

Stabiliteit van leesplezier en leesvermijding

Cathy van Tuijl & Martine Gijssel

Stability of intrinsic reading motivation and reading avoidance

G *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 54 (2), 60-73
© Garant | ISSN 2211-6273 | februari 2015

SAMENVATTING

Onderzoek naar leesmotivatie toont aan dat leesplezier en leesvermijding twee afzonderlijke constructen zijn in plaats van twee uiteinden van eenzelfde dimensie. Beide constructen worden van belang geacht bij het leesonderwijs. In deze studie is de stabiliteit van leesplezier en leesvermijding onderzocht. Drie jaar lang zijn drie cohorten leerlingen (groep 4 en 7 basisonderwijs en 2de klas vmbo) met behulp van vragenlijsten bevraagd op hun leesplezier en leesvermijding. Stabiliteit van leesplezier en leesvermijding is op groepsniveau vastgesteld met behulp van een gemengde tussen en binnen subjecten variantieanalyse. Daarnaast is ook gekeken naar de rangordening van leerlingen: dit zegt iets over individuele verandering ten opzichte van de groep. Vergelijking tussen en binnen cohorten over drie jaren geeft aan dat het effect van tijd op leesplezier en leesvermijding voor de cohorten verschilt. De gegevens tonen dat leesplezier stabiel is in de middenbouw van het basisonderwijs maar afneemt in de bovenbouw, een afname die zich voortzet in het vmbo. Leesvermijding daarentegen neemt af in de middenbouw en vervolgens weer toe vanaf de bovenbouw van het basisonderwijs, om te stabiliseren in de bovenbouw van het vmbo. Rangorddecorrelaties per meetmoment laten zien dat leerlingen ten opzichte van leeftijdsgenoten redelijk stabiel zijn in leesplezier en in leesvermijding, met uitzondering van leesvermijding in cohort 2 (groep 4). De conclusie is dat vanaf de bovenbouw in het basisonderwijs, vmbo-leerlingen een ontwikkeling doormaken die tendeert naar minder leesplezier en meer leesvermijding: een ontwikkeling die een uitdaging betekent voor docenten om leerlingen gemotiveerd aan het lezen te houden.

Kernwoorden: leesplezier, leesvermijding, stabiliteit, groepsgemiddelden, basisonderwijs, vmbo.

SUMMARY

Research on reading motivation indicates that intrinsic reading motivation and reading avoidance are two separate constructs rather than two opposites of one continuum. Both constructs are relevant for reading instruction. The current study examined the stability of intrinsic reading motivation and reading avoidance. Using questionnaires, intrinsic reading motivation and reading avoidance of three cohorts

of students (second and fifth graders in elementary school and eight graders in secondary school) was assessed yearly during three years. Stability was measured in two ways. Mean level stability was examined using mixed between-within subjects analysis of variance. Stability on the individual level, rankorder stability (indicating the relative position of an individual in a group), was examined using Spearman's Rho. Comparison between and within cohorts over a period of three years showed that the effect of time on intrinsic reading motivation and reading avoidance differed for the cohorts. From Grades 2 to 5, intrinsic reading motivation was stable but it decreased from Grade 6 on. Reading avoidance first decreased during the early grades, then increased from Grade 5 to stabilize around Grade 10. Rankorder stability indicated that intrinsic reading motivation and reading avoidance were relatively stable except for reading avoidance in Grade 2 pupils. In conclusion, from Grade six in elementary school, intrinsic reading motivation decreased and reading avoidance increased: this development poses a challenge for teachers to keep their students motivated readers.

Keywords: reading motivation, reading avoidance, stability, mean-level change, primary education, secondary education.

OVER DE AUTEURS

Cathy van Tuijl werkt als universitair docent bij de Universiteit Utrecht, afdeling motorische en cognitieve ontwikkelingsproblemen en daarnaast als lector Gedrag- en leerproblemen bij Saxion Hogeschool. *E-mail:* C.vanTuijl@saxion.nl. Martine Gijssel werkt als associate lector taaldidactiek bij Saxion. Daarnaast is ze werkzaam als freelancer op het gebied van taalonderwijs en taaldidactiek.

ABOUT THE AUTHORS

Cathy van Tuijl works as an associate professor at the Utrecht University, department of motoric and cognitive developmental problems. She is professor at Saxion, department of teacher education. *E-mail:* C.vanTuijl@saxion.nl. Martine Gijssel is associate professor language education at Saxion, department of teacher education and freelancer.

Inleiding

De beweegredenen van leerlingen om een taak te verrichten, worden vaak beschreven in termen van intrinsieke motivatie (deelname aan een activiteit uit nieuwsgierigheid of interesse), extrinsieke motivatie (het willen behalen van erkenning en competitie) en amotivatie (ongemotiveerd zijn) (Ryan & Deci, 2000). Zowel internationaal als nationaal is veel onderzoek verricht naar leesmotivatie. Leesmotivatie kan worden gedefinieerd als *'the individual's goals and beliefs with regard to reading'* (Guthrie & Wigfield, 1999, 199). Het gaat dus om de persoonlijke doelen en overtuigingen die een leerling heeft ten aanzien van het lezen. Onderzoek van de laatste de-

cennia heeft duidelijk gemaakt dat leesmotivatie een multidimensioneel construct is (zie bv. Guthrie et al., 2007; Schiefele et al., 2012; Wigfield & Guthrie, 1997). Met andere woorden: leesmotivatie, opgevat als de totale set van waarden, overtuigingen en doelen, omvat veel verschillende dimensies. Wigfield en Guthrie (1995) ontwikkelden op basis van empirisch onderzoek en een synthese van de literatuur de Motivation for Reading Questionnaire (MRQ). Deze vragenlijst bestond uit 11 subcategorieën. Wigfield en Guthrie (1997) onderscheidden hierbij drie hoofdcategorieën: (1) ervaren competentie, (2) doelen – waaronder intrinsieke en extrinsieke motivatie – en (3) sociale aspecten van motivatie. Factoranalyses van resultaten van leerling-

vragenlijsten bevestigden de multidimensionaliteit. Hoewel later door andere onderzoekers verschillende indelingen in dimensies zijn voorgesteld met een verschillend aantal subcategorieën, komen de categorieën grotendeels overeen (zie Schiefele et al., 2012 voor een reviewstudie). Over het algemeen geldt voor al deze studies: hoe hoger de score op de (positief geformuleerde) dimensies, hoe hoger de leesmotivatie.

Onderzoek naar leesmotivatie en de verschillende dimensies van dit construct is relevant gezien de relatie met leesprestaties van leerlingen; de rol van leesmotivatie in het leesproces van leerlingen is veelvuldig aangetoond. Verschillende studies laten een positieve relatie zien tussen verschillende aspecten van leesmotivatie en leesvaardigheid (zie bv. Morgan & Fuchs, 2007 voor een reviewstudie). Een hoger leesmotivatie hangt doorgaans samen met hogere scores op taken die het leesbegrip meten. Of en zo ja in welke mate leesmotivatie correleert met de leesvaardigheid van leerlingen hangt af van welke motivationele aspecten onderzocht worden. Wang en Guthrie (2004) lieten zien dat intrinsieke motivatie – geoperationaliseerd als nieuwsgierigheid, betrokkenheid en uitdaging – substantieel gerelateerd was aan leesbegrip, wanneer voor andere variabelen gecontroleerd werd. Extrinsieke motivatie was gerelateerd aan leesbegrip vanwege de nauwe correlatie met intrinsieke motivatie.

Intrinsieke motivatie lijkt dus van grote invloed op het leesbegrip van leerlingen. Bij intrinsieke motivatie gaat het om nieuwsgierigheid/interesse (Guthrie et al., 2007; Schiefele et al., 2012; Wang & Guthrie, 2004; Wigfield & Guthrie, 1997) en betrokkenheid, (Guthrie et al., 2007; Schiefele et al., 2012; Wang & Guthrie, 2004; Wigfield & Guthrie, 1997). Sommige onderzoekers onderscheiden ook uitdaging (Wang & Guthrie, 2004), ervaren competentie (Guthrie et al., 2007; Wigfield & Guthrie, 1997), waargenomen controle en samenwerking (Guthrie et al., 2007) als aspecten van intrinsieke motivatie. Bij deze aspecten van motivatie kan een onderscheid gemaakt worden tussen positieve, affirmatieve motivaties (grote interesse en

betrokkenheid, groot geloof in de eigen competentie) en negatieve, ondermijnende motivaties (het idee dat lezen nutteloos is, geringe mate van competentie, etc. (Guthrie, Klauda, & Ho, 2013). Deze verschillen in motivatie werden tot voor kort gezien als twee uiteinden van een schaal.

Coddington en collega's (Coddington, 2009; Guthrie, Coddington & Wigfield, 2009) pleiten voor een theoretisch onderscheid tussen positieve en negatieve motivaties. Guthrie et al. (2009) legden 245 leerlingen van groep 7 een vragenlijst voor waarbij vier factoren gemeten werden, namelijk twee positieve factoren – intrinsieke leesmotivatie en self-efficacy (ervaren competentie) – en twee negatieve factoren – leesvermijding en ervaren moeilijkheid bij het lezen. Vermijding werd gedefinieerd als '*students' evasion of reading activities and disaffection with reading*'. Daarnaast werd de leesvaardigheid van de leerlingen gemeten. Op basis van factoranalyses concluderen de onderzoekers dat de positieve factoren leesmotivatie en self-efficacy theoretisch verschillen van de negatieve factoren vermijding en ervaren moeilijkheid.

Van Steensel, Oostdam en Van Gelderen (2013) bevestigden deze resultaten bij een Nederlandse steekproef van vmbo-leerlingen. Zij onderzochten de relatie tussen beide soorten motivaties en toonden aan dat intrinsieke motivatie en leesvermijding niet tegengesteld zijn, maar twee afzonderlijke en tevens aanvullende concepten zijn.

Gegeven het feit dat intrinsieke motivatie en leesvermijding twee conceptueel verschillende constructen zijn, is het interessant om na te gaan of deze twee constructen anders samenhangen met leesprestaties en of deze samenhang anders is voor verschillende doelgroepen. Uit onderzoek van Coddington (2009) onder 247 leerlingen van 'middle schools' (Grade 7 ofwel onderbouw middelbare school, brugklas) blijkt dat intrinsieke motivatie een belangrijke voorspeller is voor de leesvaardigheid van leerlingen; leesvermijding was niet van toegevoegde waarde voor de hoeveelheid verklaarde variantie in leesvaardigheid. Voor self-efficacy versus ervaren moeilijkheid gold dat beide variabelen een

unieke bijdrage leverden aan de verklaring van verschillen in leesprestaties.

Guthrie et al. (2009) onderzochten de relatie tussen de positieve en negatieve motivaties enerzijds en leesvaardigheid (begrip en fluency) anderzijds bij twee groepen leerlingen met een verschillende culturele en sociale achtergrond, namelijk Afro-Amerikaanse leerlingen en Europees-Amerikaanse leerlingen. Zij vonden dat bij de Europees-Amerikaanse leerlingen met name de intrinsieke motivatie samenhangt met verschillende maten van leesvaardigheid. Voor de Afro-Amerikaanse leerlingen gold het omgekeerde: bij deze groep was met name leesvermijding (negatief) gecorreleerd met leesvloeiendheid en leesbegrip. Dus: afhankelijk van welke sociaal-culturele groep men onderzoekt, blijkt ofwel intrinsieke motivatie ofwel leesvermijding samen te hangen met leesprestaties.

Het onderzoek naar intrinsieke motivatie en leesvermijding is met name verricht in de Verenigde Staten en er is nog relatief weinig onderzoek naar gedaan in de Nederlandse onderwijscontext. Om leerlingen goed te begeleiden in hun leesproces in het Nederlandse primair en voortgezet onderwijs is het van belang te weten hoe intrinsieke motivatie, hierna aangeduid met leesplezier, en leesvermijding zich verhouden gedurende de schoolloopbaan. De eerder beschreven onderzoeken zijn uitgevoerd bij leerlingen in groep 7 (Guthrie et al., 2009) van het basisonderwijs en de brugklas (Grade 7) van de middelbare scholen (Coddington, 2009; Guthrie et al., 2013). In de huidige studie worden leesplezier en leesvermijding onderzocht bij leerlingen van de middenbouw (groep 4) en bovenbouw (groep 7) van het basisonderwijs en leerlingen van de tweede klas in het vmbo. Deze cohorten verschillen drie tot zes leerjaren. Het is interessant om na te gaan in welke mate leerlingen uit verschillende cohorten verschillen in gemiddeld leesplezier en leesvermijding. Daarnaast is het interessant om wat fijnmaziger na te gaan welke ontwikkelingen in gemiddeld leesplezier en leesvermijding zich van jaar tot jaar voordoen binnen elk cohort. Door de longitudinale opzet van de huidige studie, waarin leerlingen drie jaar

lang gevolgd werden, kan bovendien worden onderzocht in hoeverre leerlingen die uitstromen naar het vmbo al in de bovenbouw van het basisonderwijs verschillen van de overige leerlingen in de bovenbouw (die naar havo of vwo gaan).

De hoofdvraag van deze studie luidt dan ook: hoe stabiel zijn de constructen leesplezier en leesvermijding over de tijd? Deze hoofdvraag is opgesplitst in twee deelvragen. De eerste deelvraag luidt: Hoe ontwikkelen leesplezier en leesvermijding zich over de drie opeenvolgende jaren voor elk van de cohorten? Het betreft hier veranderingen in groepsgemiddelden zowel tussen cohorten als binnen cohorten. Uit onderzoek is bekend dat motivatie een dynamisch construct is en verandert over de tijd (Guthrie & Wigfield, 2000). Over het algemeen hebben jongere leerlingen positievere houding en overtuigingen ten aanzien van lezen dan oudere leerlingen (Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993). Het is echter niet bekend op welke manier leesplezier en leesvermijding zich ontwikkelen over de tijd. De tweede deelvraag is: hoe stabiel zijn leesplezier en leesvermijding in termen van individuele verschillen? Groepsgemiddelden kunnen immers individuele verschillen maskeren: daar waar voor sommige leerlingen leesplezier toeneemt kan het voor anderen afnemen.

Methode

Participanten

In dit onderzoek is gebruik gemaakt van vragenlijstgegevens uit het project Preventie in de Keten (van Tuijl, Endedijk, & Abbing, 2012) (zie ook procedure). Het longitudinale onderzoek bestond uit drie (jaarlijkse) meetmomenten bij vijf verschillende cohorten: cohort 1 (groep 1), cohort 2 (groep 4), cohort 3 (groep 7), cohort 4 (2de klas vmbo) en cohort 5 (eerstejaars mbo in een platteland regio (Noord-Oost Twente)). In het huidige onderzoek is gebruikgemaakt van gegevens van de cohorten 2, 3 en 4. In Tabel 1 is een

TABEL 1. Overzicht van aantal leerlingen per cohort per meetmoment

	Cohort 2	Cohort 3	Cohort 3a	Cohort 4
T1: najaar 2011	Groep 4	Groep 7	Groep 7; uitstroom vmbo	2de klas vmbo
n	343	314	158	404
T1: najaar 2012	Groep 5	Groep 8	Groep 8; uitstroom vmbo	3de klas vmbo
n	331	327	166	355
T1: najaar 2013	Groep 6	-	Klas 1; uitstroom vmbo	4de klas vmbo
n	322	165	165	388

overzicht te vinden van het aantal leerlingen per cohort per meetmoment. Het aantal leerlingen per cohort varieert per meetmoment door afwezigheid van leerlingen op sommige tijdstippen. Cohort 2 en 3 bestaan samen uit ruim 650 leerlingen afkomstig van 13 basisscholen. Leerlingen van cohort 2 zijn gevolgd van groep 4 tot en met groep 6 van de basisschool. Leerlingen van cohort 3 zijn gevolgd van groep 7 tot en met de brugklas, mits zij naar het vmbo gingen; de overige leerlingen zijn tot en met groep 8 gevolgd. Omdat in dit project alleen vmbo'ers gevolgd werden, ontbreken van cohort 3 op meetmoment 3 dus de gegevens van 161 leerlingen die niet naar het vmbo gingen. Gegevens van de groep die naar het vmbo uitstroomde zijn apart als cohort 3a vermeld. Leerlingen van cohort 4 zijn gevolgd van de tweede klas van het vmbo tot en met de vierde klas. Zij zaten op meetmoment 1 verspreid over vijf vmbo-locaties en op meetmoment 2 en 3 overwegend over twee locaties.

Zoals te zien is in Tabel 1, was er sprake van uitval: 21 leerlingen uit cohort 2 waren afwezig op meetmoment 2 of 3, verhuisd of naar speciaal onderwijs vertrokken. Bij cohort 3 waren op meetmoment 1 13 leerlingen afwezig, die op meetmoment 2 wel aanwezig waren. In dit cohort vielen op meetmoment 3 161 leerlingen uit doordat deze leerlingen niet naar het vmbo uitstroomden, en van de leerlingen die wel naar het vmbo gingen was er één afwezig. In cohort 4 waren 49 leerlingen niet aanwezig op meetmoment 2 maar waren er 33 daarvan wel weer aanwezig op meetmoment 3. Het percentage meisjes in

de drie cohorten op de drie meetmomenten varieert van 48% (tijdstip 1 en 3) tot 49% (tijdstip 2). In cohort 2 is het percentage meisjes op alle meetmomenten 51%. Ook in cohort 3 is de verdeling naar geslacht op de drie meetmomenten nagenoeg gelijk (46% tot 50% meisjes). Het percentage meisjes in cohort 4 varieert op de drie meetmomenten van 45% tot 46%. Omdat de verdeling naar geslacht in alle cohorten nagenoeg gelijk is, zal niet voor geslacht worden gecorrigeerd in de analyses.

Procedure

In het kader van het project Preventie in de Keten, een onderzoek naar schoolloopbanen van leerlingen in een plattelandsregio, zijn leerlingen en hun docenten drie jaar lang gevolgd en elk jaar bevraagd over motivatie in brede zin. Een onderdeel van de vragenlijst voor leerlingen was gericht op leesmotivatie, gemeten met behulp van de leesschalen van Guthrie.

Voorafgaand aan de subsidieaanvraag voor het project hebben scholen en schoolbesturen van het basis- en voortgezet onderwijs verklaard mee te willen werken aan het project. Nadat de subsidie was toegekend, zijn er binnen besturen scholen geselecteerd die voldeden aan de volgende criteria: 1. scholen wilden deelnemen aan het project en 2. scholen namen nog geen deel aan interventieonderzoek. Deze criteria zijn opgesteld om deelname gedurende drie jaar veilig te stellen. Uiteindelijk namen 13 basisscholen

TABEL 2. Betrouwbaarheid (Cronbach's alpha) van de leesscalen op de meetmomenten 1- 3 per cohort

Cohort	2			3			4		
	Groepen 4, 5, 6			Groepen 7, 8; vmbo klas 1			vmbo klassen 2, 3, 4		
Meetmoment	1	2	3	1	2	3	1	2	3
Leesplezier	0.82	0.85	0.83	0.86	0.85	0.91	0.93	0.94	0.95
Leesvermijding	0.62	0.70	0.74	0.73	0.73	0.75	0.61	0.70	0.66

en vijf locaties van een vmboschool deel aan het project.

Leraren van de deelnemende scholen zijn over het onderzoek geïnformeerd middels een informatiebijeenkomst. Wanneer leraren aan de informatiebijeenkomst hadden deelgenomen, kregen ze een kleine vergoeding als dank. Leerlingen van groep 4 (cohort 2), en 7 (cohort 3), en klas 2 van het vmbo (cohort 4) kwamen in aanmerking voor het onderzoek. Zij werden geworven middels een brief die door leraren uitgedeeld werd in de desbetreffende groepen en klassen. Ouders moesten toestemming geven voor deelname aan het onderzoek. Scholen hebben vervolgens aangegeven voor welke leerlingen toestemming verkregen was voor deelname aan het onderzoek. De vragenlijsten zijn vervolgens in het najaar van 2011, 2012 en 2013 als onderdeel van een meeromvattende vragenlijst klassikaal afgenomen door derdejaars pabo-studenten. Deze studenten werden vooraf geïnformeerd en getraind door de hoofdonderzoeker.

Meetinstrumenten

In het onderzoek is gebruikgemaakt van een vragenlijst, bestaande uit 12 items die verdeeld zijn over twee schalen: leesplezier en leesvermijding. Deze schalen zijn afkomstig uit het onderzoek van Coddington (2009) en Guthrie en collega's (2009). Zij ontwikkelden in hun onderzoek naar leesmotivatie vier schalen waarmee achtereenvolgens leesplezier, leesvermijding, ervaren competentie in

lezen (self-efficacy) en ervaren moeilijkheid van lezen bevraagd konden worden bij jonge leerlingen. Deze schalen zijn vertaald en in een pilot uitgeprobeerd. De formulering van enkele vragen is op basis van de ervaringen in de pilot bijgesteld.

De schaal *Leesplezier* bestaat uit 6 items (zie Appendix). Leesplezier is gedefinieerd als 'het genot van lezen voor het eigen plezier'. Een voorbeeld van een item van leesplezier is 'Geniet je van boeken lezen in je vrije tijd?'. De schaal *Leesvermijding* bestaat uit 6 items (zie Appendix). Leesvermijding was gedefinieerd als 'het ontwijken van leesactiviteiten/interactie met teksten'. Een voorbeeld van een leesvermijdingsitem is 'Hoe vaak denk je: ik wil dit niet lezen?'. Alle items werden beantwoord op een Likertschaal van 1 (nooit) tot 4 (altijd). De schalen zijn berekend op basis van het gemiddelde over bij de schaal behorende items. Hoge scores geven veel leesplezier respectievelijk veel leesvermijding aan. De **betrouwbaarheid** van de schalen leesplezier en leesvermijding was voor de drie cohorten bevredigend (zie Tabel 2), waarbij die van leesplezier systematisch hoger blijkt te zijn dan leesvermijding.

Analyse

Stabiliteit tussen en binnen groepen (deelvraag 1) kan worden vastgesteld door groepsgemiddelden te vergelijken. In dit onderzoek gaat het om een combinatie van een cross-sectionele en longitudinale opzet. Het cross-sectionele deel, verschillen tussen

cohorten, betreft vergelijking van groepsgegevens in leesplezier en leesvermijding tussen groepen die drie tot zes leerjaren verschillen. Het longitudinale deel heeft betrekking op vergelijking van groepsgegevens voor leesplezier en leesvermijding op de verschillende tijdstippen binnen elk cohort en geeft informatie over veranderingen in leesplezier en leesvermijding van jaar tot jaar. Daarmee wordt een fijnmaziger beeld van veranderingen in leesplezier en leesvermijding gegeven. Voor de beantwoording van de eerste deelvraag zullen gemengde tussen- en binnen subjecten variantieanalyses worden uitgevoerd. Om de stabiliteit op individueel niveau (deelvraag 2) te bepalen wordt de correlatie tussen jaarlijkse scores op leesplezier respectievelijk leesvermijding berekend die een indicatie geeft van de positie van leerlingen ten opzichte van andere leerlingen in hun cohort.

Resultaten

Controle op de verdeling van de scores toont aan dat er een licht scheve verdeling is van scores, die naarmate leerlingen ouder zijn, verschuift naar het midden. Waar leerlingen van groep 4 nog relatief hoge scores op leesplezier tonen is dat minder het geval voor leerlingen van de bovenbouw van het basisonderwijs en het minst voor vmbo-leerlingen. Inspectie per cohort van de Q-Q plots voor leesplezier respectievelijk leesvermijding laat echter nauwelijks afwijkingen zien tussen verwachte en geobserveerde waarden. 1

In Tabel 3 staan de gegevens voor leesplezier en leesvermijding voor elk van de cohorten op de verschillende meetmomenten.

Onderzoeksvraag 1: Verschillen binnen en tussen cohorten in leesplezier en leesvermijding. De eerste onderzoeksvraag luidt: hoe ontwik-

TABEL 3. Gemiddelden (en standaarddeviaties) van leesplezier en leesvermijding voor cohort 2, 3, 3a (alleen vmbo-ers) en 4 op meetmoment (T1, T2, en T3) (minimum is 1, maximum is 4)

	Leesplezier			Leesvermijding		
	n	M	SD	n	M	SD
Cohort 2						
T1	302	2.91	.82	302	2.15	.71
T2	302	2.95	.71	302	2.09	.68
T3	302	2.92	.63	302	1.94	.53
Cohort 3						
T1	314	2.76	.69	314	1.87	.55
T2	328	2.74	.67	328	1.84	.52
Cohort 3a						
T1	148	2.67	.71	149	1.98	.56
T2	148	2.58	.64	149	1.96	.51
T3	148	2.28	.70	149	2.18	.57
Cohort 4						
T1	309	2.12	.86	310	2.31	.55
T2	309	1.95	.80	310	2.47	.59
T3	309	1.79	.80	310	2.47	.56

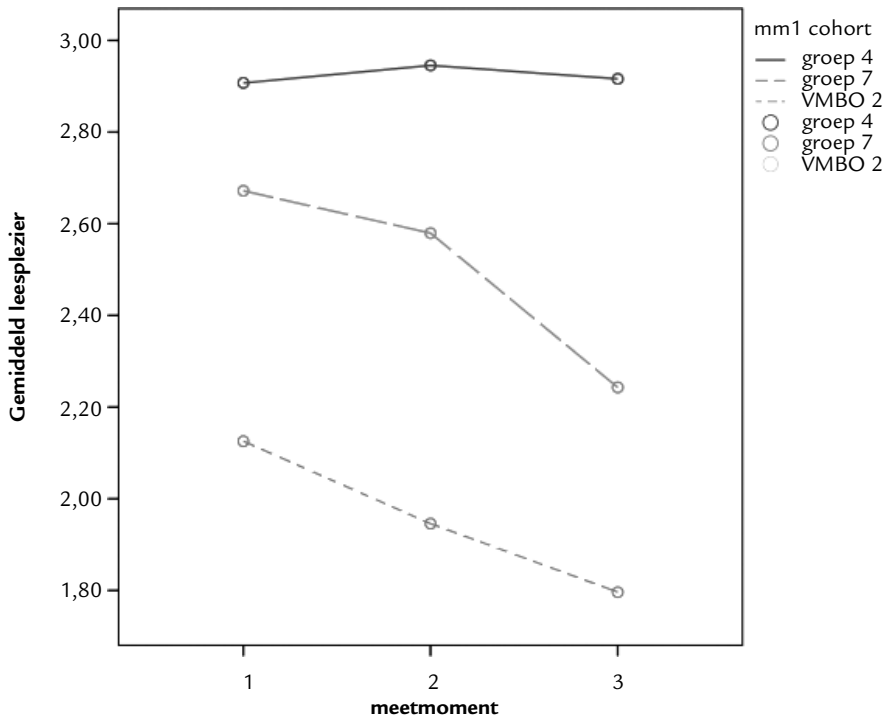
kelen leesplezier en leesvermijding zich over de drie opeenvolgende jaren voor elk van de cohorten? Gemengde tussen-binnen subjecten variantieanalyses zijn gebruikt om de ontwikkeling in leesplezier en leesvermijding binnen elke cohort vast te stellen. Hierbij is uitgegaan van drie meetmomenten. De scores voor leesplezier en leesvermijding zijn op de drie tijdstippen als onafhankelijke binnen-subjecten variabele toegevoegd en cohort is als tussen-subject variabele toegevoegd. Bij deze analyse is cohort 3 beperkt tot die leerlingen die op alle drie de tijdstippen over leesplezier en leesvermijding gerapporteerd hebben. Cohort 3 gegevens betreffen dus alleen scores van leerlingen die uiteindelijk in het vmbo belanden.

Uit de gemengde tussen-binnen subjecten variantieanalyses blijkt voor leesplezier een significant interactie-effect tussen cohort en tijdstip, $Wilks' \Lambda = .94$, $F(4,1510)$

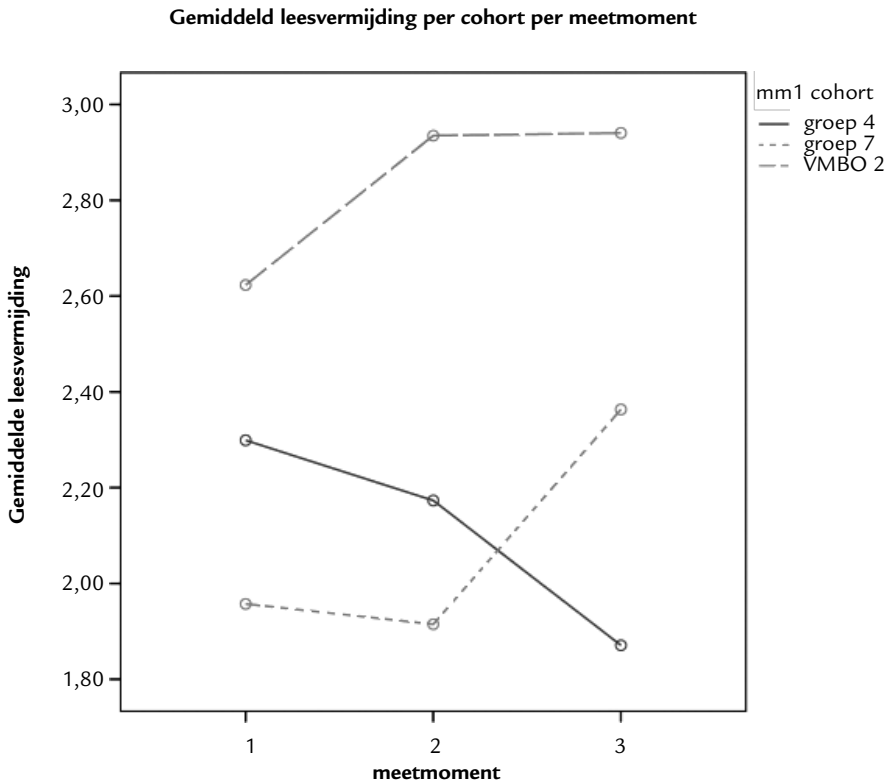
$= 11,37$, $p < .001$ $partial \eta^2 = .03$. Dit betekent dat veranderingen in leesplezier in de tijd verschillen voor de cohorten. Of anders geformuleerd: het effect van tijd op leesplezier verschilt voor de drie groepen. Zoals in Figuur 1 te zien is, rapporteren leerlingen in de middenbouw (cohort 2) een hoge mate van leesplezier die van jaar tot jaar stabiel is. Leerlingen van cohort 3 (groep 7) rapporteren in vergelijking met cohort 2 een lager startniveau in leesplezier, dat op T2 een geringe en vervolgens op T3 een grotere afname laat zien. Leerlingen uit cohort 4 (tweede klas vmbo) rapporteren minder leesplezier bij de start dan de overige twee cohorten en dit leesplezier neemt op T2 en T3 geleidelijk af.

Voor leesvermijding is er eveneens een significant interactie-effect tussen cohort en tijdstip, $Wilks' \Lambda = .91$, $F(4,1514) = 17,96$, $p < .001$, $partial \eta^2 = .05$. Zoals in Figuur 2 te zien is, rapporteren cohort 2 leerlingen

Gemiddeld leesplezier per cohort per meetmoment



FIGUUR 1. Gemiddeld leesplezier voor de cohorten 2 (groep 4), 3a (groep 7) en 4 (vmbo 2) op meetmoment 1, 2, en 3



FIGUUR 2. Gemiddelde leesvermijding voor de cohorten 2 (groep 4), 3a (groep 7) en 4 (vmbo 2) op tijdstip 1, 2, en 3

uit groep 4 in de twee daaropvolgende jaren (groep 5 en 6) een daling in leesvermijding. Bij cohort 3a (leerlingen uit groep 7 die later naar het vmbo gaan) daalt leesvermijding licht van T1 naar T2 om vervolgens te stijgen op T3 (brugklas vmbo). Bij leerlingen in cohort 4 (vmbo-leerlingen) stijgt de leesvermijding van klas 2 naar klas 3 om daarna (vmbo-klas 4) te stabiliseren.

Samengevat, er zijn zowel binnen de leeftijdscohorten als tussen de leeftijdscohorten verschillen in ontwikkeling van leesplezier en leesvermijding.

Onderzoeksvraag 2: Individuele stabiliteit van leesplezier en leesvermijding. Individuele, of rangorde, stabiliteit verwijst naar de mate waarin personen binnen een groep over de tijd hun relatieve positie ten opzichte van elkaar blijven behouden. Deze vorm van stabiliteit wordt vastgesteld met behulp van Spearman's rangordecorrelaties (Rho). Een

waarde van 1 geeft gelijke rangschikking op beide tijdstippen aan en een waarde van -1 geeft aan dat de rangschikkingen tegengesteld zijn (degene met meeste leesplezier op T1 heeft het minste leesplezier op T2). Per cohort zijn de rangordecorrelatiecoëfficiënten tussen de scores op de verschillende tijdstippen berekend (zie Tabel 4). Voor cohort 3, de bovenbouwgroep in het basisonderwijs, is voor de gehele groep alleen de correlatie van tijdstip 1-2 weergegeven omdat op tijdstip 3 circa de helft van de leerlingen niet verder gevolgd is. Voor de leerlingen van deze groep die uiteindelijk in het vmbo terecht komen zijn wel de samenhangen over tijd bekend. Deze zijn afzonderlijk weergegeven bij cohort 3a: vmbo.

Alle rangordecorrelaties in Tabel 4 zijn significant ($p < .01$). Over het algemeen zijn de rangordecorrelaties hoger voor leesplezier dan voor leesvermijding, en ook hoger voor

TABEL 4. Spearman's rangordecorrelatie coëfficiënten (rs) van leesplezier resp. leesvermijding op Tijdstip 1-Tijdstip 2, Tijdstip 2-Tijdstip 3 en Tijdstip 1-Tijdstip 3

	T1-T-2	T2-T3	T1-T3
Leesplezier			
Cohort 2: middenbouw	.39	.46	.33
Cohort 3: bovenbouw	.58		
Cohort 3a: vmbo	.58	.48	.45
Cohort 4: vmbo	.65	.63	.58
Leesvermijding			
Cohort 2: middenbouw	.35	.40	.18
Cohort 3: bovenbouw	.54		
Cohort 3a: vmbo	.48	.35	.41
Cohort 4: vmbo	.40	.47	.40

twee dichtbij elkaar gelegen tijdstippen (één jaar verschil zoals bij T1-T2 en T2-T3) dan voor de metingen met twee jaar er tussen (T1-T3). Getuige de hogere rangordecorrelaties voor leesplezier bij oudere leerlingen is leesplezier iets stabielier voor oudere dan voor jongere leerlingen. In het huidige onderzoek wijzen de rangordecorrelaties voor leesplezier resp. leesvermijding op de drie tijdstippen op redelijke stabiliteit over een jaar tijd voor alle cohorten, met uitzondering van leesvermijding in cohort 2 tussen T1 en T3. Bij cohort 2 is de stabiliteit van leesvermijding van groep 4 naar groep 6 zeer matig. Voor de oudste leerlingen (cohort 4) is leesplezier ook redelijk sterk gecorreleerd over 2 jaar tijd.

Samengevat, bij de onderzochte cohorten is leesplezier iets stabielier over de tijd dan leesvermijding. Leesvermijding is het minst stabiel voor de cohort 2 over twee jaar tijd (van groep 4 naar groep 6). Tijdens de middenbouw fase van het basisonderwijs kan leesvermijding dus nog behoorlijk veranderen.

Discussie

In deze studie is de stabiliteit van leesplezier en leesvermijding over de tijd onderzocht bij

leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs. Leesplezier is conform Guthrie et al. (2009) gedefinieerd als 'het genot van lezen voor het eigen plezier' en leesvermijding is gedefinieerd als 'het ontwijken van leesactiviteiten/interactie met teksten'. Om de vraag naar stabiliteit van leesplezier en leesvermijding te beantwoorden is enerzijds gekeken naar veranderingen in groepsgemiddelden en anderzijds naar individuele veranderingen in rangorde.

Vergelijking van groepsgemiddelden in leesplezier en leesvermijding tussen drie cohorten (middenbouw en bovenbouw basisonderwijs en vmbo) over tijd (eerste deelvraag) toonde aan dat de ontwikkeling van leesplezier en leesvermijding verschilt voor de cohorten: elk cohort start op een ander niveau en maakt een andere ontwikkeling door. Leesplezier blijkt stabiel in de middenbouw maar neemt af in de bovenbouw van het basisonderwijs, een afname die zich voortzet in het vmbo. Uit het PIRLS-onderzoek van 2011 blijkt dat 65% van de leerlingen van groep 6 in Nederland gemotiveerd is om te lezen (Meelissen et al., 2011). Hiermee scoort Nederland zeer laag ten opzichte van de meeste andere deelnemende landen. Een bijkomend probleem is dat het leesplezier afneemt naarmate leerlingen ouder worden.

Uit het PISA-onderzoek van 2009 blijkt dat van de Nederlandse 15-jarigen zo'n 50% voor zijn plezier leest; het gemiddelde percentage over alle deelnemende landen is 63% (OECD, 2010, 64). Het aantal leerlingen dat voor zijn plezier leest in het vmbo is nog lager. Uit een pilotonderzoek in het kader van het landelijke programma Kunst van Lezen, blijkt dat zo'n 60% van de bijna 1000 onderzochte vmbo-leerlingen lezen niet leuk vindt (Broekhof, 2014). Een afname in leesplezier, zoals aangetoond in deze studie, komt overeen met de onderzoeksbevindingen in de literatuur (e.g. Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993). Leesvermijding daarentegen neemt af in de middenbouw en neemt vervolgens weer toe vanaf de bovenbouw van het basisonderwijs om te stabiliseren in de bovenbouw van het vmbo. Gegevens over leesvermijding zijn tot nu toe schaars, maar bieden aanvullende gegevens naast leesplezier.

Geconcludeerd kan worden dat leerlingen in het vmbo de minst gunstige positie hebben van de drie groepen in dit onderzoek: vmbo-leerlingen rapporteren significant minder leesplezier dan basisschoolleerlingen en de meeste leesvermijding. Daarbij is hun ontwikkeling over de jaren heen ongunstig; het leesplezier van de vmbo-leerlingen neemt af in de tijd en de leesvermijding neemt toe in de eerste periode en stabiliseert in de tweede periode.

Individuele veranderingen in leesplezier en leesvermijding over tijd (tweede deelvraag) zijn vastgesteld met rangordecorrelaties. Deze rangordecorrelaties lieten over de jaren heen voor de bovenbouw van het basisonderwijs en de vmbo-leerlingen een redelijke stabiliteit zien. De rangordecorrelaties voor de middenbouw zijn voor zowel leesplezier als leesvermijding iets lager dan bij de oudere cohorten, maar nog steeds matig en significant. Een relatief lage correlatie bij cohort 2 op leesvermijding vanaf groep 4 tot groep 6 laat zien dat in deze periode de grootste individuele verschillen te vinden zijn. Een mogelijke verklaring hiervoor is de ontwikkeling van de decodeervaardigheid. Leerlingen ontwikkelen in groep 4 en 5 in hoog tempo hun technische leesvaardigheid en maken

in de bovenbouw een overstap van korte naar steeds complexere teksten. De aard van de leesteksten verandert; leerlingen krijgen meer en meer informatieve leesteksten voor ogen, bijvoorbeeld bij de vakken aardrijkskunde en geschiedenis. Bovendien verschuift de aandacht in het curriculum van technisch lezen steeds meer naar begrijpend lezen. Deze veranderingen kunnen ervoor zorgen dat een leerling ten opzichte van leeftijdsgenoten een toenemende of juist afnemende leesvermijding gaat vertonen.

De resultaten van deze studie leveren een bijdrage aan de theorievorming omtrent leesmotivatie en leesvermijding; de stabiliteit van beide constructen over de tijd en over verschillende onderwijssectoren heen is niet eerder onderzocht. Door leesplezier en leesvermijding als aparte constructen te beschouwen, kan meer inzicht worden verkregen in de profielen van risicolezers. Dit levert ook belangrijke inzichten op voor de onderwijspraktijk. Leerlingen die weinig leesplezier vertonen, maar ook weinig leesvermijding laten zien, vragen waarschijnlijk om een andere aanpak dan leerlingen die weinig leesplezier hebben en bovendien een grote mate van leesvermijding hebben. De combinatie van een geringe mate van leesplezier en een toenemende leesvermijding – zoals het geval is bij de vmbo-leerlingen in deze studie – is zorgelijk. Deze leerlingen lopen het risico te weinig te lezen en belemmeren daarmee het behoud en hun voortgang in technisch en begrijpend lezen. Een geringe leesvaardigheid heeft ook consequenties voor de ontwikkeling op andere vakgebieden. De vraag is hoe het leesplezier van leerlingen vastgehouden en het ontstaan van leesvermijding tegengegaan kan worden in de bovenbouw van het basisonderwijs en na de overstap naar het vmbo.

Uit onderzoek is bekend dat motivatie beïnvloed kan worden door verschillende activiteiten en maatregelen op school- en groepsniveau. Zo is het belangrijk dat scholen een taal-/leesbeleid opstellen. Voor veel vmbo-scholen is dit nog geen gangbare praktijk. Aandacht voor leesbevordering in het taalbeleid is daarbij van groot belang (zie bijvoorbeeld Stichting Lezen & ITTA, 2014).

Dit kan bijvoorbeeld bewerkstelligd worden door een goede schoolbibliotheek of samenwerking met de openbare bibliotheek. Bovendien laten onderzoeksresultaten zien dat vrij lezen en lezen in de vrije tijd een positief effect hebben op de leesvaardigheid (Mol & Bus, 2011). Daarnaast is een effectieve didactiek essentieel.

Ervaringen met methoden als Nieuwsbegrip (Venrooij, 2011) tonen eerste indicaties dat leerlingen meer leesplezier beleven als teksten betrekking hebben op de actualiteit. Ook het voeren van gesprekken over teksten is een motiverende werkvorm. De vraag is vervolgens of met dergelijke maatregelen de leesvermijding afneemt. Leerlingen die lezen vermijden hebben wellicht een andere aanpak nodig dan leerlingen die weinig leesplezier hebben maar het lezen niet vermijden. Guthrie et al. (2009) suggereren dat voor leerlingen bij wie sprake is van veel leesvermijding mogelijk meer expliciete aandacht en uitleg nodig is voor succeservaringen (ter ondersteuning van de self-efficacy) en voor de relevantie van het leesmateriaal. Zo kan de relevantie van een leestaak meer benadrukt worden door verbanden te leggen met de persoonlijke ervaringen en voorkennis van de

leerlingen of door gebruik van videomateriaal bij het lezen van informatieve teksten.

Het feit dat uit dit onderzoek blijkt dat leesplezier en leesvermijding redelijk stabiel zijn behoeft verdere replicatie, bijvoorbeeld met een andere, minder regionale populatie. Daarnaast kan een aantal andere aanbevelingen worden gedaan voor vervolgonderzoek. Ten aanzien van de methodologie bevelen we aan om niet alleen gebruik te maken van vragenlijsten, maar ook interviews af te nemen en observaties uit te voeren binnen de klas-sensituatie. Bij observaties kunnen ook kenmerken van het leesonderwijs meegenomen worden om na te gaan welke samenhang er is tussen onderwijsaanbod en leesplezier/leesvermijding. Daarnaast is het interessant om ook de andere schalen uit het onderzoek van Coddington en collega's op te nemen in een vragenlijst, te weten self-efficacy en ervaren moeilijkheid. Tot slot verdient het aanbeveling om de combinatie van leesplezier en leesvermijding te classificeren en vandaar de relatie met leesprestaties (technisch lezen en begrijpend lezen) te onderzoeken. Dit onderzoek geeft een eerste indicatie dat in het kader van leesmotivatie met beide begrippen rekening gehouden moet worden.

Noot

- 1 Uit de Levene's test blijkt dat de assumptie van homogeniteit van variantie overtreden wordt. Echter, in geval van grote steekproeven kunnen kleine verschillen in groepsvarianties leiden tot significante waarden op de Levene's test (zoals ook op de tests voor normale verdeling). Field (2005) raadt aan om de variantieratio (hoogste groepsvariantie/kleinste groepsvariantie) te controleren. Bij waarden kleiner dan 2 mag uitgegaan worden van homogeniteit van variantie. De variantieratio voor leesplezier en leesvermijding op elk van de tijdstippen varieert van 1.0 tot 1.75. In alle gevallen is de variantieratio kleiner dan 2 en daarom wordt aangenomen dat voldaan is aan de assumptie van homogeniteit van de variantie. Ook is gecontroleerd op outliers aangezien deze de uitkomsten van analyses kunnen vertekenen. Vergelijking van het gemiddelde met de 5% trimmed mean laat zien dat, voor zover er outliers zijn, deze weinig effect hebben op het gemiddelde (ten hoogste een verandering van .06).

Geraadpleegde literatuur

- Coddington, C.S. (2009). *The effects of constructs of motivation that affirm and undermine reading achievement inside and outside of school on middle school students' reading achievement* (doctoral dissertation). College Park, M.D.: University of Maryland.
- Broekhof, K. (2014, april). *Pilot Monitoronderzoek VMBO*. Paper gepresenteerd tijdens de algemene ledenvergadering van de Beroepsvereniging Mediathecarissen Onderwijs (BMO).
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and Gender Differences in Children's Self- and Task Perceptions during Elementary School. *Child Development*, 64, 830-847.
- Field, A. (2005). *Discovering statistics using SPSS (second edition)*. London: Sage Publications.
- Guthrie, J.T., Coddington, C.S., & Wigfield, A. (2009). Profiles of Reading Motivation among African American and Caucasian Students. *Journal of Literacy Research*, 41, 317-353.
- Guthrie, J.T., Hoa, A.L.W., Wigfield, A., Tonks, S.M., Humenick, N.M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 282-313.
- Guthrie, J.T., Klauda, S.L., & Ho, A.N. (2013). Modeling the Relationships Among Reading Instruction, Motivation, Engagement, and Achievement for Adolescents. *Reading Research Quarterly*, 48, 9-26.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (1999). How Motivation Fits Into a Science of Reading. *Scientific Studies of Reading*, 3, 199-205.
- Mol, S. & Bus, A. (2011). Lezen loont een leven lang, *Levende Talen Tijdschrift*, 12(3), 3-15.
- Morgan, P.L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73, 165-183.
- Nieuwsbegrip: ervaringen van gebruikers: retrieved op 11-11-2014 van <http://www.nieuwsbegrip.nl/over-nieuwsbegrip/ervaringen-van-gebruikers>.
- 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: Radboud Universiteit, Enschede: Universiteit Twente - 2012.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Learning to Learn – Student Engagement, Strategies and Practices (Volume III)*. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264083943-en>.
- Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., Wigfield, A. et al. (2012). Dimensions of Reading Motivation and Their Relation to Reading Behavior and Competence. *Reading Research Quarterly*, 47, 427-463.
- Stensel, R.C.M. van, Oostdam, R.J. & Gelderen, A.J.S. van (2013). Vermijding en frustratie. Het belang van negatieve motivaties voor de leesvaardigheid van vmbo'ers. In D. Schram (Ed.), *De aarzelende lezer over de streep. Recente wetenschappelijke inzichten* (Stichting Lezen reeks, 22). Amsterdam: Stichting Lezen, 105-122.
- Stichting Lezen en ITTA (2014). *Leesbevordering en leesvaardigheid in het vmbo: noodzaak en kansen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Tuijl, C. van, Endedijk, M.D., & Abbing, J. (2012). *Rapportage nulmeting Preventie in de Keten: leerlinggegevens*. [Report]
- Venrooij, D. (2011). *Begrijp het nieuws*. Master thesis aan Fontys Hogeschool. Retrieved 11-11-2014 van <http://fontys.surfsharekit.nl:8080/get/smpid:29057/DS1/>.
- Wang, J.H.Y., & Guthrie, J.T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39, 162-186.
- Wigfield, A., & Guthrie, J.T. (1995). *Dimensions of children's motivations for reading: An initial study*. Athens, GA: National Reading Research Center.
- Wigfield, A., & Guthrie, J.T. (1997). Relations of children's motivation for reading to the amount and breadth of their reading. *Journal of Educational Psychology*, 89, 420-432.

Bijlage leesschalen

Leesplezier:

1. Geniet je van boeken lezen in je vrije tijd?
2. Houd je ervan nieuwe boeken te lezen?
3. Geniet je van het vooruitzicht een boek te lezen?
4. Geniet je van het lezen van interessante boeken, zelfs als ze moeilijk zijn?
5. Geniet je lang van lezen?
6. Houd je ervan als boeken je aan het denken zetten?

Leesvermijding:

1. Raad je veel tijdens het lezen zodat je sneller klaar bent?
2. Lees je makkelijkere boeken zodat je niet zo hard hoeft te werken?
3. Hoe vaak denk je: 'ik wil dit niet lezen'?
4. Probeer je het boeken lezen voor school te omzeilen?
5. Zou je willen dat je voor school niets hoeft te lezen?
6. Lees je zo weinig mogelijk?

Antwoordmogelijkheden:

Nooit – meestal niet – meestal wel – altijd

(Advertentie)

N. Hofmeester

Leerroutes Dyslexie. Module 2: Dyslexie en studievaardigheid

Garant – ISBN 978-90-441-3204-5 – 178 blz. – € 20,-

De module 'Dyslexie en studievaardigheid' is een praktisch vervolg op de module 'Ontwikkel je eigen leerstijl'. Ze is vooral gericht op het aanleren en trainen van studievaardigheden die voor vele studenten met dyslexie effectief blijken te werken. Specifiek voor deze module is dat je echt aan de slag gaat met uitvinden op welke manieren je het makkelijkst informatie kunt opnemen, opslaan in het geheugen en kunt toepassen.

De volgende onderwerpen komen hier aan bod: geheugentraining, mindmappen 1, snellezen 1, taalirritaties, blokkades deprogrammeren, dyslexie en werk, toolbox Taalvalkuilen, mindmappen en snellezen 2, conflictdiagram.

Uit de evaluaties van de studenten noteren we onder meer:

- Ik ben sneller gaan lezen! Maar vooral ook anders gaan lezen en leren.
- Lekker dat je dingen kan doen. Dan verveel ik me niet en kan ik beter mijn aandacht erbij houden.
- Goed om te weten dat je ook iets aan faalangst kunt doen!
- Handig van het conflictdiagram is dat je je goede en positieve kanten kunt laten zien. De rest komt dan vanzelf wel goed.
- De concentratie-oefeningen deden het voor mij heel goed. Faalangst ken ik nauwelijks.
- Ik heb een mindmap gebruikt in een les voor mijn leerlingen. Ze vonden het geweldig!

