

In het eerste artikel van dit nummer doen Roel van Steensel en Thoni Houtveen verslag van een literatuurstudie naar kenmerken van effectief onderwijs in begrijpend lezen. Ze laten zien dat in dit onderwijs systematisch wordt gewerkt aan kennisopbouw en woordenschat, dat leerlingen met verschillende tekstsoorten in aanraking komen en leren over structuurkenmerken, dat leerlingen leren om leesstrategieën flexibel toe te passen, dat leerlingen worden uitgedaagd om te discussiëren over teksten, dat lezen en schrijven worden geïntegreerd en dat de (intrinsieke) motivatie om te lezen wordt aangewakkerd. Ook lijkt het belangrijk om aandacht te hebben voor de wijze van toetsing (bijvoorbeeld niet alleen summatief maar ook formatief toetsen) en voor differentiatie. Naar die laatste kenmerken is echter nog meer onderzoek nodig.

Elisabeth Lehrner-te Lindert, Ewout van der Knaap en Rick de Graaff onderzochten of de leesvaardigheid van leerlingen vooruitgaat als het reguliere lesprogramma Duits gedeeltelijk vervangen wordt door een intensief literatuurprogramma. Twee jaar lang namen telkens zes scholen aan het onderzoek deel, waardoor in totaal zes klassen 3-havo en zes klassen 3-vwo onderzocht zijn. Bij de experimentele groepen werden ongeveer 30 lessen door een intensief literatuurprogramma

vervangen, de controlegroepen volgden het reguliere lesprogramma. Aan het begin en einde van het schooljaar namen alle leerlingen deel aan een leesvaardigheidstoets. De resultaten tonen in beide cohorten aan dat de leesvaardigheid van leerlingen in alle experimentele groepen meer vooruit is gegaan dan in de controlegroepen.

In het onderzoek van Eline Denneman, Jacqueline Evers-Vermeul en Huub van den Bergh is leerlingen uit havo 4 geleerd hoe en op welke tekstuele aspecten zij (peer) feedback kunnen geven aan een schrijver. Nagegaan is of leerlingen meer en betere feedback geven als zij over deze aspecten geïnstrueerd zijn in de lessen Nederlands, en of verwerking van feedback van medeleerlingen leidt tot betere teksten. De resultaten tonen aan dat na het feedbackonderwijs niet alleen de feedbackkwaliteit en de hoeveelheid feedback significant verbeteren, maar ook de kwaliteit van teksten die met behulp van dit commentaar herschreven zijn.

Ton Koet bespreekt de dissertatie van Leslie Piggott: *First meaning then form, a longitudinal study on the effects of delaying and reducing explicit form-focused instruction for young adolescent EFL learners*.

Namens de redactie,  
HELGE BONSET

## De vele kanten van leesbegrip

### Verslag van een literatuurstudie naar kernelementen van effectief onderwijs in begrijpend lezen

ROEL VAN STEENSEL & THONI HOUTVEEN

*In dit artikel doen we verslag van een literatuurstudie naar kenmerken van effectief onderwijs in begrijpend lezen. We laten zien dat in dit onderwijs systematisch wordt gewerkt aan kennisopbouw en woordenschat, dat leerlingen met verschillende tekstsoorten in aanraking komen en leren over structuurkenmerken, dat leerlingen leren om leesstrategieën flexibel toe te passen, dat leerlingen worden uitgedaagd om te discussiëren over teksten, dat lezen en schrijven worden geïntegreerd en dat de (intrinsieke) motivatie om te lezen wordt aangewakkerd. Ook lijkt het belangrijk om aandacht te hebben voor de wijze van toetsing (bijvoorbeeld niet alleen summatief maar ook formatief toetsen) en voor differentiatie. Naar die laatste kenmerken is echter nog meer onderzoek nodig.*

De recente PISA-resultaten (Gubbels e.a., 2019) laten zien dat het leesbegrip van Nederlandse vijftienjarigen de afgelopen jaren aanzienlijk is gedaald. Die daling is vooral zichtbaar bij meer complexe begrip-processen, zoals verbanden leggen, de kwaliteit en geloofwaardigheid van een tekst beoordelen en reflecteren op inhoud en vorm. Vergelijkbaar onderzoek in het basisonder-

wijs op basis van de referentieniveaus laat zien dat de meeste leerlingen in groep 8 wel het fundamentele leesniveau (eenvoudige teksten over alledaagse onderwerpen kunnen begrijpen) hebben behaald, maar dat steeds minder leerlingen het streefniveau bereiken dat nodig is om complexe teksten te lezen (Inspectie van het Onderwijs, 2018). Omdat de vaardigheid om complexe teksten diepgaand te verwerken essentieel is voor een succesvolle onderwijsloopbaan, is er alle reden om kritisch te kijken naar de vormgeving van het Nederlandse onderwijs in begrijpend lezen.

De relatie tussen onderwijskenmerken en leesprestaties is een van de centrale thema's in het Peilingsonderzoek Begrijpend Lezen (<https://www.nro.nl/onderzoeksprojecten/peil-onderwijs/>). Ter voorbereiding op dat onderzoek voerden wij in opdracht van de Inspectie van het Onderwijs en het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO) een literatuurstudie uit naar kenmerken van effectief onderwijs in begrijpend lezen. In verschillende overzichtsstudies (Almasi e.a., 2011; Duke e.a., 2011) worden kernelementen benoemd van een effectieve benadering van onderwijs in begrijpend lezen. Onze

literatuurstudie was erop gericht om na te gaan wat de beschikbare evidentie is voor het effect van die kernelementen. Startpunt van onze zoektocht in de literatuur was een serie bestaande meta-analyses en reviews. Daarnaast hebben we gezocht in internationale databases van onderwijskundige literatuur (ERIC, PsycInfo). In dit artikel doen we verslag van de voornaamste lessen uit deze literatuurstudie. Daartoe geven we per kernelement een samenvatting van de belangrijkste bevindingen. Een uitgebreidere toelichting is te vinden in Houtveen e.a. (2019).

## De kernelementen

### 1. Werk aan het opbouwen van kennis

Theoretische modellen van het leesproces veronderstellen dat voor goed begrip van een tekst een rijke mentale representatie van die tekst noodzakelijk is, een zogenaamd 'situatiemodel' (Kintsch, 1998). In zo'n situatiemodel wordt tekstuele informatie (de 'text base') gecombineerd met de voorkennis die een lezer heeft (de 'knowledge base'). Die combinatie met voorkennis is onder meer nodig om afleidingen te kunnen maken over informatie die niet expliciet in de tekst wordt uitgedrukt, maar wel van belang is voor het begrip.

Al in de jaren zeventig en tachtig van de vorige eeuw zijn er veel studies uitgevoerd naar het effect van voorkennis op leesbegrip, waarvan we er hier enkele bespreken.<sup>1</sup> Die studies laten allereerst zien dat leerlingen met meer kennis over een bepaald domein meer begrijpen en onthouden van teksten die gaan over dat domein. Interessant is bovendien dat voorkennis lijkt te compenseren voor een beperkte leesvaardigheid. Recht en Leslie (1988) vonden bijvoorbeeld dat middelbare scholieren met een zwakke leesvaardigheid en een grote kennis van honkbal niet anders presteerden dan leerlingen met een sterke leesvaardigheid en een grote ken-

nis van honkbal op een geheugentest naar aanleiding van een tekst over honkbal. In overeenstemming met de eerder genoemde leesprocesmodellen lijkt voorkennis vooral voordelig te zijn voor het kunnen maken van afleidingen (Pearson e.a., 1979).

Interventies waarin wordt gewerkt aan kennisopbouw zijn vaak programma's waarin leesinstructie en zaakvakonderwijs worden geïntegreerd: leerlingen krijgen bijvoorbeeld instructie over kernconcepten uit de natuurkunde ('verdamping', 'condensatie', 'neerslag'), ze doen 'hands on'-activiteiten rond die kernconcepten (proefjes) en ze lezen en schrijven over die kernconcepten (Romance & Vitale, 2012). Zulke programma's laten in het algemeen positieve effecten zien op leesbegrip.

### 2. Bouw aan woordenschat

Uit veel onderzoek blijkt een positief en stabiel verband tussen woordenschat en begrijpend lezen (bijvoorbeeld Cain & Oakhill, 2014). Goede begrijpend lezers kennen niet alleen meer woorden, maar hebben ook meer kennis over die woorden: ze kunnen definities geven, kennen het gebruik ervan in verschillende contexten en kennen de spelling en uitspraak (Perfetti & Hart, 2002). Er zijn verschillende verklaringen voor de samenhang tussen woordenschat en begrijpend lezen: (i) lezers hebben een minimum aan kennis nodig van de woorden in een tekst om die tekst überhaupt te kunnen verwerken (schattingen lopen op tot 98%; Hu & Nation, 2000); (ii) een goede woordenschat maakt dat lezers sneller woorden herkennen, waardoor ze cognitieve ruimte overhouden voor meer geavanceerde begripsprocessen (Rumelhart, 1994); en (iii) woordenschat is een indicator van de voorkennis die lezers hebben (Anderson & Freebody, 1997; zie kernelement 1).

Woordenschat kan worden bevorderd door leerlingen 'onder te dompelen' in rijke taal

(NICHHD, 2000). Dat kan door ze voor te lezen, door ze aan te moedigen zelf te lezen en door betekenisvolle interacties met ze aan te gaan tijdens bijvoorbeeld fantasiespel. Wel is het zo dat leerlingen die al een grotere woordenschat hebben in het voordeel lijken: een rijker vocabulaire maakt het gemakkelijker om nieuwe woorden op te pikken (Wasik e.a., 2016). Daarnaast kan de woordenschat worden gestimuleerd door expliciete instructie, die kan bestaan uit het aanleren van woordbetekenissen of het aanleren van strategieën om de betekenis van woorden tijdens het lezen te achterhalen. Meta-analyses laten zien dat expliciete woordenschatinstructie in het algemeen positieve effecten heeft op (door onderzoekers geconstrueerde) leesbegriptoetsen (Elleman e.a., 2009). Wright en Cervetti (2016) onderzochten welke specifieke instructiekenmerken werken. Ze vonden dat het aanleren van woordbetekenissen meestal bijdraagt aan het begrip van teksten waarin de aangeleerde woorden voorkomen, maar niet of nauwelijks aan scores op gestandaardiseerde toetsen. Effecten zijn daarnaast groter wanneer de nadruk ligt op actieve verwerking van woordbetekenissen (bijvoorbeeld zelf woorddefinities formuleren). Ten slotte lijkt de inzet van woordleerstrategieën alleen effectief wanneer leerlingen leren om die strategieën flexibel in te zetten: wanneer ze leren om hun begrip te monitoren en een passende strategie te gebruiken wanneer ze op begripsproblemen stuiten.

### 3. Zorg voor verschillende typen geïntegreerde teksten en besteed aandacht aan tekststructuur

De manier waarop een tekst is gestructureerd, stuurt de mentale representatie die een lezer van die tekst maakt. Er wordt verschillend gedacht over de vraag hoe structurering bijdraagt aan tekstbegrip. Zijn leerlingen gebaat bij maximale coherentie, dat wil zeggen, bij teksten waarin met behulp van structuursignalen (bijvoorbeeld verbin-

dingswoorden) relaties tussen tekstonderdelen expliciet worden gemaakt? Of maakt het gebruik van zulke structurelementen zinnen juist onnodig complex en daardoor vooral voor zwakke lezers te belastend? Land (2009) onderzocht die vraag voor leerlingen in het vmbo en vond dat 'geïntegreerde teksten' (teksten met structuursignalen) tot beter begrip leidden dan 'gefragmenteerde teksten' (teksten zonder structuursignalen). McNamara e.a. (1996) lieten zien dat het effect van tekststructuur afhankelijk is van de manier waarop begrip gemeten wordt en van het niveau van leerlingen. Zo vonden ze dat leerlingen juist het meest leerden van gefragmenteerde teksten wanneer ze probleemoplossingsvragen moesten beantwoorden, maar dat effect trad alleen op als leerlingen al veel kennis hadden over het onderwerp. Ze verklaren dat als volgt: voor de beantwoording van probleemoplossingsvragen is diepgaand begrip nodig. Gefragmenteerde teksten nodigen uit tot diepgaande verwerking van een tekst, omdat lezers door het gebrek aan structurelementen veel informatie zelf moeten afleiden, maar alleen leerlingen met veel voorkennis zijn in staat om zulke inferenties te maken.

Omdat de structuur van informatieve teksten vaak complexer is dan die van narratieve teksten, is er veel onderzoek naar interventies om leerlingen te leren over structuurkenmerken van informatieve teksten. Twee meta-analyses (Hebert e.a., 2013; Pyle e.a., 2017) lieten positieve effecten zien van tekststructuurinstructie op leesbegrip, hoewel die beperkt bleven tot toetsen die door onderzoekers zelf waren ontwikkeld. De effecten traden op voor alle leerlingen, maar met name voor leerlingen in het basisonderwijs en voor zwakke lezers. Verder bleek dat effecten groter waren wanneer meerdere (maar niet te veel) tekstructures werden uitgelegd en wanneer leerlingen kennis over structuren moesten toepassen door zelf te schrijven.

#### 4. Leer leerlingen (flexibele) strategische lezers te worden

Leesstrategieën kunnen worden gezien als cognitieve instrumenten die leerlingen kunnen inzetten om hun begrip van een tekst te monitoren, repareren of versterken (Afflerbach & Cho, 2009). Zo is tussentijds samenvatten een manier om vast te stellen of er nog sprake is van begrip. Het is dan wel van belang dat leerlingen leren om die strategieën flexibel toe te passen, dat wil zeggen, te gebruiken als de situatie erom vraagt. Daarvoor is 'metacognitieve instructie' nodig: leerlingen moeten leren welke strategieën ze hoe, wanneer en waarom kunnen toepassen (Veenman e.a., 2006).

In de loop der jaren zijn er verschillende aanpakken voor leesstrategieinstructie ontwikkeld. Een heel bekende is 'reciprocal teaching' (Palincsar & Brown, 1984). Tijdens reciprocal teaching leren leerlingen via metacognitieve instructie en coöperatieve werkvormen vier strategieën waarmee ze hun leesbegrip kunnen ondersteunen: samenvatten, voorspellen, vragen stellen en moeilijke woorden/passages ophelderen. Beurtelings passen leerlingen deze strategieën hardop denkend toe bij het lezen van een tekst, waarbij er in de loop van het programma een geleidelijke verschuiving in verantwoordelijkheid plaatsvindt van leraar naar leerling: aanvankelijk geeft de leraar instructie en 'modelt' hoe strategieën worden toegepast, maar daarna neemt hij steeds meer een begeleidende rol aan.

Er zijn verschillende meta-analyses naar de effecten van leesstrategieinstructie waaronder ook varianten van reciprocal teaching (Chiu, 1998; Okkinga e.a., 2018; Rosenshein & Meister, 1994). Die meta-analyses laten doorgaans positieve effecten zien op leesbegriptoetsen die door onderzoekers zelf zijn ontwikkeld, maar nauwelijks tot geen effecten op gestandaardiseerde leestoetsen.

#### 5. Discussieer met leerlingen over teksten

De verwachting is dat een open uitwisseling van ideeën over een tekst bijdraagt aan leesbegrip, omdat (i) het de actieve betrokkenheid van leerlingen bevordert, (ii) leerlingen zo geconfronteerd worden met alternatieve interpretaties, wat ze uitdaagt teksten diepgaander te verwerken, en (iii) leerlingen dan samen begrip van de tekst kunnen 'co-construeren' (Garas-York & Almasi, 2017). Hoe discussies over teksten worden vormgegeven, is afhankelijk van twee vragen: wie controleert de discussie (leraar of leerling) en hoe wordt de tekst benaderd? Met betrekking tot dat laatste worden er drie mogelijkheden onderscheiden (Wilkinson e.a., 2003): leerlingen focussen op het ophalen van feitelijke informatie uit de tekst (de 'efferente' houding), leerlingen proberen onderliggende argumenten en veronderstellingen bloot te leggen (de 'kritisch-analytische' houding) of leerlingen worden aangemoedigd zich emotioneel tot de tekst te verhouden (de 'expressieve' houding).

Murphy e.a. (2009) voerden een meta-analyse uit waarin ze de effecten vergeleken van programma's die een van de drie hierboven beschreven benaderingen volgden. Programma's die de nadruk legden op een efferente of een kritisch-analytische houding bleken het meest effectief. Ook vonden Murphy e.a. dat niet de hoeveelheid tijd van discussies, maar de kwaliteit ervan de effecten op leesbegrip bepaalde. Productief zijn die discussies waarin leerlingen worden aangemoedigd om gezamenlijk te redeneren naar aanleiding van open, authentieke vragen en waarin de leraar wel, waar nodig, voordoet en ondersteunt, maar niet domineert. Ten slotte liet de meta-analyse zien dat de effecten van discussiëren op leesbegrip groter zijn voor zwakkere dan voor (boven)gemiddelde leerlingen.

#### 6. Integreer lezen en schrijven

In de literatuur wordt ervan uitgegaan dat lezen en schrijven geen gescheiden processen zijn en dat schrijven daarom het leesbegrip kan ondersteunen (Berninger, 2000). Dat positieve effect wordt op drie manieren uitgelegd. Het 'functionele perspectief' veronderstelt dat schrijven leidt tot beter lezen, omdat schrijvers tijdens het proces kritisch moeten nadenken over hun tekst om tot een beter product te komen. Daardoor leren ze bijvoorbeeld om hoofd- en bijzaken te onderscheiden en concepten met elkaar te verbinden, activiteiten die essentieel zijn voor begrijpend lezen (Applebee, 1984). Het 'constructivistische perspectief' veronderstelt dat lezen en schrijven zijn gebaseerd op dezelfde cognitieve processen (Nelson, 2008) en dat leesonderwijs dan ook effectiever is als het wordt gecombineerd met schrijf-instructie. Het 'retorische perspectief' veronderstelt dat met name het bewustzijn van een publiek (ook al is dat alleen de schrijver zelf) maakt dat schrijvers zich bewuster zijn van hoe teksten in elkaar zitten (Tierney & Shanahan, 1991).

Twee meta-analyses ondersteunen de veronderstelling dat schrijven bijdraagt aan begrijpend lezen. Graham en Herbert (2011) laten op basis van studies naar begrijpend-leeslessen met en zonder een schrijfcomponent positieve effecten van schrijfinterventies zien op zowel gestandaardiseerde leesbegriptoetsen als op toetsen die door onderzoekers zelf zijn ontwikkeld. Die effecten waren er voor alle leeftijdsgroepen, maar ze waren groter voor zwakke lezers. In de meta-analyse van Hebert e.a. (2013) werd de effectiviteit van verschillende typen schrijfactiviteiten met elkaar vergeleken: samenvatten, schriftelijk beantwoorden van vragen over teksten, aantekeningen maken en doorschrijven over het onderwerp van een gelezen tekst. Sommige aanpakken bleken effectiever dan andere, maar alleen wanneer naar

heel specifieke effectmaten werd gekeken. Zo had doorschrijven een groter effect dan vragen beantwoorden wanneer leesbegrip werd gemeten met open vragen, en had samenvatten een groter effect dan vragen beantwoorden wanneer leesbegrip werd gemeten met een naverteltoon.

#### 7. Zorg voor een motiverende leesomgeving

In een review van Schiefele e.a. (2012) wordt het onderscheid tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie beschouwd als de essentie van leesmotivatie. Andere motivationele begrippen, zoals self-efficacy (het vertrouwen dat je een bepaalde leestaak tot een goed einde kunt brengen), waardering (het belang dat aan lezen wordt gehecht) en beheersingsdoelen (lezen 'onder de knie willen krijgen') worden in deze visie gezien als antecedenten: factoren die de motivatie om te lezen aanwakkeren. Verschillende studies laten zien dat met name intrinsieke motivatie een positieve relatie heeft met begrijpend lezen (Retelsdorf e.a., 2017) en dat die relatie wederkerig is: een grotere intrinsieke motivatie leidt tot beter lezen en vice versa (Schaffner e.a., 2014). Voor beginnende en zwakkere lezers lijkt er echter alleen een effect van leesvaardigheid op motivatie (Miyamoto e.a., 2018). Dat suggereert dat voor deze leerlingen leesplezier pas volgt wanneer de leesvaardigheid tot een voldoende niveau is ontwikkeld.

Op basis van verschillende motivatietheorieën worden uitspraken gedaan over de vraag via welke mechanismen leesmotivatie in het onderwijs kan worden aangewakkerd. In een recente meta-analyse onderzochten Van Steensel e.a. (2017) of investeren in leesmotivatie door middel van onderwijsinterventies effect heeft en of er bewijs is voor de werking van veronderstelde motivationele mechanismen. Van Steensel e.a. vonden kleine, maar positieve gemiddelde interventie-effecten op leesmotivatie en leesbegrip. Die effecten variëren deels met de doelgroep van de studies:

zo waren de effecten op leesmotivatie groter in studies met veel zwakke lezers dan in studies met veel gemiddelde/sterke lezers, terwijl de effecten op leesbegrip groter waren in studies in het voortgezet onderwijs dan in studies in het basisonderwijs. Verder liet de meta-analyse grotere effecten op zowel leesmotivatie als leesbegrip zien van programma's waarin leerlingen keuzevrijheid werd geboden in wat ze lezen, programma's die inzetten op sociale verbondenheid (bijvoorbeeld door leerlingen te laten samenwerken aan leestaken) en programma's waarin het leesmateriaal werd afgestemd op de interesses van leerlingen. Daarnaast vonden Van Steensel e.a. grotere effecten op motivatie van programma's die het zelfvertrouwen van leerlingen bevorderden, en grotere effecten op begrip van programma's die de eerder genoemde beheersingsdoelen aanspraken.

Behalve de hierboven opgesomde elementen, zijn er nog twee andere, meer algemene onderwijskenmerken, waarvan de effecten op begrijpend lezen weliswaar nog niet of nauwelijks zijn onderzocht, maar die in de literatuur (bijvoorbeeld Duke e.a., 2011) wel als essentieel worden beschouwd voor effectief leesonderwijs. Deze twee kenmerken bespreken we hieronder apart.

#### 8. Monitor en toets leesbegrip in de klas

Afflerbach e.a. (2018) constateren dat de huidige (Amerikaanse) praktijk van leestoetsing leraren onvoldoende in staat stelt om geïnformeerde beslissingen te nemen over hun onderwijs (bijvoorbeeld, moet ik meer investeren in strategieinstructie? Of in motivatiebevordering?). Ze suggereren een meer formatieve benadering. Daarvoor zijn meer toetsen nodig die:

- de nadruk leggen op het proces van begrijpend lezen in plaats van op het product;
- inzicht geven in de toepassing van (algemene) leesstrategieën, zoals begripsmonitoring;

- toetsen hoe leerlingen kennis die ze uit teksten leren, toepassen in reële taken;
- de toepassing van 'hogere-ordevaardigheden' meten, zoals het evalueren van de inhoud van een tekst. Juist die hogere-ordevaardigheden zijn nodig om tot een rijke representatie van een tekst te komen (een situatiemodel, zie Kernelement 1);
- van leerlingen vragen om informatie uit meerdere teksten te integreren in plaats van vragen te beantwoorden over één enkele tekst;
- aandacht hebben voor affectieve aspecten van het leesproces, zoals motivatie.

Naar de effecten van formatieve toetsing van begrijpend lezen is echter nauwelijks onderzoek gedaan.

#### 9. Differentieer

De veronderstelling is dat goed onderwijs in begrijpend lezen tegemoet komt aan niveauverschillen tussen leerlingen, maar naar de effecten van differentiatie is relatief weinig onderzoek gedaan. Het meeste onderzoek heeft betrekking op het onderscheid tussen homogeen groeperen (leerlingen van vergelijkbaar niveau samenzetten en een afgestemd onderwijsaanbod geven) en heterogeen groeperen. Onderzoek laat zien dat homogeen groeperen maar incidenteel tot betere prestaties leidt en dat effecten bovendien afhankelijk zijn van het leesniveau van leerlingen. Uit een meta-analyse van Lou e.a. (1996), bijvoorbeeld, bleek dat, waar 'gemiddelde' leerlingen wel profiteerden van homogeen groeperen, zwakke leerlingen juist meer leerden in heterogene groepjes; voor sterke leerlingen maakte de groepsindeling niet uit. Dat homogeen groeperen ongunstig is voor zwakke leerlingen kan op een aantal manieren worden verklaard (Allington & Walmsley, 2007; Amendum & Fitzgerald, 2011; Murphy e.a., 2017): zwakke leerlingen krijgen in niveaugroepen vaak een uitgedund en dus minder stimulerend aanbod, leraren hebben

lagere verwachtingen van homogene groepjes van zwakke leerlingen en stellen dus lagere doelen, en zwakke leerlingen kunnen dan geen gebruik maken van de hulp van meer vaardige klasgenoten. Heterogeen groeperen voorkomt zulke problemen en is voor sterkere leerlingen ook gunstig: omdat zij in heterogene groepjes vaak degenen zijn die uitleg geven, ontwikkelen ze betere redeneervaardigheden (Houtveen, 2018).

#### Besluit

In onze literatuurstudie hebben we laten zien dat onderzoek ondersteuning biedt voor de meeste van de kernelementen die we hierboven bespraken. Samen bieden die kernelementen een schets van hoe effectief onderwijs in begrijpend lezen eruit zou moeten zien. Effectief leesonderwijs is onderwijs waarin systematisch wordt gewerkt aan kennisopbouw en woordenschat, leerlingen met verschillende tekstsoorten in aanraking komen en leren over structuurkenmerken, leerlingen leren om flexibele toepassers van leesstrategieën te worden, leerlingen worden uitgedaagd om te discussiëren over teksten, lezen en schrijven worden geïntegreerd en de (intrinsieke) motivatie om te lezen op verschillende manieren wordt aangewakkerd. Ook wordt gesuggereerd dat het belangrijk is om aandacht te hebben voor toetsen die niet alleen het product van begrip meten en om effectief om te gaan met niveauverschillen tussen leerlingen. Naar die laatste principes is voor het leesonderwijs echter nog meer onderzoek nodig.

Wat betekent dit voor het Nederlandse onderwijs in begrijpend lezen? Om daar conclusies over te trekken, moeten we eerst weten hoe de praktijk er uitziet, maar onderzoek daarnaar is heel beperkt (Hoogeveen, 2018). Een recente beschouwing van lesmaterialen voor groep 6 en 7 en een aanvullend interviewonderzoek geven een indicatie van de accen-

ten die in het onderwijs in begrijpend lezen worden gelegd (Bogaerds-Hazenberg, Evers-Vermeul, & Van den Bergh, 2017). Bogaerds-Hazenberg e.a. concluderen dat er een sterke gerichtheid is op leesstrategieën, maar dat die "strategieën in de huidige lesmethodes meer een doel op zich [zijn] dan een middel tot een doel" (28). Leerlingen lijken vooral te leren hoe ze leesstrategieën moeten toepassen, maar nauwelijks waarom en in welke situaties het gebruik van die leesstrategieën van belang is. Daarnaast is er maar weinig aandacht voor genrekenmerken en tekststructuur. Ook onderwijsverslagen van de Inspectie van het Onderwijs (2014; 2019) geven enig zicht op de praktijk van het leesonderwijs. Zo wordt geconstateerd dat het onderwijs in schrijven vaak onderbelicht blijft en er aan leesplezier meer effectieve aandacht kan worden besteed (Inspectie van het Onderwijs, 2014), en dat het geven van formatieve feedback met name bij taallessen achterblijft (Inspectie van het Onderwijs, 2019). Als we afgaan op deze gegevens, is er dus een aanzienlijk verschil tussen de actuele onderwijspraktijk en wat vanuit wetenschappelijk onderzoek wordt gekenmerkt als effectief onderwijs in begrijpend lezen. De uitkomsten van onze literatuurstudie bieden een raamwerk voor hoe dat hiaat gedicht kan worden.

#### NOOT

1. Vanwege ruimtegebrek kunnen we niet alle referenties opnemen. De geïnteresseerde lezer verwijzen we naar het verslag van de literatuurstudie (Houtveen e.a., 2019).

#### LITERATUUR

Afflerbach, P., & Cho, B. (2009). Identifying and describing constructively responsive comprehension strategies in new and traditional forms of reading. In S. E. Israel & G. G. Duffy (Eds.), *Handbook of research on reading comprehension* (pp. 69-91). New York, NY: Routledge.

- Afflerbach, P., Cho, B.-Y., Crassa, M. E., & Kim, J.-Y. (2015). Best practices in reading assessment. Working toward an balanced approach. In L. B. Gambrell & L. Mandel Morrow (Eds.), *Best Practices in Literacy Instruction* (5th ed., pp. 315-340). New York, NY: The Guilford Press.
- Allington, R. L., & Walmsley, S. A. (2007). *No quick fix: Rethinking literacy programs in America's elementary schools. The RTI edition*. New York, NY: Teachers College Press.
- Almasi, J. F., Palmer, B. M., Madden, A., & Hart, S. (2011). Interventions to enhance narrative comprehension. In A. McGill-Franzen & R. Allington (Eds), *Handbook of reading disability research* (pp. 328-344). New York, NY: Routledge.
- Amendum, S., & Fitzgerald, J. (2011) Reading instruction research for English-language learners in kindergarten through sixth grade: The last 20 years. In A. McGill-Franzen & R. L. Allington (Eds), *Handbook of reading disability research* (pp. 373-392). New York, NY: Routledge.
- Anderson, R. C., & Freebody, P. (1979). *Vocabulary knowledge*. Technical report no. 136. Washington, DC: National Institute of Education.
- Applebee, A. (1984). Writing and reasoning. *Review of Educational Research*, 54, 577-596.
- Berninger, V. W. (2000). Development of language by hand and its connections with language by ear, mouth, and eye. *Topics in Language Disorders*, 20(4), 65-84.
- Bogaerds-Hazenbergh, S., Evers-Vermeul, J., & Bergh, H. van den (2018). Inhoud en didactiek van begrijpend lezen. *Tijdschrift Taal*, 8(12), 21-30.
- Cain, K., & Oakhill, J. (2014). Reading comprehension and vocabulary: Is vocabulary more important for some aspects of comprehension? *L'Année Psychologique*, 114, 647-662.
- Chiu, C. W. T. (1998). Synthesizing metacognitive interventions: What training characteristics can improve reading performance? *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, San Diego, CA.
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, L., & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (4th ed.), pp. 51-93). Newark, NJ: International Reading Association.
- Elleman, A. M., Lindo, E. J., Morphy, P., & Compton, D. L. (2009). The impact of vocabulary instruction on passage-level comprehension of school-age children: A meta-analysis. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 2(1), 1-44.
- Garas-York, K., & Almasi, J. F. (2017). Constructing meaning through discussion. In S.E. Israel (Ed.), *Handbook of research on reading comprehension* (Vol. 2, pp. 500-525). New York, NY: Routledge.
- Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing-to-read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81, 710-744.
- Gubbels, J., Langen, A. van, Maassen, N., & Meelissen, M. (2019). Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht. Enschede: Universiteit Twente.
- Hebert, M., Gillespie, A., & Graham, S. (2013). Comparing effects of different writing activities on reading comprehension: A meta-analysis. *Reading and Writing*, 26, 111-138.
- Hoogeveen, M. (2018). *Het leesonderwijs in primair en voortgezet onderwijs. Een stand van zaken en curriculaire aanbevelingen*. Enschede: SLO.
- Houtveen, A. A. M. (2018). *Goed Geletterd. Opbrengsten van het Lectoraat Geletterdheid 2006-2018*. Utrecht: Kenniscentrum Leren en Innoveren.
- Houtveen, A. A. M., Steensel, R. van & Rie, S. de la (2019). *De vele kanten van leesbegrip: Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs*. Rotterdam: Erasmus Universiteit.
- Hu, H. M., & Nation, P. (2000). What vocabulary size is needed to read unsimplified texts. *Reading in a Foreign Language*, 8, 689-696.
- Inspectie van het Onderwijs (2014). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2012/2013*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2018). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2016/2017*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Inspectie van het Onderwijs (2019). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2017/2018*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Land, J. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Lou, Y., Abrami, P. C., Spence, J. C., Poulson, C., Chambers, B., & d'Apollonia, S. (1996). Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66, 423-458.
- McNamara, D., Kintsch, E., Songer, N. & Kintsch, W. (1996). Are good texts always better? Interaction of text coherence, background knowledge and levels of understanding in learning from text. *Cognition and Instruction*, 22, 1-43.
- Miyamoto, A., Pfof, M., & Artelt, C. (2018). Reciprocal relations between intrinsic reading motivation and reading competence: A comparison between native and immigrant students in Germany. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 176-196.
- Murphy, P. K., Wilkinson, I. A. G., Soter, A. O., Hennessey, M. N., & Alexander, J. F. (2009). Examining the effects of classroom discussion on students' comprehension of text: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 740-764.
- Murphy, P. K., Greene, J. A., Firetto, C. M., Li, M., Lobczowski, N. G., Duke, R. F., Wei, L., & Croninger, R. M. V. (2017). Exploring the influence of homogeneous versus heterogeneous grouping on students' text-based discussions and comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 51, 336-355.
- Nelson, N. (2008). The reading-writing nexus in discourse research. In C. Bazerman (Ed.), *Handbook of research on writing: History, society, school, individual, text* (pp. 435-450). New York, NY: Erlbaum.
- NICHD (2000). *Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. NICHD Publication No. 00-4769. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Okkinga, M., Steensel, R. van, Gelderen, A. van, Schooten, E. van, Slegers, P. J. C., & Arends, L. R. (2018). Effectiveness of reading-strategy interventions in whole classrooms: A meta-analysis. *Educational Psychological Review*, 30(4), 1215-1239.
- Palincsar, A. S., & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Pearson, P. D., Hansen, J. & Gorden, C. (1979). The effect of background knowledge on young children's comprehension of explicit and implicit information. *Journal of Reading Behavior* 11(3), 201-209.
- Perfetti, C. A., & Hart, L. (2002). The lexical quality hypothesis. In L. Verhoeven, C. Elbro, & P. Reitsma (Eds.), *Precursors of functional literacy* (pp. 67-86). Amsterdam, The Netherlands: John Benjamins.
- Pyle, N., Vasquez, A. C., Gillam, S. L., Reutzell, D., Olszewski, A., Segura, H., et al. (2017). Effects of expository text structure interventions on comprehension: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 52(4), 469-501.

Recht, D., & Leslie, L. (1988). Effects of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 16-20.

Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2017). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction*, 21 (4), 550-559.

Romance, N. R., & Vitale, M. R. (2001). Implementing an in-depth expanded science model in elementary schools: Multi-year findings, research issues, and policy implications. *International Journal of Science Education*, 23, 272-304.

Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479-530.

Rumelhart, D. E. (1994). Toward an interactive model of reading. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 864-894). Newark, NJ: International Reading Association. (Reprinted from H. Singer et al (Eds.) (1985), "Theoretical Models and Processes of Reading (3rd ed.)," Newark, DE: International Reading Association).

Schaffner, E., Philipp, M., & Schiefele, U. (2014). Reciprocal effects between intrinsic reading motivation and reading competence? A cross-lagged panel model for academic track and nonacademic track students. *Journal of Research in Reading*, 39, 19-36.

Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463.

Steenael, R van., Sande, L. van der, Bramer, W., & Arends, L. (2017). Investeren in leesmotivatie maakt leerlingen meer gemotiveerde lezers ... en betere lezers. *Levende Talen Tijdschrift*, 18(2), 3-13.

Tierney, R. J., & Shanahan, T. (1991). Research on the reading-writing relationship: Interactions, transactions, and outcomes. In

R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & D. Pearson (Eds.), *The handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 246-280). New York, NY: Longman.

Veenman, M. V. J., Hout-Wolters, B. H. A. M. van & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3-14.

Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37(4), 39-57.

Wilkinson, I. A. G., Murphy, P. K., & Soter, A. O. (2003). *Group discussions as a mechanism for promoting high-level comprehension of text. Technical Report 1 (PR/Award No. R305G020075)*. Columbus, OH: The Ohio State University, Research Foundation.

Wright, T. S., & Cervetti, G. N. (2016). A systematic review of the research on vocabulary instruction that impacts text comprehension. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 203-226.

ROEL VAN STEENSEL is bijzonder hoogle-  
raar Leesgedrag vanwege Stichting Lezen aan  
de Vrije Universiteit Amsterdam en univer-  
sitair docent Onderwijswetenschappen aan  
de Erasmus Universiteit Rotterdam. Hij doet  
onderzoek naar ontluikende geletterdheid en  
de rol van het gezin, en naar begrijpend lezen  
en leesmotivatie en de bevordering daarvan in  
basisonderwijs en voortgezet onderwijs.  
E-mail: vansteensel@essb.eur.nl.

THONI HOUTVEEN is emeritus lector  
Geletterdheid van de Hogeschool Utrecht.  
Haar onderzoeksprogramma richtte zich op  
het ontwikkelen, implementeren en evalueren  
van leesinterventieprogramma's voor aanvan-  
kelijk, vloeiend en begrijpend lezen in het  
basisonderwijs. Het betreft integrale school-  
verbeteringsprogramma's, waarin niet alleen  
het programma voor lezen is opgenomen,  
maar ook aanwijzingen voor de leerkracht in  
de groep en aansturing door de schoolleiding.  
E-mail: thoni.houtveen@ziggo.nl.

## Bevordering van leesvaardigheid in de vreemde taal door inzet van literaire teksten

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

We hebben onderzocht of de leesvaardigheid van leerlingen vooruitgaat als het reguliere lesprogramma Duits gedeeltelijk vervangen wordt door een intensief literatuurprogramma. Twee jaar lang namen telkens zes scholen aan het onderzoek deel, waardoor in totaal zes klassen 3-havo en zes klassen 3-vwo onderzocht zijn. Per school was er een experimentele groep en een controlegroep. Bij de experimentele groepen werden ongeveer 30 lessen door een intensief literatuurprogramma vervangen, de controlegroepen volgden het reguliere lesprogramma. Aan het begin en einde van het schooljaar namen alle leerlingen aan een leesvaardigheidstoets deel. De resultaten tonen in beide cohorten aan dat de leesvaardigheid van leerlingen in alle experimentele groepen meer vooruit is gegaan dan in de controlegroepen.

Lezen is een receptieve taalactiviteit waarbij geschreven teksten visueel worden ontvangen en cognitief worden verwerkt door de lezers. Het is een complex proces waarin veel vaardigheden en kennis op elkaar inwerken en dat wordt bepaald door zowel de lezer als door tekst- en situatievariabelen (bijv. interesse, voorkennis, taalvaardigheid, tekstsoort en moeilijkheidsgraad van de tekst)

(o.a. Ehlers, 1998; 2007; Lutjeharms, 2010).

Lezen leer je door veel te lezen (Mol & Bus, 2011). De ontwikkeling van leesvaardigheid is een belangrijk onderdeel van het leren van een taal. Door het lezen van literaire teksten die aansluiten bij de leefwereld van leerlingen, hun leesniveau en interesses, kan zowel de taalvaardigheid vergroot als de literaire competentie ontwikkeld worden (Decke-Cornill & Küster, 2015). Uit onderzoek is gebleken dat het lezen van literaire teksten ook kan bijdragen aan het bevorderen van empathie en de ontwikkeling van individuele reflexieve leerprocessen en waarden (o.a. Koopman/Hakemulder, 2015; Kuijpers et al., 2014; Schrijvers, 2018; Schrijvers et al., 2016). Literaire teksten worden in het moderne vreemdetalenonderwijs (mvt) vaak ingezet met het doel om zowel de receptieve als productieve taalvaardigheid te bevorderen, om leerlingen voor de taal te motiveren, ze kennis laten te maken met de cultuur van het taalgebied en de persoonlijke en esthetische vorming te bevorderen. De inzet van literaire teksten verenigt leesvaardigheid en literaire competentie door middel van communicatieve vaardigheden, bijvoorbeeld door het schrijven van eigen literaire teksten of het omzetten van een tekst in een andere presentatievorm (Surkamp, 2014). De school is vaak