

Femke Scheltinga (a) & Lies Alons (b)

(a) Expertisecentrum Nederlands, Nijmegen

(b) ITTA, Amsterdam

Contact: F.Scheltinga@expertisecentrumnederlands.nl

Lies.Alons@itta.uva.nl

Leescoaches in het voortgezet onderwijs

1. Inleiding

In het voortgezet onderwijs wordt een groot beroep gedaan op leesvaardigheid. Leerlingen krijgen te maken met studieboeken bij de verschillende vakken waarin voornamelijk schooltaal wordt gebruikt. De teksten vragen om een bepaald niveau van

technisch en begrijpend lezen. Een groot percentage van de leerlingen in het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs (vmbo) ondervindt echter problemen op het gebied van leesvaardigheid, zowel met technisch als met begrijpend lezen (Hacquebord 2007; de Milliano 2013). Dat heeft vanzelfsprekend gevolgen voor de leerprestaties bij alle studievakken en het beïnvloedt daarmee het leessucces (en dus de schoolloopbaan) van de leerlingen.

Om hun leesvaardigheid op peil te houden en verder te verbeteren zouden deze leerlingen moeten blijven oefenen met lezen. Het lezen van studieteksten – die vaak moeilijk zijn – is doorgaans niet voldoende om de leesvaardigheid te verbeteren. Het lezen van teksten en boeken die aansluiten bij de interesse en het niveau van de leerlingen is ook van belang. Als leerlingen meer tijd aan lezen besteden, verbetert zowel de leesaccuratesse als het leestempo. Het lezen raakt dan meer geautomatiseerd, waardoor leerlingen minder hun aandacht op het ontsleutelen van de tekst moeten richten. De aandacht die dan vrijkomt, kan worden gericht op het begrijpen van de tekst. Hierbij speelt ook het goed toepassen van leesstrategieën een rol. Leerlingen die veel lezen en begrijpen wat ze lezen, breiden bovendien hun (lees)woordenschat uit (Verhoeven & van Leeuwe 2008).

Naast uitbreiding van effectieve leestijd van de leerling zouden leesmotivatie en leesattitude eveneens aandacht moeten krijgen in het onderwijs. Als een leerling plezier beleeft aan lezen en gemotiveerd is om te leren lezen, zal hij vaker zelfstandig lezen (de Milliano 2013). Leerlingen die moeite hebben met lezen, zijn echter dikwijls minder gemotiveerd om zelfstandig te lezen. Hierdoor komt de ontwikkeling van leesvaardigheid in een negatieve spiraal terecht. Het is daarom van belang om, naast aandacht voor leesteknik en leesstrategieën, ook aandacht aan leesmotivatie te besteden (Morgan e.a. 2008).

Uit verschillende internationale studies blijkt dat de inzet van oudere leerlingen als tutoren bij jongere leerlingen effectief kan zijn in het voortgezet onderwijs. Er zijn effecten gevonden op zowel cognitieve als affectieve factoren. Dergelijke positieve effecten zijn ook gevonden voor leesvaardigheid als oudere leerlingen samen lezen met leerlingen uit lagere klassen (Topping e.a. 2012).

In het project dat in deze tekst wordt besproken, wordt het effect van een tutorprogramma voor lezen in het vmbo onderzocht. Leerlingen uit 5-vwo (= het vijfde jaar van het voorbereidend wetenschappelijk onderwijs) werden benaderd om leescoach te worden. Zij begeleiden leerlingen uit de eerste klas van het vmbo. Ze volgden een duidelijk omschreven programma, met als doel de leesvaardigheid en de leesmotivatie van de leerlingen in het vmbo te bevorderen.

2. Methode van onderzoek

Het onderzoek vond plaats in de tweede helft van het schooljaar 2012-2013. Op twee scholen werden de 25% zwakste lezers in de brugklas geselecteerd. Zij behoorden tot de zwakste lezers met betrekking tot technisch en/of begrijpend lezen. De leerlingen zijn gematcht en vervolgens random aan de controle- of interventiegroep toegewezen. De nameting vond direct na de interventie plaats, aan het einde van het schooljaar. De leescoaches werden op school geworven door de coördinator van de school. Ze kregen een financiële vergoeding voor deelname.

2.1 Interventie

De interventie was gericht op het bevorderen van de leesvaardigheid en de leesmotivatie. Bij de opzet van de interventie is uitgegaan van effectieve kenmerken. Een interventie moet intensief zijn met aandacht voor motivatie, leesbegrip, leesstrategieën, en leestechniek om positieve effecten te hebben op de leesvaardigheid (Snow & Juel 2005). De interventie duurde 10 weken en vond 3 keer per week plaats. Een bijeenkomst duurde 45 minuten. Eén leescoach begeleidde een groepje van 3 leerlingen. Er werd gewerkt volgens een vast omschreven programma. De bijeenkomsten hadden per week een vaste opbouw:

1. Tijdens de eerste bijeenkomst van de week lazen zowel de leescoach als de vmbo-leerlingen in hun eigen boek. Tijdens de bijeenkomst werd met elkaar gepraat over wat ze lazen, wat er in het boek gebeurde...
2. Bij de tweede bijeenkomst lag de nadruk op het goed lezen van een tekst. Woorden die moeilijk waren om te lezen en/of te begrijpen werden besproken.
3. Tijdens de derde bijeenkomst werd dezelfde tekst nogmaals gelezen, maar werd er gepraat over de inhoud. De leerlingen beantwoordden samen vragen bij de tekst en vatten de tekst samen. De leescoach kon kiezen uit teksten op 2 moeilijkheidsniveaus. Aan de hand van een korte checklist kon de leescoach besluiten om teksten op een hoger (moeilijker) niveau aan te bieden.

De leescoaches volgden een training ter voorbereiding op het lezen met de vmbo-leerlingen. Gedurende de training kregen de vwo-leerlingen informatie over verschillende aspecten van leesvaardigheid en over de invulling van de leesbijeenkomsten. Tijdens het interventietraject werden de leescoaches een aantal keer geobserveerd bij de leesactiviteiten met de vmbo-leerlingen. Ze kregen tips en aanwijzingen om hun aanpak te verbeteren. Halverwege het traject werd een intervisiebijeenkomst georganiseerd, waarin de leescoaches hun ervaringen konden uitwisselen. De leescoaches hielden een logboek bij, waarin ze na elke bijeenkomst verslag deden van hun activiteiten en hun ervaringen deelden met de individuele leerlingen. Ook hielden ze een absentielijst bij, zodat de intensiteit van het gevolgde traject vastgesteld kan worden.

2.2 Toetsmaterialen

Bij de voor- en nameting is van dezelfde toetsbatterij gebruikgemaakt. Verschillende toetsen zijn afgenomen om aspecten van leesvaardigheid in kaart te brengen.

Om de vaardigheid in het lezen van afzonderlijke woorden te toetsen, is de *Eén Minuut Test* (Brus & Voeten 1999) aan de leerlingen voorgelegd. Deze test biedt een woordkaart die bestaat uit 4 kolommen met woorden van oplopende moeilijkheidsgraad. De leerlingen kregen de instructie om de woorden in één minuut zo goed en zo snel mogelijk te lezen. De score was het aantal goed gelezen woorden.

De vaardigheid in het lezen van teksten is getoetst met de *Schoolvaardigheidstoets Technisch Lezen* (de Vos 2008). De leerlingen kregen de instructie om een tekst zo goed en zo snel mogelijk te lezen. De tijd die nodig was en het aantal fout gelezen woorden bepaalden de score.

Begrijpend lezen is getoetst met *Diataal* (o.a. Hacquebord 2005). De leerlingen kregen een tekst toegewezen die past bij hun onderwijsniveau. Ze maakten de toets op de computer.

Verder is een *mazetaak* (Espin & Chung, *persoonlijke communicatie*) klassikaal aan de leerlingen voorgelegd. Deze taak deed een beroep op vlot technisch lezen en leesbegrip. De taak bestond uit 2 teksten: 'Voedsel' en 'Vervoer'. Bij elk zevende woord in de zin werden twee alternatieven genoemd. Deze waren willekeurig en hadden geen betekenisrelatie met het doelwoord. De leerlingen kregen de instructie om de tekst te lezen en om het juiste woord te omcirkelen. Ze kregen daarvoor twee minuten de tijd. Na die twee minuten zetten ze een streep tot waar ze de tekst gelezen hadden. De score was het aantal goed gekozen woorden.

De leerlingen is ook gevraagd naar hun motivatie om te lezen. Een korte vragenlijst met negen vragen is aan de leerlingen voorgelegd (de Milliano 2013). Bij de nameting is er een extra lijst aan toegevoegd om leerlingen uit de interventiegroep naar hun ervaringen en oordeel te vragen.

3. Resultaten en conclusies

De resultaten op de voor- en nameting zullen worden geanalyseerd met een variantieanalyse met herhaalde metingen waarbij 'groep' als onafhankelijke variabele geldt. De eerste resultaten en conclusies zullen op de conferentie Onderwijs Nederlands worden gepresenteerd.

Referenties

Hacquebord, H. (2005). *De internetversie van de elektronische tekstbegriptoets (ETB). Verantwoording en normering 2002-2003*. Groningen: Etoc.

- Hacquebord, H. (2007). 'De leesvaardigheid van vmbo-leerlingen'. In: D. Schram (red.). *Lezen in het vmbo, onderzoek – interventie – praktijk*. Delft: Uitgeverij Eburon, p. 55-75.
- Milliano, I. de (2013). *Literacy development of low-achieving adolescents: the role of engagement in academic reading and writing*. Academisch proefschrift. Universiteit van Amsterdam.
- Morgan, P. L., D. Fuchs, D.L. Compton, D.S. Cordray & L.S. Fuchs (2008). "Does early reading failure decrease children's reading motivation?". In: *Journal of Learning Disabilities*, vol. 41, nr. 5, p. 387-404.
- Snow, C.E. & C. Juel (2005). 'Teaching children to read: What do we know about how to do it?'. In: M. J. Snowling & C. Hulme (eds.). *The Science of Reading: A Handbook*. London: Blackwell, p. 501-520.
- Topping, K.J., A. Thurston, K. McGavock & N. Conlin (2012). "Outcomes and process in reading tutoring". In: *Educational Research*, vol. 54, nr. 3, p. 239-258.
- Verhoeven, L. & J. van Leeuwe (2008). "Prediction of the development of reading comprehension: a longitudinal study". In: *Applied Cognitive Psychology*, vol. 22, nr. 3, p. 407-423.