

LEESMONITOR

SEPTEMBER 2015
EEN UITGAVE VAN STICHTING LEZEN



DE SEKSEKLOOF: STRUCTUREEL EN TOCH VERANDERBAAR? ••• LEESVERMIJ-
DING ALS TYPISCH JONGENSGEDRAG ••• HERSENVERSCHILLEN TUSSEN MAN
EN VROUW: FEIT OF VERZINSEL? ••• GENDERSTEREOTYPEN ••• GEZOCHT:
LEESOPVOEDER (M) ••• HOE KUNNEN WE JONGENS LATEN SCOREN MET LEZEN?
••• GOLDEN GOAL: ROLMODELLEN DIE GENDERSTEREOTYPEN OVERSTIJGEN



LEESMONITOR.NL

dé website voor leesonderzoek

Op leesmonitor.nl vindt u de belangrijkste resultaten uit wetenschappelijk onderzoek over lezen, leesbevordering en literatuureducatie. De website is een toegangspoort voor wie op zoek is naar evidence based informatie over lezen, actief is als leesbevorderaar of interesse heeft in lezen. Met nieuwsberichten en regelmatige updates.

De Leesmonitor is een initiatief van Stichting Lezen, het kennis- en expertisecentrum voor leesbevordering en literatuureducatie.



Rufus de Vries studeerde fotografie aan de Koninklijke Academie voor Beeldende Kunst in Den Haag. Als zelfstandig fotograaf werkte hij de laatste jaren onder meer aan *Buurtbanden*, een fotoserie in zijn eigen woonwijk Slotervaart (Amsterdam), van mensen die elkaar kennen uit de buurt. Voorbeeld: ‘Student Rein haalt regelmatig een patatje bij de snackbar van Abi, een straat verderop; Abi komt erachter dat Rein geneeskunde studeert en regelt bijlessen voor zijn dochter Burçu, die weer de schakel vormt naar de volgende buurtbewoner uit de fotoreeks, enzovoort. Het concept van schakelen van de ene persoon naar de andere, met in dit geval de buurt als context, is een mooie manier om verbanden en relaties te laten zien. En om verhalen te vertellen zonder woorden.’

In de serie *Familiebanden*, ontstaan naar aanleiding van familieberichten in de krant, schakelde De Vries van het ene familielid naar het andere, kwam in alle uithoeken van het land en portretteerde zo het leed achter de krantenberichten.

‘Nu wil ik een serie maken rondom werksituaties. Familie, buurt, werk – de belangrijkste relaties in een mensenleven.’ Momenteel werkt hij aan een reeks in Amsterdam-Nieuw-West, met onder andere primaire kleuren als verbindende schakel. ‘Werken met terugkerende kleuren is zo iets als rijmen met woorden.’

Voor deze *Leesmonitor* fotografeerde hij groepen jongens en meisjes onder schooltijd – voetballend, tuinierend en – uiteraard – lezend. ‘Zelf was ik vroeger géén lezer. Tegenwoordig lees ik vooral boeken in de vakantie. Zo liep ik in Frankrijk al lezend naar het zwembad, verdiepte in een pil van Charles Lewinsky. Mijn oudste zoon van elf pakt amper een boek, terwijl zijn zus van dertien juist graag en makkelijk leest. Alle paardenboeken uit de buurtbibliotheek heeft ze wel verslonden. Maar ik kan me best voorstellen dat het bij mijn jongste zoon en dochter precies andersom zal zijn als zij leren lezen, overigens zonder dat ik daarin stuur.’



Redactioneel

De verschillen tussen de seksen houden ons bezig, zo bewijzen populaire spelshows als 'De jongens tegen de meisjes'

en de talloze boeken, toneelstukken en films die jaarlijks over het thema verschijnen. Daarin zijn de sekseverschillen vaak aanleiding tot komische bespiegelingen, maar in het echte leven leiden ze ook tot bezorgdheid, bijvoorbeeld als het gaat over de kloof in het onderwijs tussen jongens en meisjes. Dat meisjes vaker lezen, vaardiger zijn in lezen en er meer plezier aan beleven, is al langer bekend, maar het is onduidelijk of dit een kwestie is van aanleg of opvoeding. Onderzoek naar de houding van jongens en meisjes ten aanzien van lezen was een belangrijk onderdeel van de campagne Vaders Voor Lezen 2014-2015, waarmee de Leescoalitie de cruciale rol van ouders (en met name vaders) bij de leesopvoeding onder de aandacht heeft gebracht. Veel onderzoek is terug te vinden op onze website Leesmonitor.nl. In dit Leesmonitor Magazine worden de belangrijkste resultaten en opbrengsten uitgelicht. Zoals u kunt lezen, zijn er diverse verklaringen voor de leesverschillen tussen jongens en meisjes, en bestaan er uiteenlopende ideeën over hoe deze kunnen worden overbrugd. Een duidelijke oplossing voor de leeskloof is er dan ook niet. Wel leveren de studies diverse tips op die jongens én meisjes kunnen stimuleren tot lezen. De belangrijkste: ga niet uit van stereotypen en houd rekening met individuele wensen en behoeften van kinderen. Zowel jongens als meisjes hebben het in zich om gemotiveerde, zelfverzekerde en competente lezers te worden. Zij verdienen de inzet van ouders en leesbevorderaars om dit doel te bereiken.

Gerlien van Dalen

Directeur Stichting Lezen

INHOUD

-  **4** Jongens op achterstand: een hardnekkige realiteit
-  **6** Leesverschillen op alle fronten
-  **9** De leeskloof: een kwestie van aanleg?
-  **11** De leeskloof: een kwestie van opvoeding?
-  **13** Dit zijn de leesopvoeders: moeders, juffen, bibliothecaressen
-  **16** Drie tips om lezen voor jongens 'supergaaf' te maken
-  **20** Begrippenlijst
-  **22** Literatuur

Colofon

Leesmonitor – Het Magazine. Onderzoek over lezen, leesbevordering en literatuureducatie. Een uitgave van Stichting Lezen.

Redactie: Stichting Lezen. Niels Bakker (tekst), Maartje Bolt, Gerlien van Dalen, Jette van den Eijnden (tekst), Eva Gerrits (interviews en profiel Rufus de Vries), Roos Wolters, Desiree van der Zander (eindredactie)

Redactieadres: Stichting Lezen, Nieuwe Prinsengracht 89, 1018 VR, Amsterdam, T 020-6230566, e-mail: leesmonitor@lezen.nl

Met dank aan de experts die de tekst hebben meegelezen en van commentaar voorzien: Adriana Bus (Universiteit Leiden), Gillis Dorleijn (Rijksuniversiteit Groningen), Jelle Jolles (Vrije Universiteit), Natascha Notten (Radboud Universiteit Nijmegen)

Uitgever: Stichting Lezen

Vormgeving: Ramona Dales, Lijn 1, Haarlem

Fotografie: Rufus de Vries | Coverbeeld: Peter van Hugten | Grafieken: Judy van der Velden (Zeezeilen)

Druk: Zalsman BV

Citeren als: Leesmonitor – Het Magazine (2015). De seksekloof: hoe krijgen we jongens aan het lezen? Amsterdam: Stichting Lezen.



JONGENS OP ACHTERSTAND:

*Jongens doen het
gemiddeld slechter op
school dan meisjes.
Ze blijven met name
achter bij taal en lezen.
Is dat een ramp,
en zo ja, kunnen we
er iets aan doen?*

'De jongenscrisis in het onderwijs is een internationale ramp', kopte *de Volkskrant* boven een opinieartikel (Haan, 2011). Er bestaan al geruime tijd zorgen over de grote verschillen die op school bestaan tussen jongens en meisjes. Het gaat daarbij om de leerprestaties in het algemeen en de leesprestaties in het bijzonder. Uit de grote internationale onderzoeken PIRLS en PISA komt stelselmatig naar voren dat jongens achterblijven bij meisjes in leesvaardigheid. De leeskloof is in Nederland geringer dan in andere landen, maar dat neemt niet weg dat ook 'onze jongens' significant minder vaardig zijn in lezen (Meelissen et al., 2012; Kordes et al., 2013).

Het is de vraag of het woord 'crisis' de lading van het probleem goed dekt. Er is namelijk geen sprake van een tijdelijke achterstand, maar van een structurele kloof die al vele jaren voortduurt. Zo bestaan de verschillen tussen jongens en meisjes op het gebied van leesvaardigheid sinds de eerste keer dat PIRLS (2001) en PISA (2000) werden uitgevoerd. Mogelijk waren ze zelfs al manifest aan het begin van de vorige eeuw. Een meta-analyse van ruim 15.000 studies wijst uit dat de kloof al zo'n honderd jaar een hardnekkige realiteit is (Voyer & Voyer, 2014).

Het maakt de huidige ongerustheid niet minder gerechtvaardigd. Als kinderen moeite hebben met lezen, stijgt namelijk het risico dat ze boeken links laten liggen (Mol, 2010). Dat beperkt weer hun kansen op een succesvolle schoolloopbaan, om nog maar te zwijgen



EEN HARDNEKKIGE ZAAK

van een maatschappelijke carrière (Buisman et al., 2013). De stabiliteit van de leeskloof illustreert de noodzaak om de problematiek beter in kaart te brengen. Hoe komt het dat de leesvaardigheid, het leesgedrag en de leesmotivatie van jongens gemiddeld genomen achterblijven bij die van meisjes? Bestaan er verschillen in aanleg tussen de seksen op het gebied van lezen? Wat is de rol van de sociale omgeving in de uiteenlopende lees-socialisatie van jongens en meisjes? En welke kansen liggen er voor leesbevorderaars om meer succes te boeken in 'het aan het lezen krijgen van jongens?'

In dit magazine proberen we aan de hand van bestaand leesonderzoek een antwoord te formuleren op deze vragen. We beogen geenszins om een uitputtend literatuuroverzicht te schetsen, maar tasten een gedeelte van de mogelijke verklaringen voor de leeskloof af. We zijn met name geïnteresseerd in studies die (indicatief) antwoord geven op de vraag: 'Wat is er aan te doen?'. Daarmee hopen we ideeën te presenteren die leesbevorderaars kunnen aanwenden om de praktijk van alledag vorm te geven. In de selectie van studies ligt de prioriteit bij empirisch onderzoek, waarin observaties en waarnemingen in de werkelijkheid worden verricht. Waar de empirie (voorlopig) onvoldoende uitsluitsel biedt, grijpen we terug op theoretische, essayistische en/of beschouwende publicaties. De onderzoeken die worden aangehaald hebben betrekking op de Nederlandse situatie en zijn van zo recent mogelijke datum. Als studies volgens deze criteria ontbreken, grijpen we terug op buitenlands onderzoek en gaan we verder terug in de tijd. ●●●



Jet Bussemaker, Minister van OCW

'Ik ben met lezen opgevoed. Lezen is ook nu voor mij nog de ideale manier om de dag af te ronden. Als kind las ik graag *Tonke Dragt*, *De vijf en Pippi Langkous in Taka-Tukaland*. Ik heb uren liggen fantaseren in mijn zolderkamer hoe het er aan toe zou gaan als ik zelf op een onbewoond eiland zou stranden. Die ervaring gun ik alle kinderen. Goed kunnen lezen is fijn en verbetert de leerprestaties op school. Het is daarom goed dat er aandacht is voor het verschil in leesbeleving tussen jongens en meisjes, want jongeren zijn verschillend en je wilt iedereen bereiken.'



LEESVERSCHILLEN OP ALLE FRONTEN

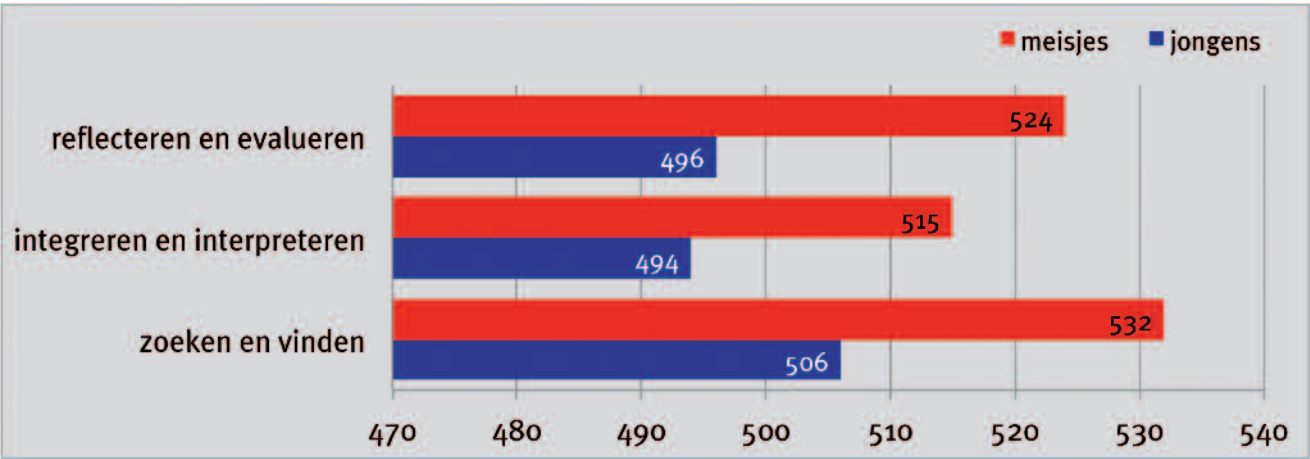
Jongens lezen minder vaak, vinden het minder plezierig en zijn er minder vaardig in. En dat is met name het geval op de lagere opleidingsniveaus.

Eerst de feiten. Want hoe ziet die leeskloof er eigenlijk uit? Uit onderzoek blijkt dat de verschillen tussen jongens en meisjes zich globaal op drie fronten manifesteren.

Allereerst de leesvaardigheid. Meisjes zijn eigenlijk al betere lezers vanaf het moment dat kinderen leren lezen. In groep 4 zijn ze beter in spelling en tekstbegrip; in groep 8 is dat nog steeds het geval (Hemker & Van Weerden, 2015; Van Weerden, Hemker & Mulder, 2014). Rond die tijd lopen meisjes in leesvaardigheid ongeveer een heel schooljaar voor op jongens (Meelissen et al., 2012; Kordes et al., 2013). Een verschil dat met het klimmen der jaren alleen maar groter wordt. Terwijl het voor een meisje op tienjarige leeftijd 1,4 keer waarschijnlijker is om een vaardige lezer te zijn, is deze kans op vijftienjarige leeftijd gestegen naar 1,6 keer (Eurydice, 2011).

De kloof bestaat voor nagenoeg alle onderdelen van de leesvaardigheid. Aan het eind van de basisschool presteren meisjes beter bij technisch lezen en woordenschat (het verschil met jongens is hier klein), alsmede bij begrijpend, interpreterend en studerend lezen (het verschil met jongens is hier middelgroot) (Kuhlemeier et al., 2014). In het voortgezet onderwijs zijn meisjes vaardiger in het zoeken, vinden en lezen van geschreven informatie. Maar ook in de cognitief complexere teksttaken stijgen ze boven de jongens uit. Ze zijn beter in staat om de informatie uit de tekst te interpreteren en te verbinden met hun eigen voorkennis en ervaringen. Zodoende reflecteren ze op een diepgaander niveau op geschreven materialen (Gilles et al., 2010).

LEESVAARDIGHEID JONGENS EN MEISJES OP 15-JARIGE LEEFTIJD
In gemiddelde scores op de leesvaardigheidstoets van PISA



In de tweede plaats bestaat er een verschil in leesgedrag. Meisjes nemen uit vrije wil sneller een boek ter hand dan jongens. Zij lezen op zowel de basis- als de middelbare school vaker een boek in hun vrije tijd (dus niet verplicht voor school). Tevens slagen ze erin een groter aantal boeken uit te lezen. Ze lezen gemiddeld zo'n zes boeken per jaar méér dan jongens (Huysmans, 2013).

Tot slot openbaart de kloof zich in de leesattitude en de leesmotivatie. Meisjes beleven door de bank genomen meer plezier aan het lezen van boeken. Dat is al op de basisschool het geval (Meelissen et al., 2012) en het zet zich door in het voortgezet onderwijs. Nederlandse middelbare scholieren nemen in dit opzicht zelfs een bijzondere positie in. De leeskloof is voor hen het allergrootst van de 65 deelnemende landen aan het PISA-onderzoek (OECD, 2010). Dat betekent dat vrijwel nergens op de wereld jongens lezen gemiddeld zo veel minder leuk vinden dan meisjes.

De verschillen in het leesplezier groeien, anders dan die voor de leesvaardigheid, niet naarmate kinderen ouder worden. Terwijl de leesattitude van meisjes tussen zeven- en vijftienjarige leeftijd daalt van positief naar licht positief, verandert die van jongens van licht positief naar licht negatief. De daling die de seksen doormaken, is dus nageenog even omvangrijk (Huysmans, 2013; Monitor Bibliotheek op school, 2013).

LEESPLEZIER JONGENS EN MEISJES, NAAR LEEFTIJD
In gemiddelde scores (0=laag; 3,5=gemiddeld; 7=hoog)

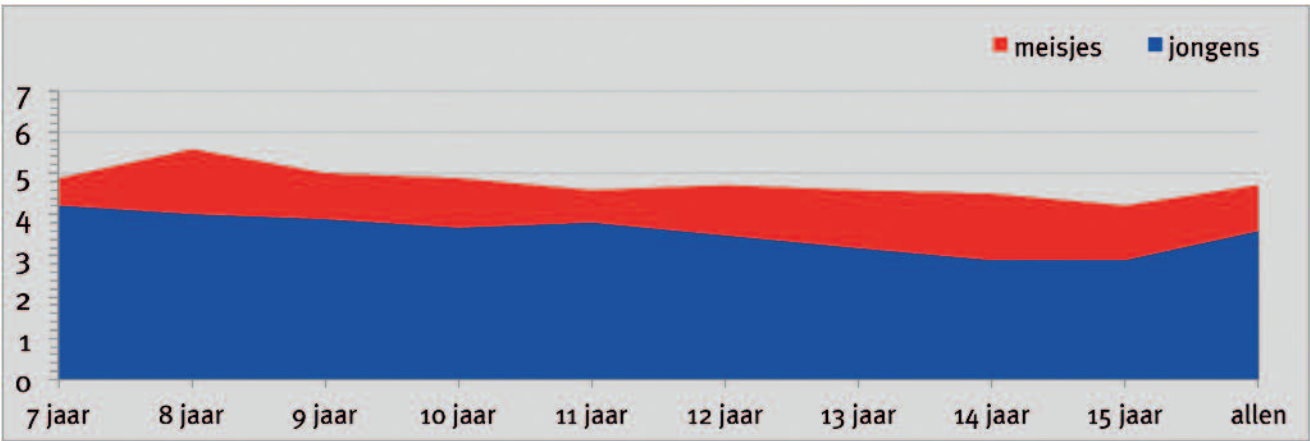




FOTO JÖRGEN KOOPMANSCHAP

Jan Paul Schutten, kinderboekenambassadeur en kinderboekenauteur

'Ik heb twee boeken geschreven over het brein, *Iedereen is gek* en *Jij bent je brein*. De verschillen tussen de hormonen en hersenen van jongens en meisjes blijken aangeboren; *nature*, geen *nurture*, uitzonderingen daargelaten. Zelfs jongensapen spelen liever met een bal of een auto, meisjesapen met poppen. Als mannelijke schrijver ben ik geneigd te schrijven vanuit een mannelijk perspectief – neem Jos Grootjes uit *Driel*, uit *Het raadsel van alles wat leeft* – en de stinksokken van Jos Grootjes uit *Driel*. Ik dacht overigens dat dat meer een jongensboek zou zijn, maar de meeste fanmail komt van meisjes. Die schrijven wellicht eerder fanmail. Ik let er wel op dat er in mijn werk ook vrouwelijke personages voorkomen en dat de onderwerpen voor beide geslachten interessant zijn.

Over de leesopvoeding: geef jongens en meisjes vooral de kans te lezen wat ze willen lezen, probeer ze niet in een richting te sturen waar ze niet in gestuurd willen worden.'



Meisjes en jongens hebben, als ze voor hun plezier lezen, ook een voorkeur voor andere onderwerpen. Waar meisjes al vanaf jonge leeftijd neigen naar verhalenboeken en gedichten (fictie), lezen jongens juist liever strips en informatieve boeken (non-fictie) (Huysmans, 2013). En waar meisjes het prettig vinden om te lezen over romantiek en vriendschap, zijn jongens happig op boeken over sport, oorlog, *fantasy* en *science fiction* (Monitor Bibliotheek op school, 2013). Kinderen identificeren zich bovendien gemakkelijker met een herkenbare hoofdpersoon. Meisjes lezen liever boeken over meisjes – en liever niet over jongens. Jongens lezen liever boeken over jongens – en liever niet over meisjes. Dit verschil geldt met name voor jongens. Zij laten zich bij uitstek meeslepen door een hoofdpersoon van hetzelfde geslacht (Maynard, MacKay & Smith, 2008).

Tot slot verschillen jongens en meisjes in hun drijfveren om te gaan lezen. Het stillen van de honger naar kennis en informatie is voor beide seksen een belangrijk motief. Meisjes lezen echter gretiger ter ontspanning en regulering van hun stemming. Ze pakken een boek om hun verveling te bestrijden, zich rustig te voelen, afleiding te zoeken of hun eenzaamheid te verlichten. Dit sekseverschil geldt voor kinderen in het voortgezet onderwijs en, in mindere mate, in het basisonderwijs. Als jongens wel lezen voor hun gemoedstoestand is dat niet om zich te ontspannen. Ze zijn juist hongerig naar spanning, sensatie en opwindende (Tellegen & Frankhuisen, 2002).

De leeskloof tussen de seksen is niet voor alle groepen kinderen even omvangrijk. Hij tekent zich vooral af onder kinderen uit lagere sociaaleconomische klassen (Connolly, 2004) en uit migrantengezinnen (Dronkers & Kordner, 2014). Ook komt de kloof met name voor bij kinderen uit de lagere opleidingsniveaus (Stoet en Geary, 2013). Terwijl een jongen en een meisje in een gemiddelde vwo-klas dus weinig voor elkaar zullen onderdoen, zal de achterstand van een jongen op het vmbo relatief groot zijn.

Al met al staan jongens op alle terreinen van het lezen op achterstand ten opzichte van meisjes. Ze kunnen het minder goed, doen het minder vaak en vinden het minder plezierig. Dat betekent uiteraard niet dat *alle* meisjes voorlopen op *alle* jongens. Maar dat maakt de leesverschillen tussen de seksen er niet minder betekenisvol op. De volgende vraag luidt daarom: hoe kan de seksekloof worden verklaard? ●●●



DE LEESKLOOF: EEN KWESTIE VAN AANLEG?

De eerste verklaring voor de leesverschillen tussen jongens en meisjes gaat uit van biologische factoren. Bekende, maar zeker niet onomstreden voorstanders van deze visie zijn de populaire wetenschappers Michael Gurian en Leonard Sax. Zij stellen dat meisjes leesvaardiger zijn doordat bepaalde structuren in de hersenen zich bij hen sneller ontwikkelen dan bij jongens. Sax (2005) stelt dat de hersengebieden die belangrijk zijn voor het ruimtelijk geheugen bij jongens zo'n vier jaar eerder volgroeid zijn dan bij meisjes. De gebieden die belangrijk zijn voor taal daarentegen ontwikkelen zich veel sneller bij meisjes, en zijn bij hen enkele jaren eerder volgroeid. Als gevolg daarvan zouden meisjes van nature een voorsprong hebben bij het leren lezen. Van jongens wordt volgens Sax (2005) in feite gevraagd om te leren lezen op een leeftijd waarop hun hersenen er nog niet rijp voor zijn. Dat vergroot het risico dat ze structureel op achterstand raken, en daardoor ook minder plezier krijgen in lezen.

Een tweede aanname is dat jongens- en meisjes hersenen zich op een andere manier ontwikkelen. Volgens Gurian, Henley & Trueman (2001) is de linkerhersen helft – voor de meeste mensen van groot belang voor het verwerken en produceren van taal – bij vrouwen over het algemeen sterker ontwikkeld dan bij mannen. Ook voeren zij aan dat vrouwen een grotere hersenactiviteit vertonen in twee belangrijke taalgebieden: het centrum van Broca en het centrum van Wernicke.

Tot slot wordt ook de bevinding dat vrouwen over een groter *corpus callosum* beschikken (Ardekani, Figarsky & Sidtis, 2012; Holloway & De Lacoste, 1986) met leesverschillen in verband gebracht. Deze structuur verbindt de linker- en de rechterhersen helft met elkaar, en faciliteert zo een optimale communicatie. Bij vrouwen zou, doordat zij een groter *corpus callosum* hebben, makkelijker informatie kunnen worden uitgewisseld tussen de beide hersenhelften. Er wordt aangenomen dat zij daardoor ook succesvoller zijn in lezen: een complexe taak waarbij veel verschillende informatie moet worden samengevoegd (Biddulph, 1997).

Visie 1:

Meisjes hebben aangeboren eigenschappen die hun een gunstige uitgangspositie geven voor het lezen.



Jelle Jolles, hoogleraar neuropsychologie
 ‘Om van kinderen enthousiaste lezers te maken, moeten ouders en leerkrachten zo veel mogelijk kijken naar de interesses, en door de ogen, van het kind, en (h)erkennen dat jongens anders moeten worden benaderd dan meisjes. Op de basisschool zijn jongens vooral bezig met handelen, exploreren en bewegen. Boeken over sport, actie, exploreren in de ruimte, dingen doen en maken, en mysteries oplossen spreken hen dan ook aan. Meisjes zijn vaak iets verder in sociaal spel en lezen daar juist liever over. Als een van de eersten in Nederland heb ik gewezen op het belang van het onderkennen van biopsychologische verschillen tussen jongens en meisjes, voor hun didactische en pedagogische aanpak. De neuropsychologie was van oudsher gericht op leesproblemen, nu richt die zich steeds meer op de normale ontwikkeling en op individuele verschillen. En op de manier waarop het onderwijs daarop kan inspelen, zodat zowel jongens als meisjes zich optimaal kunnen ontplooiën.’

Het empirisch bewijs voor bovenstaande ideeën is echter beperkt, en de precieze relatie tussen hersenen en gedrag is moeilijk vast te stellen. Naast onderzoek naar hersenverschillen tussen jongens en meisjes wordt er daarom ook onderzoek gedaan naar verschillen in de elementaire cognitieve vaardigheden die daar mogelijk mee samenhangen. Bij meisjes zijn een aantal basale (taal)vaardigheden beter ontwikkeld dan bij jongens. Zo zijn ze beter in staat om de klankstructuur van taal te doorzien en om taalklanken te manipuleren (Chipere, 2014; Lundberg, Larsman & Strid, 2010). Een dergelijk fonologisch bewustzijn is een van de beste voorspellers voor succes in lezen (Limbrick, Wehldahl & Madeleine, 2011) en kan (afhankelijk van de leeftijd van kinderen) tot 54 procent van de variantie in leesvaardigheid verklaren (Singleton, Horne & Thomas, 1999). Meisjes nemen zodoende al vanaf jonge leeftijd een voorsprong op jongens (Stoet & Geary, 2013). Het is denkbaar dat deze voorsprong groeit: meisjes krijgen al vroeg plezier in lezen omdat ze er beter in zijn, en gaan als gevolg daarvan vaker lezen. De positieve leesspiraal waarin zij terecht komen, buigt voor jongens juist omlaag. Zij komen door hun initieel grotere moeite met lezen al vroeg op achterstand. Ze gaan minder lezen, waardoor hun achterstand groeit en ze minder vaak gaan lezen (Mol, 2010).

Meisjes lijken ook baat te hebben bij hun aanleg voor sociale interactie. Hun 'theory of mind' is sterker ontwikkeld, waardoor ze beter dan jongens in staat zijn om emoties, gedachten en intenties van andere mensen af te leiden (Walker, 2005). Wat blijkt het geval? De hersengebieden die geactiveerd worden tijdens theory-of-mind-processen komen grotendeels overeen met de hersengebieden die geactiveerd worden tijdens het verwerken van verhalen (Mar, 2011). Dat impliceert dat er een gedeeld mentaal netwerk bestaat voor empathisch en narratief begrip. De omvangrijkere sociale vaardigheden van meisjes maken het hen, met andere woorden, gemakkelijker om verhalende teksten te lezen. ●●●



DE LEESKLOOF: EEN KWESTIE VAN OPVOEDING?

Er zijn ook onderzoekers die de biologische verklaringen voor de leeskloof in twijfel trekken. Veel populaire – en nog altijd in de media circulerende – opvattingen over de hersenverschillen tussen mannen en vrouwen zijn inmiddels weerlegd, en de huidige wetenschappelijke kennis op dit gebied schetst een veel complexer beeld. Voor zover er al verschillen bestaan tussen de hersenen van jongens en meisjes, beperken deze zich tot specifieke gebieden, en zijn ze moeilijk een-op-een in verband te brengen met verschillen in cognitie en gedrag. Daarnaast wijzen deze onderzoekers erop dat het menselijk brein in sterke mate 'vormbaar' is. Onze hersenen plooiën zich in de interactie met onze omgeving. Eventuele hersenverschillen kunnen dus ook het *gevolg* zijn van meer leesactiviteiten, en niet de *oorzaak*. Tot slot benadrukken deze onderzoekers dat er over het algemeen grotere variaties bestaan *binnen* de groepen jongens en meisjes dan *tussen* de groepen jongens en meisjes (Eliot, 2013).

Ergo: hét mannen- of vrouwenbrein bestaat niet. De tweede theoretische verklaring gaat daarom niet uit van het belang van aanleg, maar van de sociale omgeving. Het uitgangspunt van deze onderzoeken betreft de specifieke verwachtingen en stereotypen over jongens en meisjes, die cultureel geconstrueerd zijn. Zo heeft lezen een overwegend feminien imago (McGeown et al., 2012). 69 procent van de mannen en 97 procent van de vrouwen beschouwt lezen als 'typisch vrouwelijk' (Baron, 1996). Kinderen geven al blijk van dergelijke opvattingen. Jongens onderschrijven sterker dan meisjes de stelling dat 'lezen meer iets is voor meisjes dan voor jongens'. Hoe meer ze instemmen, hoe minder leuk ze lezen vinden (Clark, Torsi & Strong, 2005) en hoe minder gemotiveerd ze zijn om te lezen (Sokal et al., 2005).

Visie 2:

Lezen heeft een

vrouwelijk imago.

Dat genderstereotiepe

beeld houdt jongens

weg van het boek.



Louis Tavecchio, emeritus hoogleraar pedagogiek

‘Het is jammer dat kinderen thuis en op school weinig mannelijke rolmodellen zien. Leerkrachten worden tijdens hun opleiding niet gewezen op de neurologische verschillen tussen jongens en meisjes. Die zijn evident, het empirisch bewijs daarvoor groeit alleen maar. Aan het begin van de basisschool lopen meisjes gemiddeld een tot anderhalf jaar voor op jongens in hun taalontwikkeling. Jongens halen dat moeilijk in, zeker omdat het huidige onderwijs een hele talige interactie is. Jongens leren juist vaak door *trial and error*. Ze hebben geen schoolse attitude, maar in het huidige onderwijs wordt die wel van ze verwacht. Een substantiële groep jongens krijgt door frustratie en afwijzing conflicten met leerkrachten, gaat onderpresteren en betaalt daarvoor later de prijs. Je moet niet doen alsof jongens en meisjes hetzelfde zijn, maar de verschillen onderkennen, respecteren, er creatief mee omgaan. Meer mannen zouden de uitdaging moeten aangaan voor de klas te gaan staan en de onderwijsmethoden moeten tegen het licht worden gehouden.’



Jongens die lezen meisjesachtig vinden, kunnen gaan denken dat het hun eigen imago schaadt. Een groep onderzoekers liet zesjarige kinderen een aantal boeken kiezen voor zichzelf, voor een andere jongen en voor een ander meisje. Zowel jongens als meisjes zochten voor zichzelf meer verhalende boeken uit. Voor een ander meisje kozen ze meer verhaalboeken, terwijl ze voor een andere jongen meer informatieve boeken kozen. De onderzoekers concluderen dat 'deze kinderen al genderstereotiepe ideeën hadden gevormd over de boeken die jongens en meisjes graag lezen, ondanks dat deze percepties niet noodzakelijk stroken met hun eigen interesses' (Chapman et al., 2007).

De implicatie van dit onderzoek is dat het jongens, sociaal gezien, moeilijker wordt gemaakt om uit te groeien tot een fervente lezer. Volwassen leesopvoeders lijken hier ook een steentje aan bij te dragen. Zo gaan docenten er, overigens niet geheel ten onrechte, van uit dat jongens een geringere leesvaardigheid hebben dan meisjes. Het gevolg is dat de jongens in hun klassen een negatiever beeld krijgen van hun eigen competenties om te lezen. Dat is óók het geval als zij in werkelijkheid gemiddeld tot goed kunnen lezen (Retelsdorf, Schwartz & Asbrock, 2015). Zelfs jongens zonder leesachterstand zullen door de denkbeelden van anderen minder snel affiniteit krijgen met lezen. De conclusie lijkt gerechtvaardigd dat het idee van lezen als 'onmannelijk' jongens beperkt in hun leesgedrag. ●●●



DIT ZIJN DE LEESOPVOEDERS: MOEDERS, JUFFEN, BIBLIOTHECARESSEN

Nederlandse kinderen krijgen het vrouwelijke beeld van lezen van jongs af aan voor-
gespiegeld. Vrij letterlijk zelfs. Een oud gezegde luidt dat mannen de broek aan hebben.
Maar als het op lezen aankomt, zwaaien vrouwen de scepter. In het basisonderwijs is
78 procent van alle leerkrachten vrouw (ocw, 2013). Ook in de bibliotheeksector zijn
vrouwen met 80,7 procent sterk in de meerderheid (De Bruin, 2011). Zelfs in de meest
directe (en invloedrijke) omgeving van kinderen, het ouderlijk gezin, zijn vrouwen de
meest zichtbare leesopvoeder.

De emancipatie ten spijt blijven sommige rolpatronen springlevend. Mannen zijn nog
altijd de voornaamste kostwinners, terwijl vrouwen het meest voor de kinderen zorgen.
Zo werken mannen wekelijks gemiddeld zo'n elf uur méér dan vrouwen. Andersom
besteden vrouwen twee keer zo veel tijd aan het huishouden en de verzorging van de
kinderen (scp & cbs, 2014). Dat verschil manifesteert zich met name bij routinetaken,
zoals de kinderen helpen met aankleden, hen naar de crèche of naar school brengen
en thuisblijven bij ziekte. Maar moeders investeren ook meer tijd in de cognitieve en
sociale ontwikkeling van hun kinderen (Keizer & Dijkstra, 2013). De leesopvoeding,
van voorlezen tot praten over boeken, is daar een onderdeel van.

In vrijwel alle aspecten van de leesopvoeding spelen moeders de eerste viool.
Allereerst geven zij het meest prominent het 'goede' voorbeeld. Ze lezen vaker zelf
een boek, krant of tijdschrift – ook in het bijzijn van hun kroost. Terwijl 37 procent
van de moeders dat met grote regelmaat doet, geldt dat voor 26 procent van de vaders.
Hoewel vaders wel vaker e-boeken lezen, is het de vraag in hoeverre kinderen dat op-
pikken. Een e-reader, tablet of smartphone is immers minder 'zichtbaar' als boek dan
een gedrukt boek (Stichting Lezen, 2015).

*De leesopvoeding is
het domein van vrouwen.
Zij beleven er meer
plezier aan, hebben een
groter vertrouwen in
eigen kunnen en werden
als kind zelf vaker
voorgelezen.*



Phaedra Werkhoven, hoofdredacteur van het magazine J/M

‘Ik denk dat het leesgedrag van jongens en meisjes in het algemeen verschilt en dat je daarmee rekening kunt houden in de leesopvoeding. Om jongens aan het lezen te krijgen is het vooral belangrijk leuke boeken voor te leggen die passen in hun beleavingswereld. Dus heb je een voetbalfan, geef hem dan een boek over z’n voetbalheld Ronaldo of Messi.

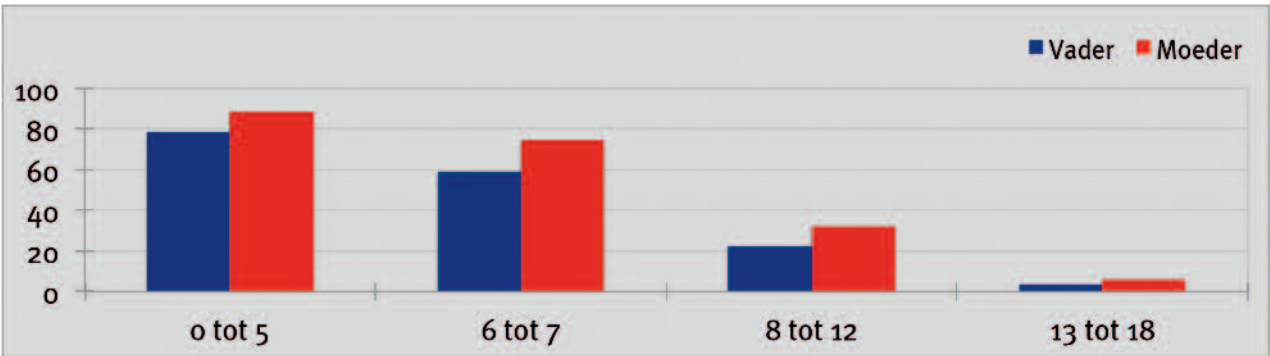
Is het enthousiasme eenmaal gewekt, dan kun je daarna andere soorten boeken proberen, en die samen uitzoeken. In het magazine J/M hebben we een boekenrubriek waarin we proberen leuke boeken voor jongens en meisjes te selecteren. Mijn eigen ervaring leert dat het zinvol is om je kinderen mee te nemen naar de boekwinkel en ze daar te laten ontdekken wat er ligt. Die boeken kun je dan later lenen bij de bibliotheek. Of meteen kopen natuurlijk.’



Ouders brengen, door hun eigen leesgedrag, ook hun genrevoorkeuren over (Notten, 2012). Moeders lezen vaker fictieboeken en tijdschriften, terwijl vaders vaker kranten, non-fictieboeken en stripboeken lezen (Stichting Lezen, 2015). Kinderen lijken zich van deze verschillen maar al te bewust. Desgevraagd geven ze aan dat hun vaders graag lezen over onderwerpen als vissen, het leger en voetbal. Hun moeders houden volgens hen juist van boeken over mensen. Kinderen nemen dus in een vroeg stadium aan dat bepaalde teksten 'mannelijk' en bepaalde teksten 'vrouwelijk' zijn (Hall & Coles, 1999).

Vaders en moeders verschillen ook in de frequentie waarmee ze samen met hun kinderen leesactiviteiten ondernemen. Zo lezen moeders vaker voor aan hun kinderen in alle leeftijden (zie de grafiek). Daarnaast praten zij vaker met hun kinderen over boeken. Terwijl 61 procent van de moeders dit minstens één keer per week doet, geldt dat voor 53 procent van de vaders (Stichting Lezen, 2015). Vaders geven hun kinderen bovendien minder vaak boekentips, stimuleren minder vaak het lezen tijdens de vakanties, geven minder vaak boeken cadeau en bezoeken minder vaak gezamenlijk de boekhandel en de openbare bibliotheek (Stichting Lezen, 2014b).

VOORLEESFREQUENTIE OUDERS
In procenten





Robin Kuijpers, leerkracht groep 1 en 2, CBS De Schakel, Utrecht

‘Ik werk op school met kleuters, die lezen natuurlijk nog niet zelf. Wat ze lezen wordt vooral bepaald door hun ouders en leerkrachten. Op die jonge leeftijd zijn er al wel kleine verschillen merkbaar tussen wat jongens en meisjes aanspreekt. Jongens houden van boeken over dinosaurussen, monsters en ridders en zijn sneller geïnteresseerd in non-fictieboeken dan meisjes. Jongens zijn nieuwsgierig, willen weten hoe iets werkt. Ze vinden een verhaal over een beertje nog wel leuk, maar worden dan vaak eerder dan meisjes iets kritischer. Meisjes houden van sprookjes en verhalen, van fictie. Ik vind niet dat je jongens per se anders zou moeten benaderen dan meisjes in hun leesopvoeding. Daarmee benadruk je alleen maar de verschillen. Je moet beiden een breed aanbod blijven aanreiken, zowel op jonge leeftijd als later, en verhalen afwisselen met gedichten en andere teksten.’

Behalve een lees kloof tussen jongens en meisjes bestaat er dus ook een leesopvoedings kloof tussen vaders en moeders. Dat is minder verwonderlijk dan het lijkt. Een bekend spreekwoord luidt: 'Jong geleerd is oud gedaan.' Dat gaat ook op voor het lezen, maar voor veel vaders in omgekeerde zin: 'Jong niet geleerd is oud niet gedaan.' Vaders kregen in hun eigen jeugd namelijk óók minder leesbegeleiding dan moeders. Ze zijn minder vaak voorgelezen door hun ouders, er werd minder vaak in hun bijzijn gelezen en minder vaak met hen over boeken gepraat. Tevens gingen hun ouders minder vaak met hen naar de boekhandel en de bibliotheek om samen boeken uit te zoeken (Stichting Lezen, 2015).

Intergenerationele overdracht is niet de enige verklaring voor de man-vrouwverschillen. Vaders hebben ook een minder positieve houding tegenover de leesopvoeding dan moeders. Ze beleven er minder plezier aan om hun kinderen voor te lezen, met hen te praten over boeken en samen met hen naar de bibliotheek en de boekhandel te gaan. Daarnaast onderschrijven vaders minder de waarde van het lezen van boeken voor de ontwikkeling van hun kind. In vergelijking met moeders rekenen vaders lezen minder vaak tot de belangrijkste opvoedingsactiviteiten (in een lijst met onder meer buiten spelen, met speelgoed spelen, televisie kijken, internetten en cultuurbezoek). Tot slot hebben vaders er minder vertrouwen in dat ze het leesgedrag van hun kinderen kunnen beïnvloeden, en vinden ze de leesopvoeding in vergelijking met moeders meer een taak van instanties zoals de school (Stichting Lezen, 2015).

Maar wat ook bij de leesopvoeding een rol speelt, zijn opvattingen over de rolverdeling van mannen en vrouwen in de opvoeding. Hoewel twee op de drie ouders de leesopvoeding als een gedeelde verantwoordelijkheid beschouwt, geeft een derde van de moeders en een vijfde van de vaders aan het hoofdzakelijk een taak van de moeder te vinden. Vaders die de leesopvoeding als het moederlijk domein beschouwen, besteden er minder aandacht aan. Ze lezen hun kinderen minder vaak voor, praten minder vaak met hen over boeken en gaan minder vaak met hen naar de bibliotheek en de boekhandel (Stichting Lezen, 2015). Het heeft er schijn van dat genderstereotiepe denkbeelden niet alleen doorwerken in het leesgedrag van jongens en meisjes, maar ook in het leesopvoedingsgedrag van vaders en moeders. ●●●



DRIE TIPS OM LEZEN VOOR JONGENS 'SUPERGAAF' TE MAKEN

Mannelijke rolmodellen

inzetten, een passend

boekenaanbod creëren

en genderstereotypen

doorbreken.

Dat zijn de ideeën

van wetenschappers om

jongens tot lezen

te stimuleren.

In het voorafgaande is duidelijk geworden dat een eenduidige oorzaak voor de leeskloof tussen jongens en meisjes niet bestaat. Zowel biologische als culturele factoren doen een duit in het zakje. Het beeld wordt alleen maar complexer doordat aanleg en omgeving niet los van elkaar bestaan. Kinderen die van nature niet erg graag lezen, roepen waarschijnlijk minder leesbevorderend gedrag op bij hun ouders, docenten en bibliotheekmedewerkers dan leesgrage kinderen. Het blijkt bovendien lastiger om grip op hen te krijgen. Jongens laten zich bijvoorbeeld minder dan meisjes beïnvloeden door het leesvoorbeeld van hun ouders (Wollscheid, 2014). Verschillen in aanleg worden zodoende versterkt door de wijze van opvoeden.

Desalniettemin: het kan als goed nieuws worden beschouwd dat het leesgedrag ten minste deels een kwestie is van opvoeding. Dat opent voor leesbevorderaars namelijk de weg om te interveniëren. Hieronder presenteren we drie voorstellen van wetenschappers om jongens aan het lezen te krijgen.

1. Meer mannelijke rolmodellen inzetten

De campagne Vaders Voor Lezen (zie kader) is op dit idee gebaseerd en er bestaat wetenschappelijk bewijs voor: jongens zijn gebaat bij mannelijke leesiconen. De meest voor de hand liggende voorbeeldfiguur is de vader. Hoewel ook instanties zoals de school en de bibliotheek een stimulerende rol spelen, sturen ouders de leesontwikkeling van hun kinderen het sterkst (Kraaykamp, 2002; Notten, 2012; Stalpers, 2007). Uit onderzoek blijkt dat een vader die actief het lezen stimuleert directe winst oplevert. Er bestaat een verband tussen de voorleesfrequentie vaders en de taalvaardigheid en

boekkennis van hun kinderen op latere leeftijd (Duursma, 2011). Daarnaast lezen kinderen van vaders die zichzelf regelmatig met een boek laten zien vaker zelf een boek (Huysmans, 2013). Dit illustreert niet dat vaders belangrijker zijn voor de leesopvoeding dan moeders. Wel dat hun bijdrage van essentieel en doorslaggevend belang kan zijn. Ouders die de leesopvoeding tot een gedeeld domein maken, verrijken de taalomgeving waarin hun kinderen opgroeien.

Vaders zorgen ook voor een hogere kwaliteit van het taalaanbod. Ze stellen tijdens het voorlezen meer vragen dan moeders, en doen meer verhelderende en bevestigen de uitspraken (Anderson et al., 2010). Ook hanteren ze in de interactie met hun kind complexere taal, die 'meer van de wereld' is (Lamb, 2010; Pancsofar & Vernon-Feagans, 2010; Rowe, Cooke & Pan, 2004). Ze verzinnen bovendien vaker zelf nieuwe verhaal-lijnen en lezen dus creatiever voor (Stichting Lezen, 2015). Tot slot verwijzen ze tijdens het voorlezen vaker naar zaken buiten de tekst, waarmee ze de verhaalverwerking stimuleren (Korat, Ron & Klein, 2008). De bevindingen zijn echter niet eenduidig. Andere studies wijzen uit dat moeders stimulerender voorlezen (Bus, Belsky, Van IJzen-doorn & Crnic, 1997; Lyytinen, Laakso & Poikkeus, 2008; Schwartz, 2004). Het devies lijkt al met al: zorg voor een breed, rijk en gediversifieerd palet aan voorleesgebruiken. Dat pakt optimaal uit voor de taalontwikkeling van het kind.

Voor hun zoons dienen vaders tot slot nog een specifiek belang. Met name jongens hebben baat bij een vader die optreedt als positief leesvoorbeeld. Terwijl een moeder die zich regelmatig met een boek laat zien vooral het leesgedrag van een dochter stimuleert, weet een lezende vader bij uitstek zijn zoon tot lezen te bewegen (Mullan, 2010).

2. Een beter passend leesaanbod creëren

Kinderen zijn gebaat bij het lezen van authentieke, interessante en aansprekende teksten. Dat verhoogt de kans dat ze uitgroeien tot vaardige lezers en positieve leeservaringen opdoen (Belfi et al., 2011). Motiverende leesmaterialen lijken voor jongens nog sterker van belang dan voor meisjes. Jongens vinden het namelijk moeilijker om zich in te zetten voor 'ongewenste' leesactiviteiten. De inhoud van de tekst beïnvloedt in sterke mate hun begrip (Oakhill & Petrides, 2007). Ook leggen ze minder doorzettingsvermogen aan de dag bij teksten over onderwerpen die hen niet erg boeien (Ainley, Hillman & Hidi, 2002). Juist onder jongens valt er dus een wereld te winnen als leesactiviteiten – thuis, op school en in de bibliotheek – gericht zijn op het opwekken van hun motivatie en aansluiten bij hun persoonlijke belevingswereld en interesses.

Er wordt vaak geopperd dat jongens gebaat zijn bij een breder aanbod van 'jongensboeken': spannende, avontuurlijke verhalen met veel actie en weinig nadruk op karakterontwikkeling. Voor die gedachtegang bestaat voorzichtig bewijs. Sokal et al. (2005) brachten zeven- en achtjarige jongens in voorleessessies in aanraking met typische 'jongensboeken' of met boeken die in veel schoolklassen te vinden zijn (en waar kinderen dus gemakkelijk mee in aanraking komen). Wat bleek? De leesmotivatie van jongens die voorafgaand aan de interventie aangaven niet van lezen te houden nam toe. Maar dat was uitsluitend het geval als zij uit de typische jongensboeken werden voorgelezen.

Boeken presenteren als bij uitstek geschikt voor jongens of meisjes draagt wel een risico in zich. Het stuurt kinderen bij voorbaat in een bepaalde richting, terwijl juist de vrijheid om helemaal zelf een boek te kiezen de leesmotivatie stimuleert (Ivey & Broadbush, 2001; McKool, 2007). Het devies lijkt daarom: bied jongens niet per definitie jongensboeken en meisjes niet per definitie meisjesboeken aan. Speel liever

De campagne Vaders Voor Lezen

Om de verschillen tussen mannen en vrouwen op het gebied van de leesopvoeding te slechten, en mannen bewuster te maken van de positieve rol die ze kunnen spelen, voert de Leescoalitie de campagne Vaders Voor Lezen uit. Deze tweejarige campagne staat onder meer in het teken van onderzoek naar de positie van vaders in de leesopvoeding – een deel van de resultaten leest u terug in dit magazine. Ook zijn er inmiddels verscheidene leesbevorderingsprojecten opgezet, specifiek gericht op de vader als rolmodel.

Vaders Voor Lezen werd eind 2013 gelanceerd door H.K.H. Prinses Laurentien en haar vader Laurens Jan Brinkhorst. Boegbeeld van de campagne is het Vaders Voor Lezen-elftal: een elftal bekende voorleesvaders, onder wie Beau van Erven Dorens, Ruben Nicolai en Eric Corton. Zij maken met optredens op televisie en radio en op scholen en bibliotheken door het hele land kenbaar voorlezen belangrijk en vooral leuk te vinden. Daarnaast stimuleert de campagne vaders om zelf een rolmodel voor hun kinderen te zijn, door hen actief aan te zetten tot voorlezen. Dit gebeurt in een voorlees-service voor bedrijven, waarbij vaders via hun werkgever maandelijks voorleesverhalen en -tips krijgen toegestuurd. Ook zijn er speciale vader-kindevenementen in de boekhandel en de bibliotheek.

In november staat voor de tweede keer de Vaderweek op het programma. Vaders worden dan gestimuleerd om met hun kinderen naar de boekhandel en de bibliotheek te gaan. In de boekhandel krijgen ze bij aankoop van een boek een speciaal schoenboekje cadeau. Tevens vindt tijdens de Vaderweek 't Heerlijk Voorleesavondje plaats: een avond waarop alle vaders van Nederland worden opgeroepen om op tijd thuis te zijn en hun kinderen voor te lezen. Kijk voor meer informatie en alle activiteiten op www.vadersvoorlezen.nl.



Bram van der Vlugt, acteur en lid van het Vaders Voor Lezen-elftal

'Ik ben een slecht boekenlezer, maar vóór-lezen vind ik ontzettend leuk. Ik opper het ook graag als we met een groepje bij elkaar zijn: zal ik weer eens wat voorlezen? Dat is een heel familieritueel met kerst, oud en nieuw, verjaardagen. "Doen we nog een Tellegen?", begint het. Dan wordt *Misschien wisten zij alles* opengeslagen bij een willekeurig verhaal en ga ik voorlezen. Aan de grote kinderen, inmiddels dertigers. We wisselen elkaar af, vaak kunnen we er niet meer mee ophouden. Of mijn kinderen dat nog steeds leuk vinden doordat wij hen vroeger zo veel en vaak hebben voorgelezen, weet ik niet. Ze zijn – net als hun moeder trouwens – wel uitgegroeid tot fanatieke lezers, ondanks dat ik dat niet ben. Mijn zoon en dochter zijn muzikant en samen verzorgen we concertvertellingen, als Van der Vlugt & Co. Dat vind ik nou zo leuk, dat zij ervan genieten om dat nog met hun oude vader te doen.'

gericht in op de wensen van het individuele kind, en houdt daarbij rekening met een veelheid aan zaken: behalve met sekse ook met intelligentie, hobby's, interesses en leesniveau.

3. Andere opvattingen over gender stimuleren

Jongens laten zich over het algemeen sterker leiden door hun genderidentiteit dan meisjes. Bij het lezen van boeken is dat niet anders. Jongens kiezen bijvoorbeeld minder snel een typisch meisjesboek dan dat meisjes een typisch jongensboek kiezen (McGeown et al., 2012)

Jongens worden, in hun denkbeelden over wat geaccepteerd jongens- en meisjes-gedrag is, sterker gestuurd door de mening van leeftijdsgenootjes. Scholes (2010) onderscheidt twee groepen lezers die hoofdzakelijk uit jongens bestaan. In de ene groep, 'the bored and the banal', zitten kinderen met een lage leesvaardigheid en leesmotivatie. Zij beschrijven lezen als 'nerdy', 'saai' of 'niet cool'. De andere groep, 'the clandestine readers', bestaat eveneens uit weinig vaardige lezers, die echter wel een hoge leesmotivatie hebben. Dat zij toch weinig tijd besteden aan lezen, komt door de houding van hun leeftijdsgenootjes die lezen niet 'cool' vinden. Als jongens dus omringd zijn door kinderen met overwegend negatieve attitudes ten opzichte van lezen, zal dat hen sneller dan meisjes van lezen weerhouden.

Jongens kunnen daarom baat hebben bij leesbevorderingsprogramma's die zich specifiek richten op het verminderen van genderopvattingen. Onderzoek van Pickering (1997, zoals geciteerd in Francis, 2001) laat zien dat op scholen waar jongens even vaak en even divers lezen als meisjes, ruim de helft van de jongens ervan overtuigd is dat mannen en vrouwen over het algemeen hetzelfde type boeken lezen. Een andere studie toont aan dat op scholen waar minder strikte genderopvattingen heersen, de leesverschillen tussen jongens en meisjes geringer zijn (Younger, Warrington & McLellan, 2005). Dat impliceert dat als de heersende beeldvorming van lezen als vrouwelijk wordt bestreden, jongens meer plezier krijgen in lezen en het vaker gaan doen.



Resumé: jongens helpen de kloof te overbruggen

De grote invloed die de peergroup uitoefent op het lezen van jongens kan ook als kracht worden aangewend. Leesbevorderaars kunnen proberen om niet alleen de vader actiever als rolmodel te laten optreden, maar ook vrienden en bekende personen uit de media, zoals topsporters, acteurs, rappers en dj's. Deze mannelijke voorbeeldfiguren hebben de potentie in zich om de heersende genderstereotypen om te buigen, en het lezen van boeken een stoerder en masculiener imago te geven. Een manier om dat te doen, is laten zien welke boeken zij zelf lezen. Deze titels zullen door de doelgroep dan sneller als 'supergaaf' worden beschouwd. Leesbevorderaars kunnen daarop voortborduren met adviezen op maat: boeken die aansluiten op de persoonlijke interesses van jongens.

Zo worden jongens in staat gesteld om zich te emanciperen met het lezen van boeken. Ze zullen hun leesvaardigheid zien groeien en buigen de leesspiraal zo langzaam omhoog. Wie weet verminderen of verdwijnen dan zelfs de manifeste verschillen met meisjes. Mogelijk blijkt, dankzij de juiste, gerichte inspanningen, de structurele kloof wel overbrugbaarder dan gedacht. ●●●



FOTO RICHARD BANK

Anke Werker, segmentverantwoordelijke leesbevordering bij uitgeverij Zwijsen
'Meisjes lezen over het algemeen meer dan jongens. Uitgeverijen lijken daarop in te spelen, waardoor er meer meisjesboeken verschijnen. Dat werkt ontleding onder jongens in de hand. Daar wilden wij verandering in brengen, met een boekenreeks speciaal voor jongens: B.O.J..

Die reeks is ontwikkeld op basis van wetenschappelijk onderzoek en gesprekken op scholen met mensen met praktijkervaring én met jongens. Die informatie bevestigde het beeld dat jongens (technisch) minder lezen en andere leesvoorkeuren hebben. Vervolgens hebben we een aantal van onze auteurs verzocht een serie te schrijven – dat stimuleert dóórlezen, jongens zijn vaak echte serielezers. Het schrijven gaat volgens een stramien: trek de lezer meteen het verhaal in, veel actie, vaart, cliffhangers, laat veel gebeuren. Een leespanel met doelgroepjongeren beoordeelt de boeken mee.

Het is belangrijk jongens een positieve leeservaring te geven. Als ze maar eenmaal aan het lezen slaan, kunnen ze daarna zelf stappen maken en verfijning in hun smaak ontwikkelen.'



BEGRIPPENLIJST

Lezen

Het opnemen, verwerken, begrijpen, interpreteren en evalueren van geschreven woorden, zinnen, alinea's, paragrafen en teksten, van papier of digitaal. In enge zin heeft lezen betrekking op het lezen van boeken; in nog engere zin op literaire boeken. In ruime zin wordt ook bedoeld op andere tekstsoorten: kranten, tijdschriften en teksten op internet (zoals e-mail, sociale media, informatieve teksten, verhalen, gedichten enzovoorts).

Leesgedrag

De hoeveelheid tijd die mensen besteden aan het lezen, en de manier waarop ze lezen. Het leesgedrag is afhankelijk van verschillende factoren, zoals de moeilijkheidsgraad van de tekst, het soort tekst, de concentratie, de leesvaardigheid en de leesattitude en leesmotivatie.

Leesattitude

De evaluatieve houding die mensen hebben ten aanzien van het lezen. De leesattitude is onder te verdelen in een hedonistische (lezen voor plezier) en een utilitaire compo-



nent (lezen omdat het baat brengt). De leesattitude wordt onder meer bepaald door de opvoeding en het leesklimaat thuis en op school, de persoonlijkheid, de leesvaardigheid en de inschatting van de eigen leesvaardigheid en de mogelijkheden tot lezen en kennis van het aanbod.

Leesmotivatie

De drijfveren die mensen hebben om te lezen, zoals ontspanning, kennis opdoen over de wereld en genieten van esthetisch taalgebruik.

Leesvaardigheid

De vaardigheid om teksten te lezen, te begrijpen en te interpreteren. Reflectie en betrokkenheid bij teksten stelt mensen in staat hun kennis en inzicht te vergroten. Leesvaardigheid is onontbeerlijk voor deelname aan onze geletterde maatschappij.

Leessocialisatie

De invloed die de sociale omgeving heeft op de lezer. Onderdelen van het socialisatieproces zijn onder meer zelf lezen (voorbeeldgedrag), voorlezen, praten over boeken, boeksuggesties doen en boeken cadeau geven. Personen die invloed hebben op de leessocialisatie zijn ouders, onderwijzers, pedagogisch medewerkers, bibliothecarissen en boekverkopers.

LITERATUUR

- Ardekani, B., Figarsky, K., & Sidtis, J. (2012). Sexual dimorphism in the human corpus callosum: An MRI study using the OASIS brain database. *Cerebral Cortex*, 10, 2514-2520.
- Ainley, M., Hillman, K., & Hidi, S. (2002). Gender and interest processes in response to literary texts: Situational and individual interest. *Learning and Instruction*, 12, 411-428.
- Anderson, J., Anderson, A., Lynch, J., & Shapiro, L. (2010). Examining the effects of gender and genre on interactions in shared book reading. *Reading Research and Instruction*, 43(4), 1-20.
- Baron, J. (1996). *Sexism attitudes towards reading in the adult learner population*. Proefschrift. New Jersey: Kean College.
- Belfi, B., Cortois, L., Vanlaar, G., Verhaeghe, J., Moons, C., Van Gorp, K., Verachtert, K., & Verhelst, M. (2011). *Vorderingen van leerlingen in het leren van Nederlands*. Leuven: Centrum voor Onderwijseffectiviteit & -Evaluatie & Centrum voor Taal en Onderwijs, Katholieke Universiteit Leuven.
- Biddulph, S. (1997). *Raising boys*. London: Thorsons.
- Bruin, M. de (2011). Meer vrouwen in top bibliotheeksector. *Bibliotheekblad*, 8.
- 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*. Den Bosch: Expertisecentrum Beroepsonderwijs.
- Bus, A., Belsky, J., IJzendoorn, M. van, & Crnic, K. (1997). Attachment and bookreading patterns: A study of mothers, fathers, and their toddlers. *Early Childhood Research Quarterly*, 12, 81-98.
- Chapman, M., Filipenko, M., McTavish, M., & Shapiro, J. (2007). First graders' preferences for narrative and/or information books and perceptions of other boys' and girl's book preferences. *Canadian Journal of Education*, 30(2), 531-553.
- Chipere, N. (2014). Sex differences in phonological awareness and reading ability. *Language Awareness*, 23(3), 275-289.
- Clark, C., Torsi, S., & Strong, J. (2005). *Young people and reading: A school study conducted by the National Literacy Trust for the Reading Champions Initiative*. Londen: National Literacy Trust.
- Collins-Standley, T., & Gan, S. (1996). Choice of romantic, violent, and scary fairy-tale books by preschool girls and boys. *Child Study Journal*, 26, 279-302.
- Connolly, P. (2004). *Boys and schooling in the early years*. London: Routledge.

- Dronkers, J., & Kornder, N. (2014). Do migrant girls perform better than migrant boys? Deviant gender differences between the reading scores of 15-year-old children of migrants compared to native pupils. *Educational Research and Evaluation*, 20(1), 44–66.
- Duursma, E. (2011). Vaders en voorlezen: Een onderzoek naar voorlezen door vaders in lage-inkomensgezinnen in de Verenigde Staten. *Pedagogiek*, 31(1), 29-52.
- Eliot, L. (2013). Single-sex education and the brain. *Sex Roles*, 69, 363-381.
- Eurydice (2011). *Teaching reading in Europe: Contexts, policies and practices*. Brussel: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency.
- Francis, B. (2001). *Boys, girls and achievement: Addressing the classroom issues*. Londen: Routledge.
- Gilles, E., Loijens, C., Noijons, J., & Zwitser, R. (2010). *Resultaten PISA-2009: Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Arnhem: Cito.
- Gurian, M., Henley, P., & Trueman, T. (2001). *Boys and girls learn differently! A guide for teachers and parents*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Haan, F. (2011). De jongenscrisis in het onderwijs is een internationale ramp. *De Volkskrant*, 31-08-2011.
- Hall, C., & Coles, M. (1999). *Children's reading choices*. London: Routledge.
- Hemker, B., & Weerden, J. van (2015). *Peiling van de rekenvaardigheid en de taalvaardigheid in jaargroep 8 van het basisonderwijs in 2014*. Arnhem: Cito.
- Holloway, R., & de Lacoste, M. (1986). Sexual dimorphism in the human corpus callosum: an extension and replication study. *Human Neurobiology*, 5, 87-91.
- Huysmans, F. (2013). *Van woordjes naar wereldliteratuur: de leeswereld van kinderen van 7-15 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Ivey, G., & Broaddus, K. (2001). 'Just plain reading': A survey of what makes students want to read in middle school classrooms. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 350-377.
- Keizer, R., & Dijkstra, P. (2013). Zorgende vaders. *Demos*, 29(1), 1-4.
- Korat, O., Ron, R., & Klein, P. (2008). Cognitive mediation and emotional support of fathers and mothers to their children during shared book-reading in two different SES groups. *Journal of Cognitive Education and Psychology*, 7(2), 223-247.
- Kordes, J., Bolsinova, M., Limpens, G., & Stolwijk, R. (2013). *Resultaten PISA-2012: Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Arnhem: Cito.

- Kraaykamp, G. (2002). *Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school: Effecten en ontwikkelingen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Kuhlemeier, H., Jolink, A., Krämer, I., Hemker, B., Jongen, I., Van Berkel, S., & Bechger, T. (2014). *Balans van de leesvaardigheid in het basis- en speciaal onderwijs 2*. Arnhem: Cito.
- Lamb, M. (Eds.). (2010). *The role of the father in child development*: Fifth Edition. Hoboken: John Wiley & Sons, Inc.
- Limbrick, L. Wheldall, K., Madelaine, A. (2011). Why do more boys than girls have a reading disability? A review of the evidence. *Australasian Journal of Special Education*, 35(1), 1-24.
- Lundberg, I., Larsman, P., & Strid, A. (2012). Development of phonological awareness during the preschool year: the influence of gender and socio-economic status. *Reading and Writing*, 25, 305-320.
- Lyytinen, P., Laakso, M., & Poikkeus, A. (1998). Parental contribution to child's early language and interest in books. In: *European Journal of Psychology of Education*, 13(3), 297-308.
- Mar, R. (2011). The neural bases of social cognition and story comprehension. *Annual Review of Psychology*, 62, 103-134.
- Maynard, S., MacKay, S., & Smyth, F. (2008). A survey of young people's reading: Thinking about fiction. *New Review of Children's Literature and Librarianship*, 14(1), 45-65.
- McGeown, S., Goodwin, H., Henderson, N., & Wright, P. (2012). Gender differences in reading motivation: Does sex or gender identity provide a better account? *Journal of Research in Reading*, 35(3), 328-336.
- McKool, S. (2007). Factors that influence the decision to read: An investigation of fifth grade students' out-of-school reading habits. *Reading Improvement*, 44(3), 111-131.
- Meelissen, M., Netten, A., Drent, M., Punter, R., Droop, M., & Verhoeven, L. (2012). *PIRLS- en TIMMS-2011: Trends in leerprestaties in lezen, rekenen en natuuronderwijs*. Nijmegen: Radboud Universiteit.
- Mol, S. (2010). *To Read or Not to Read*. Leiden: Mostert & Van Onderen.
- Monitor Bibliotheek op school (2013). *Lezen meten: Een basis voor beleid. Monitor meting 2012-2013*. Amsterdam: Bibliotheek op school/Stichting Lezen.
- Mullan, K. (2010). Families that read: A time-diary analysis of young people's and parents' reading. *Journal of Research in Reading*, 33(4), 414-430.
- Notten, N. (2012). *Over ouders en leesopvoeding*. Amsterdam: Stichting Lezen/Eburon.
- Oakhill, J., & Petrides, A. (2007). Sex differences in the effects of interest on boys' and girls' reading comprehension. *British Journal of Psychology*, 98, 223-235.

- OCW (2013). *Kerncijfers 2008-2012: Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Den Haag: Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap.
- OECD (2011). *Education at a glance 2011: OECD indicators*. OECD Publishing.
- Pancsofar, N., & Vernon-Feagans, L. (2010). Fathers' early contributions to children's language development in families from low-income rural communities. *Early Child Research Quarterly*, 25(4), 450-463.
- Retelsdorf, J., Schwartz, K., & Asbrock, F. (2015). "Michael can't read!" Teachers' gender stereotypes and boys' reading self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 186-194.
- Rowe, M., Coker, D., & Pan, B. (2004). A comparison of fathers' and mothers' talk to toddlers in low-income families. *Social Development*, 13(2), 278-291.
- Sax, L. (2005). *Why gender matters: What parents and teachers need to know about the emerging science of sex differences*. New York: Broadway Books.
- Scholes, L. (2010). Boys, masculinity and reading: Deconstructing the homogenizing of boys in primary school literacy classrooms. *The International Journal of Learning*, 17(6), 437-450.
- Schwartz, J. (2004). An observational study of mother/child and father/child interactions in story reading. *Journal of Research in Childhood Education*, 19(2), 105-114.
- SCP & CBS. (2014). *Emancipatiemonitor 2014*. Den Haag: SCP.
- Shaywitz, B., Shaywitz, S., Pugh, K., Constable, R., Skudlarski, P., Fulbright, R., Bronen, R., Fletcher, J., Shankweiler, D., & Katz, L. (1995). Sex differences in the functional organization of the brain for language. *Nature*, 373, 607-609.
- Singleton, C., Horne, J., & Thomas, K. (1999). Computerized baseline assessment of literacy. *Journal of Research in Reading*, 22(1), 67-80.
- Sokal, L., Katz, H., Adkins, M., Gladu, A., Jackson-Davis, K., & Kussin, B. (2005). 'Boys will be boys': Variability in boys' level of literacy. *The Alberta Journal of Educational Research*, 51(3), 216-230.
- Stalpers, C. (2007). *Het verhaal achter de lezer. Een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren*. Amsterdam: Stichting Lezen/Eburon.
- Stichting Lezen (2014a). *Leesverschillen tussen jongens en meisjes: aangeboren of aangeleerd?* Amsterdam: Stichting Lezen.
- Stichting Lezen (2014b). *Verdiepende analyse van boekenbranche meting 27 Q1, januari 2014, uitgevoerd door Stichting Marktonderzoek Boekenvak/GfK*. Ongepubliceerd.
- Stichting Lezen (2015). *Wie stoeit met het boek? Verschillen in de leesopvoeding van vaders en moeders*. Amsterdam: Stichting Lezen.

- Stoet, G., & Geary, D. (2013). Sex differences in mathematics and reading achievement are inversely related: Within- and across- nation assessment of 10 years of PISA data. *PloS ONE*, 8(3), 1-10.
- Tellegen, S., & Frankhuisen, J. (2002). *Waarom is lezen plezierig?* Amsterdam: Stichting Lezen/Eburon.
- Voyer, D., & Voyer, S. (2014). Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1174-1204.
- Walker, S. (2005). Gender differences in the relationship between young children's peer-related social competence and individual differences in Theory of Mind. *The Journal of Genetic Psychology*, 166(3), 297-312.
- Weerden, J. van, Hemker, B., & Mulder, K. (2014). *Peiling van de rekenvaardigheid en de taalvaardigheid in jaargroep 8 en jaargroep 4 in 2013*. Arnhem: Cito.
- Wollscheid, S. (2014). The impact of the leisure reading behaviours of both parents on children's reading behaviour: Investigating differences between sons and daughters. *Poetics*, 45, 36-54.
- Younger, M., Warrington, M., & McLellan, R. (2005). *Raising boys' achievement in secondary schools: Issues, dilemmas and opportunities*. Maidenhead: Open University Press.



DE STICHTING LEZEN-REEKS

NIEUW VERSCHENEN

Hoe maakbaar is de lezer?

De publicatie *Hoe maakbaar is de lezer?* bevat bijdragen aan het afscheidscongres van Dick Schram, van 1998 tot 2014 bijzonder hoogleraar leesgedrag voor Stichting Lezen. In deze publicatie wordt de balans opgemaakt van tien jaar doorgaande leeslijn. De bundel biedt verschillende perspectieven op leesbevordering en literatuureducatie, en bevat onder meer bijdragen over literaire socialisatie, het nut van literatuur, de ontwikkeling van begrip bij lezen en de invloed van tekstcomplexiteit en tekststructuur op het leesproces. Ook de mogelijkheden die digitalisering biedt voor de doorgaande leeslijn komen aan bod. De vele invalshoeken maken deze publicatie tot een tussenbalans die oproept en uitdaagt de huidige visie op leesbevordering opnieuw te formuleren. Voor iedereen die op de hoogte wil zijn van de meest recente wetenschappelijke inzichten en de praktische aanbevelingen die daaruit voortvloeien. *Hoe maakbaar is de lezer?*, ISBN 978-94-6301-009-2, Stichting Lezen-reeks 25, is binnenkort te bestellen via eburon.nl

EERDER VERSCHENEN

BoekStart maakt baby's slimmer

Ouders die onder invloed van BoekStart vaker voorlezen als hun baby 8 maanden oud is, hebben kinderen die hoger scoren op taal. Al na 15 maanden zijn die positieve effecten meetbaar. Na 22 maanden zijn de effecten van de vroege start sterker. Verder blijkt dat BoekStart in het bijzonder effect heeft bij baby's met een moeilijk temperament. Deelname aan BoekStart zorgt ervoor dat

ouders juist bij deze kinderen minder geneigd zijn voorlezen uit te stellen. Deze kinderen profiteren dan ook het meest van BoekStart. Met aanbevelingen voor een ieder die bij BoekStart is betrokken. *Boekstart maakt baby's slimmer*, door Heleen van den Berg en Adriana Bus, Stichting Lezen-reeks 24, ISBN 978-90-5972-960-5, is te bestellen via eburon.nl

Leuk om te lezen of makkelijk te begrijpen?

Menig leerling ervaart problemen bij het lezen van studieboeken. Dat leidt tot de vraag hoe optimaal begrijpelijk lesmateriaal er eigenlijk uit ziet. Wat niet werkt, zo is experimenteel vastgesteld, is een opgeleukte tekst of een gefragmenteerde lay-out. Verbindingswoorden als *omdat* of *daarna* bevorderen het tekstbegrip daarentegen juist wel. Sterk aanbevolen voor uitgevers, docenten, lesontwikkelaars en onderwijskundigen. *Leuk om te lezen of makkelijk te begrijpen?*, door Gerdineke van Silfhout, ISBN 978-90-5972-9063, Stichting Lezen-reeks 23, is te bestellen via eburon.nl.

Over ouders en leesopvoeding

De opvoeding van ouders werkt een leven lang door in het gedrag van kinderen. Maar hoe beïnvloedt de manier waarop in gezinnen wordt omgegaan met boeken het latere gedrag van kinderen precies? Maakt het uit of ouders zelf lezen, voorlezen of over boeken praten? Deze uitgave beschrijft de positieve bijdrage van de leesopvoeding aan de persoonlijke ontwikkeling, de onderwijsloopbaan en het maatschappelijk succes van kinderen. Voor alle leesbevorderaars. *Over ouders en leesopvoeding*, door Natascha Notten, ISBN 978-90-5972-631-4, Stichting Lezen-reeks 21, is te bestellen via eburon.nl

- Hoeveel boeken lezen we?
- Hoe leesvaardig zijn Nederlandse kinderen?
- Wat is de maatschappelijke waarde van lezen?
- Hoe draagt leesplezier bij aan geletterdheid?
- Waarom is voorlezen belangrijk?
- Hoe kunnen ouders bijdragen aan de leesontwikkeling?
- Is digitaal lezen anders lezen?