

Leerlingen met en zonder dyslexie

Verschillen in attitudes, sociale normen, gedragscontrole en de verklaring van leesfrequentie

NIKKI ABEN & CEDRIC STALPERS

Vrijtijdslezen bevordert kennisontwikkeling en schoolsucces, maar kinderen met dyslexie (circa 8 tot 14% van de leerlingpopulatie) vinden lezen vaak vermoeiend en frustrerend, wat samen kan gaan met niet of weinig lezen in de vrije tijd. Desondanks blijkt een deel van hen toch regelmatig te lezen. In deze studie is gepoogd op basis van de Theorie van Gepland Gedrag verschillen in leesfrequentie tussen dyslectische en andere kinderen te verklaren. Volgens deze theorie lezen kinderen vaak als ze deze activiteit plezierig, ontspannend en nuttig vinden (attitude), ouders hen ertoe aanmoedigen (sociale normen) en ze zichzelf vaardig genoeg vinden in lezen (waargenomen gedragscontrole). Het bleek dat er grote verschillen waren tussen dyslectische en andere kinderen als het gaat om waargenomen gedragscontrole, terwijl met betrekking tot de andere twee variabelen de verschillen klein tot non-existent waren. Tezamen met de controlevariabelen verklaarden de genoemde variabelen meer dan de helft van de variantie in leesfrequentie bij beide groepen.

Kinderen met dyslexie vallen in de klas vaak op door hun langzame tempo en moeite met vloeiend lezen. Naar schatting heeft 8 tot 14% van de Nederlandse kinderen dyslexie, wat betekent dat een substantieel deel van de leerlingen dagelijks obstakels ervaart bij het lezen en schrijven (Centraal Bureau voor de Statistiek, 2016; Stichting Lezen, 2021). Stichting Dyslexie (2016, p. 7) omschrijft dit fenomeen als: 'een specifieke leerstoornis die zich kenmerkt door een hardnekkig probleem in het aanleren van accuraat en vlot lezen en/of spellen op woordniveau, dat niet het gevolg is van omgevingsfactoren en/of een lichamelijke, neurologische of algemene verstandelijke beperking.' Specifiek hebben kinderen met dyslexie moeite met de koppeling tussen letters en klanken en het decoderen van woorden (Shaywitz & Shaywitz, 2003). Hoewel de oorsprong van dyslexie grotendeels genetisch is, kunnen omgevingsfactoren, zoals de kwaliteit van leesinstructie en de toegang tot leesbevorderende activiteiten, de impact van genetische kwetsbaarheden versterken of verzachten (Snowling et al., 2020; Vellutino et al., 2004).

Dyslexie maakt lezen voor veel kinderen uitdagend en vaak frustrerend, wat gevolgen heeft voor hun motivatie en leesgedrag.

Kinderen met dyslexie lezen daardoor gemiddeld minder vaak, terwijl frequent lezen juist essentieel is voor de ontwikkeling van leesvaardigheid en taalbegrip (Huettig et al., 2018). Een goede leesfrequentie in de vrije tijd draagt bij aan en versterkt de automatisering van woordherkenning. Kinderen die vaker lezen, verbeteren niet alleen hun taalvaardigheid en tekstbegrip, maar ontwikkelen ook meer motivatie en zelfvertrouwen (Snowling & Hulme, 2011). Omgekeerd kan een lage leesfrequentie leiden tot minder blootstelling aan geschreven taal, waardoor de leesontwikkeling verder wordt belemmerd. Dit fenomeen staat bekend als het Mattheüseffect in lezen (Stanovich, 1986): sterke lezers worden steeds vaardiger door oefening, terwijl zwakere lezers steeds verder achterblijven door een gebrek eraan. Voor kinderen met dyslexie lijkt deze vicieuze cirkel bijzonder relevant, omdat zij lezen vaker als inspannend en frustrerend ervaren. Voor de volledigheid dient te worden opgemerkt dat dit Mattheüseffect niet altijd gerepliceerd kan worden (Schulte et al., 2016), al vonden Pfoest et al (2014) na rekening houden met modererende variabelen het wel.

De leesproblemen van dyslectische kinderen reiken verder dan het klaslokaal en kunnen hun toegang tot informatie en ontwikkelingskansen beperken, wat op lange termijn gevolgen kan hebben voor onderwijs, werkgelegenheid en maatschappelijke participatie (Snowling & Hulme, 2011). Bovendien kan dyslexie een impact hebben op het sociaal-emotioneel welzijn, omdat herhaalde leesmoeilijkheden frustratie en een negatief zelfbeeld kunnen veroorzaken. Onderzoek wijst uit dat mensen met dyslexie vaker sociaal geïsoleerd zijn en een lager psychologisch welzijn ervaren dan hun leeftijdsgenoten zonder leerproblemen (Ghadiri Sourman Abadi & Abdolmohamadi, 2024).

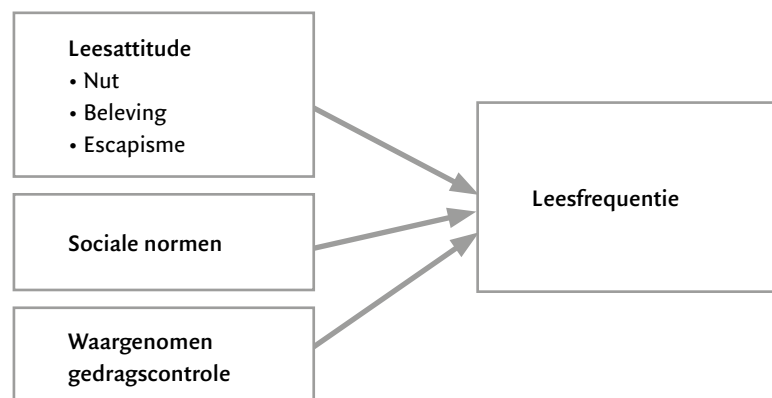
Toch blijkt dat niet alle kinderen met dyslexie lezen volledig vermijden en dat niet alle

kinderen met dyslexie een afkeer hebben van lezen. Onderzoek toont aan dat sommige dyslectische kinderen gemotiveerd blijven om te lezen (Petscher et al., 2023). Dit roept de vraag op welke factoren bijdragen aan hun leesfrequentie en waarom sommige dyslectische kinderen ondanks hun moeilijkheden blijven lezen, terwijl anderen het lezen grotendeels vermijden. Inzicht in deze verschillen is essentieel om gerichte verbetering van de onderwijspraktijk en van leesbevordering te ontwikkelen. Ons doel is om te doorgronden welke psychologische en sociale factoren samenhangen met leesgedrag.

De theorie van gepland gedrag van Ajzen (1991; zie figuur 1) is in het verleden herhaaldelijk toegepast om verschillen in vrijwillig leesgedrag te verklaren (onder andere Stokmans, 1999; Van Schooten & De Gloppe, 2002; Stalpers, 2005; Groothengel, 2016; Anuar et al., 2020). Volgens deze theorie wordt gedrag verklaard door drie kernvariabelen: attitude, sociale normen en waargenomen gedragscontrole. Deze factoren hangen samen met de intentie om bepaald gedrag uit te voeren, die op haar beurt in verband staat met de daadwerkelijke gedragingen (Ajzen, 2006). In de context van leesgedrag betekent dit dat kinderen die vaker lezen doorgaans lezen als waardevol, plezierig en ontspannend ervaren (leesattitude), aanmoediging van ouders en belangrijke anderen krijgen om te lezen (sociale normen) en vertrouwen hebben in hun leesvaardigheid (waargenomen gedragscontrole).

Leesattitude, sociale normen en waargenomen gedragscontrole

Leesattitude wordt omschreven als een door (eigen of andermans) ervaringen gevormde evaluatieve houding tegenover lezen, die de verwachte uitkomsten van deze activiteit reflecteert (Stalpers, 2005). Deze houding



Figuur 1. Conceptueel model van de invloed van leesattitude, sociale normen en waargenomen gedragscontrole op de leesfrequentie van kinderen met dyslexie

is gevormd door de frustratie die of juist het leesplezier dat iemand in het verleden ervaren heeft en een reden vormt om boeken te mijden of juist op te zoeken. In deze studie worden drie voornaamste uitkomsten van lezen meegenomen, gebaseerd op het onderzoek van Schiefele en Schaffner (2016): beleving, nut en escapisme. De belevingsgerichte dimensie verwijst naar de voldoening die lezen zelf biedt, zoals het plezier van opgaan in een verhaal of verkrijgen van inzicht in een bepaald onderwerp (Stokmans, 1999). De nutsgerichte dimensie omvat meer extrinsieke uitkomsten van lezen, zoals betere schoolprestaties, erkenning van ouders en competitie (beter kunnen lezen dan een ander). De escapistische dimensie houdt in dat kinderen lezen om verveling en negatieve emoties te verdrijven (Stokmans, 1999; Tellegen, 1986).

Sociale normen verwijzen naar de invloed die ouders, vrienden en andere belangrijke personen (zoals peers en leerkrachten) uitoefenen op het leesgedrag van kinderen. Deze normen omvatten zowel expliciete aanmoediging als (impliciet) voorbeeldgedrag, zoals

zelf regelmatig lezen, voorlezen of boekentips aanreiken (Stalpers, 2005). In dit onderzoek wordt het begrip sociale normen ruim opgevat. Zowel de richting van de ouderlijke invloed (aan- of ontmoediging; Ajzen, 2006), als de invulling van eventuele aanmoediging (bijvoorbeeld het cadeau geven van boeken) vallen er onder. Door deze brede benadering ontstaat een vollediger beeld van sociale invloeden op leesgedrag (Stalpers, 2005). Hierbij zoomen we in op de rol van ouders, die de taalontwikkeling en woordenschat van kinderen stimuleren door voor te lezen en hun kinderen toegang tot leesmateriaal te bieden (Baker et al., 1997). Binnen de thuisomgeving zijn zij vaak de belangrijkste bron van leesstimulatie (Romero-González et al., 2023). In de discussieparagraaf komen we op deze keuze terug.

Binnen de theorie van gepland gedrag verwijst waargenomen gedragscontrole naar de mate waarin een individu gelooft controle te hebben over het uitvoeren van bepaald gedrag (Ajzen, 1991). In de context van lezen gaat het om het vertrouwen dat kinderen hebben in hun eigen leesvaardigheid. Denken ze dat ze

complexe woorden en teksten kunnen begrijpen? (Stalpers, 2005). Eerder onderzoek heeft aangetoond dat kinderen die vertrouwen hebben in hun leesvaardigheid, vaker lezen (Schiefele & Schaffner, 2016; Wigfield & Guthrie, 1997). Kinderen die geloven dat ze goed kunnen lezen, hebben een grotere kans om daadwerkelijk te lezen (Abu Omar et al., 2024). Hoewel er veel onderzoek is gedaan naar de relatie tussen waargenomen gedragscontrole en leesfrequentie in de algemene populatie, is minder bekend hoe deze relatie zich manifesteert bij kinderen met dyslexie. Aangezien dyslectische kinderen structurele leesmoeilijkheden ervaren, is het mogelijk dat hun perceptie van gedragscontrole sterk afwijkt van die van leeftijdsgenoten zonder leesproblemen. Vooral bij deze groep kan gedragscontrole een belangrijke factor zijn, omdat zij waarschijnlijk (veel) minder vertrouwen hebben in hun leesvaardigheid (Abu Omar et al., 2024) en daarom een (forse) drempel ervaren om te gaan lezen.

Onderzoeksvragen

Eerder onderzoek heeft aangetoond dat leesattitude, sociale normen en waargenomen gedragscontrole samenhangen met leesfrequentie bij kinderen zonder leesproblemen (Schiefele & Schaffner, 2016; Stalpers, 2005). Bij kinderen met dyslexie is dit verband echter nog nauwelijks onderzocht, terwijl deze kinderen vaker negatieve leeservaringen opdoen en lezen als inspannend of frustrerend ervaren (Franzen et al., 2021; Huettig et al., 2018). De verwachting is daarom dat dyslectische kinderen een negatievere leesattitude hebben en een ongunstiger score op de variabele gedragscontrole dan hun leeftijdsgenoten. Het is een vraag in welke mate ouders van dyslectische kinderen zich extra inspannen om hun kinderen aansluiting te laten houden bij hun leeftijdsgenoten. Lezen

ze bijvoorbeeld (ter compensatie) extra voor om te voorkomen dat hun kinderen te ver achterlopen op hun klasgenoten? De eerste onderzoeksvraag is daarom: In welke mate verschillen de attitudes, sociale normen, waargenomen gedragscontrole en leesfrequentie bij het lezen van dyslectische kinderen in vergelijking met hun leeftijdsgenoten? In tegenstelling tot eerdere studies waaronder Stalpers (2002), die doorgaans kleinschalig en verkennend van aard waren, zeker bij deze doelgroep, wordt in deze studie gebruikgemaakt van een grotere en representatieve steekproef (Duo Onderwijsonderzoek, 2017). Hierdoor kan een betrouwbaarder beeld worden geschetst van scores van dyslectische kinderen op deze psychologische en sociale determinanten van leesgedrag.

De tweede vraag is in welke mate de variabelen in de Theorie van Gepland Gedrag (attitudes, sociale normen, waargenomen gedragscontrole) verschillen in het leesgedrag van dyslectische en andere kinderen kunnen verklaren. Antwoorden op deze vragen kunnen aanknopingspunten bieden voor de ontwikkeling van interventies die gericht zijn op het verhogen van de leesfrequentie van dyslectische kinderen.

Methode

Participanten

Voor dit onderzoek werd gebruikgemaakt van data die in 2016 zijn verzameld door DUO Onderwijsonderzoek in opdracht van Stichting Lezen (DUO Onderwijsonderzoek, 2017). De dataset omvatte in totaal 5.224 jongeren in de leeftijd van 8 tot 18 jaar. De scholieren werden benaderd met een combinatie van een cluster- en een gestratificeerde steekproef binnen het Nederlandse basisonderwijs. Van de respondenten waren er 612 gediagnostiseerd met dyslexie. Tussen de dyslectische en andere

respondenten waren enkele (kleinere) verschillen. Zo waren onder de dyslectische kinderen jongens oververtegenwoordigd (56% versus 49% onder de andere respondenten) en was de eerstgenoemde groep iets ouder (13,7 versus 13,4 jaar).

De participanten waren geworven via hun leerkrachten en docenten, die op hun beurt waren geworven via het online panel Leerkrachten Basisonderwijs en de onderwijsdatabase van DUO Onderwijsonderzoek. Bij het benaderen van deze onderwijsmensen is rekening gehouden met de grootte van de scholen (aantal leerlingen), de denominatie (zoals openbaar, katholiek of protestants-christelijk) en de spreiding over de drie vakantieregio's (Noord, Midden en Zuid).

Materialen

De vragenlijst was ontwikkeld door DUO Onderzoek in samenwerking met Stichting Lezen en was vooraf getest. De meeste vragen werden beantwoord op een 4-punts Likertschaal (1 = heel erg mee oneens, tot 4 =

heel erg mee eens). Waar dat niet zo was, zijn de antwoorden omgepoold naar deze schaal. Een beschrijving van de operationalisatie van de centrale variabelen inclusief een indicatie van de betrouwbaarheid van de meting staat in tabel 1.

Alle variabelen werden intern consistent gemeten, afgaande op de Cronbachs alpha-waarden die overal boven de ondergrens van 0,60 waren (Taber, 2018).

Procedure

De vragenlijsten werden in oktober en november 2016 tijdens schooluren in de klas anoniem ingevuld. Deelnemers werden vooraf geïnformeerd over de duur en het doel van het onderzoek en de vrijwillige en anonieme aard van deelname. Docenten bleven tijdens het invullen aanwezig om vragen te beantwoorden, maar gunden hun leerlingen hierbij alle privacy. Het invullen duurde bij veel leerlingen naar schatting 10 tot 15 minuten, al kan dit voor de dyslectische doelgroep iets langer geduurd hebben.

Variabele	Voorbeelditem	Cronbachs alpha (aantal items)
Leesattitude - beleving	Ik lees omdat ik me graag verplaats in de hoofdpersoon van een verhaal.	0,88 (6)
Leesattitude – nut	Ik lees omdat ik dan betere cijfers kan halen op school.	0,93 (9)
Leesattitude - escapisme	Ik lees omdat ik me dan niet hoeft te vervelen.	0,86 (6)
Sociale normen	Hoe vaak moedigen je ouders je aan om te lezen?	0,69 (8)
Waargenomen gedragscontrole	Wanneer ik lees begrijp ik bijna alles wat ik lees	0,72 (4)
Leesfrequentie	Hoe vaak lees je in je vrije tijd een roman/boek waar je iets van kunt leren?	0,69 (6)

Tabel 1. Operationalisatie van de centrale variabelen, inclusief Cronbachs alpha waarden ter indicatie van de betrouwbaarheid van de meting

Statistische analyses

Om de verschillen tussen dyslectische en andere kinderen te duiden (in antwoord op de eerste deelvraag) is de Cohens d-waarde berekend ter bepaling van de effectgrootte. Hierbij is het verschil tussen beide groepen uitgedrukt in delen van de standaarddeviatie, waarbij waarden van 0,20 gezien worden als een indicator van een klein verschil en waarden boven de 0,80 als een groot verschil. Om de tweede deelvraag te beantwoorden is een multiple regressieanalyse uitgevoerd met attitude, sociale normen en gedragscontrole als onafhankelijke, leesfrequentie als afhankelijke, en gender en leeftijd als controlevariabelen. Gender werd meegenomen omdat uit eerdere studies bleek dat meisjes doorgaans een positievere leesattitude hadden dan jongens (Scholes, 2019; Schram, 1999). Leeftijd werd toegevoegd omdat leesfrequentie en motivatie tijdens de basisschooljaren een dalende lijn kunnen vertonen (Van Steensel et al., 2016). Door voor beide variabelen te controleren, werd voorkomen dat het belang van de onafhankelijke variabelen werd overschat.

Resultaten

In tabel 2a worden – in antwoord op de eerste deelvraag – de gemiddelden van de sociale normen, waargenomen gedragscontrole, leesattitude en leesfrequentie gepresenteerd, waarbij de scores van dyslectische kinderen zijn vergeleken met die van andere.

Respondenten met dyslexie scoorden meer dan een standaarddeviatie lager op waargenomen gedragscontrole dan andere kinderen. Zij vonden zichzelf veel minder vaardig in lezen dan hun leeftijdsgenoten. Twee op de drie dyslectische kinderen bestempelden lezen als moeilijk en beseften dat ze langzamer lezen dan anderen. 42% van de dyslectische respondenten begreep niet alles wat ze lezen.

Bij de andere variabelen waren de verschillen veel kleiner. Als het gaat om het waargenomen nut van lezen (leesattitude) en sociale normen waren beide groepen niet significant verschillend van elkaar. Dyslectische kinderen lezen voorts iets minder vaak, beleefden iets minder plezier aan lezen en lezen minder voor hun ontspanning, maar deze verschillen waren,

	Dysl. kinderen gem. (n=612)	(s.d.)	Andere kinderen gem. (n=4612)	(s.d.)	Cohens d
Leesattitude – beleving	2,14	0,77	2,33	0,75	***-0,25
Leesattitude – nut	1,84	0,61	1,84	0,59	0,00
Leesattitude – escapisme	1,81	0,70	2,03	0,67	***-0,32
Sociale normen	1,96	0,49	1,94	0,45	0,04
Waargenomen gedragscontrole	2,14	0,70	2,91	0,62	***-1,22
Leesfrequentie	1,89	0,92	2,11	0,98	***-0,23

*** = p < 0,001

Tabel 2a. De scores van dyslectische en andere kinderen inzake leesattitude, sociale normen, waargenomen gedragscontrole en leesfrequentie met elkaar vergeleken

afgaand op de effectgroottes (rond de 0,20), als klein te bestempelen. 45% van de dyslectische kinderen vond lezen plezierig (tegenover 51% van de andere) en 24% (tegenover 34%) las om verveling te verdrijven. In tabel 2b zijn de verschillen in leesfrequentie van vier bevraagde tekstsoorten (op een schaal van 1 ‘nooit’ tot 4 ‘dagelijks’) met elkaar vergeleken.

Als het gaat om het lezen van romans zijn de verschillen tussen beide groepen het duidelijkst: 50% van de niet-dyslectische kinde-

ren tegenover slechts 34% van de dyslectische las romans in de vrije tijd. Als het gaat om andere tekstsoorten, zoals informatieve boeken (26% van de dyslectische groep las die wekelijks tegenover 29% van de andere kinderen) en tijdschriften (23% versus 27%) waren de verschillen (met effectgroottes beneden de 0,20) klein te noemen. Inzake strips waren de verschillen niet significant ($p=0,11$).

Voor het beantwoorden van de tweede vraag zijn twee multiple regressieanalyses

	Dysl. kinderen gem. (n=612)	(s.d.)	Andere kinderen gem. (n=4612)	(s.d.)	Cohens d
Romans	1,57	0,93	1,85	1,03	***0,28
Informatieve boeken	1,85	1,00	1,94	1,00	*0,09
Tijdschriften	1,90	0,91	2,02	0,92	**0,13
Strips	1,91	1,06	1,96	1,07	0,05

*= $p<0,05$; **= $p<0,01$; ***= $p<0,001$

Tabel 2b. De scores van dyslectische en andere kinderen op vragen over de leesfrequentie inzake vier tekstsoorten met elkaar vergeleken

	Dyslectisch		Niet dyslectisch	
	Bèta	p-waarde	Bèta	p-waarde
Stap 1				
Gender	0,08	0,05	0,11	<0,001
Leeftijd	-0,26	<0,001	-0,44	<0,001
Stap 2				
Gender	-0,01	0,85	-0,01	0,87
Leeftijd	-0,14	<0,001	-0,25	<0,001
Leesattitude – beleving	0,27	<0,001	0,22	<0,001
Leesattitude – nut	0,01	0,75	-0,03	0,004
Leesattitude – escapisme	0,21	<0,001	0,23	<0,001
Sociale normen	0,34	<0,001	0,35	<0,001
Waargenomen gedragscontrole	0,12	<0,001	0,09	<0,001

Tabel 3. Uitkomsten regressieanalyse met leeftijd en gender als controlevariabelen, leesattitude, sociale normen en gedragscontrole als onafhankelijke variabelen en leesfrequentie als afhankelijke variabele (bèta-coëfficiënten zijn gestandaardiseerd)

uitgevoerd met gender en leeftijd als controlevariabelen, de variabelen uit de Theorie van Gepland Gedrag als onafhankelijke en leesfrequentie als afhankelijke variabele (tabel 3). In de eerste stap zijn alleen de controlevariabelen geregresseerd op leesfrequentie; in de tweede zijn hieraan de afhankelijke variabelen toegevoegd.

Alleen de controlevariabelen verklaarden respectievelijk 7% (bij de dyslectische kinderen) en 20% (bij de andere) van de variantie in leesfrequentie, waarbij gold dat meisjes en jongere kinderen vaker lasen. Wanneer de onafhankelijke variabelen daaraan werden toegevoegd, bleek meer dan de helft van de variantie in leesfrequentie van dyslectische kinderen (R kwadraatwaarde = 0,55) verklaard te worden: respondenten die vaker lasen waren doorgaans jonger, vonden lezen plezieriger en meer ontspannend (attitude), werden vaker aangemoedigd door hun ouders om te lezen (sociale normen) en vonden zichzelf relatief vaardig in lezen (gedragscontrole). Bij niet-dyslectische kinderen was de verklaarde variantie in leesfrequentie 59,2% en waren dezelfde variabelen significant, plus de nutscomponent van de leesattitude, waarbij bleek dat hoe hoger respondenten op nut scoorden, hoe minder vaak ze lasen.

Aangezien dit negatieve verband vragen opriep, was een aanvullende analyse uitgevoerd, waarbij nut was opgesplitst in de drie onderliggende deelcomponenten: lezen om erkenning van ouders te krijgen, om betere cijfers te halen op school en om beter te presteren dan leeftijdsgenoten (competitie). Hieruit bleek dat zowel bij dyslectische als andere kinderen de subcomponent school positief (bèta-coëfficiënten waren respectievelijk 0,14 en 0,07) en de subcomponent erkenning negatief gerelateerd waren aan leesfrequentie (bèta-coëfficiënten waren -0,15 en -0,08). De component competitie bleek voor beide groepen geen significant verband te hebben met leesfrequentie.

Conclusies en discussie

Hoofdvragen en reflectie op eerder onderzoek

De eerste vraag was in welke mate kinderen met en zonder dyslexie verschillen als het gaat om de drie dimensies van leesattitude (beleving, nut en escapisme), leesfrequentie, aanmoediging om te lezen (sociale normen) en waargenomen gedragscontrole. Zoals te verwachten waren de verschillen in waargenomen gedragscontrole zeer groot: dyslectische respondenten scoorden meer dan een standaarddeviatie lager op deze variabele. Op alle andere variabelen van de Theorie van Gepland Gedrag waren de verschillen echter, afgaand op de effectgroottes, klein (maximaal 0,32 – bij de escapismedimensie van de leesattitude) tot afwezig (0,00 – bij de nutsdimensie van leesattitude). Dyslectische kinderen lasen iets minder vaak (met name romans), vonden de activiteit iets minder plezierig en iets minder ontspannend, maar de verschillen waren klein te noemen. De dyslectische groep verschilde niet van andere kinderen als het ging om de aanmoediging door de ouders of de mate waarin zij lezen nuttig vonden. Als het gaat om de frequentie van het lezen van informatieve boeken, tijdschriften en zeker strips doen dyslectische kinderen weinig tot niet onder voor andere kinderen. In onze inleiding werd de verwachting uitgesproken dat kinderen van dyslectische ouders mogelijk extra hun best zouden doen om hun kinderen tot lezen aan te moedigen; deze verwachting werd echter niet ondersteund door de data.

De tweede vraag was in welke mate de variabelen van de Theorie van Gepland Gedrag verschillen in leesfrequentie konden verklaren. Zowel bij dyslectische als niet-dyslectische kinderen verklaarden leesattitude, sociale normen en waargenomen gedragscontrole in combinatie met de controlevariabelen meer dan de helft van de variantie in vrijwillig leesgedrag. Deze verklaarde variantie onder-

steunt de toepasbaarheid van de theorie van gepland gedrag op leesgedrag van kinderen en tieners.

Laten we elk van de variabelen in de theorie een voor een nalopen. Kinderen – zowel dyslectische als niet-dyslectische - die lezen als plezierig ervaren (beleving) of als een manier om even aan de dagelijkse realiteit te ontsnappen (escapisme), zijn eerder geneigd om vrijwillig te lezen. Eerder onderzoek toont ook aan dat affectieve leeservaringen – zoals opgaan in het verhaal en genieten van het lezen – positief samenhangen met leesfrequentie (Baker & Wigfield, 1999; Schiefele & Schaffner, 2016). Ook dyslectische kinderen kunnen plezier aan lezen ontleen. Het verband tussen de nutsdimensie van de leesattitude en leesfrequentie was minder eenduidig. Bij dyslectische kinderen was deze dimensie niet-significant en bij de andere kinderen bleek deze (licht) negatief gerelateerd aan leesfrequentie.

Sociale normen waren positief gerelateerd aan vrijwillig lezen, zowel voor de dyslectische als de niet-dyslectische leerlingen. Indien ouders voorlezen, boeken cadeau geven, veel boeken in huis hebben, leestips geven en op andere manieren subtiel het lezen aanmoedigen, dan is de kans groter dat de leerlingen zelf gaan lezen.

Enkele verbanden waren onverwacht en zijn in eerder onderzoek niet gevonden. In eerdere studies onder een brede groep leerlingen - ook niet-dyslectische – was leesattitude de sterkste verklarende kracht en leken de andere variabelen daar weinig aan toe te voegen (Van Schooten & De Gloppe, 2002; Stalpers, 2005). Opvallend aan onze studie is dat alle variabelen in Ajzens theorie een rol spelen bij de verklaring van leesfrequentie; niet alleen leesattitude, maar ook sociale normen en waargenomen gedragscontrole. Voor deze verschillen zijn twee verklaringen aan te voeren. Ten opzichte van Stalpers (2005) is onze steekproef groter en meer divers, en ten

opzichte van de genoemde studies is leesfrequentie in onze studie uitgebreider bevraagd. Stalpers (2005) beperkte zich tot fictie en Van Schooten en de Gloppe richtten zich alleen op adolescentenromans, hetgeen een verdere inperking is. In onze studie zijn tevens de frequenties van informatieve boeken en strips bevraagd. Zoals opgemerkt is bij niet-dyslectische kinderen de nutsdimensie licht negatief gerelateerd aan leesfrequentie. Deze nutsdimensie bleek heterogener dan gedacht. Lezen als middel om betere cijfers te halen voor school is voor beide groepen positief gerelateerd aan frequent lezen, en lezen als middel om erkenning te verkrijgen juist negatief. Deze dimensie is niet eerder zo uitgebreid en bij zo'n grote steekproef bevraagd.

Beperkingen en vervolgonderzoek

De huidige studie kent sterkten en zwakten. Een sterke kant van deze studie is de grootte en samenstelling van de steekproef. DUO is erin geslaagd meer dan 600 dyslectische kinderen te bereiken, waarmee dit onderzoek een bijdrage kan leveren aan de kennis van een moeilijk toegankelijke en onderbelichte onderzoekspopulatie. De bestudeerde onafhankelijke variabelen bleken vervolgens meer dan de helft van de variantie in leesfrequentie te verklaren, wat de waarde van de theorie over gepland gedrag onderschrijft.

Een zwakte is dat enkele relevante onderwerpen niet zijn bevraagd. Ten eerste is er enkel gekeken naar sociale normen van de ouders, terwijl normen van leeftijdsgenoten steeds belangrijker worden naarmate kinderen ouder worden. Tieners oriënteren zich op leeftijdsgenoten en kunnen hun gedrag kopiëren. Om op het schoolplein niet uit de toon te vallen kunnen scholieren meer elkaars gedrag dan dat van hun ouders gaan kopiëren.

In een eerdere toepassing van de Theorie van Gepland Gedrag heeft Stalpers (2007) een extra variabele aan dit conceptueel model

toegevoegd, te weten waargenomen risico (Dowling, 1986). Waar leesattitude vooral gaat over positieve verwachtingen van lezen, gaat waargenomen risico over negatieve verwachtingen, zoals de vrees voor een miskoop, of een geleend boek dat na enkele pagina's blijkt tegen te vallen. De overvloed aan beschikbare boeken in een openbare bibliotheek of winkel kan voor keuzestress en onzekerheid zorgen en zo leiden tot een beslissing om af te zien van lezen. Deze twijfels en onzekerheid zijn negatief gerelateerd aan vrijwillig lezen, ook bij kinderen met een positieve leesattitude. Alhoewel deze risico-variabele in Ajzens theorie niet voorkwam, bleek hij wel verschillen in leesfrequentie te verklaren (Stalpers, 2007).

Aanbevelingen voor de praktijk

Op basis van ons onderzoek doen we enkele aanbevelingen voor leesonderwijs en leesbevordering. Allereerst bleek uit de huidige studie dat ouders een duidelijke leesbevorderende rol spelen. Huysmans (2013) vond in zijn onderzoek echter dat ouders mogelijk te snel en te vroeg – op de leeftijd waarop hun kinderen zelfstandig kunnen lezen – afstand van deze rol doen. Huysmans (2013, p. 57) stelde dan ook de vraag of: 'ouders en leesbevorderaars niet te vroeg hun inspanningen staken.' Zo loopt het praten over boeken en geven van leestips af vanaf het twaalfde levensjaar. Hij vindt in zijn studie dat de inspanningen van ouders meer effect lijken te hebben dan die van scholen, boekwinkels, bibliotheken en leesbevorderingscampagnes. 'Vanuit de bevindingen doorredenerend zou er wat gewonnen kunnen worden als ouders ook aan het begin van de puberteit nog het lezen van hun kinderen zouden stimuleren' (Huysmans, 2013, p. 57). Die aanmoediging van ouders dient bij voorkeur positief en subtiel te zijn. Wanneer kinderen lezen louter

associëren met erkenning door ouders, dan gaat dit niet samen met frequent leesgedrag.

Ten tweede raden we aan in het onderwijs aan dyslectische kinderen een breed palet aan tekstsoorten aan te bieden. Dyslectische kinderen lezen informatieve boeken vaker dan romans. Om informatie te vergaren kunnen in aanvulling op deze non-fictie ook informatieve stripboeken aangeboden worden (Kasbergen, 2023). Volgens Kasbergen kunnen strips helpen gedetailleerde informatie diepgaand te verwerken en een toegankelijke manier zijn om kennis te vergaren, omdat woorden ondersteund worden door beelden. Zij noemt als andere voordelen: het vergroten van woordkennis, aanwakken van leeshonger en bevorderen van visuele geletterdheid.

Ten derde raden we aan om de leesbeleving centraal te stellen in leesonderwijs en leesbevordering, aangezien de belevingsdimensie van leesattitude sterk gerelateerd is aan frequent lezen in de vrije tijd. Kinderen ontwikkelen pas een stabiele leesgewoonte als lezen naar meer smaakt of in een kennisbehoefte voorziet. Ook dyslectische kinderen kunnen positieve leeservaringen hebben, zeker als ouders, leerkrachten en leeftijdsgenoten hen helpen aansprekende boeken te kiezen. Daarbij lijkt het wenselijk om lezen te positioneren als een bron van inzicht, kennis, ontspanning en verbeelding, als ook om de leesattitude zorgvuldig te monitoren.

Ten slotte raden we aan om een Delphi-studie uit te voeren om het leesonderwijs en de leesbevordering voor dyslectische kinderen (waar nodig) te verbeteren. Bij een dergelijke studie worden interviews uitgevoerd met experts (zoals remedial teachers, leerkrachten en jeugdbibliothecarissen) om creatieve ideeën in te zamelen en verder uit te werken voor, in dit geval, een kwetsbare doelgroep. Het huidige kwantitatieve onderzoek heeft inzicht geboden in de huidige leessituatie van dyslectische kinderen; een kwalitatieve studie kan uitwijzen hoe die situatie verbeterd kan worden.

LITERATUUR

- Abu Omar, D., Kirkman, A., Scott, C., Babicova, I., & Irons, Y. (2024). Positive psychology interventions to increase self-esteem, self-efficacy, and confidence and decrease anxiety among students with dyslexia: A narrative review. *Youth*, 4(2), 835–853. <https://doi.org/10.3390/youth4020055>
- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179–211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-t](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-t)
- Ajzen, I. (2006). Behavioral interventions based on the theory of planned behavior. Technical Report. Geraadpleegd via <https://www.researchgate.net/publication/245582784>
- Anuar, N., Muhammad, A. M., & Awang, Z. (2020). An exploratory factor analysis of elicited students' salient beliefs toward critical reading. *International Journal of Modern Languages and Applied Linguistics*, 4(4), 101–110. <https://doi.org/10.24191/ijmal.v4i4.11288>
- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452–477. <https://doi.org/10.1598/RRQ.34.4.4>
- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 69–82. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3202_2
- Barrett, D., & Heale, R. (2020). What are Delphi studies? *Evidence-Based Nursing*, 23(3), 68–69. <https://doi.org/10.1136/ebnurs-2020-103303>
- Blakemore, S. J. (2018). Avoiding social risk in adolescence. *Current Directions in Psychological Science*, 27(2), 116–122. <https://doi.org/10.1177/0963721417738144>
- Buisman, M., Allen, J., Fouarge, D., Houtkoop, W., & Velden, R. van der (2013). PIAAC: Kernvaardigheden voor werk en leven. Resultaten van de Nederlandse survey 2012. Expertisecentrum Beroepsonderwijs. <https://www.ecbo.nl>
- Centraal Bureau voor de Statistiek. (2016, 6 oktober). Lichte toename kinderen met dyslexie. <https://www.cbs.nl/nl-nl/nieuws/2016/40/lichte-toename-kinderen-met-dyslexie>
- Chang, M., Kim, S., Kim, J., & Cho, Y. A. (2014). Specific visual symptoms and signs of Meares-Irlen syndrome in Korean. *Korean Journal of Ophthalmology*, 28(2), 159–166. <https://doi.org/10.3341/kjo.2014.28.2.159>
- Chung, A. C., & Rimal, R. N. (2016). Social norms: A review. *Review of Communication Research*, 4(1), 1–28. <https://doi.org/10.12840/issn.2255-4165.2016.04.01.008>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum Associates.
- Dowling, G. R. (1986). Perceived risk: the concept and its measurement. *Psychology & Marketing*, 3(3), 193–210.
- DUO Onderwijsonderzoek (2017). *De leesmotivatie van Nederlandse kinderen en jongeren*. Stichting Lezen.
- Franzen, L., Stark, Z., & Johnson, A. P. (2021). Individuals with dyslexia use a different visual sampling strategy to read text. *Scientific Reports*, 11(1), 84945. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-84945-9>
- Ghadiri Sourman Abadi, F., & Abdolmohamadi, K. (2024). The comparison of social isolation and psychological well-being in students with specific and normal learning disabilities. *Psychology of Education*, 12(3). <https://doi.org/10.22054/jpe.2023.73269.2564>
- Groothengel, M. (2016). Pre-service teachers as engaged readers: Exploring the role of reading identity in teacher development [Unpublished manuscript]. Universiteit Utrecht.
- Habib, M. (2000). The neurological basis of developmental dyslexia: An overview and working hypothesis. *Brain*, 123(12), 2373–2399. <https://doi.org/10.1093/brain/123.12.2373>
- Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (2nd ed.). New York, NY: Guilford Press.
- Huettig, F., Lachmann, T., Reis, A., & Petersson, K. M. (2018). Distinguishing cause from effect—many deficits associated with developmental dyslexia may be a consequence of reduced and suboptimal reading experience. *Language, Cognition and Neuroscience*, 33(3), 333–350.
- Huysmans, F. (2013). Van woordjes naar wereldliteratuur: de leeswereld van kinderen van 7-15 jaar. Stichting Lezen.
- Kasbergen, L. (2023). *De leesfrequentie van stripboeken onder jongeren en jongvolwassenen*. Tilburg University.
- Kizilaslan, A., & Tunagür, M. (2021). Dyslexia and working memory: Understanding reading comprehension and high level language skills in students with dyslexia. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 29(5), 941–952. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.741028>
- Mark, S. van der, Klaver, P., Bucher, K., Maurer, U., Schulz, E., Brem, S., Martin, E., & Brandeis, D. (2011). The left occipitotemporal system in reading: Disruption of focal fMRI connectivity to left inferior frontal and inferior parietal language areas in children with dyslexia. *NeuroImage*, 54(3), 2426–2436. <https://doi.org/10.1016/j.neuroimage.2010.10.002>
- Petscher, Y., Solari, E. J., Locke, J. L., Mayo, M., Rolfhus, E., Neugebauer, S. R., Landi, N., Miciak, J., & Wang, H. (2023). Motivational practices in reading interventions for students with or at risk for dyslexia: Literature synthesis and meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 56(5), 333–352. <https://doi.org/10.1177/00222194231170248>
- Pfost, M., Hattie, J., Dörfler, T., & Artelt, C. (2014). Individual differences in reading development: A review of 25 years of empirical research on Matthew effects in reading. *Review of Educational Research*, 84(2), 203–244.
- Romero-González, M., Lavigne-Cerván, R., Gamboa-Tenero, S., Rodríguez-Infante, G., Juárez-Ruiz de Mier, R., & Romero-Pérez, J. F. (2023). Active home literacy environment: Parents' and teachers' expectations of its influence on affective relationships at home, reading performance, and reading motivation in children aged 6 to 8 years. *Frontiers in Psychology*, 14, 1261662. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1261662>
- Schiefele, U., & Schaffner, E. (2016). Factorial and construct validity of a new instrument for the assessment of reading motivation. *Reading Research Quarterly*, 51(3), 221–237. <https://doi.org/10.1002/rtrq.136>
- Scholes, L. (2019). Differences in attitudes towards reading and other school-related activities among boys and girls. *Journal of Research in Reading*, 42(3–4), 485–503. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12279>
- Schooten, E. van, & Gloppe, K. de (2002). The relation between attitude toward reading and reading comprehension. *Educational Research and Evaluation*, 8(4), 333–356. <https://doi.org/10.1076/edre.8.4.333.8814>
- Schram, D. H. (1999). *Kracht van lezen*. Stichting Lezen/Faculteit der Letteren Universiteit Utrecht.
- Schulte, A. C., Stevens, J. J., Elliott, S. N., Tindal, G., & Nese, J. F. (2016). Achievement gaps for students with disabilities: Stable, widening, or narrowing on a state-wide reading comprehension test? *Journal of Educational Psychology*, 108(7), 925–942.
- Segers, E., & Steensel, R. van (2019). *Lekker lezen: Over het belang van leesmotivatie*. Uitgeverij Eburon. <https://repository.ubn.ru.nl/handle/2066/213913>
- Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). Dyslexia (specific reading disability). *Pediatrics in Review*, 24(5), 147–153. <https://doi.org/10.1596/0190-0014-2003-00000>

- doi.org/10.1542/pir.24-5-147
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2011). Evidence-based interventions for reading and language difficulties: Creating a virtuous circle. *British Journal of Educational Psychology*, 81(1), 1–23. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2010.02014.x>
- Snowling, M. J., Hulme, C., & Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: past, present and future. *Oxford Review of Education*, 46(4), 501–513. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1765756>
- Stalpers, C. (2002). Het belang van plezier in lezen – de relatie tussen leesattitude, leesgedrag en bibliotheekgebruik. *Moer*, 1, 2–13.
- Stalpers, C. P. (2005). *Gevormd door leeservaringen: De relatie tussen leesattitude, het lezen van fictie en het voornemen van adolescenten om lid te blijven van de openbare bibliotheek* [Proefschrift Universiteit Utrecht]. Universiteit Utrecht Repository.
- Stalpers, C. P. (2007). Het verhaal achter de lezer: een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren. Uitgeverij Eburon.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21(4), 360–407. <https://doi.org/10.1598/RRQ.21.4.1>
- Steensel, R. van, Bramer, E., & Grift, W. van de (2016). *Van woordjes naar wereldliteratuur*. Stichting Lezen.
- Stichting Dyslexie Nederland (SDN (2016). *Dyslexie: Diagnostiek en behandeling*. Stichting Dyslexie Nederland. https://www.stichtingdyslexienederland.nl/images/publicaties/dyslexie_diagnostiek_en_behandeling_2016.pdf
- Stichting Lezen. (2021, 10 november). Aantal dyslecten groeit tussen basis- en voortgezet onderwijs. Stichting Lezen. <https://www.lezen.nl/onderzoek/aantal-dyslecten-groeit-tussen-basis-en-voortgezet-onderwijs/>
- Stokmans, M. J. W. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics*, 26(4), 245–261. [https://doi.org/10.1016/S0304-422X\(99\)00005-4](https://doi.org/10.1016/S0304-422X(99)00005-4)
- Stokmans, M. J. W. (2007). De Casus Bazar: effectmeting van een leesbevorderingsproject. Stichting Lezen. <https://research.tilburguniversity.edu/en/publications/de-casus-bazar-effectmeting-van-een-leesbevorderingsproject>
- Taber, K. S. (2018). The use of Cronbach's alpha when developing and reporting research instruments in science education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273–1296.
- Tellegen, S. (1986). Waarom zou je lezen? Een onderzoek naar leesredenen en leesbelet-sels van leerlingen in het vierde, zesde en achtste leerjaar. [Proefschrift Universiteit van Amsterdam.]
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2–40. <https://doi.org/10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x>
- 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(3), 420–432. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.3.420>

NIKKI ABEN werkt als psycholoog bij Opdidakt in Maasbracht en is met genoegen afgestudeerd in de Klinische Kinderen Jeugdpsychologie aan de Universiteit van Tilburg.
E-mail: <nikki.abeng9@gmail.com>

CEDRIC STALPERS werkt als docent onderzoeksmethoden aan de psychologische faculteit van de Universiteit van Tilburg en promoveerde eerder op een empirisch onderzoek naar het leesgedrag van scholieren aan het voortgezet onderwijs.
E-mail: <C.P.Stalpers@tilburguniversity.edu>

GEZOCHT Hoofdredacteur (m/v) Levende Talen Tijdschrift

De Vereniging van Leraren in Levende Talen zoekt op korte termijn een nieuwe hoofdredacteur voor *Levende Talen Tijdschrift*. De Vereniging biedt voor het uitoefenen van deze functie een onkostenvergoeding.

DE FUNCTIE

De hoofdredacteur is eindverantwoordelijk voor de inhoudelijke kwaliteit, diversiteit aan bijdragen en het persklaar maken van het tijdschrift (vier nummers per jaar). De hoofdredacteur onderhoudt contact met (potentiële) auteurs, samen met het redactieteam. Per nummer overlegt de hoofdredacteur met de vormgever over opmaak, omvang en verschijning van het tijdschrift. De hoofdredacteur organiseert de redactievergaderingen en zit deze voor.

UW PROFIEL

- U bent bij voorkeur gepromoveerd op het terrein van de didactiek van het talenonderwijs.
- U heeft kennis van kwalitatieve en kwantitatieve methoden van onderzoek.
- U bent werkzaam (geweest) in het talenonderwijs of daarbij betrokken (geweest).
- U heeft ervaring als auteur.
- U onderschrijft het redactiestatuut van *Levende Talen Tijdschrift*.
- U bent lid van de Vereniging of bereid dat te worden.

BENT U GEÏNTERESSEERD?

Stuur uw cv met begeleidend schrijven naar mevrouw F. Evers, secretaris van het bestuur van de Vereniging van Leraren in Levende Talen. E-mail: <secretaris@levendetalen.nl>. Wij ontvangen uw sollicitatie graag uiterlijk 1 februari 2026. Voor nadere informatie kunt u contact opnemen met de huidige hoofdredacteur, dr. H. Bonset. E-mail: <ltt@levendetalen.nl>.

Levende Talen Tijdschrift is een onafhankelijk tijdschrift, uitgegeven door de Vereniging van Leraren in Levende Talen en verschijnt viermaal per jaar.

Het heeft als doel nieuwe wetenschappelijke inzichten op het gebied van taal en talenonderwijs toegankelijk te maken voor docenten (in opleiding), leraren-opleiders, methodemakers, leerplan- en toetsontwikkelaars, en anderen die persoonlijk of beroepshalve belangstellen in het onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal en het vreemdetalenonderwijs.

Levende Talen Tijdschrift publiceert empirisch onderzoek, empirisch gefundeerde beschouwingen, besprekingen van proefschriften en van elders verschenen bijdragen.