



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Literacy development of low-achieving adolescents: The role of engagement in academic reading and writing

de Milliano, I.I.C.M.

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

de Milliano, I. I. C. M. (2013). *Literacy development of low-achieving adolescents: The role of engagement in academic reading and writing.*

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 Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Nederlandse samenvatting

Lees- en schrijfontwikkeling van vmbo-leerlingen

De rol van betrokkenheid bij lezen en schrijven op school

Achtergrond en vraagstelling

Verscheidende nationale en internationale onderzoeken laten zien dat wereldwijd een groot deel van de jongeren achterstanden heeft in lees- en schrijfvaardigheid (Alliance for Excellent Education, 2006; Bohnenn e.a. 2004; Hacquebord e.a., 2004; Hofman e.a., 2009; Inspectie van het Onderwijs, 2008; Salahu-Din e.a., 2008). Veel van hen zijn onvoldoende in staat om teksten te lezen en te schrijven op een niveau dat wordt vereist op school, in de beroepspraktijk en als burger in de hedendaagse informatiemaatschappij. In Nederland stemmen vooral de onderzoeksgegevens over de lees- en schrijfvaardigheid van leerlingen in de beroepsgerichte leerwegen van het vmbo weinig optimistisch. Zo blijkt uit onderzoek van Hacquebord (2007) en de Inspectie van het Onderwijs (2008) dat een kwart van de leerlingen in de basisberoeps- en kaderberoepsgerichte leerwegen over een te beperkte leesvaardigheid beschikt om de teksten uit hun schoolboeken zelfstandig te begrijpen. Deze bevindingen roepen vragen op over de ontwikkeling van lees- en schrijfvaardigheid van jongeren, en van vmbo-leerlingen in het bijzonder. In hoeverre boeken deze leerlingen vooruitgang in de loop van het vmbo? En zo ja, welke factoren kunnen onderlinge verschillen in lees- en schrijfontwikkeling verklaren?

De laatste jaren krijgt het begrip betrokkenheid (*engagement*) veel aandacht als een belangrijke voorspeller van schoolprestaties en leren. Betrokkenheid verwijst naar de gevoelens, het denken en het gedrag van leerlingen ten aanzien van leren of een schoolse activiteit in het bijzonder, zoals lezen en schrijven. In de literatuur omvat betrokkenheid affectieve, cognitieve en gedragsmatige aspecten (Appleton e.a., 2008; Fredricks e.a., 2004; Guthrie e.a., 2012; Linnenbrink & Pintrich, 2003). Affectieve betrokkenheid heeft betrekking op de gevoelens en emotionele reacties op een taak, het vertrouwen in eigen vaardigheid en de ideeën over het belang van en de interesse in taken. Cognitieve betrokkenheid verwijst zowel naar de bereidheid om taken uit te voeren als naar het gebruik van zelfregulatieve strategieën om het lees- en schrijfproces in goede banen te leiden. Gedragsmatige betrokkenheid heeft betrekking op de daadwerkelijke participatie van leerlingen tijdens de les. Betrokkenheid wordt gezien als het resultaat van de wisselwerking tussen een leerling en zijn leeromgeving. Betrokkenheid is dan ook gevoelig voor verschillen in leeromgeving en ontvankelijk voor interventies in de schoolomgeving. Deze eigenschap maakt betrokkenheid een

interessantere voorspeller van lees- en schrijfontwikkeling dan voorspellers waaraan door het onderwijs weinig te veranderen valt, zoals: geslacht, sociaal- economische status en etno-linguïstische achtergrond.

Ondanks dat betrokkenheid een aannemelijke voorspeller lijkt van lees- en schrijfontwikkeling is er nog weinig empirische evidentie voor het bestaan van deze relatie. Dit komt vooral door een gebrek aan longitudinaal onderzoek waarin een groep leerlingen voor langere tijd intensief gevolgd wordt in hun ontwikkeling. Daarnaast richt onderzoek zich vaak slechts op enkele aspecten van betrokkenheid, terwijl het informatiever is om de verschillende aspecten die betrokkenheid omvat samen in beschouwing te nemen. Nog meer behoefte is er aan onderzoek dat zich richt op de verschillen die bestaan tussen vmbo-leerlingen onderling. Van het onderwijs wordt immers verwacht dat het rekening houdt met de verschillen die *binnen* klassen bestaan. In het middelbaar onderwijs in Nederland betekent dit dat het onderwijs rekening houdt met de verschillen die tussen jongeren van hetzelfde opleidingsniveau bestaan. Onze huidige kennis over lees- en schrijfontwikkeling is echter vooral gebaseerd op onderzoek naar jongere kinderen of naar heterogene groepen jongeren waarin vaardigheidsniveaus zeer uiteenlopen, zoals in onderzoek waarin vmbo-ers met vwo-ers worden vergeleken. In dit type onderzoek komen verschillen tussen vmbo-leerlingen niet gemakkelijk aan het licht, omdat ze verbloemd worden door de grote verschillen in vaardigheid tussen vmbo-ers en vwo-ers.

Ook is het niet vanzelfsprekend dat bevindingen voor jongere kinderen van toepassing zijn op de specifieke situatie van vmbo-leerlingen. Zo is de vroege adolescentie (periode tussen 10 en 15 jaar) een turbulente periode in de ontwikkeling van een kind. Er vinden allerlei sociaal-emotionele veranderingen plaats en leerlingen maken de overstap van het basisonderwijs waarin alle niveaus met elkaar onderwijs krijgen van een beperkt aantal docenten naar het gehomogeniseerde middelbaar onderwijs met veel verschillende vakdocenten. Ook de lees- en schrijftaken die leerlingen moeten uitvoeren worden steeds complexer en vragen om andere kennis en vaardigheden dan in eerdere fases van de lees- en schrijfontwikkeling het geval is. Al deze factoren kunnen consequenties hebben voor de betrokkenheid van vmbo-leerlingen bij lezen en schrijven op school en hun ontwikkeling in schriftelijke taalvaardigheden.

Tegen deze achtergrond is in dit proefschrift de aard en het belang van betrokkenheid bij lezen en schrijven op school voor de ontwikkeling van lees- en schrijfvaardigheid van vmbo-leerlingen onderzocht. Allereerst is het doel van dit proefschrift een bijdrage te leveren aan onze kennis over lees- en schrijfontwikkeling en de rol van betrokkenheid. Daarnaast beoogt dit proefschrift gedetailleerde

inzichten te verschaffen in de daadwerkelijke lees- en schrijfontwikkeling van vmbo-leerlingen en wat er gedaan kan worden om die te verbeteren.

Het proefschrift bestaat uit vijf hoofdstukken die zijn geclusterd in drie delen. Deel I analyseert de aard en het belang van betrokkenheid bij lezen en schrijven op school voor het niveau van lees- en schrijfvaardigheid en de ontwikkeling ervan. In hoofdstuk 1 ligt de nadruk op lezen en in hoofdstuk 2 staat schrijven centraal. In Deel II wordt uitgebreid stilgestaan bij de rol van verschillende typen lezen en schrijven in het vmbo, waarbij wordt ingezoomd op de aard en het belang van gedragsmatige betrokkenheid in een variëteit aan instructiepraktijken in lessen Nederlands en Mens & Maatschappij. Tot slot wordt in Deel III de aard en het belang van zelfregulatie (onderdeel van cognitieve betrokkenheid) verder uitgediept. In dit deel is onderzocht hoe vmbo-leerlingen een schoolse lees- en schrijftaak uitvoeren en welke consequenties hun aanpak heeft voor het behaalde succes op de taak. Hoofdstuk 4 richt zich op zelfregulatie bij lezen. In hoofdstuk 5 staat zelfregulatie bij schrijven centraal.

Belangrijkste bevindingen

Deel I – De rol van betrokkenheid bij lezen en schrijven op school

Hoofdstuk 1 en **hoofdstuk 2** beschrijven twee longitudinale studies ($N=63$) naar de aard en het belang van affectieve, cognitieve en gedragsmatige betrokkenheid bij schools lezen en schrijven voor het niveau en de ontwikkeling van lees- en schrijfvaardigheid van vmbo-leerlingen. Op basis van de literatuur naar lezen en schrijven zijn in totaal zes veel besproken indicatoren van betrokkenheid onderscheiden die samen de drie facetten van betrokkenheid representeren. De affectieve dimensie werd vertegenwoordigd door plezier in en nut van geletterde activiteiten en vertrouwen in eigen lees- en schrijfvaardigheid. De cognitieve dimensie werd vertegenwoordigd door zelfgerapporteerde inzet en gebruik van zelfregulatieve strategieën om het lees- en schrijfproces te sturen. De gedragsmatige dimensie werd gerepresenteerd door deelname aan lees- en schrijfactiviteiten tijdens de les. Aangezien betrokkenheid gevoelig is voor variatie in de leeromgeving was er speciale aandacht voor de context waarin lezen en schrijven op school plaatsvinden. In de taalvakken ligt de focus meer op het verbeteren van de schriftelijke taalvaardigheid, terwijl in de zaakvakken schriftelijke taalvaardigheid wordt ingezet om vakkennis te verwerven. Om die reden is gedragsmatige betrokkenheid gemeten tijdens zowel taal- als zaakvaklessen.

Gedurende een periode van drie schooljaren (vmbo 1 – vmbo 3) zijn 63 leerlingen van 10 verschillende etnisch gemengde scholen uit de Randstad elk schooljaar

geobserveerd tijdens twee reguliere lessen Nederlands en Mens & Maatschappij. Tijdens de geobserveerde lessen werd van alle leerlingen individueel gecodeerd hoeveel tijd zij participeerden tijdens lees- en schrijfactiviteiten. Daarnaast is elk jaar met vragenlijsten de affectieve en cognitieve betrokkenheid van de leerlingen in kaart gebracht. Tot slot is elk schooljaar de lees- en schrijfvaardigheid gemeten met behulp van een uitgebreide speciaal op de doelgroep afgestemde leestoets (Van Steensel e.a., 2012) en bijbehorende schrijfopdrachten. Vervolgens zijn met behulp van regressieanalyses de relaties tussen enerzijds de aspecten van betrokkenheid en anderzijds het niveau en de ontwikkeling in lees- en schrijfvaardigheid onderzocht.

De resultaten laten zien dat vmbo-leerlingen meer indicaties van betrokkenheid bij lezen en schrijven op school vertoonden dan werd verwacht. Ondanks dat de leerlingen moeite hebben met lezen en schrijven uitten ze gemiddeld veel vertrouwen in hun eigen lees- en schrijfvaardigheid. Ze beschouwden lezen en schrijven ook als betrekkelijk nuttig. Ze achtten lees- en schrijfvaardigheid van belang voor het krijgen van een baan en om succesvol te zijn in hun toekomstige beroepspraktijk. Wat lees- en schrijfplezier betreft, hadden de jongeren gemiddeld geen uitgesproken negatieve of positieve gevoelens. Daarnaast rapporteerden ze gemiddeld bereidheid om moeite te investeren in geletterde activiteiten en gaven ze aan regelmatig strategieën te gebruiken om hun lezen en schrijven te reguleren. Er bleek tevens gemiddeld een tamelijk hoge mate van betrokkenheid tijdens de lessen Nederlands en Mens & Maatschappij. Voor gemiddeld tweederde van de tijd deden de jongeren actief mee in de aangeboden lees- en schrijfactiviteiten.

Ondanks dat in de onderzoeksliteratuur betrokkenheid als een belangrijke voorspeller van lees- en schrijfvaardigheid wordt bestempeld, kon deze relatie voor veel aspecten van betrokkenheid niet worden vastgesteld. Alleen percepties van plezier in geletterde activiteiten en lesparticipatie bij Mens & Maatschappij waren positief gerelateerd aan het niveau van lees- en schrijfvaardigheid. Dit wil zeggen dat vmbo-leerlingen die lezen en schrijven als plezieriger ervaren en meer participeren in lees- en schrijfactiviteiten bij Mens & Maatschappij, beter zijn in begrijpend lezen en het schrijven van teksten. De overige onderzochte indicatoren van betrokkenheid leverden geen significante bijdrage in het verklaren van lees- of schrijfvaardigheid van vmbo-leerlingen. Een belangrijkere bevinding was dat zowel hun lees- als hun schrijfvaardigheid in de loop van de drie schooljaren gemiddeld sterk verbeterde. Niet alle leerlingen verbeterden zich echter in dezelfde mate. Geheel tegen de verwachtingen in bleek geen van de onderzochte indicatoren van betrokkenheid verschillen in lees- en schrijfontwikkeling te kunnen verklaren.

Een mogelijke verklaring voor de beperkte rol van betrokkenheid in de verklaring van verschillen in niveau en vaardigheid, is dat de betrokkenheid zodanig is dat het

voortgang in lees- en schrijfvaardigheid van vmbo-leerlingen onvoldoende stimuleert. Zo hadden de leerlingen ondanks hun zwakke lees- en schrijfvaardigheid een tamelijk groot vertrouwen in hun eigen schriftelijke vaardigheden. Een hoog zelfvertrouwen kan er toe leiden dat leerlingen niet de noodzaak zien zich extra in te zetten om zichzelf te verbeteren, terwijl dit gezien hun feitelijke achterstanden wel nodig is (Salomon, 1984; Sawyer e.a., 1992). Het hoge zelfvertrouwen is niet ongebruikelijk voor zwakke leerlingen. Het kan een manier zijn om, om te gaan met moeilijke taken. Het is ook mogelijk dat het een gevolg is van het gehomogeniseerde onderwijssysteem waarin middelbare scholieren in Nederland zich bevinden. Vanaf de brugklas komen de zwakkere leerlingen bij elkaar in de basis- en kaderberoepsgerichte leerwegen van het vmbo. In deze leerwegen zijn leerlingen omringd met klasgenoten met vergelijkbare geringe schriftelijke vaardigheden en is lesmateriaal en instructie afgestemd op de capaciteiten en behoeften van de leerlingen. Als gevolg daarvan kunnen leerlingen de indruk krijgen dat zij voldoende competent zijn in het uitvoeren van hun lees- en schrijftaken, ondanks dat zij feitelijk gezien nog steeds zwakke lezers en schrijvers zijn. Dit kan veroorzaken dat percepties van eigen vaardigheid niet stroken met hun daadwerkelijke vaardigheid.

Wat lees- en schrijfplezier betreft, is het mogelijk dat verschillen in plezier op jongere leeftijd hebben bijgedragen aan verschillen in lees- en schrijfontwikkeling, maar dat dit effect niet meer werkzaam is op het moment dat leerlingen de overstap maken naar het middelbaar onderwijs. Dit is een mogelijke verklaring voor het gegeven dat wel relaties met lees- en schrijfvaardigheid gevonden zijn, maar niet met hun ontwikkeling vanaf de eerste klas van het vmbo. Dat verschillen in percepties van het nut van lezen en schrijven niet bijdragen aan verschillen in vaardigheid en ontwikkeling kan een gevolg zijn van het feit dat leerlingen dit nut niet direct betrekken op hun schoolse lees- en schrijfactiviteiten. Het is dan niet vanzelfsprekend dat leerlingen kennis en vaardigheden ontwikkelen die dieper tekstbegrip en betere schriftelijke communicatie mogelijk maken, terwijl dit wel nodig is om hun schriftelijke vaardigheden te verbeteren (Schiefele, 1999; Schraw & Lehman, 2001; Wang & Guthrie, 2004; Wigfield & Guthrie, 1997). Daarnaast lonken andere uitdagingen in de vroege adolescentie die concurreren met aandacht voor school, zoals omgaan met vrienden, andere vormen van vrijetijdsbesteding en ontluikende seksualiteit.

Aangaande het ontbreken van verbanden tussen enerzijds ontwikkeling van lees- en schrijfvaardigheid en anderzijds de cognitieve en gedragsmatige betrokkenheid, is het mogelijk dat deze aspecten van betrokkenheid onvoldoende specifiek gemeten zijn. Zo geven algemene indicaties van lesparticipatie in lessen Nederlands en Mens & Maatschappij en zelfrapportages over zelfregulatie en inzet geen informatie over de aard en de kwaliteit van de instructiepraktijken en de daadwerkelijke aanpak van lees-

en schrijftaken door leerlingen. Daarnaast zijn zelfrapportages niet altijd betrouwbaar ten aanzien van wat mensen daadwerkelijk doen (Cromley & Azevedo, 2006; Veenman e.a., 2006).

Deel II – De rol van lees- en schrijfinstructie

Aangezien betrokkenheid varieert over leeromgevingen is het belangrijk dat meer aandacht wordt geschonken aan de instructiepraktijken die plaatsvinden binnen de lessen Nederlands en Mens & Maatschappij. Daarom zijn in **hoofdstuk 3** deze instructiepraktijken nader onderzocht. Hoofdstuk 3 beschrijft een longitudinale studie naar de aard en het belang van gedragsmatige betrokkenheid in een variëteit aan instructiepraktijken in taal- en zaakvakken voor de ontwikkeling van lees- en schrijfvaardigheid van vmbo-leerlingen. Met behulp van de inzichten uit modellen die richting geven aan het verzorgen van effectief taalonderwijs zijn zes instructiecontexten onderscheiden op basis van de focus (expliciete instructie van taalvaardigheden of instructie gericht op tekstinhouden) en de werkvorm (klassikaal, in groepjes of individueel).

Over een periode van 3 schooljaren (vmbo 1 – vmbo 3) zijn 63 leerlingen van 10 verschillende klassen elk schooljaar geobserveerd tijdens twee lessen Nederlands en twee lessen Mens & Maatschappij. Tijdens de geobserveerde lessen werd van alle leerlingen individueel gecodeerd hoeveel tijd zij participeerden in de zes instructiecontexten. Daarnaast is elk schooljaar de lees- en schrijfvaardigheid gemeten met behulp van dezelfde lees- en schrijftoets die in de eerste 2 hoofdstukken (Deel I) is gebruikt. Vervolgens zijn met behulp van regressieanalyses relaties tussen participatie in de verschillende instructiecontexten en de ontwikkeling in lees- en schrijfvaardigheid onderzocht.

De resultaten laten zien dat het lezen en schrijven op school voornamelijk plaatsvindt in individuele werkvormen. In de lessen Nederlands heeft dit voornamelijk betrekking op expliciet vaardigheidsonderwijs (woordenschat, grammatica en strategie-instructie) en in de lessen Mens & Maatschappij op het verwerven van tekstinhouden. Verrassend was de bevinding dat de leerlingen vooruitgang boekten in lees- en schrijfvaardigheid, maar dat participatie in de zes onderscheiden instructiecontexten in de taal- en zaakvakken nauwelijks bijdroeg aan het verklaren van onderlinge verschillen in vooruitgang. Alleen betrokkenheid in klassikale instructie gericht op expliciete taalvaardigheden bij Nederlands (vooral metacognitieve kennis), bleek een kleine bijdrage te leveren aan de verklaring van ontwikkeling van schrijfvaardigheid.

Een mogelijke verklaring voor deze bevindingen is dat het huidige onderwijs nog weinig kenmerken vertoonde van effectief taalonderwijs die in de literatuur worden

aanbevolen. Zo was er in de lessen Nederlands nog weinig sprake van inhoudsgericht taalonderwijs en werd er bij Mens & Maatschappij weinig taalondersteuning geboden. Bij Nederlands werd wel aandacht geschonken aan aspecten van technisch lezen en werd relatief veel tijd besteed aan spelling, woordbenoeming en zinsontleding. Uit onderzoek blijkt echter dat jongeren die moeite hebben met lezen en schrijven niet zozeer behoefte hebben aan instructie op deze aspecten, maar vooral baat hebben bij expliciete aandacht voor woordenschat en metacognitieve kennis over strategieën en tekstsoorten (Biancarosa & Snow, 2006; Graham & Perin, 2007; Langer, 2001; Pressley, 2006; Van Gelderen e.a., 2007). Interactieve instructievormen werden in de lessen weinig geobserveerd. Interactieve instructievormen, zoals dat mogelijk is in klassikaal en groepsonderwijs, bieden juist de mogelijkheid tot taalproductie, het delen van kennis, voorbeeldgedrag en elkaar te motiveren (Guthrie, e.a., 2007; Johnson & Johnson, 2009; Klinger e.a., 2004; Palinscar & Herrenkohl, 2002; Rijlaarsdam e.a., 2008; Swain, 2001; Vaughn e.a., 2001; Yarrow & Topping, 2001).

Deel III – Lezen en schrijven op school: verschillen in aanpak en succes

Onderzoek heeft aangetoond dat goede lezers en schrijvers veel zelfregulatieve strategieën inzetten in tegenstelling tot zwakke lezers en schrijvers. Niettemin is nog weinig bekend over hoe vmbo-leerlingen een schoolse lees- en schrijftaak aanpakken en de type zelfregulatieve strategieën die ze daarbij gebruiken. **Hoofdstuk 4** en **hoofdstuk 5** zijn dieptestudies naar de aard en het belang van zelfregulatieve strategieën tijdens het uitvoeren van schoolse lees- en schrijftaken. De strategieën werden gerelateerd aan het behaalde succes op deze taken. In het tweede leerjaar hebben 51 leerlingen een combineerde lees- en schrijftaak uitgevoerd, gemodelleerd naar taken die leerlingen vaak tegenkomen in hun schoolboeken. Het leesgedeelte bestond uit het lezen van een tekst en het beantwoorden van vijf verwante begripsvragen. Het schrijfgedeelte bestond uit het schrijven van een korte betogende tekst voor de schoolkrant. De leerlingen werd gevraagd tijdens het maken van de taak hardop te denken. Het uitvoeren van de taak werd op video vastgelegd. Met behulp van correlatieanalyses zijn relaties tussen indicatoren van zelfregulatie en de prestaties op de taak onderzocht. Ook zijn sequenties van zelfregulatie van leerlingen met de beste, de gemiddelde en de laagste scores op de taak met elkaar vergeleken.

Voor lezen wijzen de resultaten uit dat leerlingen die starten met een oriëntatie op de taak en de tekst, vervolgen met het lezen van de hele tekst en tot slot de vragen beantwoorden, het meest succesvol waren. Zoals vaker wordt gevonden bij zwakke lezers kwamen de vmbo-leerlingen in onze studie niet veel verder dan oppervlakkig tekstbegrip (Cerdán & Vidal-Abarca, 2008; Cataldo & Oakhill, 2000; Kintsch & Kintsch, 2005; Pearson, e.a., 1992; Pressley, 2000; Oakhill & Cain, 2007; Rapp e.a., 2007). Dit

wil zeggen dat ze de tekst nauwelijks koppelden aan hun voorkennis en dat zij hun tekstbegrip tussentijds amper controleerden. In overeenstemming met de literatuur over leesprocessen (Chambers Cantrell e.a., 2010; Graesser, 2007; Kintsch & Van Dijk, 1978), vonden we dat leerlingen die tijdens het lezen meer koppelingen legden tussen de letterlijke inhoud van de tekst en hun eigen kennis, succesvoller waren in het beantwoorden van de begripsvragen.

Voor schrijven wijzen de resultaten uit dat het schrijfproces van vmbo-leerlingen veel overeenkomsten heeft met wat Bereiter & Scardamalia (1987) '*Knowledge telling*' noemen. Dit houdt in dat leerlingen kennis over het onderwerp uit hun geheugen ophalen en opschrijven zonder daarbij veel aandacht te besteden aan retorische doelen, de opdracht, de behoeften van lezers of de tekststructuur. Leerlingen die voor het schrijven uitgebreider nadachten over het doel van hun tekst en over de manier waarop ze dit wilden bereiken, schreven beduidend betere teksten. Hetzelfde gold voor leerlingen die tijdens het schrijven van de tekst meer stilstonden bij de manier waarop zij hun boodschap wilden verwoorden.

Dat het lezen en schrijven van de meeste vmbo-leerlingen nog veel kenmerken vertoont van een oppervlakkige verwerking is niet onverwacht en komt overeen met het beeld dat naar voren komt uit eerder onderzoek naar zwakke lezers en schrijvers (De La Paz e.a., 1998; Englert e.a., 1988; Graham, 1997; Pressley, 2000; Rapp e.a., 2007). Vermoedelijk ligt de beperkte metacognitieve kennis en ervaring met het toepassen van deze kennis in uiteenlopende lees- en schrijftaken ten grondslag aan de gevonden patronen (Graham, e.a., 1993; McCutchen, 1986). Onze observaties dat sommige leerlingen wel degelijk strategieën toepassen die leiden tot een dieper tekstbegrip en betere schriftelijke communicatie en zo beter presteren, geeft aan dat er nog een wereld te winnen is op dit terrein en dat ook vmbo- leerlingen klaar zijn om met ondersteuning een volgende stap in hun lees- en schrijfontwikkeling te zetten.

Conclusies en discussie

Een belangrijk doel van dit proefschrift is inzicht te verschaffen in de lees- en schrijfontwikkeling van vmbo-leerlingen. De studie laat duidelijk zien dat de vmbo-leerlingen vooruitgang boeken in hun lees- en schrijfvaardigheid in de periode tussen het eerste en derde leerjaar van het middelbaar onderwijs en dat zij een redelijke hoge betrokkenheid vertonen in lezen en schrijven op school. Deze bevindingen nuanceren het stereotiepe van vmbo-leerlingen dat zij per definitie weinig betrokken zijn en dat hun lees- en schrijfontwikkeling stagneert. Anderzijds zijn er ook aanwijzingen dat er ruimte is voor sterkere verbetering van de lees- en schrijfvaardigheid van vmbo-leerlingen dan nu het geval is. Met betrekking tot de instructiepraktijk laat dit

proefschrift zien dat de instructiepraktijk voor lezen en schrijven bij Nederlands en Mens & Maatschappij nog weinig kenmerken vertoont die worden aanbevolen in de literatuur, zoals samenwerking en afstemming tussen deze vakken, interactieve werkvormen, inhoudsgerichte taalontwikkeling en expliciete aandacht voor metacognitieve kennis en taalvaardigheden.

Een ander belangrijk doel van dit proefschrift is het bepalen van de rol van betrokkenheid bij het niveau en de ontwikkeling van lees- en schrijfvaardigheid. De bevindingen suggereren dat betrokkenheid bij lezen en schrijven op school wel verschillen in vaardigheid van leerlingen kan verklaren, maar geen verschillen in ontwikkeling. Deze resultaten suggereren dat de positieve invloed die sommige aspecten van betrokkenheid hebben op de ontwikkeling van lees- en schrijfvaardigheid van vmbo-leerlingen in het verleden, in de loop van hun ontwikkeling verdwijnen.

Verder heeft deze studie laten zien dat de rol van betrokkenheid meer complex is dan aanvankelijk werd gedacht op basis van onderzoek naar jongere en meer heterogene groepen lezers en schrijvers. Vanwege de aard van de steekproef zijn de resultaten niet generaliseerbaar naar zwakke lezers en schrijvers uit andere onderwijscontexten. Vervolgonderzoek naar grotere steekproeven van zwakke lezers en schrijvers is dan ook nodig om de bevindingen van deze studie te valideren. Het zou daarnaast erg interessant zijn om te weten welke rol betrokkenheid bij lezen en schrijven op school speelt in de lees- en schrijfontwikkeling van andere typen adolescente leerlingen, zoals vwo- en mbo-leerlingen.

De longitudinale onderzoeksopzet van dit proefschrift heeft inzichten opgeleverd in de relatie tussen betrokkenheid en vaardigheid enerzijds en tussen betrokkenheid en ontwikkeling anderzijds. Het onderzoek heeft hiermee aangetoond dat samenhangen tussen vaardigheidsniveau en betrokkenheid van zwakke leerlingen onvoldoende inzicht geven in de vraag of betrokkenheid ook de ontwikkeling van lees- en schrijfvaardigheid van deze leerlingen kan beïnvloeden. In huidig onderzoek worden gevonden samenhangen tussen vaardigheidsniveau en indicatoren van betrokkenheid veelal gezien als geldig voor de verklaring voor de samenhang tussen betrokkenheid en hun lees- en schrijfontwikkeling. Onze bevindingen benadrukken echter dat dit niet terecht is en dat het belangrijk is om een expliciet onderscheid te maken tussen vaardigheidsniveau en ontwikkeling in onderzoek naar relaties tussen betrokkenheid en leerprestaties. Om onze kennis over de lees- en schrijfontwikkeling van jongeren te vergroten is daarom meer longitudinaal onderzoek naar de relatie tussen betrokkenheid en lees- en schrijfontwikkeling zeer gewenst.

Daarnaast is verder onderzoek naar de situatiespecifieke aard van betrokkenheid van belang. Ook laat dit proefschrift zien dat het nodig lijkt om vervolgonderzoek te verrichten naar de rol van andere aspecten van betrokkenheid, zoals van percepties

van autonomie, doeloriëntaties en extrinsieke motivatie. Verder zouden we aandacht willen vragen voor onderzoek naar negatieve emoties, zoals vermijdingsdrang en gebrek aan controle over het eigen leerproces. Tot slot zou in toekomstig onderzoek onderzocht kunnen worden of er sprake is van een wederkerige of eenzijdig-causale relatie tussen betrokkenheid en lees- en schrijf ontwikkeling van vmbo-leerlingen. Dit en ander aanbevolen onderzoek kan onze kennis over de dynamische samenhang tussen betrokkenheid bij lezen op school en lees- en schrijfontwikkeling aanzienlijk vergroten.

Aanbevelingen voor het onderwijs

De uitkomsten van dit proefschrift hebben ook enkele implicaties voor het onderwijs. Zo is het belangrijk dat de leeromgeving goed aansluit bij de kennis, vaardigheid en behoeften van vmbo-leerlingen. Er moet gestreefd worden naar een meer realistische inschatting van eigen vaardigheid van de leerlingen, het verhogen van hun plezier in lezen en schrijven, en uitbreiding van hun metacognitieve kennis en zelfregulatieve vaardigheden. De analyse van instructiepraktijken bij Nederlands en Mens & Maatschappij heeft diverse aanwijzingen gegeven voor het verbeteren van de lees- en schrijfvaardigheid van vmbo-leerlingen. Een viertal aandachtspunten zijn van belang.

Ten eerste is het belangrijk om lees- en schrijfactiviteiten bij zaakvakken, zoals Mens & Maatschappij te benutten om instructie over lezen en schrijven te geven. Daarbij is het vooral van belang aandacht te geven aan schooltaalwoordenschat en vakjargon, en lees- en schrijfstrategieën van leerlingen. Aangezien zaakvakdocenten geen taaldocenten zijn moet dit gecoördineerd worden met taaldocenten en taalcoaches.

Ten tweede is aan te bevelen lees- en schrijfinstructie bij Nederlands te koppelen aan de inhoud van andere vakken en aan activiteiten van leerlingen buiten school. Het maken van een werkstuk bij Nederlands wordt voor leerlingen functioneler als dat gekoppeld wordt aan het schrijven van een werkstuk voor Economie. Het schrijven van een sollicitatiebrief wordt betekenisvoller als dit gebeurt op het moment waarop zij op zoek gaan naar een stageplaats of vakantiebaantje. Naast aandacht voor het directe belang van lees- en schrijftaken voor leerlingen is het ook aan te raden om voldoende ruimte te bieden voor vrije en expressieve vormen van lezen en schrijven dat gericht is op prettige ervaringen. Een doordacht en goed getimed curriculum is bepalend in het bereiken van een hoge mate van betrokkenheid en succes.

Ten derde is er veel te winnen door het repertoire van zelfregulatie kennis en vaardigheden van vmbo-leerlingen uit te breiden. Met betrekking tot lezen is meer aandacht nodig voor meer geavanceerde leesstrategieën, waaronder het maken van

inferenties, het monitoren van eigen tekstbegrip, het ophelderen van onduidelijkheden en het bepalen van hoofd- en bijzaken. Ook is instructie gericht op taakoriëntatie en het kiezen en van een goede taakaanpak gewenst. Aangezien taken en teksten steeds complexer worden is ook aandacht voor globaal lezen en de omgang met verschillende bronnen van belang. Met het oog op schrijven is veel vooruitgang te boeken met aandacht voor formulering. Ook speciale aandacht voor planning, monitoren, revisie en evaluatie zal de schrijfprestaties aanzienlijk kunnen verbeteren. Daarnaast laat onderzoek steeds meer zien dat het hardop voordoen van zelfregulatieve activiteiten tijdens lezen en schrijven door de docent een effectieve manier is om de zelfregulatie van leerlingen te faciliteren (Alfassi, 2004; Graham, 2006; Palinscar & Brown, 1984; Palinscar & Herrenkohl, 2002). Bij deze aanpak introduceren docenten een strategie en vertellen leerlingen over het doel en het gebruik ervan. De strategie wordt vervolgens aangeleerd door een serie van dialogen tussen de docent en zijn leerlingen. Zodra leerlingen meer vertrouwd raken met de strategieën, kunnen zij van elkaar leren door met elkaar over hun aanpak en de moeilijkheden die ze tegenkomen van gedachten te wisselen.

Tenslotte is het raadzaam om voldoende mogelijkheden te creëren voor interactie tussen leerlingen onderling en voor interactie met de docent, zodat stimulatie van het lezen en schrijven, (expert) voorbeeldgedrag en controle en verzekerd is. Dit bevordert de betrokkenheid van de leerlingen bij de lees- en schrijfactiviteiten op school. In deze situaties is het tevens belangrijk dat docenten begeleiding en terugkoppeling geven op het leerproces als op de uitkomsten.

Onderwijs dat aan de genoemde kenmerken voldoet is veelbelovend voor het vergroten van lees- en schrijfvaardigheid van vmbo-leerlingen. Ook al zijn de genoemde aanbevelingen niet nieuw, de bevindingen van deze studie hebben laten zien dat ze onze aandacht nog steeds verdienen. Het is te hopen dat een gezamenlijke inspanning van onderzoekers en docenten uitdagend en betekenisvol lees- en schrijfonderwijs mogelijk maakt en de kloof tussen theorie en praktijk kan verkleinen.