

Kees Vernooij
Hogeschool Edith Stein
Contact: *kees.vernooij@edith.nl*

Vermijdingsgedrag bij lezen

Vooraf

Wat is vermijdingsgedrag bij lezen, hoe moet het worden verklaard en, belangrijker, wat kan eraan worden gedaan? Vermijdingsgedrag bij lezen moet gezien worden als een construct met diverse kanten. Gedemotiveerd zijn voor lezen, vermijdingsgedrag, maar ook haatgedrag ten opzichte van lezen zijn nauw met elkaar verwant. In de Angelsaksische leesliteratuur lopen de genoemde zaken nogal eens door elkaar heen; in Nederland bestaat er vrijwel geen literatuur op dat gebied.

1. Het probleem

Elke leerkracht en de meeste ouders zien graag dat kinderen van lezen houden. De omvang van wat kinderen lezen, is een belangrijke voorspeller voor de woordenschat, het vlot en vloeiend kunnen lezen, het begrijpend kunnen lezen en de cognitieve ontwikkeling. De praktijk laat echter zien dat, ondanks stimulerende activiteiten, veel kinderen een aversie tegenover lezen hebben en dikwijls daardoor vrijwel niet lezen. Veel leerlingen in de leeftijd van 8 tot 18 jaar lezen te weinig om een leesvaardigheid te verwerven die ze nodig hebben; vanaf het 13^e jaar vindt daardoor zelfs een afname van de leesvaardigheid plaats (Scherer 2010). Leesvaardigheid is namelijk geen statische vaardigheid, maar dient onderhouden te worden, o.a. door te lezen. Ander leesonderzoek laat zien dat meisjes meestal meer gemotiveerd zijn voor lezen dan jongens. Vooral jongens zeggen dat ze lezen haten (Gordon e.a. 2007). Vermijdingsgedrag is een zorgelijke tendens, omdat veel onderzoek laat zien dat veel lezen tot beter lezen leidt. Veel kinderen die lezen vermijden, hebben daardoor dikwijls een achterblijvende of zelfs afnemende leesvaardigheid.

2. Signalen en omvang vermijdingsgedrag

Vermijdingsgedrag bij lezen heeft dikwijls alles met de motivatie of interesse van kinderen voor lezen te maken. Het is vooral zorgelijk dat Nederlandse leerlingen geen gemotiveerde lezers zijn. Internationaal gezien behoren Nederlandse kinderen tot de

minst gemotiveerde lezers ter wereld (Twist e.a. 2004). Het is zorgelijk dat 49% van de 15-jarige leerlingen in Nederland niet voor het plezier leest, noch thuis leest. In de OESO-landen is dat gemiddeld 37% (OECD 2010). Het enthousiasme van Nederlandse leerlingen voor lezen gaat sinds 1994 achteruit (Heesters e.a. 2007). De afname van het lezen leuk vinden ziet er als volgt uit:

- 1994: 81%;
- 1999: 74%;
- 2008: 63%.

Verder constateert PPON-onderzoek (Heesters e.a. 2007; 2008) dat leerlingen halverwege groep 5 het meest positief zijn over lezen. Onderzoek van Stoeldraijer (2007) toont nog zorgelijkere gegevens: bij basisschoolleerlingen neemt de waardering voor begrijpend lezen al vanaf begin groep 4 sterk af. Rond de herfstvakantie vindt nog maar 50,54% van de leerlingen in groep 4 lezen leuk. Op het einde van de basisschool is dat aantal teruggelopen tot 25,39%. Wel dient hierbij de kanttekening gemaakt te worden dat de waardering voor begrijpend lezen in de praktijk doorgaans een waardering is van de leerlingen over de in gebruik zijnde methoden voor begrijpend lezen en de wijze waarop leerkrachten daarmee omgaan.

Onderzoek toont vooral een verband tussen vermijdingsgedrag en kinderen met een zwakke (technische) leesvaardigheid en/of een onvoldoende woordenschat. Lezen is voor die leerlingen dikwijls een moeilijk en niet belonend gebeuren dat veel inspanning vraagt. In dat verband gaat het om een kwart tot een derde van de leerlingen in het primair onderwijs. McCabe & Mangolis (2001) vonden dat vooral kinderen met leesproblemen weerstand tegen lezen hebben en/of apathisch voor lezen zijn. Daarnaast is bekend dat er ook de nodige goede lezers zijn die geen plezier aan lezen beleven en niet lezen. Over die groep zijn geen cijfers bekend.

Op basis van wat we weten, zouden we het volgende ‘voorzichtige’ sommetje kunnen maken:

- PISA (2009): 49% van de leerlingen leest nooit thuis;
- aantal zwakke technische lezers: 25%;
- lezers die niet lezen: 24%.

Heel zorgelijk is dat vrijwel alle kinderen die het speciaal basisonderwijs (sbo) bezoeken, dat onderwijs met een geringe leesvaardigheid (niveau groep 5) verlaten (Heesters e.a. 2007). Het gemiddelde vaardigheidsniveau van 12-/13-jarige sbo-leerlingen op de onderwerpen ‘begrijpen van geschreven teksten’, ‘interpreteren van geschreven teksten’ en ‘woordenschat’ correspondeert tegen het einde van het schooljaar min of meer met het gemiddelde vaardigheidsniveau van leerlingen in jaargroep 5 van het reguliere

basisonderwijs. Het is dan ook niet vreemd dat slechts 35% van de sbo-leerlingen aan-geeft lezen leuk te vinden.

3. Verklaring vermijdingsgedrag

In de praktijk is vermijdingsgedrag meestal niet aan een *single factor* toe te schrijven. Om die reden is het nodig om een goede analyse te maken om vermijdingsgedrag effectief te kunnen aanpakken. Vermijdingsgedrag kan worden toegeschreven aan:

- *een onvoldoende leesvaardigheid*, toegespitst op slecht technisch lezen en over een onvoldoende woordenschat beschikken. Beide aspecten (die bijdragen aan een onvoldoende leesvaardigheid) leiden dikwijls tot het zogenaamde Mattheuseffect¹ (Stanovich 1986). Voor kinderen die onvoldoende technisch kunnen lezen en/of over een onvoldoende woordenschat beschikken, is lezen, zoals al eerder opgemerkt, een vermoeiend en een weinig belonend gebeuren. Het Adore-onderzoek (Garbe e.a. 2009) toont dat de meeste scholen die leerlingen zien als niet-lezers met onvoldoende leesvaardigheid of leesmotivatie. Een dergelijke *labeling* is echter te eenvoudig en leidt niet tot effectieve instructie. Oudere zwakke lezers zijn immers lezers die vooral bij lezen om te leren gehinderd worden door allerlei obstakels die ze niet zelf te boven kunnen komen. Er komen te veel praktijken voor die de zwakke lezers alleen maar bevestigen in het gegeven dat ze zwak zijn. Dat is problematisch, omdat het hun zelfvertrouwen niet versterkt en hen geen kansen biedt om hun leesvaardigheid te verbeteren.
- *aversie tegen begrijpend lezen*, waarbij veel te veel leesstrategieën centraal staan. Ondanks het feit dat onderzoek laat zien dat een beperkt aantal leesstrategieën ondersteunend werkt voor het begrijpen van teksten en boeken, zien we dat veel Nederlandse methoden voor begrijpend lezen in de praktijk een *overkill* aan strategieën kennen, waarvan een belangrijk deel niet *evidence based* is. Die *overkill* draagt bij tot aversie voor lezen. Aan de andere kant wordt volgens Turner & Paris (1995) de motivatie voor lezen sterk beïnvloed door wat de leerkracht elke dag aan lezen doet en niet direct door de leesmethode die de school gebruikt.
- *onvoldoende beklemtoning in het onderwijs dat lezen een belangrijke functionele vaardigheid is*. Te veel wordt beklemtoond dat lezen leuk en motiverend moet zijn. In vergelijking met andere landen blijven we te veel op leuk hangen. In landen als Engeland en Finland hebben kinderen geen hekel aan lezen, terwijl daar ook een *msn*-cultuur is.

¹ De term 'Mattheuseffect' wordt gebruikt om het fenomeen te beschrijven dat kinderen die vroeg de kunst van het lezen aanleren, dat succes meedragen en wanneer ze ouder zijn ook sneller teksten voor gevorderden kunnen lezen en begrijpen; zij die van in het begin falen, bouwen een levenslange achterstand op die zich uitbreidt naar alle leerprocessen.

- *onvoldoende aandacht van scholen om na groep 6 de leesvaardigheid te onderhouden en verder te verbeteren*, waardoor de leesvaardigheid bij een deel van de leerling terugvalt. Het Adore-onderzoek (Garbe e.a. 2009) toont aan dat leesvaardigheid in vrijwel alle landen – uitgezonderd in de Noord-Europese landen – als iets wordt gezien dat in het basisonderwijs verworven wordt en daarna niet meer systematische aandacht hoeft te krijgen. Leesonderzoek uit de laatste decennia laat zien dat die conclusie een fundamentele fout is. Als de leesvaardigheid/leescompetentie afneemt, neemt ook de motivatie af. Dat staat haaks op de ontwikkeling dat kinderen na groep 6 juist moeilijkere teksten moeten lezen en begrijpen.
- *te weinig inbreng van leerlingen bij de keuze van de teksten en de boeken die ze moeten lezen*. Scholen gebruiken meestal leesmethoden en hebben dikwijls geen beleid en/of geld om interessante boeken of tijdschriften voor hun leerlingen aan te schaffen.
- *het feit dat de teksten in veel methoden dikwijls te moeilijk zijn*, waardoor leerlingen afhaken (Reutzell 2008). Denk daarbij aan te moeilijke woordenschat, lastige tekstkenmerken en een moeilijke tekststructuur.

Kortom, er bestaat een brede categorie van kinderen die vermijdingsgedrag vertoont. Aan de ene kant gaat het om kinderen die niet lezen omdat hun leesvaardigheid te wensen overlaat, aan de andere kant zijn er ook kinderen met een goede leesvaardigheid die weinig of niet lezen. Lezen spreekt die kinderen niet aan.

4. Aanpak vermijdingsgedrag

Turner & Paris (1995) stellen dat hun zogenaamde ‘6 C’s’ leerlingen van alle leeftijden voor lezen motiveert:

1. *keuze*: bied authentieke keuzes en doelen voor lezen;
2. *uitdaging*: sta leerlingen toe om taken zo te veranderen dat het moeilijkheidsniveau en het interessesniveau uitdagend worden;
3. *controle*: laat leerlingen zien hoe ze hun leren kunnen controleren;
4. *samenwerking*: moedig samenwerken tussen leerlingen aan;
5. *betekenis verlenen*: benadruk strategieën en metacognitie bij het verwerven van betekenis;
6. *consequenties van de taak*: gebruik de consequenties van de taak om verantwoordelijkheid op te bouwen, eigenaarschap te verwerven en zelfregulatie te stimuleren.

Opmerkelijk is dat Turner & Paris niet over het belang van leesvaardigheid spreken. Het ontbreken daarvan kan toegeschreven worden aan het *whole language*-leesklimaat

rond 1995 in de Verenigde Staten. Aan de andere kant zien we dat leesvaardigheid ook in een door Reutzel (2008) gepresenteerde meta-analyse ontbreekt.

Shanahan (2009) geeft de volgende tips speciaal om jongens te motiveren:

- *keuze*: geef jongens vrijheid in het kiezen van boeken;
- *controle*: geef jongens zelf verantwoordelijkheid;
- *competent zijn*: leer jongens goed lezen;
- *uitdaging*: leg de lat hoog!;
- *samenwerking*: laat jongens samen lezen;
- *indentificatie*: geef jongens de mogelijkheid om een eigen identiteit te vormen;
- *consequenties*: geef de noodzaak van lezen aan!

Volgens Reutzel (2008) laat een meta-analyse van experimentele studies naar leesmotivatie zien dat er vier praktijken zijn die een gemiddeld of een groot effect hebben op begrijpend lezen en op de leesresultaten. Het gaat om:

motivationale praktijken	effectgrootte
• de inhoudelijke doelen voor lezen	.87
• inbreng leerling bij het kiezen van een tekst	1.20
• gebruikmaken van een interessante ‘instructietekst’	1.64
• samenwerken tijdens het lezen	0.48

Tabel 1: Praktijken die een gemiddeld of groot effect hebben op begrijpend lezen en op de leesresultaten.

Een deel van de aanbevelingen van Paris & Tunner en van Reutzel komt terug in onze aanbevelingen. Dat zijn:

1. Breng in kaart hoe leerlingen over lezen denken en waar ze graag over zouden willen lezen. Een uitgangspunt moet zijn dat leerlingen lezen omdat ze willen lezen. Een goede lezer worden, betekent lezen, lezen en nog eens lezen! Meer motivatie voor lezen is alleen mogelijk als er rekening wordt gehouden met wat de leerlingen bezighoudt en interesseert.
Bij het aanpakken van vermijdingsgedrag moet een onderscheid gemaakt worden tussen kinderen met een zwakke leesvaardigheid en kinderen die een goede leesvaardigheid hebben, maar aversie tegen lezen hebben.
2. Versterk de leesvaardigheid van zwakke lezers. Als hun leesvaardigheid niet verbetert, zal dat niet tot meer lezen leiden. Ga na met welke aspecten van leesvaardigheid de zwakke lezers problemen hebben.

3. Betrek leerlingen actief bij de planning van hun leerproces. Het is van groot belang dat de zwakke lezer de mogelijkheid krijgt om deel te nemen in de besluitvorming over zijn leerproces of die besluitvorming kan controleren.
4. Kies authentiek leesmateriaal dat betrokkenheid creëert. Zwakke lezers profiteren van teksten die authentiek of interessant en relevant voor hen zijn. Daarnaast is het van belang dat er daadwerkelijk bij lezen iets te kiezen valt. Volgens Guthrie (2002) is de interactie met de echte wereld (actualiteit) cruciaal voor de leerlingen. Bij interactie met de echte wereld zijn ze automatisch bezig met het uiterst belangrijke proces van activering en met het opbouwen van voorkennis. Ze denken na over wat ze al weten. Daarnaast beïnvloedt interactie met de echte wereld ook hun motivatie om te lezen, omdat de teksten meer aansluiten bij hun belevingswereld.
5. Onderwijs cognitieve en metacognitieve leesstrategieën, o.a. door als leraar veel hardop denkend voor te doen. *Modeling* is een krachtige onderwijsstrategie. Maak in dat verband gebruik van *evidence based* strategieën. In dat verband moet vooral aan een ‘voor, tijdens en na aanpak’ worden gedacht bij het omgaan met de tekst. Een dergelijke aanpak draagt bij aan het bewuster en strategischer maken van het begrijpend leesproces.
6. Creëer een inspirerende leesomgeving. Juist zwakke lezers hebben een inspirerende leesomgeving nodig die stimulansen biedt om te (gaan) lezen. Zet in dat verband ook een PAL-aanpak² in.
7. Laat leerlingen voor een deel echt vrij met betrekking tot wat ze willen lezen. Diverse onderzoeken laten positieve effecten van vrij lezen zien (Krashen 2004). Het uitgangspunt moet zijn: als ze maar lezen. Help hen wel bij het kiezen van een boek dat hen interesseert.
8. Zorg dat er voldoende tijd voor lezen is ingeroosterd.

5. Conditie

Alle in de school te onderscheiden niveaus moeten het belang van werken aan een betere motivatie voor lezen (en dan in het bijzonder bij risicolezers) onderstrepen. Goede praktijken moeten gebaseerd zijn op leesonderzoek en vragen om een goede

² PAL staat voor ‘Preventieve Aanpak van Leesproblemen’. Het PAL-project besteedt veel aandacht aan het verbeteren van vlot lezen. Vlot kunnen lezen heeft immers een positief effect op het begrijpend lezen van leerlingen. Het PAL-project is in het bijzonder bedoeld voor basisscholen met een meer dan gemiddeld percentage leerlingen die achterblijven in het vlot leren lezen. Scholen die deelnemen aan het PAL-project krijgen gedurende het schooljaar: (1) netwerkbijeenkomsten; (2) een bronnenboek PAL; (3) datafeedback op maat van de school; (4) adviezen voor het schoolverbeteringsplan lezen; (5) minimaal 28 uur begeleiding door leesspecialisten.

transfer van dat onderzoek. Dat vraagt om:

- betrokkenheid van de leerkrachten, het team en de schoolleiding;
- professionalisering en ondersteuning van docenten;
- ondersteuning door de ouders;
- voldoende financiële middelen om zwakke lezers te kunnen ondersteunen;
- een goede training en professionele ontwikkeling van docenten.

6. Afronding

Om vermijdingsgedrag te kunnen voorkomen, is het van groot belang dat er goede en voor de leerling interessante teksten in het onderwijs gebruikt worden. Vooral de meta-analyse van Reutzel laat het grote belang daarvan inzien. Vanuit de optiek van de kwaliteit van het leesonderwijs is het verder wenselijk dat er een actief schoolbeleid komt om het vermijdingsgedrag en de demotivatie in het leesonderwijs aan te pakken. Gemotiveerder en meer lezen leidt tot betere lezers. Gerichte professionalisering van leerkrachten op dat gebied lijkt een must.

Referenties

- Allington, R.L. (2001). *What Really Matters for Struggling Readers. Designing Research-Based Programs*. New York: Longman.
- De Knecht-van Eekelen, G. & P. Van Rijn (2007). *Resultaten Pisa-2006. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Arnhem: Cito.
- Garbe, C. e.a. (2009). *ADORE-project: Teaching Adolescent Struggling Readers. A Comparative Study of Good Practices in European Countries*. IAP: Peter Lang.
- Gordon C. & Y. Lu. (2007). "I Hate to Read-Or Do I?": Low Achievers and Their Reading". In: *School Library Media Research*, vol. 11.
(online raadpleegbaar op: www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslpubsandjournals/slmrb/slmrcontents/volume11/ALA_print_layout_1_522467_522467.cfm).
- Hacquebord, H. e.a. (2010). "Van PO naar VO. De ontwikkeling van de functionele leesvaardigheid". In: *Basisschoolmanagement*, jg. 2010, nr. 5, p. 4-10.
- Hart, B.G. & T.R. Risley (2003). "The 30 Million Word Gap". In: *American Educator*, vol. 27, nr. 1, p. 4-9.
- Heesters, K. e.a. (2007). *Balans van het leesonderwijs in het speciaal basisonderwijs 3. Uitkomsten van de derde peiling in 2005*. Arnhem: Cito.
- Heesters, K. e.a. (2007). *Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005*. Arnhem: Cito.

- Inspectie van het onderwijs (2008). *Basisvaardigheden taal in het basisonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het onderwijs.
- Krashen, S. D. (1988). 'Do we learn to read by reading? The relationship between free reading and reading ability'. In: D. Tannen (ed.). *Linguistics in context: Connecting observation and understanding*. Norwood, N.J.: Ablex, p. 269-298.
- McCabe, P. & H. Margolis (2001). "Enhancing the self-efficacy of struggling readers". In: *The Clearing House*, vol. 75, nr. 1, p. 45-50.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do*. Paris: OECD.
- Reutzel, R. (2008). *Motivating Readers of All Ages*. Hamilton, Bermuda: Bermuda Reading Association.
- Scherer, M. (2010). "Reviving Reading". In: *Educational Leadership. Reading to learn*, vol. 67, nr. 6, p. 5.
- Sijtstra, J., F. van der Schoot & B. Hemker (2002). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 3. Uitkomsten van de derde peiling in 1998*. Arnhem: Citogroep.
- Stanovich, K.E. (1986). "Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy". In: *Reading Research Quarterly*, vol. 21, nr. 4, p. 360-407.
- Stoeldraijer, J. (2007). *Begrijpend lezen. Aantrekkelijker? Effectiever?* Amersfoort: Leesconferentie CPS.
- Tivnan, T., L. Hemphill & K. Ivins (2002). 'Evaluating comprehensive literacy models in the Boston Public Schools: Some results from first grade'. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. LA: New Orleans.
- Turner, J., & S.G. Paris (1995). "How literacy tasks influence children's motivation for literacy". In: *The Reading Teacher*, vol. 48, nr. 8, p. 662-673.
- Shanahan, T. (2009). *Motivating Boys' Reading: Engaging the Disengaged*. Chicago: University of Illinois at Chicago.
- Twist, L. e.a. (2004). "Good readers but at a cost? Attitudes to reading in England". In: *Journal of Research in Reading*, vol. 27, nr. 4, p. 387-400.
- Vernooy, K. (2010). "Elk kind een lezer. Beschrijving van de effecten van het Enschedese Leesverbeterplan". In: *Vakwerk*, jg. 5, nr. 7, p. 20-24.
- Willingham, D.T. (2006/2007). "The Usefulness of Brief Instruction in Reading Comprehension Strategies". In: *American Federation of Teachers*, p. 39-50.