

## Amsterdam University of Applied Sciences

### Betere en gemotiveerdere lezers in het voortgezet onderwijs.

Welie, Camille

*Published in:*  
Les

[Link to publication](#)

*Citation for published version (APA):*

Welie, C. (2014). Betere en gemotiveerdere lezers in het voortgezet onderwijs. een onderzoek naar leesonderwijs in de lessen Nederlands. *Les*, 32(189), 12-15.

#### General rights

It is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), other than for strictly personal, individual use, unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

#### Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please contact the library: <http://www.hva.nl/bibliotheek/contact/contactformulier/contact.html>, or send a letter to: University Library (Library of the University of Amsterdam and Amsterdam University of Applied Sciences), Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

# Betere en gemotiveerdere lezers in het voortgezet onderwijs

## Een onderzoek naar leesonderwijs in de lessen Nederlands

Hoe verhoog je de taalvaardigheid van leerlingen in het voortgezet onderwijs en hoe hun motivatie om te leren en te lezen? Verschillende praktijken zijn effectief gebleken.

Toch vertonen de lessen Nederlands nog weinig kenmerken van die praktijken, zo bleek uit onderzoek van Camille Welie. Er valt volgens hem met name winst te behalen door leerlingen samen te laten lezen terwijl ze leesstrategieën oefenen. Het komend schooljaar zullen de effecten van samen lezen door hem worden onderzocht, dit in het kader van het project GLOVO (Gedifferentieerd LeesOnderwijs in het VO).

Goed begrijpend kunnen lezen is een belangrijke vaardigheid in het voortgezet onderwijs. Leerlingen krijgen gedurende hun middelbare schooltijd veel kennis aangereikt via schoolboekteksten. Een goede leesvaardigheid zorgt voor een beter begrip van die teksten. Het is dan ook niet verwonderlijk dat taal- en leesvaardigheid sterk samenhangen met schoolsucces (OECD, 2007). Tegelijkertijd blijkt dat de taalvaardigheid van leerlingen in het voortgezet onderwijs te wensen overlaat (Hacquebord, e.a. 2004). Een bijkomend probleem is dat de motivatie om te leren en te lezen afneemt tijdens de schoolcarrière, met name in het voortgezet onderwijs. Bovendien zijn Nederlandse middelbare scholieren minder gemotiveerd om te leren en te lezen dan leerlingen uit andere (welvarende) landen, blijktens het onlangs verschenen onderwijsverslag 2012-2013 van de Onderwijsinspectie (Inspectie van het Onderwijs, 2014). Datzelfde verslag wijst erop dat verbeteringen en vernieuwingen hebben bijgedragen aan de onderwijskwaliteit, maar dat die vooruitgang vooralsnog niet op klasniveau is waar te nemen. Dit betekent dus werk aan de winkel voor docenten in het vo. Zij zullen activiteiten moeten ondernemen die leiden tot een verbeterde taalvaardigheid van de leerlingen én een verbeterde motivatie om te leren en te lezen.

### Het onderzoek

In het onderhavige onderzoek is nagegaan wat er uit wetenschappelijk onderzoek bekend is over (in)effectief taalonderwijs, in het bijzonder leesonderwijs. Doel van het onderzoek was te achterhalen in hoeverre het onderwijs in de lessen Nederlands op het voortgezet onderwijs aansloot bij deze wetenschappelijke bevindingen. Hiertoe werden 108 docenten Nederlands van drie middelbare scholen in Amsterdam-West uitgenodigd een online vragenlijst in te vullen over de kenmerken van hun taalonderwijs. De bevroegde kenmerken konden worden onderverdeeld in acht categorieën: activiteiten in de klas, werkvormen voor leesvaardigheid, kenmerken van het lezen in tweetallen/groepen, kenmerken van het klassikale leesonderwijs, instructie van leesstrategieën, manieren van differentiatie, gebruik van diverse teksten en tekstkeuzevrijheid. Van de 108 uitgenodigde docenten vulden er 55 de vragenlijst in.

### Effectief taalonderwijs

Middelbare scholieren, zelfs de slechtste lezers, blijken voornamelijk problemen te hebben met begrijpend lezen. De meeste middelbare scholieren kunnen wel technisch lezen, maar moeten leren begrijpen wat ze lezen. Activiteiten in de klas zouden daarom gericht moeten zijn op begrip en inhoud. Dit sluit naadloos aan bij voorstanders van

**Verschillende onderzoeken hebben de effectiviteit van interactieve werkvormen aangetoond, zo ook werkvormen voor leesvaardigheid**



inhoudsgerichte benaderingen die ervoor pleiten dat technische aspecten van de taal (spelling, grammatica) worden ingebed in inhoudsgericht onderwijs in plaats van geïsoleerd onderwezen, zoals bijvoorbeeld door op zichzelf staande (contextloze) spelling- en grammatica-oefeningen (bijvoorbeeld Bygate, e.a. 2001; Guthrie, e.a. 2004; Pressley, 2006)

Verskillende onderzoeken hebben de effectiviteit van interactieve werkvormen aangetoond, zo ook werkvormen voor leesvaardigheid waarbij leerlingen in tweetallen of groepjes lezen. Met name zwakke lezers lijken voordeel te hebben van het samen lezen. In het voortgezet onderwijs blijkt echter voornamelijk individueel en klassikaal gelezen te worden.

Er zijn verschillende interactieve benaderingen die samen lezen propageren, maar ze stoelen allemaal op dezelfde principes: leerlingen delen hun cognitie tijdens het samen lezen, oefenen (hardop denkend) met leesstrategieën en leiden de betekenis af van de voorliggende tekst waarvoor ze een gedeelde verantwoordelijkheid dragen. Een duidelijke rolverdeling bij het samen lezen draagt bij aan het delen van de verantwoordelijkheid voor de leestaak. Er zijn allerlei rollen mogelijk, bijvoorbeeld groepsleider, (voor)lezer, opzoeker (zoekt moeilijke woorden op), tijdbewaker of samenvatter. Bovendien blijken positieve resultaten geboekt te worden wanneer het lezen wordt gecombineerd met spreek- of schrijfvaciteit-

ten. Samen lezen blijkt ook de motivatie van leerlingen te bevorderen (bijvoorbeeld Guthrie, 2004; Guthrie, 2012).

### Klassikaal onderwijs

Ook tijdens het klassikale leesonderwijs is een werkwijze aan te raden die de interactie bevordert en inbreng van de leerlingen vergroot. Hierbij hoort een geleidelijke afname van de invloed van de docent en een toenemende zelfstandigheid van de leerlingen. In toenemende mate wordt de verantwoordelijkheid voor het leerproces in handen van de leerlingen gelegd, waarbij de docent steeds meer een faciliterende en coachende rol vervult (bijvoorbeeld Vaughn & Klinger, 1999; Vaughn e.a., 2001; Fuchs, e.a. 1999; Mastropieri e.a., 2001). Tijdens de klassikale instructie van leesstrategieën is het effectief gebleken als de docent hardop voordoet hoe hij/zij een tekst aanpakt en leest, waardoor de leesstrategieën worden geopenbaard (ook wel **modeling** genoemd). Leerlingen in eerste instantie laten kijken en luisteren naar een ervaren lezer (de docent(e)) die hardop denkend voordoet hoe een tekst wordt aangepakt en gelezen, zorgt ervoor dat ze later beter in staat zijn zelfstandig de geobserveerde leesstrategieën toe te passen. De docent zou hierbij niet alleen toe moeten lichten hoe de verschillende leesstrategieën gebruikt kunnen worden, maar ook wanneer en waarom.

### Differentiatie

Differentiatie bij het leesonderwijs kan bewerkstelligd worden door leerlingen verschillende opdrachten, instructies of teksten aan te bieden. Sommige leerlingen hebben extra geïndividualiseerde instructie nodig voordat ze kunnen beginnen met het lezen van een tekst of het maken van bijbehorende opdrachten. Daarnaast moeten leerlingen teksten aangeboden krijgen die aansluiten bij hun persoonlijke behoeftes en interesses. De docent Nederlands kan teksten uit andere methodes (biologie, aardrijkskunde, etc.) gebruiken om leesstrategieën mee te oefenen. Zo wordt het nut van toepassing van de leesstrategieën direct tastbaar voor leerlingen. Het oefenen van leesstrategieën bij een tekst die de leerlingen binnenkort voor een proefwerk behoren te beheersen, zal ervoor zorgen dat ze gemotiveerder zijn om tot begrip te komen, dan bij een tekst uit de methode Nederlands die 'alleen maar' gebruikt wordt om leesstrategieën mee te oefenen.

### Diverse teksten

In de eerste plaats moet rekening worden gehouden met verschillen in leesniveau door teksten van verschillende moeilijkheidsgraad aan te bieden; zelfs binnen een onderwijsniveau en leerjaar zijn er grote verschillen tussen leerlingen in leesvaardigheid. Te makkelijke teksten kunnen funest zijn voor de motivatie, maar teksten moeten ook niet te moeilijk zijn; dat leidt al snel tot frustratie. Leerlingen

## Een van de zorgwekkendste bevindingen is het gebrek aan diversiteit in werkvormen voor leesvaardigheid

zouden bovendien vertrouwd moeten raken met diverse teksten. Teksttypen (informatieve teksten, advertenties, etc.) verschillen in doel, inhoud en structuur en kennis over teksteigenschappen blijkt positief samen te hangen met leesvaardigheid. De aandacht zou met name moeten uitgaan naar het begrip van informatieve teksten in de zaakvakken; daar blijken de leerlingen de meeste moeite mee te hebben. Om tegemoet te komen aan de behoefte aan autonomie van leerlingen zouden ze regelmatig de vrijheid moeten krijgen in het kiezen van de teksten die ze gaan lezen. Verschillende onderzoeken wijzen erop dat keuzevrijheid van teksten bij leerlingen leidt tot een toename in leesmotivatie én leesvaardigheid (bijvoorbeeld Guthrie, 2004; Guthrie, 2012).

### Uitkomsten van de vragenlijst

De uitkomsten van de vragenlijst lieten zien dat het onderwijs in de lessen Nederlands nog maar weinig kenmerken vertoont van wat er wetenschappelijk bekend is over effectief taalonderwijs. De activiteiten in de klas kunnen onder andere effectiever worden ingevuld. Er wordt nog weinig tijd besteed aan begrijpend lezen en er is in grote mate sprake van het geïsoleerd aanbieden van spelling- en grammatica-oefeningen. De Milliano trok vergelijkbare conclusies in haar onlangs verschenen proefschrift (De Milliano, 2013).

Een van de zorgwekkendste bevindingen is het gebrek aan diversiteit in werkvormen voor leesvaardigheid. Er wordt voornamelijk klassikaal en individueel gelezen; slechts een kwart van de docenten geeft aan gebruik te maken van werkvormen waarbij de leerlingen samen lezen in tweetallen en/of groepjes. Bij het geringe aantal docenten dat leerlingen wel samen laat lezen, schort het nog aan succesvolle voorwaarden; er wordt:

- geen rekening gehouden met **verschillen in leesniveau** bij het vormen van de groepjes (terwijl paren met heterogene leesniveaus het effectiefst blijken),
- geen **rolverdeling** gebruikt; waardoor gedeelde verantwoordelijkheid niet wordt gerealiseerd, (terwijl interactieve benadering sterk de nadruk legt op gedeelde verantwoordelijkheid, een duidelijke rolverdeling en een duidelijk te volgen stappenplan tijdens het samen lezen),
- nog weinig met **leesstrategieën** in groepjes geoefend (terwijl bij interactieve benaderingen voor samen lezen het oefenen met strategisch leesgedrag centraal staat),
- nog geen koppeling gemaakt tussen lezen en **andere vaardigheden**: slechts één docent gaf aan dat leerlingen oefenden met samenvatten, bij geen van de docenten bleek geoefend te worden met zinvolle taken naar aanleiding van een tekst (bijvoorbeeld het schrijven van een brief).

De kenmerken van het klassikale leesonderwijs sluiten beter aan bij wat er bekend is over effectief klassikaal leesonderwijs. Docenten geven onder andere aan vaker hardop voor te doen hoe ze zelf een tekst aanpakken en ondernemen verschillende interactieve activiteiten tijdens het klassikale lezen. Er wordt echter nog te weinig van de inbreng van leerlingen gebruik gemaakt tijdens het klassikale lezen; de meeste activiteiten zijn docentgestuurd.

De manieren van differentiatie die gebruikt worden zijn nog beperkt, er wordt nog te weinig gebruik gemaakt van differentiatie vanuit verschillende invalshoeken (instructie, opdrachten of teksten). Leerlingen krijgen daarnaast weinig diversiteit in teksttypen aangeboden. Er worden vrijwel uitsluitend teksten uit de methode Nederlands gebruikt voor het leesonder-

wijs. Andere bronnen zijn journalistieke teksten, zoals teksten uit de methode NIEUWSBEGRIJ<sup>1</sup> en krantenartikelen. Er wordt nauwelijks geoefend met het tekstbegrip van informatieve teksten uit de methodes van de zaakvakken (biologie, aardrijkskunde, etc.). Tot slot is het zorgelijk dat bij driekwart van de docenten de leerlingen nooit de keuze hebben om zelf de teksten te kiezen om te oefenen met begrijpend lezen.

### Aanbevelingen

Er valt nog veel winst te behalen bij het leesonderwijs in de lessen Nederlands op de middelbare school. Opmerkelijk is met name dat er nog heel weinig gebruik wordt gemaakt van werkvormen waarbij leerlingen samen lezen en leesstrategieën oefenen. Het is sterk aan te raden om samen lezen regelmatig toe te passen in de lespraktijk, want leerlingen gaan er niet alleen beter van lezen, het vergroot ook hun motivatie. Bovendien zijn onderwijspraktijken die de motivatie verhogen hard nodig, gezien de door de Onderwijsinspectie onlangs geconstateerde achterblijvende motivatie van Nederlandse leerlingen om te leren en te lezen in vergelijking met leeftijdsgenoten in andere landen. Het is wel belangrijk rekening te houden met de voorwaarden voor een effectieve invulling bij het samen lezen; hier blijkt vaak nog niet aan te worden voldaan.

De motivatie van leerlingen kan ook vergroot worden door een inhoudsgerichte benadering voorop te stellen en geïsoleerde oefening van grammatica en spelling te laten afnemen. Deze technische aspecten van taal zouden moeten worden ingebed in betekenisvolle taken. Daarnaast zouden leerlingen regelmatig vrijheid moeten krijgen in de teksten die ze gaan lezen. Dit hoeft natuurlijk niet een onbeperkte vrijheid in te hou-





den, leerlingen laten kiezen uit een selectie van teksten is ook mogelijk. Onderzoek heeft aangetoond dat zulke vrijheden leiden tot meer leesmotivatie. Tot slot zullen leerlingen geconfronteerd moeten worden met een grotere diversiteit aan teksttypen, in het bijzonder is meer oefening nodig met het begrip van informatieve zaakvakteksten. De focus lijkt nu, naast teksten uit de methode Nederlands, voornamelijk te liggen op journalistieke teksten.

### Vervolgonderzoek

In het onderhavige onderzoek zijn alleen de lessen van de docenten Nederlands onder de loep genomen. Dit laat onverlet dat ook de andere docenten verantwoordelijk zijn voor een verhoging van de taalvaardigheid van leerlingen en hun motivatie om te leren en te lezen. Zaakvakdocenten zouden zich ervan bewust moeten worden dat er tegelijkertijd aan een betere taalvaardigheid gewerkt kan worden én aan de inhoud van hun vak. Dit is ook in hun eigen voordeel: een betere taal- en leesvaardigheid leidt er namelijk toe dat leerlingen teksten bij hun vak beter kunnen begrijpen én beter vakinhoudelijke teksten kunnen schrijven.

Om die reden wordt er op dit moment bij drie scholen in Amsterdam-West in kaart gebracht op welke wijze er aandacht is voor schrijf-, lees- en woordenschatonderwijs in de zaakvakken. Daarnaast wordt onderzocht welke kennisfactoren, vaardigheden en motivaties samenhangen met een goede leesvaardigheid in de onderbouw van het vo. Op basis van de resultaten uit deze onderzoeken zal in het schooljaar 2014–2015 op drie scholen in Amsterdam-West het project GLOVO (Gedifferentieerd LeesOnderwijs in het VO) worden uitgevoerd, gefinancierd door de programmaraad Kortlopend Praktijkgericht Onderzoek van het NRO. Tijdens dit project zal een acht weken durende instructie worden gemonitord waarbij leerlingen in de zaakvakken vier uur per week samen gaan lezen met zaakvakteksten terwijl ze leesstrategieën oefenen. Aanvullend en hierop aansluitend krijgen de leerlingen bij de lessen Nederlands instructie die inspeelt op de vaardigheden, kennisfactoren en motivaties die samenhangen met hun leesvaardigheid. De effecten van de interventie

kunnen in kaart worden gebracht door vergelijking met een controle-groep.

*Camille Welie*

*De auteur werkt aan de Universiteit van Amsterdam waar hij promotieonderzoek uitvoert naar de kennis, vaardigheden en motivaties die samenhangen met de leesvaardigheid van middelbare scholieren. Daarnaast onderzoekt hij de effecten van interventies in het leesonderwijs die gebaseerd zijn op de resultaten van dit onderzoek.*

Correspondentie: [camillewelie@gmail.com](mailto:camillewelie@gmail.com)

Dit artikel beschrijft een deel van het onderzoek dat is uitgevoerd in het kader van het project OTAW (Opbrengst Taalonderwijs Amsterdam-West) en waarvan verslag gedaan is in: C.J.M. Welie (2013). Onderzoeksrapportage project OTAW: TAALVAARDIGHEID IN AMSTERDAM-WEST. Een analyse van leerlingachtergrond, taalonderwijs en lessen Nederlands. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam.

Noot

1. [www.nieuwsbegrip.nl](http://www.nieuwsbegrip.nl)

### Referenties (een selectie):

Bygate, M., Skehan, P., & Swain, M. (2001). RESEARCHING PEDAGOGIC TASKS: SECOND LANGUAGE LEARNING, TEACHING AND TESTING. Pearson Education.

De Milliano, I., (2013). LITERACY DEVELOPMENT OF LOW-ACHIEVING ADOLESCENTS. THE ROLE OF ENGAGEMENT IN ACADEMIC READING AND WRITING. Proefschrift. Iskamp Drukkers BV: p.o.

Fuchs, L.S., D. Fuchs & S.Kazdan (1999). EFFECTS OF PEER-ASSISTED LEARNING STRATEGIES ON HIGH SCHOOL STUDENTS WITH SERIOUS READING PROBLEMS. *Remedial and Special Education*, 20(5), 309-318.

Guthrie, J.T., A. Wigfield, P. Barbosa, K.C. Perencevich, A. Taboada, M.H. Davis, S. Tonks (2004). INCREASING READING COMPREHENSION AND ENGAGEMENT THROUGH CONCEPT-ORIENTED READING INSTRUCTION. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403-423.

Guthrie, J.T., A. Wigfield & W. You (2012). INSTRUCTIONAL CONTEXTS FOR ENGAGEMENT AND ACHIEVEMENT

IN READING. *Handbook of research on student engagement* (pp. 601-634) Springer.

Hacquebord, H., Linthorst, T. R., Stellingwerf, B. P., & De Zeeuw, M. (2004). VOORTGEZET TAALVAARDIG. Een onderzoek naar tekstbegrip en woordkennis en naar de taalproblemen en taalbehoeften van brugklasleerlingen in het voortgezet onderwijs in het schooljaar 2002-2003. Groningen: Etoc.

Inspectie van het onderwijs (2014).

DE STAAT VAN HET ONDERWIJS. Onderwijsverslag 2012-2013. Onderwijsinspectie: p.o. Online te raadplegen via: [www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2014/onderwijsverslag-2012-2013.pdf](http://www.onderwijsinspectie.nl/binaries/content/assets/Onderwijsverslagen/2014/onderwijsverslag-2012-2013.pdf)

Mastropieri, M. A., Scruggs, T., Mohler, L., Beranek, M., Spencer, V., Boon, R. T., & Talbott, E. (2001). CAN MIDDLE SCHOOL STUDENTS WITH SERIOUS READING DIFFICULTIES HELP EACH OTHER AND LEARN ANYTHING? *Learning Disabilities Research & Practice*, 16(1), 18-27.

Meyer, B.J. & M.N. Ray (2011). STRUCTURE STRATEGY INTERVENTIONS: INCREASING READING COMPREHENSION OF EXPOSITORY TEXT. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 127-152.

Milliano, I. (2013). LITERACY DEVELOPMENT OF LOW-ACHIEVING ADOLESCENTS. The role of engagement in academic reading and writing. Proefschrift. Iskamp Drukkers BV: p.o.

OECD (2007). SCIENCE COMPETENCIES FOR TOMORROW'S WORLD: RESULTS FROM PISA 2006. Paris: OECD.

Pressley, M. (2006). READING INSTRUCTION THAT WORKS: THE CASE FOR BALANCED TEACHING. New York: Guilford Press.

Vaughn, S., & Klingner, J. K. (1999). TEACHING READING COMPREHENSION THROUGH COLLABORATIVE STRATEGIC READING. *Intervention in School and Clinic*, 34(5), 284-292.

Vaughn, S., J.K. Klingner & D.P. Bryant (2001). COLLABORATIVE STRATEGIC READING AS A MEANS TO ENHANCE PEER-MEDIATED INSTRUCTION FOR READING COMPREHENSION AND CONTENT-AREA LEARNING. *Remedial and Special Education*, 22(2), 66-74. doi:10.1177/074193250102200201