

*Amélie Rogiers (a) & Klarien Lenting (b)*

*(a) Universiteit Gent*

*(b) Diatoetsen*

*Contact: Amelie.Rogiers@UGent.be*

*klarienlenting@diatoetsen.nl*

## **Het profiel van de vaardige lezer. Wie met plezier leest, leest beter**

### **1. Inleiding**

Dat een goed ontwikkelde leesvaardigheid een belangrijke voorwaarde is voor succesvolle deelname aan onderwijs, doet niet verbazen. De voordelen van een sterke leesvaardigheid zijn talrijk: naast een grotere woordenschatkennis (Cain, Lemmon, & Oakhill 2004) en een groter zelfvertrouwen als lezer (Retelsdorf, Koller & Moller 2014), halen sterke lezers ook betere schoolprestaties (Logan, Medford, & Hughes 2011). Niet voor niets noemt men lezen “het onzichtbare leren” (Schmitz 2012). Maar ook buiten de school(m)uren is leesvaardigheid noodzakelijk en onvermijdelijk. Longitudinaal onderzoek associeert een sterke leesvaardigheid onder meer met een betere sociale status en een hogere positie op de arbeidsmarkt (National Endowment

for the Arts 2007). Niets dan voordelen dus!

Onderzoekers noemen de leesmotivatie van leerlingen een belangrijke voorspeller van leesvaardigheid (Becker, McElvany & Kortenbruck 2010; OESO 2010). Onderzoek wijst namelijk uit dat leerlingen die graag lezen beduidend hoger scoren voor leesvaardigheid dan leerlingen die niet graag lezen (Wang & Guthrie 2004; Park 2011). Bovendien lezen gemotiveerde leerlingen frequenter dan minder gemotiveerde leerlingen (Guthrie et al. 2007).

*Leesmotivatie* verwijst naar de redenen of motieven waarom leerlingen lezen. Sommige leerlingen lezen omdat ze dat boeiend, zinvol of interessant vinden, terwijl andere leerlingen lezen om te voldoen aan de verwachtingen van derden, om een straf te vermijden of om een externe beloning te verkrijgen.

Toch zijn de scores voor leesplezier in Vlaanderen en Nederland allerm minst geruststellend. Uit PISA-onderzoek blijkt immers dat de Vlaamse en de Nederlandse vijftienjarigen zichzelf de laagste scores voor leesplezier toekennen in vergelijking met hun OESO-leeftijdsgenoten (De Meyer & Warlop 2010). Daarnaast toont onderzoek aan dat leerlingen steeds minder gemotiveerd zijn om te lezen naarmate ze ouder worden. Deze dalende tendens vangt aan omstreeks het einde van het lager onderwijs en zet zich verder in het secundair of voortgezet onderwijs (Jacobs et al. 2002), net dus op het moment dat lezen om te leren belangrijker wordt (Unrau & Schlackman 2006). Dit gebrek aan leesplezier is op zijn minst verontrustend te noemen, want wie graag leest, leest beter.

Toch hoeven we de schouders niet te laten hangen. Omwille van de positieve samenhang tussen leesmotivatie en leesvaardigheid, kunnen we de leesvaardigheid van leerlingen het best bevorderen door hen te stimuleren om graag te lezen (Van Schooten & de Gloppe 2002; Guthrie et al. 2004; Park 2011). Leespromotie is immers een veelbelovende buffer tegen de dalende tendens in leesmotivatie naarmate leerlingen ouder worden (Guthrie et al. 2004).

Willen we alle leerlingen uitrusten met een hoge dosis leesplezier en een sterke leesvaardigheid, dan moeten we onze schouders dus onder leespromotie zetten. Hoe kunnen we leerlingen verleiden tot lezen en hen de gewoonte aanleren om naar een boek te grijpen?

## 2. Interessante teksten op het juiste niveau

Waar leerlingen in de eerste jaren van het lager onderwijs vooral lezen om het technisch en vlot lezen goed onder de knie te krijgen, verschuift dit in de laatste jaren van

de basisschool en in de eerste jaren van het voortgezet of secundair onderwijs naar lezen om te leren. Daarna beginnen ze met het boventekstueel of kritisch lezen (Chall 1983). Met name bij het lezen om te leren en bij het boventekstueel lezen, is het van groot belang dat leerlingen teksten aangeboden krijgen die ze interessant vinden. Als leerlingen gemotiveerd zijn om meer te weten te komen over een onderwerp, zijn ze ook meer gemotiveerd om de tekst te begrijpen. Voor goed leesonderwijs is het dan ook belangrijk dat leerlingen toegang hebben tot een breed scala aan interessante teksten en dat ze kunnen kiezen wat ze lezen (Wigfield & Guthrie 2000; McCardle & Chhabra 2004; Allington 2005). Wanneer leerlingen een tekst interessant vinden, spenderen ze bovendien meer tijd aan het lezen van de tekst en leren ze meer over het onderwerp van de tekst.

Een andere factor die bepaalt in hoeverre leerlingen gemotiveerd zijn om een tekst met begrip te lezen, is het niveau van de tekst. Teksten die leerlingen aangeboden krijgen, moeten een aangepaste moeilijkheidsgraad hebben: ze mogen niet te moeilijk zijn, maar zeker ook niet te gemakkelijk. Voor leesonderwijs is het vrijwel altijd nodig om met teksten op verschillende niveaus te werken. Klasgenoten hebben immers niet allemaal hetzelfde leesvaardigheidsniveau. Voordat de teksten geselecteerd worden, is het daarom belangrijk om zicht te krijgen op het leesvaardigheidsniveau van elke leerling. Daarna kan elke leerling op zijn eigen niveau aan de slag.

Hoe zorgen we er nu voor dat leerlingen, op school of thuis, kunnen beschikken over een variëteit aan teksten, voor wat betreft zowel het onderwerp als het niveau?

### 3. Leesplezier bevorderen met een online tekstenbank

Er zijn verschillende programma's en lijsten beschikbaar die leraren en leerlingen kunnen helpen om boeiende en passende teksten of boeken te vinden. Voor fictie is er de bekende website 'Lezen voor de Lijst', die een reeks boeken bundelt en ze indeelt volgens thema en niveau. Via de website kunnen leerlingen en leraren eenvoudig een boek zoeken dat past bij hun eigen interesses en leesniveau.

Voor het lezen van zakelijke teksten, in of buiten de lessen Nederlands, kunnen leraren teksten zoeken in de online tekstenbank van *Diaplus*. *Diaplus* omvat een ruim aanbod teksten, geordend volgens leergebied en leesvaardigheidsniveau. De niveaus worden weergegeven in een overzichtelijke kleurcode die verwijst naar de Nederlandse referentieniveaus voor taal, zoals te zien is in Figuur 1. Deze niveaus zijn opgesteld door de Nederlandse overheid, maar zijn ook goed bruikbaar voor Vlaamse scholen.



Figuur 1 – De referentieniveaus en *Diaplus*.

Na afname van een leestoets waarmee het leesvaardigheidsniveau van de leerlingen wordt bepaald (bijvoorbeeld Diatekst), kunnen leraren in de databank eigenhandig teksten selecteren die aansluiten bij het leesniveau en bij de interesses van hun leerlingen. Zo kunnen leraren zelf, of samen met hun leerlingen, tekstpakketten op maat van de leerling samenstellen. Voor wie liever met kant-en-klare pakketten werkt, zijn er digitale tijdschriften op drie niveaus beschikbaar. Elke editie van het tijdschrift bundelt teksten over zes verschillende thema's die op alle drie de niveaus terugkomen. Op die manier kan elke leerling in de klas op zijn eigen niveau aan de slag en kan zowel de oriëntatie op het thema aan het begin van de les als de evaluatie aan het eind van de les toch klassikaal verlopen.

Bovendien wordt toegezien op verscheidenheid aan thema's in de tijdschriften, zodat er voor elke leerling een interessante tekst wordt aangeboden. Omdat de leerlingen op hun eigen niveau aan de slag kunnen gaan, worden ze daarenboven niet gedemotiveerd door te moeilijke of te makkelijke teksten. Zo wordt het leesplezier van de leerlingen bevorderd en wordt hun leesvaardigheidsniveau aangesterkt.

#### 4. Een tipje van de sluier

In het schooljaar 2015-2016 werd door de onderzoeksgroep 'Taal, leren, innoveren' van de Universiteit Gent de leesmotivatie van leerlingen in de eerste graad van het Vlaams secundair onderwijs in kaart gebracht. Via een samenwerkingsverband met *Diataal* werd ook de leesvaardigheid van de leerlingen getoetst aan de hand van de leesvaardigheidstoets 'Diatekst'. In deze sessie belichten we de resultaten van het onderzoek en gaan we in op hoe we zowel het leesplezier als de leesvaardigheid van leerlingen kunnen bevorderen.

#### Referenties

- Allington, R.L. (2005). "The other five 'pillars' of effective reading instruction". In: *Reading Today*, 22 (6), p. 3.
- Becker, M., N. McElvany & M. Kortenbruck (2010). "Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study". In: *Journal of Educational Psychology*, 102 (4), p. 773-785.

- Cain, K., K. Lemmo & J. Oakhill (2004). "Individual differences in the inference of word meanings from context: The influence of reading comprehension, vocabulary knowledge and memory capacity". In: *Journal of Educational Psychology*, 96, p. 671-681.
- Chall, J. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- De Meyer, I., N. Warlop & S. Van Camp (2013). *Wiskundige geletterdheid bij 15-jarigen Vlaamse resultaten van PISA 2012*. Gent: Universiteit Gent.
- Guthrie, J.T., A. McRae & S.L. Kluda (2007). "Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading". In: *Educational Psychologist*, 42 (3), p. 237-250.
- Guthrie, J.T., A. Wigfield, P. Barbosa, K.C. Perencevich, A. Taboada, M.H. Davis, N.T. Scaffidi & S. Tonks (2004). "Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction". In: *Journal of Educational Psychology*, 96 (3), p. 403-423.
- Jacobs, J.E., S. Lanza, D.W. Osgood, J.S. Eccles & A. Wigfield (2002). "Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve". In: *Child Development*, 73 (2), p. 509-527.
- Logan, S., E. Medford & N. Hughes (2011). "The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance". In: *Learning and Individual Differences*, 21 (1), p. 124-128.
- McCardle, P. & V. Chhabra (eds.) (2004). *The voice of evidence in reading research*. Baltimore: Paul Brooks Publishing.
- Mol, S.E. & A.G. Bus (2011). "To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood". In: *Psychological Bulletin*, 137 (2), p. 267-296.
- National Endowment for the Arts (2007). *To Read or Not To Read. A Question of National Consequence*. Washington, DC: National Endowment for the Arts.
- Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling [OESO] (2010). *PISA 2009 results: Learning to learn: Student engagement, strategies and practices (Volume III)*. Paris: OECD Publishing.
- Park, Y. (2011). "How motivational constructs interact to predict elementary students' reading performance: Examples from attitudes and self-concept in reading". In: *Learning and Individual Differences*, 21 (4), p. 347-358.
- Retelsdorf, J., O. Koller & J. Moller (2014). "Reading achievement and reading self-concept – Testing the reciprocal effects model". In: *Learning and Instruction*, 29, p. 21-30.

- Schmitz, J. (2012). “Lezen is onzichtbaar leren”. Online raadpleegbaar op: <http://www.lezen.nl/lezen-is-onzichtbaar-leren>.
- Unrau, N. & J. Schlackman (2006). “Motivation and its relationship with reading achievement in an urban middle school”. In: *The Journal of Educational Research*, 100 (2), p. 81-101.
- Van Schooten, E. & K. de Glopper (2002). “The relation between attitude toward reading adolescent literature and literary reading behaviour”. In: *Poetics*, 30 (3), p. 169-194.
- Wang, J. & J.T. Guthrie (2004). “Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between US and Chinese students”. In: *Reading Research Quarterly*, 39, p. 162-186.
- Wigfield, A. & J.T. Guthrie (2000). “Engagement and motivation in reading”. In: M. Kamil, P. Mosenthal, P. Pearson & R. Barr. *Handbook of reading research*. New York/London: Routledge, Taylor & Francis Group, p. 403-422.