

References

- Boorstin, D. J. (1984). *Books in our future*. Washington: U.S. Government Printing Office.
- Bussemaker, J., Asscher, L. F., Klijsma, J., & Rijn, M. J. van (2015). *Actieprogramma tel mee met taal [Action program take part with language]*. Retrieved from <http://www.rijksoverheid.nl/documenten-en-publicaties/kamerstukken/2015/03/06/actieprogramma-tel-mee-met-taal.html>.
- Kordes, J., Bolsinova, M., Limpens, G., & Stolwijk, R. (2013). *Resultaten PISA-2012: Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen [Results PISA-2012: Practical knowledge and skills of 15-year olds]*. Arnhem, The Netherlands: Cito.
- Krashen, S. D. (2011). *Free voluntary reading*. Santa Barbara, California: ABC-CLIO, LLC.
- Reutzell, 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.
- Snow, C., & Moje, E. (2010). Why is everyone talking about adolescent literacy? *Phi Delta Kappan*, 91, 66-69.

Nederlandse samenvatting (Dutch summary)

Aanvankelijk zijn de meeste kinderen enthousiaste lezers, maar uit de eerste studie in dit proefschrift blijkt dat al aan het eind van de basisschool de leesmotivatie terugloopt. Dit brengt het risico van ageletterdheid met zich mee, een term die voor het eerst door Boorstin (1984), de toenmalige directeur van de nationale Amerikaanse bibliotheek, is gebruikt: kinderen kunnen wel lezen, maar doen het niet. Door gebrek aan oefening stagneert de ontwikkeling van leesvaardigheden en daarmee plezier in lezen.

Weerstand tegen lezen

Negatieve ervaringen met lezen dragen er wellicht aan bij dat kinderen hun interesse in lezen verliezen. Je beleeft geen plezier aan lezen als veel van de inhoud van een boek je ontgaat en je maar zelden een boek helemaal uitleest. De tweede studie bevestigt de hypothese dat leerlingen lezen mijden als gevolg van angst, zoals mensen met sociale angst liever geen presentatie geven voor een grote groep (bijv. Beidel & Alfana, 2011; Kase & Ledley, 2007; Kerig & Wenar, 2006). Kern van onze taak om leesweerstand te meten is dat een van de twee plaatjes die tegelijkertijd op het scherm worden aangeboden, het object van angst representeert. Wie ergens bang voor is zal de aandacht juist daarop richten. Als iemand bang is voor spinnen en op een van de plaatjes een spin staat, trekt dat plaatje bij personen met een spinnenfobie de meeste aandacht. Als angst voor lezen bestaat, is te verwachten dat bij personen met leesangst het leesplaatje de meeste aandacht trekt. Dit was het geval: De aandacht van *niet-lezers* werd meer door leesplaatjes dan neutrale plaatjes getrokken. In de groep *lezers* vonden we daarentegen geen verschil in aandacht voor leesplaatjes en neutrale plaatjes. Dit resultaat wijst op angst voor lezen in de groep niet-lezers. De leesweerstand komt veel voor in het middelbaar onderwijs, met name in het vmbo waar in de regel ook de minst vaardige lezers zitten (zie bijvoorbeeld Kordes, Bolsinova, Limpens, & Stolwijk, 2013).

Factoren die de leesmotivatie en leesvaardigheid beïnvloeden

In de derde studie is getest of de beschikbaarheid van leesmateriaal verschil maakt voor leesmotivatie, leesfrequentie en leesvaardigheid. Met dit doel zijn leerlingen van scholen die niet meedoen aan het project de Bibliotheek *op school*, vergeleken met leerlingen van scholen die wel meedoen. Scholen die meedoen aan de Bibliotheek *op school* hebben een uitgebreide en moderne boekcollectie tot hun beschikking; gemiddeld bevat de collectie twee boeken per leerling meer dan gewone schoolbibliotheken.

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.

Leesvaardigheid ging sterk vooruit onder invloed van Bibliotheek *op school*. Het verschil tussen leerlingen van scholen met en zonder Bibliotheek *op school* was meer dan een halve standaarddeviatie. Dit effect komt tot stand doordat kinderen meer gaan lezen onder invloed van Bibliotheek *op school*. Wat betreft leesmotivatie zijn de bevindingen minder eenduidig. Bij meisjes heeft Bibliotheek *op school* ook invloed via een verhoogde leesmotivatie maar bij jongens vonden we daarvoor geen aanwijzingen.

De mogelijkheden van digitaal lezen

Digitaal lezen wordt steeds gebruikelijker en programma's voor digitaal lezen hebben verschillende voordelen. Ten eerste bieden deze programma's vaak toegang tot een groot arsenaal aan boeken, meer dan er normaal gesproken beschikbaar zijn in een schoolbibliotheek. Ten tweede bieden digitale programma's de mogelijkheid om nieuwe suggesties te doen voor leesmateriaal dat de kinderen aanspreekt en leerlingen te begeleiden 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 bijvoorbeeld onze bevinding in Hoofdstuk 2 dat praten met de ouders over boeken lijkt te helpen (zie ook Baker, Gersten, & Keating, 2000; Rimm-Kaufman, Kagan, & Beyers, 1998).

Een gerandomiseerd experiment leverde geen verschillen in leesmotivatie of woordenschat op als we papieren boeken vergeleken met digitale boeken. Wel bleek een ingebouwde tutor invloed te hebben op een deel van de leerlingen. Deze tutor complimenteerde de leerlingen, hielp ze om de tekst goed te begrijpen, legde het verband tussen het verhaal dat ze aan het lezen waren en hun eigen ervaringen en moedigde ze aan om verder te lezen - allemaal activiteiten waarvan bekend is dat ze leerlingen kunnen helpen met lezen. De resultaten van dit experiment ondersteunen de hypothese dat een tutor ingebouwd in digitaal leesmateriaal leerlingen kan helpen

bij het lezen. De tutor was met name effectief voor leerlingen die heel gevoelig zijn voor de omgeving (draggers van het DRD4 7-repeat allel). Vanwege hun gevoeligheid voor de omgeving zijn deze kinderen wellicht sneller afgeleid tijdens het lezen. De tutor zorgde ervoor dat ze toch hun aandacht bij het verhaal hielden. Deze leerlingen leerden daardoor meer woorden tijdens het lezen en deden het zelfs beter dan leerlingen die minder gevoelig waren voor de omgeving.

Aanbevelingen

Het is belangrijk om het initiële enthousiasme voor lezen te behouden. Voorkomen moet worden dat kinderen in een negatieve spiraal terecht komen waarin hun leesmotivatie terugloopt waardoor ze minder lezen, hun leesvaardigheid achter raakt en hun motivatie vermindert. Het voorkomen van ageletterdheid - de uitkomst van deze negatieve spiraal - is cruciaal voor maatschappelijk succes. Op basis van de studies in dit proefschrift kunnen de volgende aanbevelingen gedaan worden:

1. Geef kinderen toegang tot een grote en moderne boekcollectie.
2. Zorg ervoor dat kinderen dagelijks zelfstandig lezen.
3. Ga er niet vanuit dat een aantal jaren van goed leesonderwijs aan het begin van de basisschool voldoende zijn om leesproblemen op lange termijn te voorkomen (de 'inoculation fallacy') en blijf kinderen ondersteunen bij het zelfstandig lezen, ook in de hogere leerjaren van de basisschool en daarna.
4. In de leesbevordering moet rekening gehouden worden met weerstand tegen lezen waardoor leerlingen lezen niet alleen actief vermijden maar ook meer moeite hebben om zich op lezen te concentreren.
5. Exploreer de mogelijkheden van digitaal leesmateriaal om leerlingen tijdens het lezen te begeleiden.