

## Betrokken lezers in het voortgezet onderwijs: Over de rol van leesmotivatie, woordenschat en leesstrategieën

Een goede leesvaardigheid is van belang voor succes op school en op de arbeidsmarkt. Veel leerlingen in het voortgezet onderwijs hebben echter moeite met lezen. Het internationale PISA-onderzoek (Feskens, Kuhlemeier & Limpens 2016) laat bijvoorbeeld zien dat ongeveer 18% van alle 15-jarigen in Nederland “laaggeletterd is”. Dat wil zeggen: te weinig leesvaardig om in onze geletterde samenleving te kunnen functioneren. Deze leerlingen bevinden zich met name in het praktijkonderwijs en in de praktijkgerichte leerwegen van het vmbo. Ook eerder onderzoek, bijvoorbeeld van de Inspectie van het Onderwijs (2008), liet zien dat veel van deze leerlingen zo’n beperkte leesvaardigheid hebben dat ze bijvoorbeeld niet goed in staat zijn om de teksten in hun schoolboeken te begrijpen. Maar wat maakt een leerling eigenlijk tot een goede lezer en wat weten we over hoe we leerlingen effectief in hun leesontwikkeling kunnen ondersteunen?

Het startpunt van mijn lezing is het zogenaamde ‘*reading engagement model*’ (Guthrie & Wigfield 2000). Dat model stelt dat succesvolle lezers betrokken lezers zijn. Betrokken lezers zijn allereerst lezers die gemotiveerd zijn om te lezen. Dat wil zeggen: lezers die lezen een leuke, interessante, waardevolle en/of nuttige activiteit vinden en die er vertrouwen in hebben dat ze leestaken tot een goed einde kunnen brengen. Daarnaast zijn succesvolle lezers ook actieve lezers, die in staat zijn om hun eigen leesproces te monitoren, aan te sturen en daarbij gebruik te maken van effectieve leesstrategieën. Bovendien kunnen succesvolle lezers varen op hun kennis van de wereld: goede lezers hebben veel voorkennis, waardoor ze de informatie in een tekst gemakkelijker en beter kunnen plaatsen. In mijn lezing zal ik, op basis van eigen onderzoek, ingaan op deze drie onderwerpen: ‘motivatie’, ‘strategisch lezen’ en ‘conceptuele kennis’.

Leesmotivatie is een breed begrip; er vallen veel verschillende concepten onder. Wigfield (1997) stelt dat het bij leesmotivatie in essentie om twee vragen gaat:

1. Wil ik een goede lezer zijn en waarom?
2. Vind ik van mezelf dat ik een goede lezer ben/kan worden?

Bij de eerste vraag gaat het om de redenen die je kunt hebben om te willen lezen. Die kunnen uiteenlopen van “ik vind het gewoon fijn om met een boekje in een hoekje te zitten” (intrinsieke motivatie) tot “ik lees, omdat ik moet voor school” (extrinsieke motivatie) en “ik lees, omdat ik lezen belangrijk vind voor later” (waarde/nut). Bij de tweede vraag gaat het om zelfvertrouwen. Dat wil zeggen: om de vraag of je erop vertrouwt dat je leestaken tot een goed einde kunt brengen.

Het eerder genoemde PISA-onderzoek (OECD 2010) laat zien dat Nederlandse leerlingen relatief weinig plezier aan lezen beleven. In eigen onderzoek in het vmbo zoomden we in op negatieve motivaties (Van Steensel, Oostdam & Van Gelderen 2013). We vermoedden allereerst dat positieve en negatieve motivaties van elkaar moeten worden onderscheiden: als iemand lezen niet leuk vindt, betekent dat immers nog niet per se dat hij lezen haat. Ons onderzoek bevestigde dat vermoeden. Bovendien vonden we dat negatieve motivaties een extra effect hadden op de leesvaardigheid van vmbo-leerlingen, bovenop het effect van positieve motivaties. Met andere woorden: leesweerstand lijkt voor deze groep leerlingen een factor van belang. Die leesweerstand zou zelfs geworteld kunnen zijn in een negatieve, emotionele reactie op lezen die voortkomt uit een gevoel ‘het toch niet te kunnen’. In mijn lezing leg ik ook de relatie met recent onderzoek naar ‘leesangst’ (Nielen et al. 2015) en ga ik in op de vraag hoe leesmotivatie effectief bevorderd kan worden (Van Steensel, Van der Sande & Arends 2017).

Leesstrategieën zijn denkactiviteiten die je kunt inzetten om je begrip van een tekst te monitoren en je leesproces aan te sturen. Het gaat dan bijvoorbeeld om voorspellen waar een tekst over gaat op basis van ‘titel’, ‘plaatjes en tussenkopjes’, ‘voorkennis activeren’, ‘samenvatten tijdens het lezen’, ‘jezelf vragen stellen over een tekst’ en ‘reparatiestrategieën, zoals herlezen wanneer het begrip is belemmerd’ (Duke & Pearson 2002). Goede lezers beschikken over een uitgebreid repertoire van zulke leesstrategieën en weten die strategieën ook toe te passen in situaties waar die nodig zijn (Baker & Brown 1980). In mijn lezing ga ik in op de vraag hoe die strategieën het lezen kunnen ondersteunen en ga ik, op basis van eigen onderzoek naar het programma *Nieuwsbegrip* (Okkinga et al. 2017), in op wat we weten over hoe de ontwikkeling van strategisch lezen ondersteund kan worden.

Ten slotte vereist succesvol lezen conceptuele kennis. Wanneer je een tekst probeert te begrijpen, bouw je een mentale representatie op van die tekst, een soort ‘blauwdruk in je hoofd’. Die blauwdruk bestaat uiteraard uit de informatie die in de tekst zelf besloten ligt, maar om tot wezenlijk begrip te komen, moet je de tekstuele informatie eveneens koppelen aan je kennis van de wereld (Kintsch & Van Dijk 1978). Een belang-

rijke indicator voor kennis van de wereld is woordenschat (Anderson & Freebody 1979). In mijn lezing ga ik in op de belangrijke rol die woordenschat speelt in de ontwikkeling van begrijpend lezen. Meer specifiek ga ik, op basis van eigen onderzoek in het vmbo (Van Steensel, Oostdam, Van Gelderen & Van Schooten 2016), in op de doorslaggevende betekenis van woordenschat voor de leesvaardigheid van meertalige leerlingen.

## Referenties

- Anderson, R. & P. Freebody (1979). *Vocabulary knowledge and reading. Reading education report no. 11*. Urbana-Champaign, IL: University of Illinois.
- Baker, L. & A. Brown (1980). *Metacognitive skills and reading. Technical report no. 188*. Urbana-Champaign, IL: University of Illinois.
- Duke, N. & P. Pearson (2002). 'Effective practices for developing reading comprehension'. In: A. Farstrup & S. Samuels. *What research has to say about reading instruction*. Newark, DE: International Reading Association, p. 205-242.
- Feskens, R., H. Kuhlemeier & G. Limpens (2016). *Resultaten PISA-2015 in vogelvlucht*. Arnhem: Cito.
- Guthrie, J. & A. Wigfield (2000). 'Engagement and motivation in reading'. In: M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson & R. Barr. *Reading research handbook*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Inspectie van het Onderwijs (2008). *Basisvaardigheden taal in het voortgezet onderwijs: Resultaten van een inspectieonderzoek naar taalvaardigheid in de onderbouw van het vmbo en praktijkonderwijs*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2014). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2012/2013*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: Learning to learn. Student engagement, strategies and practices (Volume III)*. Parijs: OECD.
- Kintsch, W. & T.A. Van Dijk (1978). "Toward a model of text comprehension and production". In: *Psychological Review*, 85, p. 363-394.
- Okkinga, M., R. van Steensel, A. van Gelderen & P. Slegers (2016). "Effects of reciprocal teaching on reading comprehension of low-achieving adolescents. The importance of specific teacher skills". In: *Journal of Research in Reading*. [Early view].
- Steensel, R. van, R. Oostdam & A. van Gelderen (2013). 'Vermijding en frustratie. Het belang van negatieve motivaties voor de leesvaardigheid van vmbo'ers'. In: D. Schram. *De aarzelende lezer over de streep. Recente wetenschappelijke inzichten*. Delft: Eburon (Stichting Lezen reeks, 22), p. 105-122.

Steensel, R. van, R. Oostdam, A. van Gelderen & E. van Schooten (2014). “The role of word decoding, vocabulary knowledge and metacognitive knowledge in monolingual and bilingual low-achieving adolescents’ reading comprehension”. In: *Journal of Research in Reading*, 39 (3), p. 312-329.

Steensel, R. van, L. van der Sande & L. Arends (2017). “Investeren in leesmotivatie maakt leerlingen meer gemotiveerde lezers... en betere lezers”. In: *Levende Talen Tijdschrift*, 18 (2), p. 3-13.