

Welke jongere is (g)een lezer?

1. Inleiding

“Ik heb niet echt een hekel, maar heb er gewoon geen zin in” of “Ik doe het niet omdat ik het heel saai vind” zijn uitspraken van jongeren in het (v)mbo die bevraagd zijn in een praktijkgericht onderzoek in het kader van het actieprogramma *Het begint met Taal*. Dit bevestigt het beeld dat uit ander onderzoek naar voren komt. Leesmotivatie en leesplezier nemen af vanaf groep 6 op de basisschool (Nielen & Bus 2016) en zelfs misschien al op jongere leeftijd (Huysmans 2013). De ontwikkeling van leesvaardigheid stagneert of gaat achteruit als er weinig gelezen wordt. Er is dan ook aangetoond dat een groeiend aantal jongeren problemen met leesvaardigheid ervaart (zie o.a. Kordes e.a. 2013). En een beperkte leesvaardigheid kan weer leiden tot een verdere afname in leesmotivatie, leesplezier en leesvertrouwen (o.a. Poskiparta e.a. 2003). Om de negatieve spiraal te doorbreken, is het van belang om jongeren te motiveren om te lezen. De redenen om wel of niet te lezen, kunnen echter zeer uiteenlopen. Om met de verschillen tussen jongeren rekening te houden, is in dit project nagegaan hoe in leesbevorderingsprojecten meer ‘op maat’ gewerkt kan worden.

2. Wat zeggen jongeren zelf?

Om zicht te krijgen op de verschillende aspecten van leesmotivatie hebben 367 vmbo-leerlingen en 202 mbo-studenten een vragenlijst ingevuld. Er is gevraagd in hoeverre de jongeren (a) plezier in lezen ervaren, (b) lezen vermijden en/of (c) vertrouwen hebben in hun leescapaciteiten. Uit de antwoorden blijkt onder andere dat het leesplezier verder afneemt gedurende de schoolloopbaan. In focusgroepen is met een selectie van jongeren doorgepraat over de redenen voor hun negatieve attitude ten aanzien van lezen. Jongeren zijn goed in staat om te verwoorden wat zij van lezen vinden. Hoewel niet alle jongeren het belang van lezen inzien, zeggen de meesten dat het belangrijk is voor later. Ze ervaren echter verschillende belemmeringen, zoals de afleiding door alles wat gebeurt op *social media*. Afhankelijk van hun persoonlijke voorkeuren, hebben jongeren suggesties gedaan voor maatregelen die zouden kunnen helpen bij het lezen.

3. Leesmotivatie en leesvaardigheid

Leesmotivatie kan niet los worden gezien van leesvaardigheid. Jongeren met leesproblemen lezen zelden voor hun eigen plezier, lezen minder vaak en kunnen leesaversie ontwikkelen (Nielen e.a. 2013). Uit de vragen die de jongeren hebben beantwoord, bleek dat jongeren met dyslexie lager scoren op leesplezier en leesvertrouwen en lezen ook vaker vermijden dan jongeren zonder dyslexie. Naast dyslexie kunnen er ook andere oorzaken ten grondslag liggen aan de leesproblemen die jongeren ervaren. In de onderzoeksliteratuur worden verschillende leer-, gedrags- en ontwikkelingsstoornissen in verband gebracht met leesproblemen. De aard en ernst van de leesproblemen kan wel verschillen. Soms is het vooral de technische leesvaardigheid die achterblijft, maar bij andere jongeren blijft vooral het leesbegrip achter. Bovendien spelen ook andere factoren of leerling-kenmerken een rol bij verschillen in de leesvaardigheid. Zo zijn ook ‘achtergrond’, ‘thuisstaal’ en ‘thuisituatie’ van invloed op de leesontwikkeling. Om ervoor te zorgen dat activiteiten gericht op leesbevordering effectief zijn, lijkt het van belang te zijn om aan te sluiten bij de verschillende kenmerken en behoeften van leerlingen (van Steensel e.a. 2016).

4. Ondersteuning op maat

Op basis van de ervaringen van de jongeren en de bevindingen uit de onderzoeksliteratuur zijn in het project suggesties uitgewerkt om ‘op maat’ invulling te geven aan leesbevorderingsactiviteiten. Dat betekent dat docenten bij de keuze uit leesbevorderingsactiviteiten rekening houden met specifieke kenmerken en behoeften van de leerling. Voor leerlingen met weinig vertrouwen in hun leesvaardigheid is het bijvoorbeeld belangrijk om te zoeken naar mogelijkheden om het competentiegevoel te versterken. Dat kan door een zorgvuldige keuze uit leesmateriaal te maken waarbij onder meer gelet wordt op tekstkenmerken (bijvoorbeeld: ‘lengte’, ‘structuur’, ‘moeilijkheidsgraad’, enz.) en op inhoud (bij voorkeur inhoud die aansluit bij de interesse van de leerling). Voor meertalige of anderstalige jongeren kan gelden dat zij zich beter kunnen inleven in teksten waarin zij hun eigen culturele achtergrond herkennen (Lopera 2014). Jongeren met leesproblemen kunnen bovendien baat hebben bij verschillende vormen van ondersteuning. Het gebruik van visuele schema’s kan houvast bieden bij het doorgronden van de structuur van de tekst (Senokossov 2015). En ook de inzet van ICT, zoals bijvoorbeeld tekst-naar-spraak-software kan voor sommige leerlingen ondersteunend zijn (Wood e.a. 2018).

5. Pilot in het onderwijs

Docenten op een aantal vmbo-scholen zijn met de suggesties voor het ‘op maat’ werken aan leesbevordering aan de slag gegaan. Ze hebben in gesprek met brugklasleerlin-

gen, aan de hand van een leidraad, een individueel leesplan opgesteld. Docenten konden zelf kiezen welke activiteiten ze zouden uitvoeren en bespraken met de leerlingen welke aanpassingen er voor een leerling gemaakt konden worden. Tussentijds is met de leerlingen geëvalueerd wat hun ervaringen waren. In het kader van het praktijkgericht onderwijsonderzoek zijn zowel voor als na de interventieperiode een aantal toetsen voorgelegd. Ook is gevraagd naar de ervaringen van de leerlingen met (veranderingen in) het leesonderwijs op school.

6. Opbrengsten en implicaties

De pilot was van een relatief korte duur, maar er werden een aantal positieve resultaten gevonden. Op basis van de pilot trekken we de voorzichtige conclusie dat de werkwijze een bijdrage kan leveren aan de leesvaardigheid en leesmotivatie van jongeren aan het begin van het vmbo. De ontwikkelde instrumenten bieden docenten handvaten om met leerlingen in gesprek te gaan over hun interesses, leeservaringen en ondersteuningsbehoeften. Door de leerling een eigen leesplan te laten invullen, wordt de leerling medeverantwoordelijk gemaakt. Naar aanleiding van de eerste ervaringen met de materialen en de werkwijze kunnen enkele aanbevelingen worden gedaan. Deze hebben betrekking op een succesvolle implementatie van de werkwijze, maar ook op mogelijk vervolgonderzoek.

7. Consortium

Het project is uitgevoerd door een consortium van ITTA UvA (Femke Scheltinga & Wanda Polak), het Expertisecentrum Nederlands (Heleen Strating, Nicole Swart & Christel Dood) en de Radboud Universiteit (Mienke Droop, Liza van den Bosch & Eliane Segers).

Referenties

- Huysmans, F. (2013). *Van woordjes naar wereldliteratuur. De leeswereld van kinderen van 7-15 jaar*. Amsterdam/Den Haag: Stichting lezen/SIOB.
- Kordes, J., M. Bolsinova, G. Limpens & R. Stolwijk (2013). *Resultaten PISA-2012. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen. Nederlandse uitkomsten van het Programme for International Student Assessment (PISA) op het gebied van wiskunde, natuurwetenschappen en leesvaardigheid in het jaar 2012*. Arnhem: Cito.
- Lopera, S. (2014). "Motivation conditions in a foreign language reading comprehension course offering both a web-based modality and a face-to-face modality". In: *Profile*, 16 (1), p. 89-104.

- Nielen, T. & A. Bus (2016). *Onwillige lezers. Onderzoek naar redenen en oplossingen*. Delft: Eburon.
- Nielen, T., S. Mol, M. Sikkema-de Jong & A. Bus (2015). “Waarom veel kinderen en adolescenten niet meer lezen”. In: *4W: Weten Wat Werkt en Waarom*, 1 (4), p. 6-14.
- Poskiparta, E., P. Niemi, J. Lepola, A. Ahtola & P. Laine (2003). “Motivational-emotional vulnerability and difficulties in learning to read and spell”. In: *British Journal of Educational Psychology*, 73 (2), p. 187-206.
- Senokossoff, G. (2016). “Developing Reading Comprehension Skills in High-Functioning Children With Autism Spectrum Disorder: A Review of the Research, 1990-2012”. In: *Reading & Writing Quarterly*, 32, p. 223-246.
- Steensel, R. van., L. van der Sande, W. Bramer & L. Arends (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies. Uitkomsten van een meta-analyse*. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Wood, S., J. Moxley, E. Tighe & R. Wagner (2018). “Does Use of Text-to-Speech and Related Read-Aloud Tools Improve Reading Comprehension for Students With Reading Disabilities? A Meta-Analysis”. In: *Journal of Learning Disabilities*, 51 (1), p. 73-84.