

Vrijtijdslezen door vmbo'ers: Kansen volgens leerlingen

LOES AARTSMA & JACQUELINE EVERS-VERMEUL

Lezen in je vrije tijd? Daar lopen jongeren tegenwoordig niet meer warm voor. Jongeren en vooral vmbo-leerlingen besteden steeds minder tijd aan lezen in de vrije tijd, wat zorgelijk is vanuit cultureel oogpunt en vanuit geletterdheidsperspectief. In interviews onder vmbo-leerlingen is achterhaald wat deze groep zelf als redenen hiervoor aandraagt en als aanknopingspunten ziet voor leesbevorderingsinterventies. Hieruit blijkt onder andere dat vooral het leesaanbod niet altijd zichtbaar is en hen onvoldoende aanspreekt, maar ook dat hun leerkracht een belangrijke enthousiasmerende rol kan vervullen.

Jongeren besteden steeds minder tijd aan lezen in de vrije tijd, zo blijkt uit het recente rapport *Lees: Tijd – Lezen in Nederland* van het Sociaal en Cultureel Planbureau. Deze afname is het meest zichtbaar bij jongeren van 13-19 jaar en laag- en middelbaar opgeleiden (Wennekers, Huysmans & De Haan, 2018). Combinatie van deze twee categorieën maakt duidelijk dat de afname in vrijtijdslezen vooral onder jongeren met een vmbo-opleiding te zien is. Ook Van Kruistum (2013) laat zien dat vmbo-brugklassers uit de basis- en kadergerichte leerweg gedrukte media (boeken, brieven, kranten en tijdschriften) minder

gebruiken dan nieuwe media en er bovendien minder belang aan hechten dan aan nieuwe media. De Raad voor Cultuur (2018) noemt deze afname een punt van grote zorg en adviseert in haar rapport *De daad bij het woord* dan ook om financiële ondersteuning van leesbevorderingsprogramma's te continueren.

Leesbevordering kent naast een cultureel belang voor de boekensector ook een maatschappelijk belang in het bestrijden van laaggeletterdheid. Dat er onder jongeren winst te behalen valt op het gebied van laaggeletterdheid komt onder andere naar voren in het internationale vergelijkingsonderzoek PISA 2015; hieruit blijkt dat 62% van de vijftienjarigen uit de basisberoepsgerichte leerweg van het vmbo en 35% uit de kadergerichte leerweg laaggeletterd is (Feskens, Kuhlemeier & Limpens, 2016). Lezen in de vrije tijd kan bijdragen aan de preventie van laaggeletterdheid. Jongeren die fictie en/of tijdschriften lezen, hebben gemiddeld namelijk een betere leesvaardigheid dan jongeren die dat niet doen (Mol & Bus 2011). Van Kruistum (2013) maakt bovendien duidelijk dat leerlingen met name via gedrukte media zogenoemde 'epistemische functies' leren benutten, functies die voorbij de onmiddellijke, persoonlijke ervaringen gaan en waarbij kritische reflectie en creativiteit ver-

eist zijn. Bij de nieuwe media waarmee jongeren in aanraking komen, blijft dit epistemisch potentieel tot nog toe onbenut.

Het SCP-rapport, het PISA-onderzoek en de bevindingen van Van Kruistum (2013) vormen de aanleiding om mogelijke verbeterpunten op het beleid van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (OCW) ter bevordering van lezen in de vrije tijd te achterhalen. De huidige beleidsinitiatieven op cultuurgebied gaan uit van de gedachte dat inzet op leesmotivatie leidt tot meer lezen in de vrije tijd (hoewel sommigen hier sceptisch over zijn; zie Bonset 2016a, en de discussie tussen Bus 2016 en Bonset 2016b); op onderwijsgebied zijn leesbevorderingsinstrumenten momenteel vooral gericht op het behalen van een beoogd taalniveau. We geven nu eerst een overzicht van factoren die volgens de literatuur kunnen bijdragen aan leesbevordering; daarna gaan we in op ons onderzoek onder vmbo-leerlingen.

Leesbevorderende factoren volgens de literatuur

Om vmbo-leerlingen en anderen meer te laten lezen, is een hogere leesmotivatie nodig. Leesmotivatie is namelijk zeer bepalend (Becker, McElvany & Kortenbruck, 2010; Schaffner, Schiefele & Ulferts, 2013; Wigfield, Gladstone & Turci, 2016). Het wordt dan ook als problematisch gezien dat Nederlandse jongeren vanuit internationaal perspectief onder gemiddeld scoren op het gebied van leesmotivatie (Inspectie van het Onderwijs, 2014). Vaak wordt er gesproken over een positieve spiraal: wie meer leest, verbetert de leesvaardigheid, wat ervoor kan zorgen dat het leesplezier en het lezen in de vrije tijd toenemen (Nielen, 2016).

Een belangrijke vraag is dan ook: wat kan leerlingen motiveren om meer te gaan lezen? Nu is lezen geen doel op zich, maar een middel, bijvoorbeeld om interessante informatie

te verzamelen of spanning te ervaren. Dit sluit aan bij wat de literatuur intrinsieke motivatie noemt: intrinsieke motivatie is een vorm van motivatie waarbij iemand het lezen op zich plezierig, interessant of waardevol vindt (Guthrie et al., 1999; Van Steensel, Oostdam & Van Gelderen, 2013; Wigfield, 1997). Deze vorm van motivatie heeft een positief effect op de ontwikkeling van leesvaardigheden (Becker et al., 2010; Schaffner et al., 2013).

Wat is er dan voor nodig om de intrinsieke motivatie te stimuleren? Allereerst blijkt het zinvol om te investeren in programma's die de interesses van jongeren aanspreken (Van Steensel et al., 2016). Volgens Guthrie en Wigfield (1999) hangt intrinsieke leesmotivatie namelijk sterk samen met interesse: wanneer iemand vanuit interesse ernaar verlangt om te lezen over een onderwerp, zal het plezier in het lezen van zowel literaire als informatieve teksten toenemen. Een tekst is interessanter voor jongeren als er een relatie is tussen de tekst en het leven van de jongere (Gambrell, 2011).

Meer in het algemeen kan een geschikt leesaanbod van invloed zijn op leesgedrag (Gambrell, 2011; Krashen, 2011). Volgens het onderzoek van Nielen (2016) in het primair onderwijs kan een rijk en actueel leesaanbod op school, bijvoorbeeld via initiatieven zoals de *Bibliotheek op school*, een positief effect hebben op het leesgedrag van leerlingen en op de ontwikkeling van hun tekstbegrip. Het is nog niet bekend of dit effect ook geldt voor het voortgezet onderwijs. Wel is duidelijk dat zwakke lezers erbij gebaat zijn als de docent ouders adviseert of begeleidt bij de boekkeuze (Baker, 2003; Nielen, 2016). Hiervoor is samenwerking tussen scholen en ouders cruciaal.

Het heeft bovendien een positief effect wanneer scholen meer tijd besteden aan vrij lezen en het bevorderen van de intrinsieke leesmotivatie (Gambrell, 2011; Krashen, 2011), zodat leerlingen positieve ervaringen tijdens het lezen kunnen opdoen. Volgens

DUO Onderwijsonderzoek (2017b) geeft 67% van de vmbo-docenten Nederlands aan minstens één keer per week tijd vrij te maken in de les voor vrij lezen.

Het ontwikkelen van een intrinsieke leesmotivatie en daarmee het vergroten van de leesvaardigheid begint echter al bij de ouders (Lemaire, 2004; Notten, Kraaykamp & Ultee, 2008). Zo ontwikkelen jongeren die vanuit de leesopvoeding meekrijgen dat lezen leuk is een betere leesvaardigheid dan wanneer de nadruk wordt gelegd op het verbeteren van vaardigheden (Baker, 2003). Ook zijn jongeren erbij gebaat wanneer ouders een tolerante en geduldige houding hebben of het gesprek aangaan over gelezen teksten (Baker, 2003; Lemaire, 2004; Notten et al., 2008). Volgens Van Steensel et al. (2016) is er op het gebied van leesbevorderingsinterventies gericht op de thuissituatie nog terrein te winnen, omdat een meerderheid van de huidige interventies gericht is op het onderwijs.

Intrinsieke motivatie is niet de enige bepalende factor; leerlingen kunnen ook om andere redenen gaan lezen. In de *Self-Determination Theory* onderscheiden Ryan en Deci (2000) vier categorieën van extrinsieke leesmotivatie. Zo kan extrinsieke motivatie ontstaan om te voldoen aan bepaalde opgelegde beloningsvoorwaarden (externe regulatie), om een gevoel van schuld of angst te voorkomen of om het ego te vergroten (interjectie), omdat iemand zich identificeert met bepaald gedrag vanuit persoonlijk belang (identificatie) of omdat iemand zichzelf beoordeelt en een nieuwe ordening aanbrengt in verband met andere behoeften. Extrinsieke leesmotivatie kan dan ook gekoppeld worden aan het behalen van doelstellingen. Zo maakt Ames (1992) onderscheid tussen *mastery goals*, gericht op het verbeteren van vaardigheden, en *performance goals*, gericht op het beter worden dan anderen. Vooral vanuit de *mastery goals* bestaat er een verband met effectiever leergedrag. Bij het nastreven van beide soorten doelen kun-

nen scholen een belangrijke rol spelen.

Er is een gevaar dat de intrinsieke leesmotivatie van meet af aan in de kiem gesmoord wordt. Gevoelens van frustratie of weerstand kunnen namelijk leiden tot het vermijden van leesactiviteiten (Van Steensel et al., 2013). Om het leesplezier van jongeren te vergroten, blijkt het dan ook zinvol om in te zetten op het gevoel van competentie (De Naeghel, 2013; Guthrie & Wigfield, 1999; Ryan & Deci, 2000; Van Steensel et al., 2016), wat juist bij vmbo-leerlingen nodig is. Een zwakke leesvaardigheid komt voor bij 12% van de vmbo-leerlingen (Feskens et al., 2016), wat betekent dat niet alle leerlingen in staat zijn om teksten op hun opleidingsniveau te lezen en te begrijpen. Het is daarom van belang dat teksten aansluiten bij het niveau van de leerling (Gambrell, 2011). Het tekstniveau moet niet te hoog of te laag liggen, en jongeren moeten uitgedaagd worden door opdrachten waarbij nieuwe informatie geleerd wordt (Turner & Paris, 1995). Opnieuw is lezen dan geen doel op zich, maar een middel.

Ook de manier waarop leesactiviteiten ingevuld worden kan motiverend of juist demotiverend werken. Ten eerste kan sociale interactie bijdragen aan een gevoel van competentie en leesmotivatie (Gambrell, 2011; Ryan & Deci, 2000). Sociale interactie houdt in dat jongeren bijvoorbeeld samen lezen, met anderen praten over gelezen teksten of samenwerken aan leesopdrachten op school. Door sociale interactie zou ook de nieuwsgierigheid en een gevoel van verbondenheid met de opdracht toenemen (Turner & Paris, 1995). Ten tweede is een gevoel van autonomie van belang voor leesmotivatie (Guthrie & Wigfield, 1999; Ryan & Deci, 2000). Dit kan bereikt worden wanneer iemand zelf keuzes mag maken over wat er gelezen wordt. Dat er op het gebied van autonomie winst te behalen valt, blijkt uit een enquête van DUO Onderwijsonderzoek (2017a) waarin 60% van de vmbo-leerlingen aangeeft nooit of bijna

nooit zelf een boek te mogen kiezen tijdens vrij lezen op school. Op een deel van (voornamelijk de bovenbouw) van het vmbo-onderwijs geldt een verplichte leeslijst.

Method

Via interviews met vmbo-leerlingen hebben we geprobeerd te achterhalen welke aanknopingspunten vmbo'ers zelf zien om ervoor te zorgen dat zij meer gaan lezen in hun vrije tijd. Hierbij konden leerlingen zelf factoren aandragen, maar er is ook gericht gevraagd naar factoren uit het literatuuroverzicht.

Participanten

Voor dit onderzoek zijn 64 leerlingen (31 jongens en 33 meisjes) geïnterviewd van vijf vmbo-scholen in Haarlem, Papendrecht, Tilburg, Venlo en Zoetermeer. Deze leerlingen komen uit klassen van drie docenten die reageerden op een oproep via social media, een docent die zich expliciet had uitgelaten over het belang van lezen, en een docent die sinds het schooljaar 2017-2018 meedoet aan de *Bibliotheek op school*. Eén van de scholen werkt op eigen initiatief samen met de lokale bibliotheek. Leerlingen uit de klassen van deze docenten konden zich vrijwillig aanmelden voor een interview. De leerlingen zaten in klas 1, 2 of 3 (respectievelijk 34, 18 en 12 leerlingen) van de basisgerichte leerweg, de kadergerichte leerweg, of een combinatieklas van het vmbo (respectievelijk 6, 26 en 32 leerlingen). Leerlingen uit leerjaar 4 zijn niet in het onderzoek vertegenwoordigd, omdat de interviewperiode samenviel met de eindexamens van deze groep. De leeftijd van de leerlingen varieerde van 12-16 jaar (gemiddeld 13,8 jaar).

Opzet van de interviews

Tijdens semi-gestructureerde interviews zijn vier onderwerpen gethematiseerd: motivatie

voor lezen in de vrije tijd, leesaanbod, lesonderwijs en campagnes. Onder het onderwerp *motivatie voor lezen in de vrije tijd* is gevraagd naar het leesgedrag van de geïnterviewde jongeren (hoe vaak ze (strip)boeken, tijdschriften en kranten/artikelen lezen en waarom ze wel of niet lezen). Bij *leesaanbod* is gevraagd of leerlingen zelf in de bibliotheek (op school of in hun woonplaats) komen en waarom. Aan leerlingen die daar komen is gevraagd wat ze van het aanbod vinden en wat hun keuze bepaalt. Er is bewust niet gevraagd naar het leesaanbod in de thuissituatie van de vmbo-leerlingen omdat DUO Onderwijsonderzoek (2017a) dat recentelijk al onderzocht heeft. Bij *lesonderwijs* is gevraagd wie bepaalt wat er gelezen wordt, wat leerlingen vinden van samenwerking bij leesopdrachten en hoe hun docent volgens hen tegenover lezen staat. Tenslotte is de jongeren onder het thema *campagnes* gevraagd naar hun bekendheid met en eventuele mening of verwachtingen over leesbevorderingscampagnes. De interviews werden afgesloten met de vraag wat er volgens de vmbo-leerlingen moet veranderen om hun leestijd te vergroten. De interviews met de vmbo'ers zijn in twee- of drietallen afgenomen en zijn opgenomen. De antwoorden zijn vervolgens getranscribeerd en geanalyseerd.

Resultaten

In de resultaten worden alleen ervaringen besproken die door meer dan twee jongeren in verschillende interviews zijn genoemd.

Leesgedrag en leesmotivatie

Uit de interviews bleek dat veel vmbo'ers niet lezen in hun vrije tijd: afgezien van berichten op sociale media leest 42% nooit of alleen voor school, leest 25% incidenteel (maandelijks of alleen tijdens vakanties), terwijl 11% wekelijks en 22% dagelijks leest. Jongeren die wél lezen, doen dat zowel vanuit intrin-

sieke als extrinsieke leesmotivatie: leerlingen lezen naar eigen zeggen voor hun plezier (19%), of in enkele gevallen vanuit de doelstelling om een goed cijfer te halen op school. Voor vier vmbo-leerlingen was verveling een reden om te lezen in de vrije tijd. Enkele anderen willen van het nieuws op de hoogte blijven of lezen om tot rust te komen: *'Dan doe ik altijd een groot normaal boek met een normale kافت en geen Donald Duckje, want anders is het 'rats, rats' in de prullenbak.'*

Volgens 27% hangt het leesplezier vooral af van het juiste leesmateriaal: *'Het hangt er bij mij echt heel erg vanaf wat voor boek ik lees, want als ik een grappig boek lees, dan heb ik veel meer zin dan bij spannende boeken.'* Een deel van de participanten leest jeugd- of kinderboeken (19%). Andere jongeren (8%) noemden Young adult-titels, maar er zijn ook jongeren die sportboeken, biografieën, historische boeken en/of actieboeken kiezen. Drie participanten zeiden wel eens nieuwsberichten te lezen. 14% (allemaal jongens) leest regelmatig de Donald Duck; meiden noemden vier keer het tijdschrift *Meidenmagazine*. Tot slot waren er vmbo-leerlingen die vertelden geen duidelijke voorkeur voor genres te hebben: *'Ik heb niet echt één ding dat ik leuk vind.'*

42% van de leerlingen zei nooit in de vrije tijd te lezen of alleen wanneer het verplicht werd door school, hoewel er dan strikt genomen geen sprake meer is van 'vrijtijdslezen'. Ongeveer een kwart van de leerlingen zei niet te lezen in de vrije tijd omdat zij lezen 'saai' vinden (zonder verdere onderbouwing). Drie jongeren vertelden dat het aanbod niet aansluit bij de doelgroep en een deel van de jongeren ervoer een gebrek aan concentratie of goede leesvaardigheid, of het eigen leestempo als drempel: *'Omdat het lezen bij mij wat langer duurt, is het minder leuk.'* Zo'n 10% van de jongeren zei niet te lezen vanuit tijdgebrek en 19% had een voorkeur voor andere activiteiten: *'Sommige mensen vinden lezen leuk, sommige mensen vinden andere dingen leuk. Ik vind gamen leuk.'*

Leesaanbod

In de vorige paragraaf bleek al dat voor zo'n 27% van de leerlingen het leesplezier vooral afhangt van het juiste leesmateriaal. Ongeveer 38% van de participanten zei bij het kiezen van leesmateriaal te kijken naar de inhoud. Om te bepalen of de inhoud hen aanspreekt, kijken ze naar de titel, flaptekst en/of de eerste bladzijden. Zo'n 14% van de jongeren zei in elk geval te kijken of het boek aansluit bij de interesses. Daarnaast lette 23% op uiterlijke kenmerken zoals de cover, het formaat en de afbeeldingen: *'met felle kleurtjes of met de minste bladzijdes.'*

Op de scholen zelf blijken er al mogelijkheden tot verbetering van het leesaanbod te liggen: op één school was geen leesaanbod aanwezig, op één school alleen een plank in het lokaal Nederlands, en op drie scholen een mediatheek met een (gering) leesaanbod. Van de vier scholen met leesaanbod was 60% van de leerlingen daar onbekend mee, zelfs bij de school die meedeed aan de Bibliotheek op school. Scholieren die wel bekend waren met het leesmateriaal waren overwegend negatief; het aanbod zou klein en 'ouderwets' zijn: *'Er zijn boeken waarbij de bladzijden eruit vallen als je een bladzijde omslaat.'*

Zo'n 40% van de vmbo'ers vond het aanbod van de lokale bibliotheek leuker of was positief over de diversiteit van dat aanbod; ongeveer 50% had geen uitgesproken mening over de plaatselijke bibliotheek. Deze leerlingen zeiden nauwelijks (meer) in deze bibliotheek te komen, omdat ze geen interesse hebben in lezen. Zes leerlingen gaven aan niet tevreden te zijn met het aanbod, omdat het onvoldoende aansloot bij de interesses van jongeren, en vijf participanten zagen de beperkte leentermijn en bijbehorende boetes als een bezwaar tegen de plaatselijke bibliotheek.

Leesonderwijs

Op vier van de vijf scholen mogen vmbo-leerlingen zelf kiezen wat ze lezen, mits een

leesboek aan bepaalde niveau-eisen voldoet. Leerlingen ervaren deze autonomie als prettig: *'Ik vind het wel fijn. Straks staan er alleen boeken die je niet leuk vindt en dan heb je ook geen plezier meer om in een boek te lezen.'* Op één van de scholen moesten leerlingen kiezen uit Lezen voor de lijst, wat niet altijd positief beoordeeld wordt. Eén leerling leest elke dag in haar vrije tijd, maar de beperkte keuzevrijheid op school weerhoudt haar er soms van om een boek uit te lezen: *'Ik vind dat niet altijd even leuk omdat je soms een boek moet lezen dat je niet interesseert. Dan zoek je al snel naar een samenvatting in plaats van het hele boek te lezen.'*

Met sociale interactie bij leesopdrachten bleken de geïnterviewde jongeren geen ervaring te hebben; alle participanten vertelden op school alleen individuele leesopdrachten te krijgen. Bijna de helft van de leerlingen verwachtte echter dat samenwerking wel een positief effect zou hebben: *'Als ik alleen werk dan ben ik eerder afgeleid, dan leg je het eerder weg en ga je er de hele dag niet meer aan verder (...)'* en met vrienden haal je even wat eten en drinken en dan ga je weer verder. Dan kan je uitwisselen. Dat is leuk.' De overige 50% sprak geen duidelijke voorkeur uit voor individueel of samenwerken aan leesopdrachten of had minder hoopvolle verwachtingen over samenwerking. Ongeveer een derde van de leerlingen zei de opdrachten liever alleen te maken, omdat ze bij samenwerking vertraging verwachtten of omdat ze het liefst zelf bepalen wat er in een opdracht komt te staan en dus hun gevoel van autonomie dachten te verliezen (*'Je kan niet meer je eigen ingeving geven, want iemand anders wil dat misschien niet'*).

In de interviews kwam ook vrij lezen op school aan bod; hier hadden leerlingen op vier van de vijf scholen ervaring mee. Zo'n 42% van deze leerlingen sprak zich hier niet over uit, maar 14% was er positief over: *'Ik zou er meer aandacht aan besteden, want als je er meer aandacht aan besteedt, ga je het ook leuker vinden.'* Andere leerlingen (22%) ervoeren vrij lezen als niet prettig omdat ze zich niet

konden concentreren (*'In de les wil je je huiswerk afmaken, thuis kan je rustiger lezen'*), of vertelden dat weinig klasgenoten daadwerkelijk lezen in de tijd die vrijgemaakt wordt om te lezen: *'In de eerste klas moesten we soms lezen. Alleen deed niemand dat, iedereen kleurde in de boeken.'*

Hoewel niet in alle klassen over vrijtijdslezen gesproken wordt, vertelde ruim een derde van de vmbo'ers dat hun docent Nederlands een positieve houding ten opzichte van lezen heeft en lezen belangrijk vindt. Zo had één docent in de klas verteld dat jongeren meer zouden moeten lezen omdat het goed is voor de woordenschat. Eén leerling vertelde dat het enthousiasme van haar docent aanstekelijk werkt: *'Mevrouw vindt het echt helemaal geweldig. Een keer had ze een boek met haar dochter besteld van Harry Potter. Haar dochter ging naar een feestje en zij was toen alleen thuis. Ze heeft toen in één nacht het boek uitgelezen. Ik wil het boek dan ook lezen, maar als ik thuis ben, vergeet ik het weer.'* Andere leerlingen vertelden enthousiast over hun voorlezende docent Nederlands, die hen nieuwsgierig maakte naar het voorgelezen verhaal: *'Leuk, want als je kan luisteren en eigen beelden vormen in je eigen hoofd, is het anders dan wanneer je zelf leest. Dan kan je je beter verbeelden dan wanneer je zelf leest.'*

Campagnes

Het grootste deel van de jongeren (94%) was niet bekend met leesbevorderingscampagnes gericht op middelbare scholieren, hoewel zij vaak wel bekend waren met de Kinderboekenweek op de basisschool. Vier leerlingen van één school hadden meegedaan aan de voorleeswedstrijd *Read2me* en waren daar enthousiast over; één dyslectische leerling had niet meegedaan omdat ze het niet leuk vindt om voor publiek te lezen.

Met *De Weddenschap* of een schrijversbezoek waren alle participanten onbekend. Daarom is gevraagd hoe leerlingen tegenover dergelijke campagnes zouden staan als die bij hen op school georganiseerd zouden worden. 18%

zag *De Weddenschap* niet zitten ('Ik zou dan niet willen lezen. Je zal zien dat als ik dat ga doen, dat ik dan maar één boek uitlees, want ik ben heel langzaam in boeken lezen'), maar een deel van de jongeren (28%) zei positief tegenover de campagne te staan: 'Als iemand als Dave Roelvink tegen me zegt 'lees een boek', nou dan doe ik dat wel.' Sommigen hiervan wilden alleen meedoen als ze een prijs kunnen winnen of omdat ze wel van een uitdaging houden. Wel stelde een aantal jongeren als voorwaarde dat ze zelf mogen kiezen welke boeken ze lezen. Over een schrijversbezoek waren de vmbo-leerlingen ook verdeeld: zo'n 20% stond positief tegenover een schrijversbezoek ('Het zou wel leuk zijn. Als ik de schrijver niet ken, ga ik het boek wel lezen'); andere jongeren (19%) zagen een bezoek niet zitten ('Ik lees toch niet'), of alleen (8%) als er een voor hen bekende schrijver komt, zoals Carry Slee.

Verbeterpunten

Elk interview werd afgesloten met de vraag: Wat zou er moeten veranderen om jou of andere vmbo-leerlingen meer tijd te laten besteden aan lezen in je vrije tijd? Het vaakst genoemd (14%) werd dat het aanbod beter zou moeten aansluiten op de interesses van de leerlingen. Toch verwachtte niet iedereen dat een verbeterd aanbod zal bijdragen aan meer leestijd: 'Ik denk dat het bij mezelf moet beginnen, want de boeken kunnen wel heel leuk zijn, met bekende mensen, alleen ik heb gewoon geen zin. Ik vind wel dat ik er dan zelf tijd aan moet geven.' 12,5% van de geïnterviewde jongeren zei dat niets zou helpen om hun leestijd in de vrije tijd te vergroten.

Jongeren noemden verschillende verbeterpunten voor de toegankelijkheid van het aanbod. Zo vonden twee jongeren dat het digitale leesaanbod voor de telefoon uitgebreid moet worden en twee anderen dachten dat een lagere boekenprijs positief zal uitpakken. Andere vmbo'ers dachten dat ze meer zouden lezen als er meer boekverfilmingen worden gemaakt. Ook verwachtten zes leerlingen dat

een beloning motiverend zou werken. Drie leerlingen ontwikkelden samen een idee:

A: Misschien een app op je telefoon, waarbij je iets krijgt als je een boek uit hebt.

B: Dat motiveert als je een boek uit hebt en je punten erbij krijgt. Dat je dan bij zoveel punten iets kan kopen of krijgen. (...) Dan zou ik wel gaan lezen, zodat je steeds meer punten krijgt. (...) En misschien als je bij een bepaald level bent, dat je dan prijzen kan krijgen.

C: Bij level 1000 krijg je op een gegeven moment een dikke auto. Dan zou ik wel gaan lezen.

A: Dan zou ik elke les gaan lezen.

C: Ja, 24 uur per dag.

Conclusies en aanbevelingen

Op basis van de interviews en de literatuurstudie kunnen we enkele conclusies trekken en concrete aanbevelingen doen voor scholen, wetenschappers en beleidsmakers. Uit de literatuurstudie blijkt dat een laagdrempelig aanbod van geschikt leesmateriaal van invloed kan zijn op zowel de leesmotivatie als de leesvaardigheid van jongeren (Gambrell, 2011; Krashen, 2011; Nielen, 2016). Desondanks zou volgens DUO Onderwijsonderzoek (2017b) op slechts 61% van de vmbo-scholen een collectie leesboeken aanwezig zijn. Allereerst is het dan ook raadzaam dat scholen investeren in een geschikt leesaanbod voor vmbo-leerlingen; ook zichzelf noemen een interessant en qua niveau passend aanbod het vaakst als factor die hun leesplezier bepaalt. Hierbij moet ook gewerkt worden aan de zichtbaarheid en bereikbaarheid van het bestaande leesmateriaal, aangezien zelfs leerlingen op scholen met een rijk aanbod lang niet altijd van het bestaan daarvan bleken te weten.

Hoewel de langetermijneffecten nog onderzocht moeten worden, zou daarnaast ingezet kunnen worden op leesbevorderingscampagnes, die nu veelal onbekend zijn

onder leerlingen. Op korte termijn zou het in ieder geval kunnen helpen om te werken met beloningen en prijzen, aangezien leerlingen aangeven hier gevoelig voor te zijn.

Verder zou onderzocht moeten worden wat vmbo-docenten nodig hebben om meer te doen op het gebied van leesbevordering. Vrijtijdslezen heeft niet altijd de prioriteit van docenten Nederlands, maar het blijkt dat zij met hun eigen houding tegenover lezen, met voorlezen, en via gesprekken over het belang van lezen een cruciale rol spelen in het enthousiasmeren van leerlingen. Om docenten concrete handvatten te geven voor lees- of literatuuronderwijs, zouden de bouwstenen uit de Bibliotheek op school onder de aandacht gebracht kunnen worden. Ook is een inventarisatie nodig van manieren waarop sociale interactie en keuzevrijheid een plek kunnen krijgen in het leesonderwijs. Basale vaardigheden op het gebied van orde houden blijven hierbij cruciaal, zodat leerlingen zich echt op hun leestaak kunnen concentreren.

Een andere optie is om aan te sturen op lokale samenwerking tussen scholen, bibliotheken en andere betrokken partijen uit de regio. Dat kan zowel het aanbod als de deskundigheid rondom leesvaardigheid verbeteren. Deze aanbeveling sluit deels aan bij het doel van *Tel mee met Taal* om een structureel netwerk over laaggeletterdheid uit te breiden. Een mogelijk nadeel van zo'n netwerk is dat het niet specifiek gericht is op bevordering van vrijtijdslezen onder vmbo'ers. Gezien het feit dat meerdere vmbo'ers een gebrek aan competentie als belemmerende factor aandroegen, blijft duidelijk dat het vergroten van de leesvaardigheid noodzakelijk blijft om deze groep meer te laten lezen.

LITERATUUR

Ames, C. (1992). Classrooms. Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84(3), 261–271.

Baker, L. (2003). The role of parents in moti-

vating struggling readers. *Reading & Writing Quarterly*, 19(1), 87–106.

Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy. A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773–785.

Bonset, H. (2016a). Kan leesbevordering de ontleding stoppen? Een beschouwing naar aanleiding van empirisch onderzoek. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(2), 30–37.

Bonset, H. (2016b). Wat is er bewezen over leesbevordering? Een reactie op de beschouwing van Adriana Bus. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(4), 55–56.

Bus, A. (2016). Over het nut en het (bewezen) effect van leesbevordering. Een beschouwing naar aanleiding van Helge Bonsets conclusie dat onderzoek weinig aanleiding geeft tot optimisme. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(4), 52–54.

DUO Onderwijsonderzoek. (2017a). *De leesmotivatie van Nederlandse kinderen en jongeren*. Amsterdam: Stichting Lezen.

DUO Onderwijsonderzoek. (2017b). *Lezen op het vmbo. Een stand van zaken*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Feskens, R. C. W., Kuhlemeier, H., & Limpens, G. (2016). Resultaten PISA-2015 in vogelvlucht. *Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Arnhem: Cito.

Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement. What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172–178.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (1999). How motivation fits into a science of reading. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 199–205.

Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L., & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231–256.

Inspectie van het Onderwijs. (2014). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2012/2013*.

Wat willen docenten Duits met literatuur in de onderbouw?

Een inventarisatie

ELISABETH LEHRNER-TE LINDERT, EWOUT VAN DER KNAAP & RICK DE GRAAFF

Dankzij de resultaten van een vragenlijst onder docenten Duits weten we welke leerdoelen de docenten met de inzet van literatuur in de onderbouw Duits nastreven, hoe vaak ze literatuur inzetten, welke didactische methoden ze gebruiken en welke verbeteringsvoorstellen ze ten aanzien van de onderwijspraktijk noemen. Juist gebruik van literatuur in de onderbouw zou de aansluiting tussen onder- en bovenbouw kunnen versterken, het leesplezier vergroten en de taalvaardigheid verbeteren. Uit de opvattingen van de docenten kunnen voorzichtige conclusies getrokken worden over de rol die literatuur in de onderbouw Duits zou kunnen spelen.*

De belangstelling van leerlingen voor literatuur in vreemde talen hangt niet alleen af van de intrinsieke motivatie van de individuele leerling: ook de docenten dragen bij aan de motivatie van leerlingen en daarmee aan hun literaire ontwikkeling. Literaire teksten hebben een marginale positie in de lessen Duits in de onderbouw. Door het lezen van literaire teksten die aansluiten bij de ervaringswereld van leerlingen, hun taalvaardigheidsniveau en hun interesses, kan aan de taalvaardigheidsontwikkeling gewerkt worden en kunnen ook literaire competenties worden ont-

wikkeld (Decke-Cornill & Küster, 2015). Bij de inzet van literatuur gaat het niet alleen om de taalvaardigheid maar ook om persoonlijke aspecten: een literaire tekst roept associaties, beelden en emoties op.

Literatuur^I wordt in het moderne vreemdetalenonderwijs (vto) vaak ingezet voor het bevorderen van de receptieve en ook productieve taalvaardigheid en het motiveren van de leerlingen, maar heeft ook een rol bij het ontwikkelen van esthetische vorming en het kennismaken met de cultuur van het taalgebied. Literatuur vestigt de aandacht op bijzondere aspecten van de taal, en draagt zo bij aan inlevingsvermogen, onderling begrip en aan zelfreflectie. Door het lezen van literaire teksten worden leerlingen aangemoedigd tot een intensieve interactie met literaire teksten en tot het bespreken van hun leeservaringen (Bredella & Burwitz-Melzer, 2004). Daarnaast kan literatuur natuurlijk ook een bijdrage leveren aan de intellectuele, affectieve en creatieve vorming en aan de discussievaardigheid van de leerlingen (Brumfit & Carter, 1986; Waring & Takakai, 2003; Bredella & Burwitz-Melzer, 2004; Burwitz-Melzer, 2007a en 2007b; Hallet & Nünning, 2007 etc.). Zowel in de literatuurdidactiek van de moedertaal als in die van de vreemde talen is de receptie-esthetische

- Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
 Krashen, S. D. (2011). *Free voluntary reading*. Santa Barbara: Libraries Unlimited.
- Lemaire, C. (2004). *Lezen doen we samen! De praktische consequenties van onderzoek naar leesgedrag en leesbevordering*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Kruistum, C. van (2013). *Changing engagement of youth in old and new media literacy*. Utrecht: Universiteit Utrecht (proefschrift).
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). Een vroeg begin is het halve werk. De rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. In D. Schram (red.), *Waarom zou je (nù) lezen? Nieuwe inzichten over de functies van lezen* (pp.91–110). Stichting Lezen Reeks 20. Delft: Eburon.
- Naeghel, J. de (2013). *Students' autonomous reading motivation. A study into its correlates and promotion strategies in late elementary classrooms*. Gent: Universiteit Gent (proefschrift).
- Nielen, T. M. J. (2016). *Aliteracy. Causes and solutions*. Leiden: Universiteit Leiden (proefschrift)
- Notten, N., Kraaykamp, G., & Ultee, W. (2008). Ouderlijke mediasocialisatie. Hulpbron of handicap? Een studie naar de langetermijneffecten van mediasocialisatie op het onderwijssucces van kinderen. *Mens en Maatschappij*, 83(4), 360–375.
- Raad voor Cultuur. (2018). *De daad bij het woord. Sectoradvies letteren en bibliotheken*. Den Haag: Raad voor Cultuur. Geraadpleegd via <https://www.cultuur.nl/upload/documents/tinymce/De-daad-bij-het-woord.pdf>.
- Ryan, R.M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations. Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54–67.
- Schaffner, E., Schiefele, U., & Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48(4), 369–385.
- Schiefele, U. (1999). Interest and learning from text. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 257–279.
- Steensel, R. van, Oostdam, R., & Gelderen, A. van (2013). Vermijding en frustratie. Het belang van negatieve motivaties voor de leesvaardigheid van vmbo'ers. In D. Schram (red.), *De aarzelende lezer over de streep. Recente wetenschappelijke inzichten* (pp. 105–122). Amsterdam: Stichting Lezen Reeks 22. Delft: Eburon
- Steensel, R., van, Sande, L. van der, Bramer, W.M., & Arends, L. R. (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies. Uitkomsten van een meta-analyse*. Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Turner, J., & Paris, S. G. (1995). How literacy tasks influence children's motivation for literacy. *The Reading Teacher*, 48(8), 662–673.
- Wennekers, A., Huysmans, F., & Haan, J. de (2018). *Lees:Tijd. Lezen in Nederland*. Den Haag: Sociaal en Cultureel Planbureau.
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation. A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32(2), 59–68.
- Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition. Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives*, 10(3), 190–195.

LOES AARTSMA volgde haar bachelor Taal- en cultuurstudies aan de Universiteit Utrecht en heeft aan deze universiteit onlangs ook de master Neerlandistiek met succes afgerond. Het onderzoek in dit artikel maakte onderdeel uit van haar stage bij het Ministerie van OCW.

JACQUELINE EVERS-VERMEUL werkt als universitair docent bij het Departement Talen, Literatuur en Communicatie aan de Universiteit Utrecht. Zij doet onderzoek naar taal- en geletterdheidsontwikkeling en de rol die teksten daarin spelen: welke kenmerken maken een tekst of toetsvraag lastig te begrijpen, hoe komt dat en wat betekent dit voor de onderwijspraktijk?
 E-mail: j.evers@uu.nl