 <sup>e</sup> klas	72%	63%
Havo/vwo 1 <sup>e</sup> en 2 <sup>e</sup> klas	7%	--

## LEESANGST

*Niet-lezers* reageerden systematisch sneller op pijlen op de plaats van leesplaatjes dan op pijlen op de plaats van neutrale plaatjes. Deze leerlingen lieten dus een positieve bias van de leesplaatjes zien. In de groep *lezers* daarentegen, vonden we geen snellere reactie als pijlen op de plaats van de leesplaatjes verschijnen. Zij toonden dus geen voorkeur voor leesplaatjes, waardoor ook geen sprake was van een positieve bias – een snellere reactie bij pijlen op de plaats van leesplaatjes. De positieve bias van leesplaatjes vonden we alleen bij de niet-lezers, zowel op de basis- als middelbare school en zowel bij jongens als meisjes.

Om een indicatie te geven van de grootte van het effect combineerden we de verschillen tussen niet-lezers en lezers in de verschillende schooltypes met behulp van een meta-analytische procedure. Zoals verwacht reageerden niet-lezers sneller op leesplaatjes dan lezers en was alleen in de groep niet-lezers sprake van een positieve bias ( $d = .25$ , 95% CI [.11, .39],  $p < .001$ ). We hebben te maken met een klein effect, dat evenwel voor alle leeftijdsgroepen en schooltypen opgaat. Toen we het verschil in reactietijd voor jongens en meisjes afzonderlijk bekeken, vonden we dat het verschil groter was voor jongens ( $d = .35$ , 95% CI [.16, .55],  $p < .001$ ) dan voor meisjes ( $d = .14$ , 95% CI [-.06, .34],  $p = .159$ ), maar het verschil tussen jongens en meisjes was niet statistisch significant ( $Q(1) = 1.49$ ,  $p = .22$ ).

## CONCLUSIE

De weerstand tegen lezen in de groep niet-lezers kan extra belemmeringen opwerpen om te gaan lezen. Als je ergens bang voor bent, probeer je dat zoveel mogelijk te vermijden. Mede onder invloed van de leesweerstand zullen deze leerlingen geen boeken lezen in hun vrije tijd en ook op school proberen om onder leesactiviteiten uit te komen. Als een taak angst inboezemt, zelfs zoveel dat je een weerstand hebt opgebouwd, wordt het moeilijker om je erop te concentreren en de taak goed uit te voeren. Mede daardoor zullen leerlingen met een leesweerstand minder begrijpen van wat ze lezen en nog meer negatieve ervaringen opdoen met lezen, waardoor hun weerstand alleen maar toeneemt.

Hoe te voorkomen dat leerlingen een onbewuste weerstand tegen lezen ontwikkelen? Het belangrijkste is dat voorkomen wordt dat kinderen negatieve ervaringen opdoen met lezen, zowel thuis als op school, en daardoor angst voor lezen ontstaat. In de volgende hoofdstukken komen daarvoor suggesties aan bod.

Voor kinderen die al een weerstand hebben opgebouwd, is het waarschijnlijk niet genoeg om te zorgen voor leuke boeken en erop toe te zien dat ze vaker lezen. Om de angst voor lezen te overwinnen is het belangrijk dat leerlingen afleren om lezen als object van angst te zien. Wellicht kan inspiratie worden opgedaan in de literatuur over angststoornissen.





## HOOFDSTUK 4: DE BIBLIOTHEEK *OP SCHOOL*<sup>1</sup>

“Those who know how to read, but don’t, have no advantage over those who can’t read.” Zo zou Mark Twain (1835-1910) avant la lettre een fenomeen dat nu bekendstaat als *ageletterdheid* hebben omschreven. Op termijn is ageletterdheid problematisch, omdat de ontwikkeling van lees- en taalvaardigheden in het bijzonder en schoolsucces in het algemeen hieronder lijden (Mol & Bus, 2011). Uit het onderzoek in hoofdstuk 2 blijkt dat het leesplezier bij een groot deel van de leerlingen al in de hogere leerjaren van de basisschool afneemt. Een deel van de leerlingen ontwikkelt zelfs angst voor lezen, blijkt uit het onderzoek in hoofdstuk 3. Veel leerlingen lopen hierdoor de kans om door gebrek aan oefening zwakke lezers te worden. In dit hoofdstuk wordt onderzocht of een aanpak als de Bibliotheek *op school* de leesmotivatie en groei in leesvaardigheid op peil kan houden.

Het project de Bibliotheek *op school* is bedoeld om de samenwerking van basisscholen met de lokale bibliotheek te versterken en het boekenaanbod te verbeteren om zo het taal- en leesniveau van leerlingen te verhogen. Deelnemende scholen beschikken over een actuele en ruime collectie boeken, die op een aantrekkelijke manier gepresenteerd wordt (bijvoorbeeld door een opstelling waarbij de voorkant in plaats van de rug van boeken zichtbaar is). Vanuit de bibliotheek wordt een leesconsulent aangesteld en vanuit de school een leescoördinator. Zij zorgen ervoor dat op school voldoende aandacht is voor lezen, bijvoorbeeld door dagelijks vrij lezen in te plannen, leerlingen te helpen bij het vinden van interessante boeken op hun eigen niveau, boeken te promoten in de klas en zo mogelijk ouders bij het lezen te betrekken. Inmiddels nemen 2.400 scholen door heel Nederland deel aan dit

1] Gebaseerd op: Nielen, T. M. J., & Bus, A. G. (2015). Leesmotivatie stimuleren. *Jeugd in School en Wereld*, 99 (8), 6-9, & Nielen, T. M. J., & Bus, A. G. (geaccepteerd voor publicatie). Enriched school libraries: A boost to academic achievement. *AERA Open*.



project. In haar brief aan de Tweede Kamer (2014) noemt minister Bussemaker de Bibliotheek *op school* een van de geslaagde maatschappelijke initiatieven om taalonderwijs te versterken. In dit hoofdstuk rapporteren we over experimenteel onderzoek naar de effecten van de Bibliotheek *op school* op de leesmotivatie, leesfrequentie en leesvaardigheid van leerlingen uit groep 6 en 7 van het basisonderwijs.

## OPZET EN STEEKPROEF

We vergeleken leerlingen uit groep 6 en 7 van 10 scholen (411 leerlingen) die niet meedoen aan de Bibliotheek *op school* met 14 scholen (272 leerlingen) die wel meedoen. Het was niet mogelijk scholen willekeurig aan beide condities toe te wijzen, zoals een gerandomiseerd experiment vereist. Het grote bezwaar van een quasi-experimenteel design – scholen kiezen zelf voor een interventie en zijn daarom misschien sowieso al meer geïnteresseerd in leesbevordering dan scholen die niet meedoen – is afgezwakt door alleen experimentele scholen te laten meedoen waar, net als in een gerandomiseerd experiment, deelname aan het project een exogene beslissing was. Deelname aan de Bibliotheek *op school* was niet de keuze van betrokkenen (leerlingen, ouders, leerkrachten of schoolleiding), maar van een onafhankelijke instantie, in dit geval de gemeenteraad, die een verrijkte schoolbibliotheek als prioriteit stelde in haar gemeente en scholen daarvoor extra financiële steun gaf. De beide groepen scholen – met en zonder de Bibliotheek *op school* – waren op alle mogelijk relevante kenmerken vergelijkbaar: het percentage leerlingen met laagopgeleide ouders, de Cito-scores op de eindtoets voor de invoering van de Bibliotheek *op school* en het oordeel van de Inspectie van het Onderwijs. Dit maakt aannemelijk dat beide groepen scholen alleen verschillen in deelname aan de Bibliotheek *op school*.

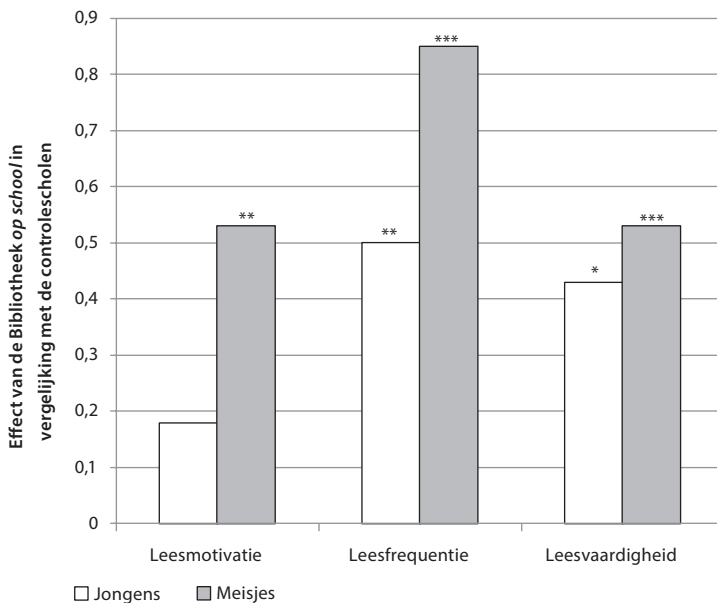
## MEETINSTRUMENTEN

De leesmotivatie is gemeten met de eerdergenoemde leesattitudeschaal van Aarnoutse (1990) en de leesfrequentie door bekendheid met boektitels te testen (zie hoofdstuk 3). Als maat voor leesvaardigheid hebben we de scores van de leerlingen op de Cito-toets voor begrijpend lezen genomen.

## RESULTATEN

In figuur 1 is een vergelijking gemaakt tussen de scholen die deelnemen aan de Bibliotheek *op school* en de scholen die niet deelnemen. De score voor de scholen

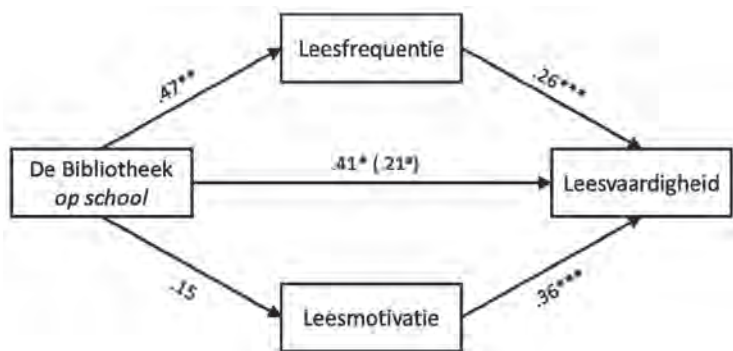
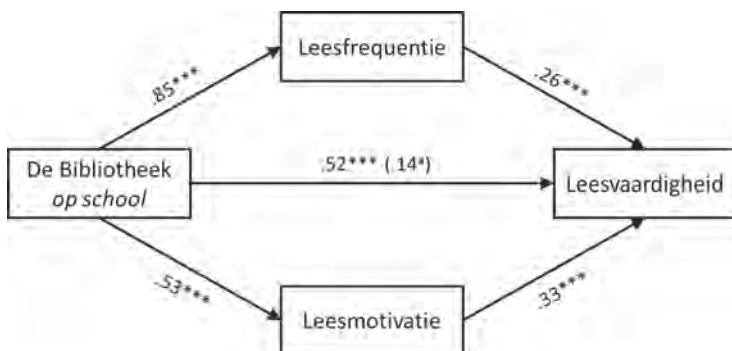
die niet deelnemen is gebruikt als de nullijn: de balkjes geven dus aan hoeveel beter leerlingen op scholen met de Bibliotheek *op school* scoren. De scores zijn gestandaardiseerd door ze te delen door de standaarddeviatie. Een score van 0,5 wil dus zeggen dat Bibliotheek *op school*-scholen een halve standaarddeviatie hoger scoren dan controlescholen. Dit wordt beschouwd als een matig sterk effect. Het kan het verschil zijn tussen een E-score en een C-score op de Cito-test voor begrijpend lezen. Het feit dat alle balken omhoog wijzen duidt erop dat de Bibliotheek *op school* een positief effect heeft op de leesfrequentie en leesvaardigheid. Het effect op leesfrequentie is er zowel bij meisjes als jongens, maar sterker bij meisjes. Leesvaardigheid daarentegen, gaat bij jongens en meisjes evenveel vooruit. Meisjes op scholen die deelnemen aan de Bibliotheek *op school* zijn gemotiveerder voor lezen dan meisjes op scholen die niet meedoen met het programma. Het verschil is meer dan een halve standaarddeviatie. Maar voor jongens lijkt het programma geen effect te hebben op de leesmotivatie ( $< 0,2$  standaarddeviatie); er is geen statistisch significant verschil in leesmotivatie tussen jongens op scholen met en zonder de Bibliotheek *op school*.



FIGUUR 1 | EFFECT VAN DE BIBLIOTHEEK *OP SCHOOL* VOOR JONGENS EN MEISJES APART.

HOE WERKT DE BIBLIOTHEEK *OP SCHOOL*?

Waarom heeft het programma zo'n positief effect? Aannemelijk is dat door het grotere boekenaanbod en de extra aandacht voor lezen leerlingen meer geïnteresseerd raken in lezen en daardoor meer gaan lezen tijdens vrij lezen op school en in de vrije tijd thuis. Door meer oefening verbetert de leesvaardigheid, wat een prikkel kan zijn om meer te lezen. Dit model – de Bibliotheek *op school* verhoogt de leesmotivatie en de leesfrequentie, variabelen die op hun beurt bijdragen aan een betere leesvaardigheid – is getoetst voor jongens (zie figuur 2) en meisjes (zie figuur 3) afzonderlijk.

FIGUUR 2 | MODEL VOOR DE WERKING VAN DE BIBLIOTHEEK *OP SCHOOL* VOOR JONGENS.FIGUUR 3 | MODEL VOOR DE WERKING VAN DE BIBLIOTHEEK *OP SCHOOL* VOOR MEISJES.

Uit figuur 2 – het model met alleen jongens – blijkt dat het effect van de Bibliotheek *op school* op leesvaardigheid ( $\beta = .41$ ) via leesfrequentie tot stand komt. Uit het model blijkt namelijk dat als de frequentie waarmee jongens lezen tegelijkertijd in

beschouwing genomen wordt, het directe effect van de Bibliotheek *op school* afneemt ( $\beta = .21$ ). Er zijn geen aanwijzingen dat ook de leesmotivatie verbetert onder invloed van de Bibliotheek *op school* en mede daardoor de leesvaardigheid.

Bij meisjes (figuur 3) vinden we eveneens dat het effect van Bibliotheek *op school* tot stand komt doordat ze onder invloed van het programma meer gaan lezen. Maar bij hen is ook leesmotivatie een factor van belang. Als we controleren voor verschillen in leesfrequentie en leesmotivatie, verdwijnt het rechtstreekse effect van de Bibliotheek *op school* op de leesvaardigheid ( $\beta = .14$ ). Dit bevestigt de theorie dat meisjes onder invloed van Bibliotheek *op school* meer gaan lezen, omdat ze meer gemotiveerd zijn of door meer lezen steeds gemotiveerder worden voor lezen.

## CONCLUSIE

Er is dus sterke evidentie voor het belang van de Bibliotheek *op school*. Er is een positief effect op de leesontwikkeling van jongens en meisjes. Leerlingen van scholen die meedoen, lezen vaker en beter dan leerlingen van scholen die niet meedoen. Deze bevindingen komen overeen met de theorie van Krashen (2011) dat toegang tot een grote en aantrekkelijke boekencollectie en gelegenheid om de boeken te lezen essentiële componenten zijn van het leesonderwijs op school. De bibliothecaris speelt een essentiële rol bij het tot stand brengen van de boekencollectie en bij het kiezen van boeken (Lance & Hofschire, 2012).

Het programma kan ervoor zorgen dat leerlingen minder snel in een negatieve spiraal terechtkomen. Zoals beschreven in hoofdstuk 2 zijn er veel leerlingen die lezen niet leuk vinden, daardoor minder gaan lezen en een achterstand in leesvaardigheid oplopen. Uit dit onderzoek blijkt dat de Bibliotheek *op school* eraan kan bijdragen dat meer leerlingen hun interesse in lezen behouden en blijven oefenen.

Onduidelijk blijft waarom jongens onder invloed van de Bibliotheek *op school* niet gemotiveerder raken voor lezen. Wellicht vinden ze het niet stoer/cool positief te reageren op de leesattitudeschaal en scoren ze op veel items negatiever dan eigenlijk het geval is. Het is ook mogelijk dat hun motivatie ondanks de verrijkte boekencollectie en de leesbevordering achterblijft. Misschien vinden jongens hun favoriete genre (griezelboeken, avonturenboeken, enzovoort) niet in voldoende mate in de verrijkte schoolbibliotheek? Of spreken leesbevorderingsactiviteiten jongens minder aan dan meisjes? Antwoord op deze vragen kan helpen om de leesmotivatie ook bij jongens te stimuleren met de beschikbare middelen (toegang tot een groot arsenaal boeken, leesbevorderingsactiviteiten).





## HOOFDSTUK 5: DIGITAAL LEZEN<sup>1</sup>

In het vorige hoofdstuk hebben we laten zien dat een aantrekkelijke schoolbibliotheek op positieve wijze kan bijdragen aan de leesmotivatie, leesfrequentie en leesvaardigheid. In dit hoofdstuk gaan we in op het effect van ondersteuning tijdens lezen.

Uit onderzoeken is gebleken dat een tutor – een volwassene die kinderen intensief begeleidt bij het lezen – positieve effecten heeft op de leesvaardigheid van kinderen; zie onze bevinding in hoofdstuk 2 dat praten met de ouders over boeken helpt (zie ook Baker, Gersten & Keating, 2000; Rimm-Kaufman, Kagan & Beyers, 1998). Een tutor toont interesse in wat het kind aan het lezen is en biedt emotionele ondersteuning. De tutor praat bijvoorbeeld met kinderen over het centrale thema in een boek, wat er in het boek gebeurt en waarom, en helpt kinderen om zich in het boek in te leven door verbanden te leggen tussen gebeurtenissen en personen in het boek en het leven van het kind zelf.

Veel kinderen lezen al op jonge leeftijd zelfstandig zonder veel ondersteuning van een tutor (ouder of leerkracht). Uit het onderzoek in hoofdstuk 2 blijkt dat 40 procent van de ouders nooit met hun kinderen over boeken praat. Voor de meeste leerkrachten is het onmogelijk om regelmatig uitgebreid met alle leerlingen te spreken over wat ze lezen. Om te voorkomen dat kinderen, mede door gebrek aan begeleiding, vaak onvoldoende begrijpen wat ze lezen en daarom een boek niet uitlezen, is het belangrijk dat we manieren vinden om kinderen te ondersteunen tijdens lezen en zo falen te voorkomen. In dit onderzoek experimenteerden we daarom met een tutor in digitale boeken, die kinderen begeleidt bij het lezen. De tutor is gemodelleerd naar effectieve elementen van programma's met menselijke

1] Gebaseerd op: Nielen, T. M. J., Smith, G. G., Sikkema-de Jong, M. T., Drobisz, J., Horne, B. van, & Bus, A. G. (under review). Pedagogical Agent to Improve Reading and Vocabulary Learning in Fifth Graders.

tutoren (Teale et al., 2013). Ook is onderzocht of kinderen gemotiveerder raken wanneer boeken digitaal worden aangeboden in plaats van op papier.

## OPZET EN STEEKPROEF

Er hebben 21 basisscholen met in totaal 28 groepen 7 meegedaan aan dit onderzoek ( $M_{\text{leeftijd}} = 11.10$  jaar,  $SD = .53$ , range: 10.17-12.92 jaar). 76 van de in totaal 146 deelnemers (52,1 procent) waren meisjes. Per klas zijn maar enkele kinderen geselecteerd (3 of 6), zodat er in elke klas voldoende computers beschikbaar waren voor digitaal lezen. Bij alle deelnemers is ook een DNA-bepaling gedaan om te achterhalen welke kinderen dragers zijn van de 7-repeat-variant van het DRD4-gen. 30 tot 40 procent is drager van de lange variant van dit gen. Uit eerder onderzoek (zie bijvoorbeeld Kegel, Bus & Van IJzendoorn, 2011) weten we dat dragers van deze variant meer begeleiding nodig hebben dan andere kinderen. Deze kinderen zijn extra prikkelbaar en dwalen daardoor snel af. Een omgeving die structuur biedt en het leerproces begeleidt, zou daarom vooral in deze groep effectief kunnen zijn. We zullen in de rest van dit hoofdstuk verwijzen naar de groep kinderen met de 7-repeat-variant van het DRD4-gen als ‘gevoelige’ kinderen. De 146 kinderen zijn per klas willekeurig verdeeld over 3 groepen: (1) zelfgekozen papieren boeken lezen (48 kinderen, van wie 17 gevoelig), (2) digitaal lezen zonder tutor (49 kinderen, van wie 17 gevoelig), (3) digitaal lezen met tutor (49 kinderen, van wie 18 gevoelig). Alle deelnemers hebben gedurende 2 maanden in totaal ongeveer 8 uur gelezen.

## PROGRAMMA

13 Nederlandse kinderboeken – een mix van verschillende genres en variërend in moeilijkheidsgraad – maakten deel uit van het digitale leesprogramma. Op basis van testcores deelden we kinderen van tevoren in bij 1 van de 3 leesniveaus. Op elk niveau waren 7 boeken beschikbaar. Zo is voorkomen dat kinderen veel te gemakkelijke of moeilijke boeken zouden kiezen. Kinderen konden bij de boeken komen door in te loggen op een website. Ze kwamen dan automatisch terecht op de pagina waar ze gebleven waren. Het programma registreerde hoe vaak ze inlogden en hoe lang ze per keer lazen.

In de conditie met tutor kregen kinderen na elk hoofdstuk als volgt feedback en begeleiding van een geanimeerde muis (zie figuur 1):

1. De muis complimenteerde de lezer, bijvoorbeeld met: “Je hebt alweer een hoofdstuk uit, knap hoor.”

2. Vervolgens gaf de muis een korte samenvatting om de lezer te helpen het verhaal goed te begrijpen: “Faiza heeft ruzie met haar beste vriend.”
3. Daarna stelde de muis een vraag om de lezer meer bij het verhaal te betrekken: “Heb jij weleens ruzie met je beste vriend of vriendin gehad?”
4. Het kind kon daarop reageren door op een van de meerkeuzeantwoorden te klikken, hier bijvoorbeeld ‘ja’ of ‘nee’.
5. De muis reageerde op het antwoord van het kind en moedigde aan om verder te lezen: “Oké, laten we verder lezen om erachter te komen hoe Faiza de ruzie met Tomas gaat oplossen.”



**FIGUUR 1** | EEN SCREENSHOT VAN DE MUIS. DE VRAAG VERSCHIJNT OP HET SCHERM, MAAR WORDT OOK DOOR DE MUIS VOORGELEZEN.

## MEETINSTRUMENTEN

Voor en na de interventie zijn vragenlijsten voor de leesmotivatie en de boekgebonden woordenschat afgenomen.

Om de leesmotivatie te meten hebben kinderen 16 woorden en 24 plaatjes beoordeeld op een schaal van ‘heel stom’ tot ‘heel leuk’. De helft van de woorden en plaatjes had te maken met lezen (bijvoorbeeld het woord ‘boek’ of een plaatje van een kind dat leest), terwijl de andere helft uit neutrale plaatjes bestond (bijvoorbeeld het woord ‘deur’ of een plaatje van een kind dat iets pakt). We verwachtten dat kinderen die lezen leuk vinden, positiever zullen zijn over de leeswoorden en -plaatjes dan over de neutrale plaatjes en woorden, terwijl dit bij kinderen die lezen niet leuk vinden juist andersom zal zijn. Het voordeel van deze test is dat kinderen minder snel sociaal wenselijk zullen antwoorden, bijvoorbeeld omdat ze weten dat hun ouders of de leerkracht lezen belangrijk vindt (wat vaak gebeurt bij vragenlijsten).

Om te meten of er verschil is in hoeveel kinderen leren van het lezen van de boeken hebben we een vragenlijst samengesteld om een indicatie te krijgen van



de boekgebonden woordenschat. Dit hebben we gedaan door 65 moeilijke woorden, zoals ‘miraculeus’ en ‘geagiteerd’ (5 moeilijke woorden per boek), te mixen met 33 pseudoworden (dat zijn woorden die echt lijken, maar niet bestaan, zoals ‘howrelers’). We vroegen kinderen om de echte woorden aan te kruisen.

## RESULTATEN

Op de voortests vonden we geen verschillen tussen de 3 groepen in leesmotivatie, leesvaardigheid en boekgebonden woordenschat. Dat wijst erop dat de randomisatie succesvol was ( $p$ 's  $> .25$ ).

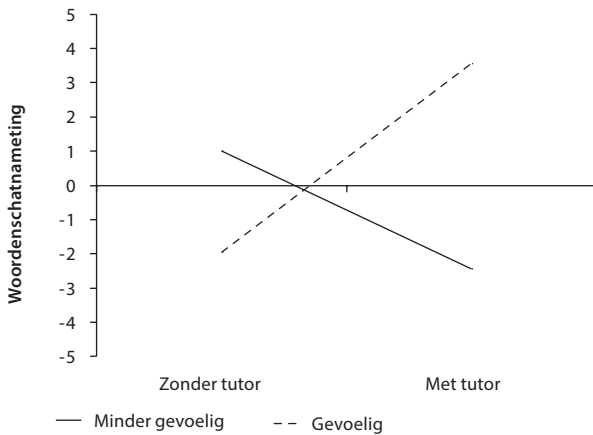
## INVLOED VAN DIGITAAL LEZEN

We voerden regressieanalyses uit op leesmotivatie en boekgebonden woordenschat, met als voorspellers: de score op de voortest, contrasten tussen condities (digitaal versus papier, en digitaal – geen tutor versus digitaal – tutor), gevoeligheid (drager van lange of korte variant van DRD4-gen) en de interactie tussen beide contrasten en gevoeligheid. De regressiemodellen verklaarden 61 procent ( $F(6, 139) = 36.06$ ,  $p < .001$ ) en 63 procent ( $F(6, 139) = 39.77$ ,  $p < .001$ ) van leesmotivatie en boekgebonden woordenschat.

We vonden geen verschillen in leesmotivatie of woordenschat als we papieren boeken vergeleken met digitale boeken. We vonden evenmin interacties tussen het contrast (papier versus digitaal) en gevoeligheid. Voor zowel de gevoelige als de minder gevoelige kinderen maakte het niet uit of ze boeken digitaal of op papier lazen.

## INVLOED VAN DE TUTOR

We vonden geen hoofdeffect van de tutor, maar wel een significante interactie tussen tutor en gevoeligheid voor woordenschat. Voor de niet zo gevoelige kinderen maakte het niet uit of er een tutor was of niet. Maar wel voor de groep gevoelige kinderen. Het effect van de tutor op de woordenschat van gevoelige en minder gevoelige kinderen is weergegeven in figuur 2. Te zien is dat in de groep minder gevoelige kinderen de tutor een licht negatief effect heeft op het leren van nieuwe woorden (al is dit geen statistisch significant effect), terwijl gevoelige kinderen met tutor significant meer nieuwe woorden leerden dan zonder. Het effect van de tutor is in de groep gevoelige kinderen vrij sterk ( $d = .69$ ). Op leesmotivatie vonden we noch een hoofdeffect van tutor, noch een interactie tussen tutor en gevoeligheid.



**FIGUUR 2 | HET EFFECT VAN DE TUTOR OP DE WOORDENSCHAT VAN GEVOELIGE EN MINDER GEVOELIGE KINDEREN. IN DE GEVOELIGE GROEP IS MET TUTOR EFFECTIEVER DAN ZONDER. IN DE MINDER GEVOELIGE GROEP IS ER GEEN STATISTISCH SIGNIFICANT VERSCHIL.**

## CONCLUSIE

Het medium (print versus digitaal) had geen invloed op de uitkomsten. De kinderen die digitaal lezen waren niet gemotiveerder. En er was ook geen sprake van een sterkere ontwikkeling van de woordenschat. We vonden wel steun voor de hypothese dat kinderen profijt kunnen hebben van de begeleiding door een digitale tutor. Vooral gevoelige kinderen profiteren van de digitale tutor en leren meer nieuwe woorden.

Dit onderzoek laat zien dat digitaal lezen, dat steeds gewoner wordt (ongeveer 40 procent van de Nederlandse adolescenten en jongvolwassenen leest zo nu en dan digitale boeken; Witte & Van Nood, 2014), mogelijkheden biedt om leeservaringen te intensiveren. Al na een korte interventie zijn effecten van een tutor in de digitale boeken meetbaar, zij het niet voor alle leerlingen. Om de tutor voor alle leerlingen effectief te maken, is wellicht een adaptievere aanpak nodig, waarbij de ondersteuning wordt afgestemd op de behoeften van de lezer. Misschien willen goede lezers minder vaak begeleiding en is het effectiever in die groep begeleiding optioneel te maken of te beperken tot bepaalde onderdelen van de omvangrijke feedback in deze studie. De licht negatieve effecten van de tutor in de niet-gevoelige groep geven een hint in die richting. Deze studie laat ook zien dat digitaal lezen nieuwe mogelijkheden biedt en een tutor ingebouwd in digitale boeken potentie heeft om de leesontwikkeling van kinderen te stimuleren. Meer onderzoek naar de kenmerken die digitale leesprogramma's effectief maken, en voor wie, is nodig om programma's te ontwerpen die leerlingen helpen om zich optimaal als lezer te ontwikkelen.





## HOOFDSTUK 6: DISCUSSIE EN AANBEVELINGEN

De meeste kinderen zijn enthousiaste lezers in de onderbouw van de basisschool, maar de leesmotivatie neemt af in de bovenbouw. We hebben laten zien dat de leesmotivatie bij kinderen tussen 7 en 13 jaar oud terugloopt, waardoor de leesontwikkeling risico loopt. Voor zwakke en gemiddelde lezers bleek de leesmotivatie in de bovenbouw van de basisschool af te nemen; alleen voor goede lezers bleef de motivatie tamelijk stabiel. De Amerikaanse bibliothecaris Boorstin (1984) introduceerde de term ‘ageletterdheid’ voor dit probleem: ze kunnen wel lezen, maar oefenen niet, waardoor ook de leesvaardigheid zich niet verder ontwikkelt. Mede hierdoor wordt aan het einde van de basisschool het verschil tussen de groep minder goede en gemiddelde lezers ten opzichte van goede lezers steeds groter.

We hebben ook gevonden dat door een opeenstapeling van negatieve ervaringen met lezen kinderen negatieve emoties over lezen kunnen ontwikkelen. Kinderen die niet of heel weinig lezen, hebben angst voor lezen, zoals mensen met een angststoornis bang zijn voor spinnen, grote groepen, drukke pleinen of kleine ruimtes en die zoveel mogelijk proberen te vermijden. Kinderen met angst voor lezen vermijden lezen. Onze bevindingen laten zien dat angst voor lezen een van de factoren is die kan bijdragen aan een negatieve spiraal: angst resulteert in minder lezen, wat weer resulteert in afname in leesmotivatie en een achterblijvende leesvaardigheid. Angst voor lezen komt vaak voor in het voortgezet onderwijs, met name bij minder goed presterende leerlingen. Bij maar een klein deel van de kinderen op de basisschool en op havo/vwo vonden we tekenen die wijzen op angst voor lezen, terwijl de meerderheid van de kinderen in het vmbo, waar meestal de minst vaardige lezers zitten (cf. Kordes, Bolsinova, Limpens & Stolwijk, 2013), angst laten zien.

## OMGEVINGSFACTOREN DIE INVLOED HEBBEN OP DE NEGATIEVE SPIRAAL

De interesse in lezen loopt aan het eind van de basisschool sterker terug bij kinderen van wie de ouders weinig interesse tonen in lezen – ongeveer 40 procent van de ouders. Uit ander onderzoek blijkt dat ook leerkrachten hun leerlingen weinig begeleiding bieden tijdens vrij lezen op school, ook al kan deze ondersteuning leerlingen helpen bij het lezen (Reutzell, Jones, Fawson & Smith, 2008). Met andere woorden: veel leerlingen in de hogere leerjaren van het basisonderwijs en in voortgezet onderwijs worden helemaal niet begeleid bij het lezen op school en thuis. Kinderen zijn meestal zelf verantwoordelijk voor hoe vaak en hoe veel ze lezen voor hun plezier.

We onderzochten of uitbreiding en vernieuwing van de boekencollectie op school het lezen van boeken stimuleert. Om de effecten hiervan te onderzoeken hebben we leerlingen van scholen die meedoen aan de Bibliotheek *op school* vergeleken met leerlingen van scholen die niet meedoen. De collectie in de scholen die deelnemen aan de Bibliotheek *op school* bevatte gemiddeld twee boeken per leerling meer dan de collectie van scholen die niet meedoen aan het programma. Uitgaande van een gemiddeld aantal van 222 leerlingen per basisschool (ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap, 2014) staan gemiddeld dus bijna 450 extra boeken in de schoolbibliotheek op scholen die meedoen aan de Bibliotheek *op school*. Kinderen maken hier ook gebruik van, ze scoren hoger op de titelherkenningslijst en lezen dus meer als de school meedoet met de Bibliotheek *op school*. De resultaten van dit onderzoek bieden ondersteuning voor de theorie van Stephen Krashen (2011) dat vrij lezen, gestimuleerd door een groot en aantrekkelijk boekenaanbod, een belangrijk element is van het taalonderwijs. Leerlingen van scholen die deelnemen aan de Bibliotheek *op school* waren betere lezers dan leerlingen van scholen die niet meedoen aan het programma. Hun scores op de Cito-toets voor begrijpend lezen waren ongeveer een halve standaarddeviatie hoger, wat aangeeft dat 70 procent van de leerlingen van scholen met de Bibliotheek *op school* significant meer vooruitgang in begrijpend lezen dan leerlingen van scholen zonder de Bibliotheek *op school*. Leerlingen van scholen met de Bibliotheek *op school* hadden meer interesse in lezen en lazen vaker, wat verklaart waarom ze betere lezers zijn.

## DIGITAAL LEZEN

Digitaal lezen wordt steeds gebruikelijker en programma's die digitale leesmaterialen aanbieden hebben verschillende voordelen ten opzichte van het traditionele lezen. Ten eerste bieden programma's met digitale boeken vaak toegang tot een groot aantal boeken, meestal veel meer dan ooit beschikbaar zal zijn in een schoolbibliotheek. Een voorbeeld van een programma dat op veel scholen in de

VS gebruikt wordt, is *Lightsail*, een programma dat toegang biedt tot 80.000 boeken voor kinderen in de leeftijd van 4 tot 16 jaar. Omdat toegang tot een grote en aantrekkelijke collectie kan helpen om de motivatie van leerlingen voor lezen te behouden of te vergroten en een stimulans is voor de leesvaardigheid, kunnen zulke programma's een waardevolle toevoeging zijn. Daarnaast kunnen digitale programma's de leesvaardigheid van kinderen monitoren en suggesties doen voor nieuwe boeken, gebaseerd op de vaardigheid en interesse van kinderen, net zoals bijvoorbeeld bol.com suggesties doet op basis van eerdere aankopen. Dit kan kinderen helpen om gemakkelijk interessante nieuwe boeken te vinden.

Uit ons onderzoek naar het effect van digitaal lezen bleek dat digitaal lezen niet leidde tot meer motivatie of meer leren dan het lezen van papieren boeken. Omgekeerd was het lezen van papieren boeken niet beter dan lezen van digitale boeken. Digitaal lezen lijkt dus geen voordelen te bieden ten opzichte van het lezen van papieren boeken als het niet samengaat met bijvoorbeeld een grotere boekencollectie. Eventuele voordelen van digitaal lezen kunnen voortvloeien uit additionele kenmerken, zoals een ingebouwde tutor die kinderen priijst, helpt om de tekst goed te begrijpen, verbanden legt tussen de gebeurtenissen in het boek en de beleavingswereld van het kind en aanmoedigt om verder te lezen – allerlei vormen van ondersteuning waarvan we weten dat ze het lezen van kinderen kunnen verbeteren. Deze toevoegingen bootsen als het ware na wat effectieve ouders en leerkrachten doen en zou zelfs effectiever kunnen zijn, omdat de feedback consistent is. Zo'n digitale tutor bleek te stimuleren dat kinderen leren van lezen, zoals blijkt uit de extra groei van de woordenschat als er een tutor is. De tutor was met name belangrijk voor kinderen die extra gevoelig zijn voor invloeden vanuit de omgeving (draggers van de 7-repeat-variant van het DRD4-gen). Dit komt waarschijnlijk doordat dragers van dit gen gemakkelijk afgeleid raken en structuur nodig hebben. Als de tutor erin slaagt om de aandacht van deze kinderen vast te houden, dan leren ze zelfs meer nieuwe woorden dan de kinderen die minder gevoelig zijn voor de omgeving.

## AANBEVELINGEN

Het is belangrijk om ervoor te zorgen dat het enthousiasme van beginnende lezers behouden wordt om te voorkomen dat kinderen in een negatieve spiraal terechtkomen, waardoor ze steeds minder geïnteresseerd zijn in lezen en minder tijd besteden aan lezen. Het voorkómen van ageletterdheid – de uiteindelijke uitkomst van de neerwaartse spiraal – is belangrijk, niet alleen voor de kinderen zelf,

maar voor de maatschappij als geheel. Op basis van onze bevindingen doen we de volgende aanbevelingen:

1. **Zorg voor een groot en aantrekkelijk boekenaanbod.** Kinderen van scholen met een uitgebreide, verleidelijke schoolbibliotheek lezen vaker en beter dan kinderen van scholen zonder uitgebreide bibliotheek. Toegang tot veel en aantrekkelijke boeken lijkt heel belangrijk te zijn om lezen te stimuleren, hoewel we nog niet precies weten hoe dit werkt. Het kan een direct effect hebben op de interesse van kinderen, of een indirect effect als leerkrachten door de nieuwe bibliotheek bijvoorbeeld meer leesactiviteiten organiseren. Een grote en aantrekkelijke bibliotheek ligt voor alle Nederlandse scholen binnen bereik door het programma de Bibliotheek *op school* en grote digitale boekencollecties die in de nabije toekomst ook op de Nederlandse markt zullen verschijnen. Een eerste aanzet is het e-boekenportaal van Bibliotheek.nl.
2. **Geef kinderen dagelijks gelegenheid om vrij te lezen.** Het lezen van kinderen kan gestimuleerd worden door ze de ruimte te geven om elke dag zelfgekozen boeken te lezen op school en thuis. In sommige scholen in het onderzoek, zelfs scholen met de Bibliotheek *op school*, werd minder dan een half uur per week besteed aan vrij lezen.
3. **Voorkom de *inoculation fallacy* en blijf kinderen ondersteunen bij het lezen, ook nadat ze zelfstandig hebben leren lezen.** Het is een misvatting, door Snow en Moje (2010) de *inoculation fallacy* genoemd, dat goed leesonderwijs aan het begin van de basisschool genoeg is voor kinderen om enthousiaste lezers te worden en blijven. Het merendeel van de kinderen heeft tot in de bovenbouw van de basisschool en op de middelbare school ondersteuning nodig om te blijven lezen, ook als ze al zelfstandig kunnen lezen. Deze ondersteuning kan gegeven worden door regelmatig met kinderen te praten over het boek dat ze aan het lezen zijn, door bijvoorbeeld te vragen naar hoe wat ze lezen verband houdt met hun eigen ervaringen.
4. **In interventies tegen laaggeletterdheid moet rekening gehouden worden met een emotionele weerstand tegen lezen.** In 2015 heeft een samenwerkingsverband van 3 Nederlandse ministeries een integrale aanpak (Tel mee met Taal) opgezet om laaggeletterdheid tegen te gaan (Bussemaker, Asscher, Klijnsma & Van Rijn, 2015). Er worden hiervoor verschillende interventies gesubsidieerd door de overheid om te voorkomen dat kinderen en adolescenten laaggeletterd worden en om laaggeletterde volwassenen te helpen. Hoewel we niet op deze groep inzoomden, lijkt het waarschijnlijk dat veel laaggeletterden angst voor lezen hebben door negatieve leeservaringen in het verleden. Verder onderzoek is nodig om te onderzoeken of dit zo is en hoe deze negatieve emoties het best

verminderd kunnen worden en of daardoor de effectiviteit van cursussen voor laaggeletterden of van leesbevorderingstrajecten in basis- en voortgezet onderwijs verhoogd kan worden.

**5. Er is meer aandacht nodig voor hulpmiddelen in digitale boeken.**

Ons onderzoek toont aan dat een tutor in digitale boeken kinderen kan helpen bij het lezen. Er is meer onderzoek nodig om te bepalen of, en hoe, een tutor effectief kan zijn en voor welke kinderen in het bijzonder. Het is belangrijk om met dit soort toevoegingen aan digitale teksten te experimenteren en de effecten ervan te testen, voordat digitaal lezen de standaard wordt in het onderwijs. Een avontuurlijkere opstelling van uitgevers, in nauwe samenwerking met onderzoekers en financiers van wetenschappelijk onderzoek, is hiervoor cruciaal.





## REFERENTIES

- Aarnoutse, C. A. J. (1990). *Woordenschattest en leesattitudeschaal*. Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Baker, L. (2003). The role of parents in motivating struggling readers. *Reading and Writing Quarterly*, 19, 87-107. doi: 10.1080/10573560308207.
- Baker, S., Gersten, R., & Keating, T. (2000). When less may be more: A 2-year longitudinal evaluation of a volunteer tutoring program requiring minimal training. *Reading Research Quarterly*, 35(4), 494-519. doi: 10.1598/RRQ.35.4.3.
- Beidel, D. C., & Alfana, C. A. (2011). *Child anxiety disorders: A guide to research and treatment (2nd edition)*. New York: Routledge.
- Bishop, S. J. (2009). Trait anxiety and impoverished prefrontal control of attention. *Nature Neuroscience*, 12(1), 92-98. doi: 10.1038/nn.2242.
- Blomert, L. (2006). *Onderzoek & verantwoording behorend bij protocol diagnostiek & behandeling dyslexie*. Amsterdam: CVZ.
- Boorstin, D. J. (1984). *Books in our future*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Bråten, I., Lie, A., Andreassen, R., & Olaussen, B. S. (1999). Leisure time reading and orthographic processes in word recognition among Norwegian third- and fourth-grade students. *Reading and Writing*, 11(1), 65-88. doi: 10.1023/a:1007976521114.
- Buisman, M., Allen, J., Fouarge, D., Houtkoop, W., & van der Velden, R. (2013). *PIAAC: Kernvaardigheden voor werk en leven: Resultaten van de Nederlandse survey 2012*. Den Bosch: ECBO.
- Bussemaker, J. (2014). *Cultuur verbindt: Een ruime blik op cultuurbeleid*. Verkregen van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2014/07/08/kamerbrief-over-het-cultuurbeleid>.
- Bussemaker, J., Asscher, L. F., Klijnsma, J., & Rijn, M. J. van (2015). *Actieprogramma Tel mee met Taal*. Verkregen van <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2015/03/06/actieprogramma-tel-mee-met-taal.html>.
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Eccles, J. S., Wigfield, A., Harold, R., & Blumenfeld, P. B. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64(3), 830-847. doi: 10.1111/1467-8624.ep9308115032.

- EU High Level Group of Experts on Literacy (2012). *EU High Level Group of Experts on Literacy: Final report, September 2012*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Eysenck, M. W., & Derakshan, N. (2011). New perspectives in attentional control theory. *Personality and Individual Differences*, 50(7), 955-960. doi: 10.1016/j.paid.2010.08.019.
- Frewen, P. A., Dozois, D. J. A., Joanisse, M. F., & Neufeld, R. W. J. (2008). Selective attention to threat versus reward: Meta-analysis and neural-network modeling of the dot-probe task. *Clinical Psychology Review*, 28(2), 307-337. doi: 10.1016/j.cpr.2007.05.006.
- Gao X, Wang Q, Jackson T, et al. (2011). Biases in orienting and maintenance of attention among weight dissatisfied women: An eye-movement study. *Behaviour Research and Therapy*, 49, 252-259.
- Gottfried, A. W., Schlackman, J., Gottfried, A. E., & Boutin-Martinez, A. S. (2015). Parental provision of early literacy environment as related to reading and educational outcomes across the academic lifespan. *Parenting: Science and Practice*, 15(1), 24-38. doi: 10.1080/15295192.2015.992736.
- Hart, M. 't (2015). *Magdalena*. Amsterdam: De Arbeiderspers.
- Hofland, H. J. A. (2015, 3 Juni). De nieuwe onderklasse. *De Groene Amsterdammer*.
- Huff, P. (2015). Wie leest, leeft. *De Correspondent*. Verkregen van <https://decorrespondent.nl/3065/Wie-leest-leeft/279879138660-ac1b3518>.
- Inspectie van het Onderwijs (2009). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2007/2008*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jordan, N. C. (2007). Do words count? Connections between mathematics and reading difficulties. In D. B. Berch & M. M. M. Mazzocco (Eds.), *Why is math so hard for some children? The nature and origins of mathematical learning difficulties and disabilities*. Baltimore, Maryland: Paul H. Brookes Publishing Co.
- Kase, L., & Ledley, D. R. (2007). *Anxiety disorders*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Kegel, C. A. T., Bus, A. G., & Van IJzendoorn, M. H. (2011). Differential susceptibility in early literacy instruction through computer games: The role of the dopamine D4 receptor gene (DRD4). *Mind, Brain and Education*, 5, 71-78. doi: 10.1111/j.1751-228X.2011.01112.x.
- Kerig, P. K., & Wenar, C. (2006). *Developmental psychopathology: From infancy through adolescence (Fifth edition)*. New York: McGraw-Hill.
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves Theory of Mind. *Science*, 342, 377-380. doi: 10.1126/science.1239918.
- King, S. (2000). *On writing: A memoir of the craft*. New York: Scribner.

- Kirschner, P. A., Sweller, J., & Clark, R. E. (2006). Why minimal guidance during instruction does not work: An analysis of the failure of constructivist, discovery, problem-based, experiential, and inquiry-based teaching. *Educational Psychologist*, 41(2), 75-86. doi: 10.1207/s15326985sep4102\_1.
- Kordes, J., Bolsinova, M., Limpens, G., & Stolwijk, R. (2013). *Resultaten PISA-2012: Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Arnhem: Cito.
- Krashen, S. D. (2011). *Free voluntary reading*. Santa Barbara, California: ABC-CLIO, LLC.
- Lance, K. C., & Hofschire, L. (2012, January). Change in school librarian staffing linked with change in CSAP reading performance, 2005 to 2011 [Closer Look]. Retrieved from Library Research Service website: [http://www.lrs.org/documents/closer\\_look/CO4\\_2012\\_Closer\\_Look\\_Report.pdf](http://www.lrs.org/documents/closer_look/CO4_2012_Closer_Look_Report.pdf).
- Manning, M. G. (2014). *When books went to war: the stories that helped us win World War II*. New York: Houghton Mifflin Harcourt Publishing.
- Mar, R. A., Tackett, J. L., & Moore, C. (2010). Exposure to media and theory-of-mind development in preschoolers. *Cognitive Development*, 25(1), 69-78. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.cogdev.2009.11.002>.
- Martin, G. R. R. (2003). *A Game of Thrones*. London: Harper Collins UK.
- Meagher, M., & Gragg, L. D. (2011). *John F. Kennedy: A biography*. Westport, Connecticut: Greenwood Imprinting.
- Meelissen, M. R. M., Netten, A., Drent, M., Punter, R. A., Droop, M., & Verhoeven, L. (2011). *PIRLS- en TIMSS-2011: Trends in leerprestaties in Lezen, Rekenen en Natuuronderwijs*. Nijmegen/Twente: Radboud Universiteit & Universiteit Twente.
- Miesen, H. (2006). Vrijtijdslezen en leesbevordering: Sociaal-psychologische drijfveren achter het literaire leesgedrag onderzocht naar geslacht en leeftijd. In D. Schram & A. Raukema (Eds.), *Lezen in de lengte en lezen in de breedte* (pp. 243-266). Stichting Lezen Reeks 7. Delft: Eburon.
- Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen. (2014). *Kerncijfers 2009-2013: Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Verkregen van <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/jaarverslagen/2014/05/21/ocw-kerncijfers>.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-296. doi: 10.1037/a0021890.
- Notten, N. (2011). *Parents and the media. Causes and consequences of parental media socialization (Dissertatie)*. Nijmegen: Radboud Universiteit Nijmegen.

- OECD. (2010a). *PISA 2009 Results: Learning to learn – Student engagement, strategies and practices (Volume III)*. Verkregen van <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852630.pdf>. doi:10.1787/9789264083943-en.
- OECD. (2010b). *PISA 2009 results: What students know and can do: Student performance in reading, mathematics and science (Volume I)*. Verkregen van <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852548.pdf>. doi:10.1787/9789264083943-en.
- Reutzel, D. R., Jones, C. D., Fawson, P. C., & Smith, J. A. (2008). Scaffolded silent reading: A complement to guided repeated oral reading that works! *Reading Teacher*, 62(3), 194-207.
- Rimm-Kaufman, S. E., Kagan, J., & Byers, H. (1998). The effectiveness of adult volunteer tutoring on reading among “at risk” first grade children. *Reading Research and Instruction*, 38(2), 143-152. doi: 10.1080/19388079909558284.
- Snow, C., & Moje, E. (2010). Why is everyone talking about adolescent literacy? *Phi Delta Kappan*, 91, 66-69.
- Taylor, M. (2013). *Reading for pleasure in Britain: trends, patterns, and associations*. Published on Books for Keeps – the children’s book magazine online. <http://booksforkeeps.co.uk>.
- Teale, W. H., Lyons, K., Gambrell, L., Zolt, N., Olien, R., & Leu, D. J. (2013). An online learning community as support for at-risk students’ literacy growth: Findings, implications, and challenges. In A. Shamir & O. Korat (Eds.), *Technology as a support for literacy achievements for children at risk* (pp. 141-156). Dordrecht: Springer.
- Witte, E., & van Nood, B. (2014). *Rapportage boekenbranche meting 30: 2<sup>e</sup> thema meting van 2014, naar digitaal lezen*. Verkregen van <http://www.kvb.nl/feiten-en-cijfers/consumentenonderzoek/nov-2014>.

Lezen in de vrije tijd is goed voor de taalontwikkeling en bevordert onderwijs-succes. Voor veel kinderen is de drempel om te lezen echter hoog; zij kunnen het wel, maar doen het niet. Door gebrek aan oefening stagneert de leesontwikkeling. Dit is een wijdverbreid leesprobleem – in de leesliteratuur aangeduid als ‘ageletterdheid’.

In deze publicatie zoomen Thijs Nielen en Adriana Bus van de Universiteit Leiden in op de ‘onwillige lezer’. Bij de groep gemiddelde en zwakke lezers loopt de leesmotivatie al aan het einde van de basisschool terug. Sommige kinderen ontwikkelen zelfs een emotionele weerstand tegen lezen. Deze angst of ‘leesweerstand’ werkt ageletterdheid verder in de hand; kinderen mijden lezen en als ze toch moeten lezen, slagen ze er niet in zich op lezen te concentreren.

Een belangrijke bevinding uit het onderzoek van Nielen en Bus is dat het landelijke leesbevorderingsprogramma de Bibliotheek *op school* effectief is in de strijd tegen ageletterdheid. Kinderen op scholen die dit programma uitvoeren lezen meer en hebben een betere leesvaardigheid dan kinderen op scholen waar geen speciale aandacht wordt besteed aan de boekencollectie.

*Onwillige lezers: onderzoek naar redenen en oplossingen* is een bewerking van het Engelstalige proefschrift van Thijs Nielen. De publicatie is geschikt voor alle beleidsmakers en leesbevorderaars die benieuwd zijn naar ageletterdheid, en die meer willen weten over factoren die kinderen hiertegen kunnen beschermen.

**Lezen**  
STICHTING LEZEN



 **Eburon**