

1

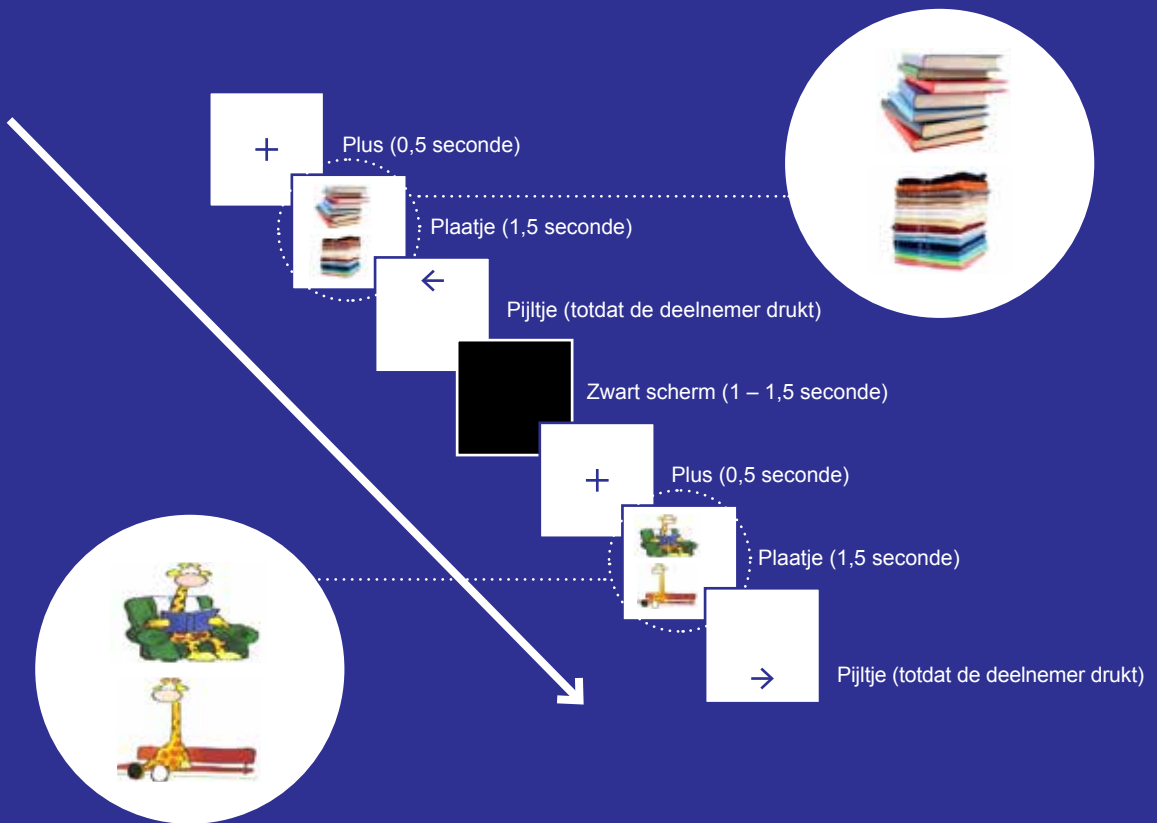
Waarom veel kinderen en adolescenten niet meer lezen

**Thijs Nielen, Suzanne Mol,
Marga Sikkema-de Jong & Adriana Bus**
Pedagogische Wetenschappen, Universiteit Leiden

Kinderen lezen minder omdat ze meer televisiekijken, computerspelletjes spelen of op sociale media actief zijn. Het is een veelgehoorde uitspraak. Maar is dat wel echt de oorzaak van het feit dat kinderen minder boeken lezen? Voor veel kinderen zou lezen ook een bron van angst kunnen zijn. En wie angstig is, ontwikkelt weerstand tegen lezen, leest steeds minder en wordt er steeds slechter in. Meer begeleiding tijdens het lezen kan dit helpen voorkomen.

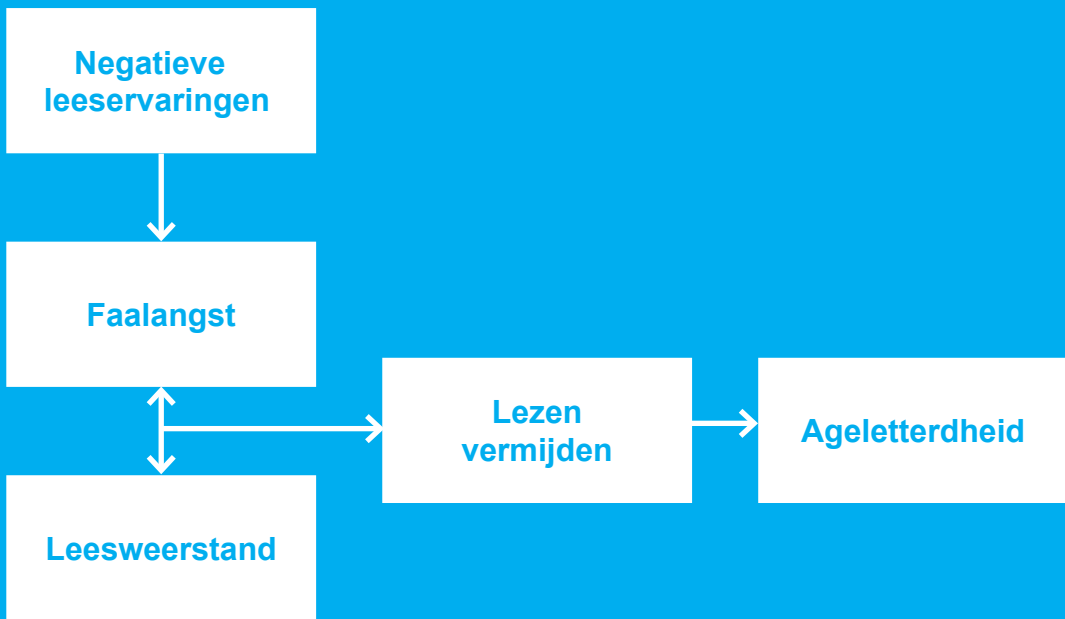
In het eerste boek van de populaire *Game of Thrones*-serie zegt Tyrion Lannister, één van de hoofdpersonages: 'Mijn broer heeft zijn zwaard, koning Robert heeft zijn strijdhamer, en ik heb mijn geest... en een geest heeft boeken nodig zoals een zwaard een wetsteen, wil het zijn scherpte behouden.' Onderzoek ondersteunt deze bewering: lezen maakt je slimmer (Stanovich e.a., 1995) en is voorwaarde voor academisch

en professioneel succes (Mol & Bus, 2011). Toch leest ruim de helft van de Nederlandse tieners niet of nauwelijks voor hun plezier (OECD, 2010). Dit kan komen doordat kinderen en adolescenten meer zin hebben in televisie kijken, computerspelletjes of sport. Maar het is ook mogelijk dat negatieve emoties over lezen de oorzaak zijn. In beide gevallen wordt weinig gelezen maar de oorzaak is anders en de remedie verschilt.



Figuur 1: De leesweerstandtest met twee voorbeelden

Voorbeeld van twee 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 sheet met twee plaatjes: een leesplaatje en een neutraal plaatje. Vervolgens verdwijnen de plaatjes en verschijnt er boven of beneden een pijl. Opdracht is om zo snel mogelijk aan te geven wat de richting van de pijl is door op L (pijl wijst naar rechts) of A (pijl wijst naar links) te drukken. Afhankelijk van op welk plaatje hun ogen gericht waren, voeren ze deze taak sneller of trager uit. Als vooral het leesplaatje aandacht trekt omdat lezen angst oproept, reageren kinderen sneller als de pijl op de plaats van het leesplaatje staat en langzamer als de pijl op de plaats van het neutrale plaatje staat. In de voorbeelden in de bovenstaande figuur zullen ze dan sneller reageren op de pijl in de eerste opdracht die daar op de plaats van het leesplaatje (de stapel boeken) verschijnt, dan op de pijl in de tweede opdracht waar de pijl verschijnt op de plaats van het neutrale plaatje van een giraffe op een bankje. We bepalen de score door de gemiddelde reactiesnelheid bij leesplaatjes af te trekken van de gemiddelde reactiesnelheid bij neutrale plaatjes. Als de leesplaatjes systematisch meer aandacht trekken dan neutrale plaatjes, resulteert dit in een positieve score: meer leesangst. Anders ligt de gemiddelde score rond nul.



Figuur 2: Conceptueel model dat oorzaken en gevolgen weergeeft van leesweerstand, in relatie tot ageletterdheid

Waarom stoppen kinderen en adolescenten met lezen?

Op de basisschool is de kans groot dat leerlingen negatieve ervaringen met lezen opdoen: on-aantrekkelijke teksten, geen gelegenheid om over je favoriete onderwerpen te lezen, geen hulp bij het lezen, een steeds grotere stapel half gelezen boeken, et cetera. Dit mondt uit in negatieve emoties als faalangst en uiteindelijk weerstand tegen lezen, waardoor het animo voor lezen steeds verder terugloopt. Het eindresultaat kan *ageletterdheid* zijn: wel kunnen lezen maar het niet doen en daardoor steeds slechter gaan lezen (figuur 2).

We hebben deze emotionele reactie onderzocht in de bovenbouw van de basisschool, vmbo brugklassen en havo/vwo brug- en tweede klassen onder in totaal 1205 leerlingen. De grootste weerstand tegen lezen verwachtten we bij degenen die volgens de titelherkenningslijst van Stanovich helemaal gestopt zijn met lezen voor hun plezier.

Aantallen niet-lezers

Op de basisschool haalt 17% een score van nul of lager op de *titelherkenningslijst* (zie tabel 1). Een relatief kleine groep leest dus niet of nooit, zoals mag worden afgeleid uit het feit dat ze geen enkele voor hun leeftijd populaire titel kennen. In de brugklas van het vmbo daarentegen leest het merendeel niet, terwijl leerlingen in de eerste en tweede klas havo of vwo wel lezen. Verder valt op dat jongens vaker niet-lezers zijn dan meisjes. Dit is zowel op de basisschool als in het voortgezet onderwijs het geval.

Leesweerstand

We boden kinderen telkens twee plaatjes aan, waarvan een te maken had met lezen (bijvoorbeeld een plaatje van boeken of van iemand die aan het lezen is) en een neutraal plaatje (bijvoorbeeld een plaatje van een stapel handdoeken); zie figuur 1.

Onderzoeksgroep	Jongens	Meisjes	Totaal
Groep 6 en 7 (n=605)	21%	13%	17%
Vmbo 1e klas (n=500)	72%	63%	67%
Havo/vwo 1e en 2e klas (n=100)	7%	--	7%

Tabel 1: Percentages niet-lezers, op basis van score op de titelherkenningslijst

Wat is de titelherkenningslijst?

De titels in de lijst komen uit overzichten van meest verkochte of uitgeleende kinder- en jeugdboeken in Nederland. Daarnaast bestaat de lijst uit niet-bestaande of neptitels. In de uiteindelijke score wordt het aantal geselecteerde neptitels in mindering gebracht op het aantal correct geïdentificeerde bestaande titels. Leerlingen komen uit op een negatieve score als ze, om toch maar iets te kunnen aankruisen, gokken.

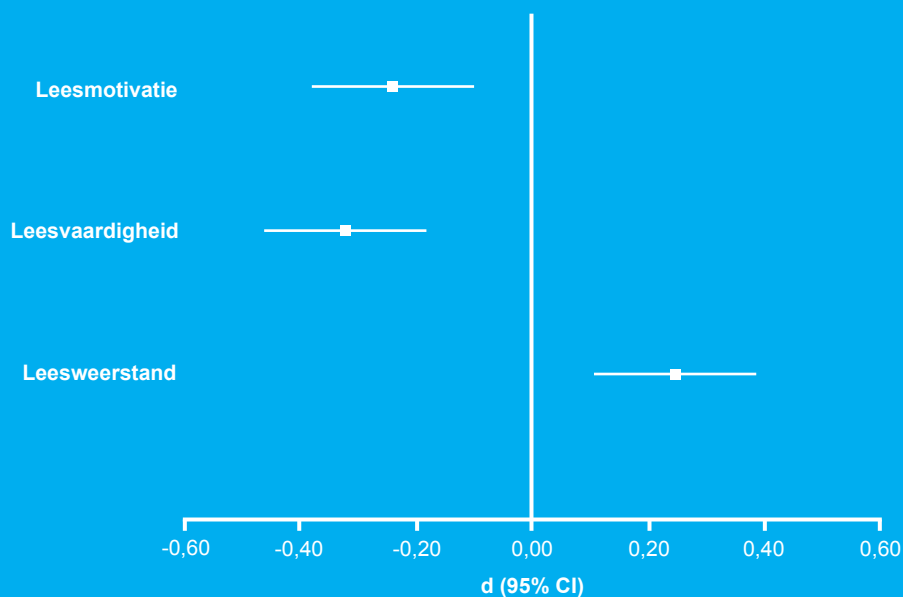
Kern van de taak is dat een van de twee plaatjes het object van angst/weerstand representeert. Wie ergens bang voor is, zal zijn of haar aandacht daar vooral op richten (Bar-Haim e.a., 2007). Als iemand bang is om dik te worden en er op een van de plaatjes iets staat dat met gewicht te maken heeft, trekt dat plaatje bij hem of haar de meeste aandacht (Gao et al., 2011). Als lezen angst oproept, mogen we verwachten dat het leesplaatje systematisch meer aandacht trekt dan het neutrale plaatje. Als dit inderdaad het geval is, resulteert de computertaak in figuur 1 in een positieve score. En als dit niet zo is in een score rond nul.

Niet-lezers versus lezers

We boden meer dan 1200 leerlingen uit groep 6 en 7 en de eerste leerjaren van het voortgezet onderwijs de taak aan. *Niet-lezers* reageerden sneller op pijlen op de plaats van leesplaatjes dan op pijlen op de plaats van neutrale plaatjes. Dit ondersteunt

de verwachting dat, omdat hun aandacht vooral uitgaat naar het leesplaatje, lezen in de groep niet-lezers een bron van angst is. In de groep *lezers* vonden we geen verschil in reactiesnelheid: het maakte niet uit of de pijlen op de plaats van de leesplaatjes of van de neutrale plaatjes stonden. De leesplaatjes trokken dus niet meer aandacht. Dit wijst erop dat in deze groep lezen geen bron van angst is.

Om een indicatie te geven van de grootte van het effect in vier studies (in basisonderwijs en voortgezet onderwijs) combineerden we de verschillen tussen niet-lezers en lezers tot één gemiddeld effect (zie figuur 3). Zoals verwacht reageerden niet-lezers sneller op leesplaatjes dan lezers en was alleen in de groep niet-lezers sprake van een positief gemiddelde. De effectgrootte ($d = .25$, 95% CI [.11, .39], $p < .001$) wijst erop dat ongeveer 60% van de niet-lezers last heeft van een emotionele weerstand tegen lezen. We hebben dus te maken met een klein effect dat



Figuur 3: Verschillen tussen lezers en niet-lezers in vier studies gecombineerd tot gemiddelde effectgroottes voor leesmotivatie, leesvaardigheid en leesweerstand

De stip geeft aan wat de gemiddelde effectgrootte voor de vier studies was. De betrouwbaarheidsintervallen – de witte lijnen – geven aan tussen welke waarden de effectgroottes liggen in 95% van alle mogelijke steekproeven. Bij alle variabelen is de score van lezers afgetrokken van de score van niet-lezers. Een gemiddeld negatieve effectgrootte voor leesmotivatie ($d = -0,24$, 95% CI [-0,38, -0,10], $p = .001$) en leesvaardigheid ($d = -0,32$, 95% CI [-0,46, -0,18], $p < .001$) betekent dus dat de lezers hoger scoorden. De positieve score op leesweerstand wijst erop dat niet-lezers systematisch sneller reageerden op pijlen op de plaats van leesplaatjes dan lezers.

evenwel voor alle leeftijdsgroepen en schooltypen opging. We vonden geen duidelijke verschillen tussen jongens en meisjes.

Lezers en niet-lezers verschilden, zoals verwacht, ook op leesattitude en leesvaardigheid. De gemiddeld negatieve effectgroottes in figuur 3 (zie links van de verticale lijn) betekenen dat de niet-lezers zich in alle studies negatief onderscheidten van de lezers in wat ze vinden van lezen en in hun leesvaardigheid.

Gevolgen van een weerstand tegen lezen

Met deze studie hebben we plausibel gemaakt dat veel niet-lezers niet louter van lezers verschillen door een voorkeur voor andere activiteiten dan lezen, maar dat een deel van deze groep een emotionele weerstand heeft opgebouwd tegen lezen. 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. Uiteindelijk kan dit resulteren in wat wel als *agelettertheid* aangeduid wordt: ze kunnen wel lezen maar doen het niet en

worden daardoor steeds zwakkere lezers. Als je steeds minder leest, loopt ook de leesvaardigheid terug (Mol & Bus, 2011).

Als een taak weerstand oproept, zelfs zoveel dat je de taak liever vermijdt, wordt het moeilijker om je erop te concentreren en de taak goed uit te voeren (Bishop, 2009). 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.

Voorkomen van het ontstaan van een weerstand

Hoe te voorkomen dat leerlingen een weerstand tegen lezen ontwikkelen? Het belangrijkste is misschien wel dat kinderen intensiever begeleid worden tijdens lezen om zo te voorkomen dat negatieve ervaringen zich opstapelen. Snow en Moje (2010) komen tot de opmerkelijke conclusie

dat na de eerste paar jaar op de basisschool de leesinstructie abrupt stopt. Het wordt aan de kinderen zelf overgelaten om een leesgewoonte te ontwikkelen en de kilometers te maken die nodig zijn voor een goede leesvaardigheid. Ook als scholen tijd reserveren voor vrij lezen van boeken naar eigen keuze, krijgen kinderen nauwelijks begeleiding om te bevorderen dat ze blijven lezen.

Als kinderen weinig lezen omdat ze andere activiteiten leuker vinden, kun je ze over de streep trekken door te zorgen voor boeken die aansluiten bij hun interesses en ook door vrij lezen op school te stimuleren (Nielen & Bus, 2015). Maar voor kinderen die een emotionele weerstand tegen lezen hebben opgebouwd, is dit niet genoeg: zij moeten hun angst voor lezen overwinnen en afderen om lezen als object van angst te zien. Wellicht kan de literatuur over angststoornissen inspiratie bieden om dit aan te pakken.



Thijs Nielen

Hoofdauteur

t.m.j.nielen@fsw.leidenuniv.nl

Suzanne Mol, Marga Sikkema-de Jong & Adriana Bus

Auteurs

Thijs Nielen is promovendus bij de sectie leerproblemen van Pedagogische Wetenschappen van de Universiteit Leiden. Hij onderzoekt welke factoren leesmotivatie beïnvloeden. Zijn onderzoek is mogelijk gemaakt door een subsidie van *Kunst van Lezen* (Stichting Lezen en Koninklijke Bibliotheek) aan Adriana Bus. Correspondentie-adres: bus@fsw.leidenuniv.nl

Suzanne Mol ontving een subsidie van The Spencer Foundation waarmee het onderzoek op havo/vwo gefinancierd is. Suzanne Mol en Marga Sikkema-de Jong zijn beide universitair docent bij de sectie leerproblemen van Pedagogische Wetenschappen van de Universiteit Leiden. Adriana Bus is hoogleraar bij deze sectie.

Wat we weten over leesweerstand

- Een deel van de leerlingen leest niet of nooit in de vrije tijd. In de bovenbouw van de basisschool is deze groep bescheiden van omvang en zo ook in de eerste leerjaren van havo/vwo. In de brugklas van het vmbo daarentegen leest het merendeel niet.
- Uit deze studie blijkt dat veel niet-lezers een emotionele weerstand tegen lezen hebben waardoor het animo voor lezen vermindert en het steeds moeilijker wordt om je op lezen te concentreren.
- Leesweerstand is aangetoond met een computertaak die onbewuste emotionele reacties op lezen aan het licht brengt.

Meer weten?

Bar-Haim, Y., Lamy, D., Pergamin, L., Bakermans-Kranenburg, M.J., & IJzendoorn, M.H. van. (2007). Threat-related attentional bias in anxious and non-anxious individuals: A meta-analytic study. *Psychological Bulletin*, 133, 1-24.

Bishop, S.J. (2009). Trait anxiety and impoverished prefrontal control of attention. *Nature Neuroscience*, 12(1), 92-98.

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.

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.

Nielen, T., Mol, S.E., Sikkema-de Jong, T.M. & Bus, A.G. (in druk). Attentional bias toward reading in reluctant readers. *Contemporary Educational Psychology*.

OECD. (2010). *PISA 2009 Results: Learning to learn – Student engagement, strategies and practices (Volume III)*. Ontleend aan: <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/48852630.pdf>.




Snow, C., & Moje, E. (2010). Why is everyone talking about adolescent literacy? *Phi Delta Kappan*, 91, 66-69.

Stanovich, K.E., West, R.F., & Harrison, M.R. (1995). Knowledge growth and maintenance across the life span: The role of print exposure. *Developmental Psychology*, 31, 811– 826.



Naamsvermelding-NietCommercieel-GeenAfgeleideWerken 3.0 Nederland. (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/3.0/deed.nl>)

De gebruiker mag:

- Het werk kopiëren, verspreiden, tonen en op- en uitvoeren onder de volgende voorwaarden:
 -  Naamsvermelding. De gebruiker dient bij het werk de namen van Kennisnet en NRO en de naam van de auteur te vermelden.
 -  NietCommercieel. De gebruiker mag het werk niet voor commerciële doeleinden gebruiken.
 -  GeenAfgeleideWerken. De gebruiker mag het veranderde materiaal niet verspreiden als deze het werk heeft geremixt, veranderd, of op het werk heeft voortgebouwd.
 - Bij hergebruik of verspreiding dient de gebruiker de licentievoorwaarden van dit werk kenbaar te maken aan derden.
 - De gebruiker mag uitsluitend afstand doen van een of meerdere van deze voorwaarden met voorafgaande toestemming van Kennisnet. Het voorgaande laat de wettelijke beperkingen op de intellectuele eigendomsrechten onverlet.
- Dit is een publicatie van Stichting Kennisnet.