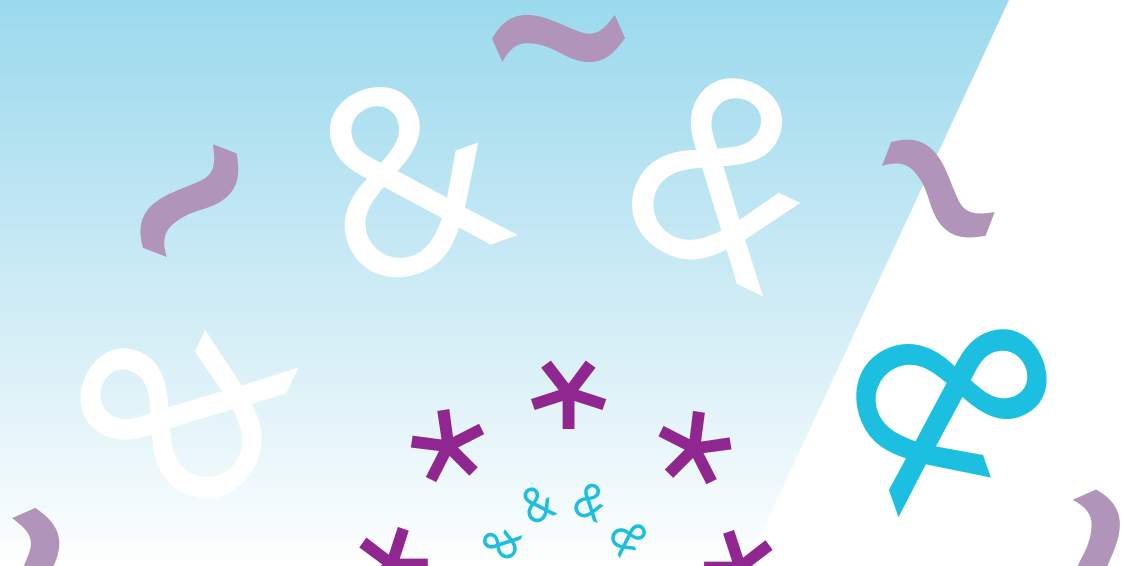


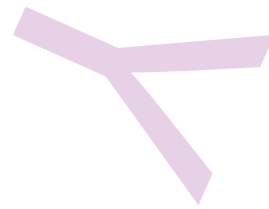
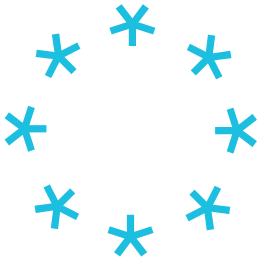
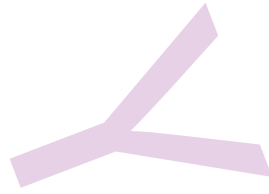


Kenniscentrum Begrijpend Lezen

## Voor u gelezen in 2017

Samenvattingen van actueel  
internationaal wetenschappelijk  
onderzoek







**Kenniscentrum Begrijpend Lezen**

# Voor u gelezen in 2017

## Samenvattingen van actueel internationaal wetenschappelijk onderzoek

Ontwikkeld ter gelegenheid van de KBL conferentie  
Begrijpend Lezen op 4 oktober 2017

[www.kenniscentrumbegrijpendlezen.nl](http://www.kenniscentrumbegrijpendlezen.nl)

## Colofon

### *Inhoud en tekst:*

Kenniscentrum Begrijpend Lezen

Het Kenniscentrum Begrijpend Lezen (KBL) wil een brug slaan tussen wetenschap en praktijk en is een initiatief van CED-Groep, Sardes, Universiteit Utrecht en het Brain & Cognition Lab van de Universiteit Leiden.

[www.kenniscentrumbegrijpendlezen.nl](http://www.kenniscentrumbegrijpendlezen.nl)

### *Auteurs:*

Kees Broekhof

Jacqueline Evers-Vermeul

Paul de Maat

Saskia Rietdijk

### *Eindredactie:*

José van der Hoeven, Saskia Rietdijk

### *Vormgeving:*

Beme Graphic Design

©2017 Kenniscentrum Begrijpend Lezen, Rotterdam

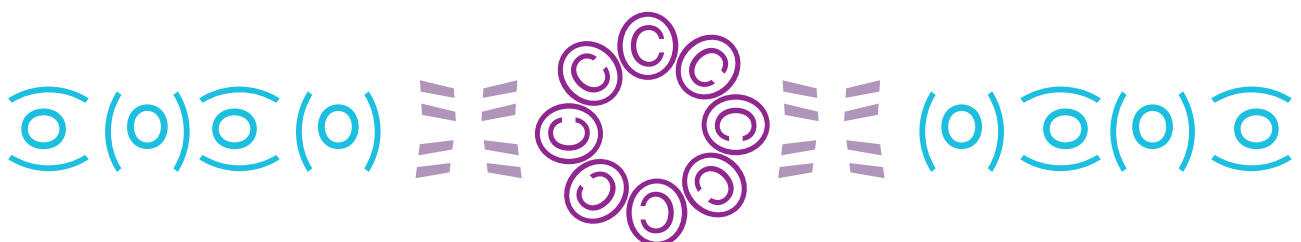
Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in geautomatiseerde gegevensbestanden of openbaar gemaakt in enige vorm, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van het Kenniscentrum Begrijpend Lezen.

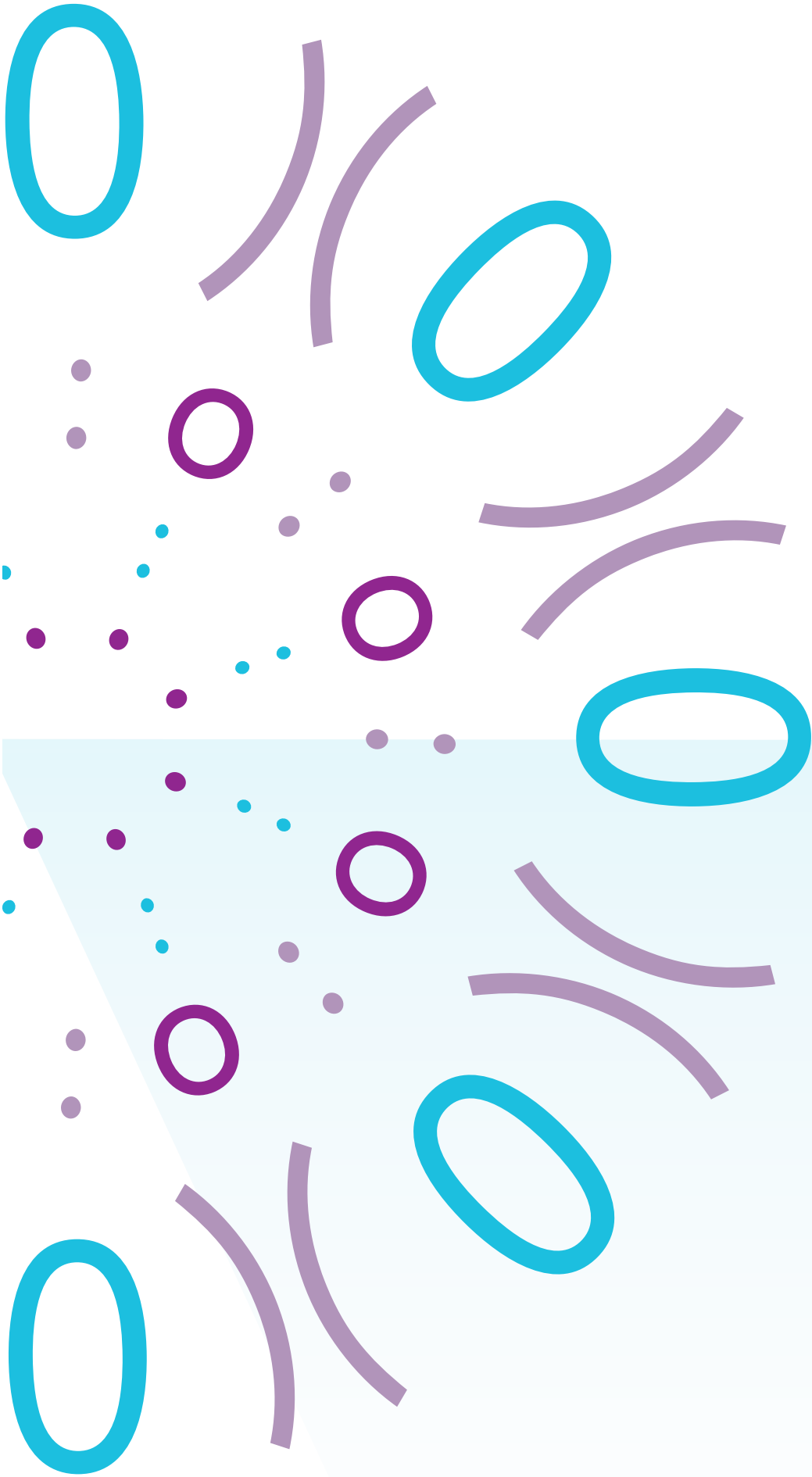
## Voorwoord

Lezen wordt algemeen beschouwd als een basisvaardigheid. Basisvaardigheden heb je nodig om te kunnen functioneren in de schoolloopbaan en in de maatschappij (Platform Onderwijs 2032, 2016). Voor lezen geldt dat het niet alleen belangrijk is om te herkennen wat er staat (technisch lezen), maar ook om te begrijpen wat er staat (tekstbegrip). Over de hele wereld doen wetenschappers dan ook onderzoek naar begrijpend lezen. De resultaten van deze internationale onderzoeken worden overwegend gepubliceerd in Engelstalige tijdschriften. Behalve dat deze artikelen lastig zijn te vinden, kan ook de Engelse taal een barrière vormen om zicht te krijgen op de inhoud van de vaak waardevolle artikelen.

Het Kenniscentrum Begrijpend Lezen wil een brug slaan tussen wetenschap en praktijk. Om die reden publiceert het Kenniscentrum Begrijpend Lezen jaarlijks de rubriek Voor u gelezen. Adviseurs en onderzoekers, die zijn betrokken bij het Kenniscentrum Begrijpend Lezen, selecteren recente internationale artikelen, op basis van relevantie en bruikbaarheid voor de Nederlandse onderwijspraktijk, vatten ze samen en lichten ze toe. Zo worden de onderzoeksresultaten van (inter)nationaal wetenschappelijk onderzoek bruikbaar voor uw eigen onderwijsaanbod met betrekking tot begrijpend lezen. In de wandelgangen van het Kenniscentrum voor Begrijpend Lezen zijn deze uitwerkingen van artikelen enkele jaren geleden VUG'jes gaan heten.

In deze publicatie vindt u vier van deze VUG'jes, die we in 2017 hebben geselecteerd, samengevat, toegelicht en gebundeld. Het betreft dit jaar: een studie die laat zien dat kennis over het herkennen van woorddelen bij onbekende woorden in een tekst ten goede komt aan het tekstbegrip van leerlingen, onderzoek naar de invloed van inhoudelijke kennis op tekstbegrip, waarbij bleek dat als je meerdere teksten over een thema leest, je na het lezen onder andere



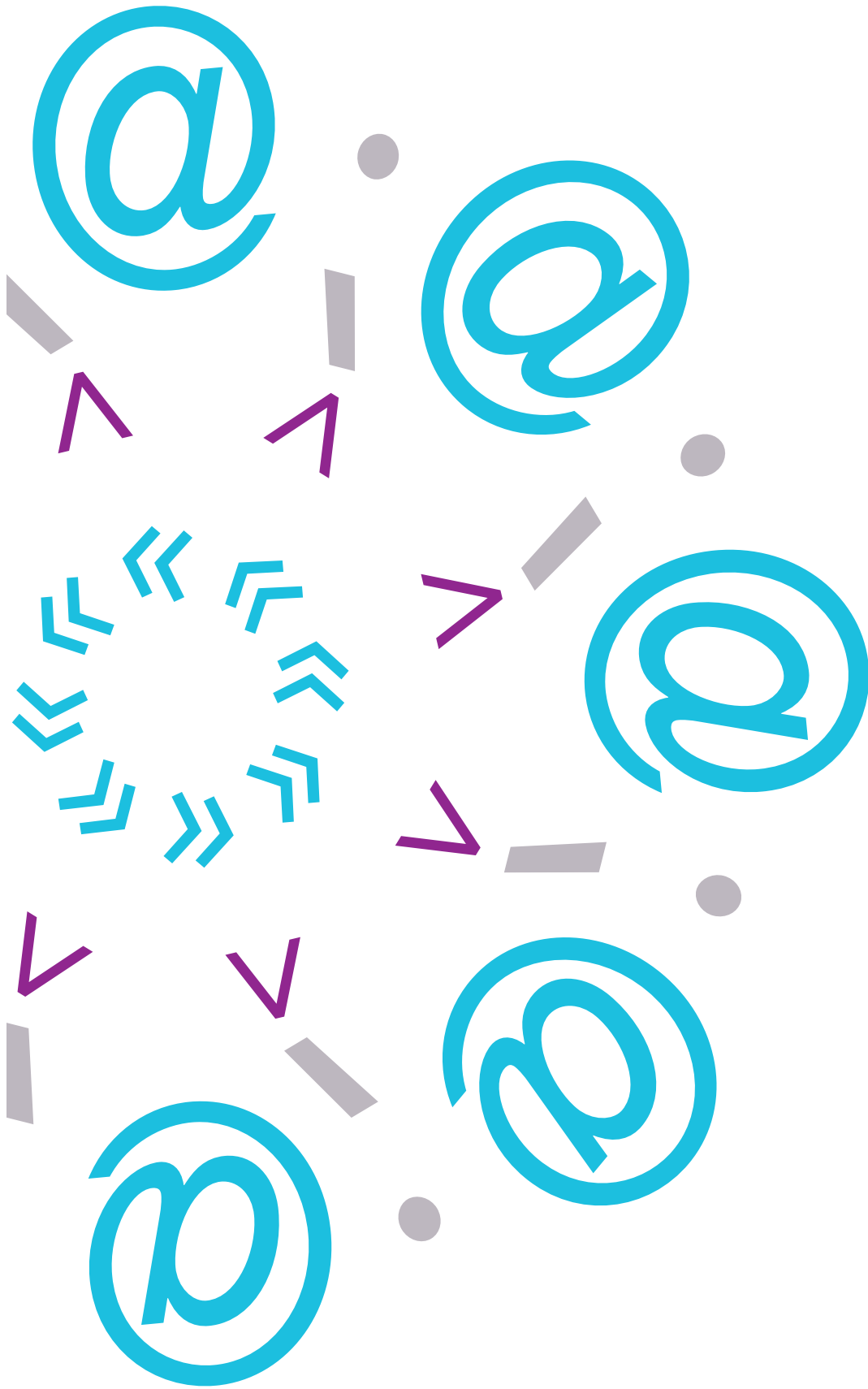


meer kernbegrippen kent, een onderzoek naar voorbereidende leesactiviteiten in groep 8, waarbij een effect op tekstbegrip maar niet op leesmotivatie kon worden aangetoond en een reviewstudie met betrekking tot experimenteel onderzoek naar 49 Engelse en Amerikaanse leesprogramma's voor zwakke lezers in "middle en high schools", waaruit bleek dat er een aantal succesfactoren waren aan te duiden.

Mocht u meer willen lezen dan kunt u voor alle bundels *Voor u Gelezen*, maar ook meer informatie over begrijpend lezen, terecht op de website: [www.kenniscentrumbegrijpendlezen.nl](http://www.kenniscentrumbegrijpendlezen.nl).

*José van der Hoeven, coördinator Kenniscentrum Begrijpend Lezen*

**Bron:** Platform Onderwijs2032 (2016). Ons Onderwijs2032: eindadvies. Den Haag: Bureau Platform Onderwijs2032. Verkregen via <http://onsonderwijs2032.nl/>.





## Inhoudsopgave



### Pagina 11

#### **Inzicht in woordopbouw: handig voor beter tekstbegrip?**

Saskia Rietdijk en Jacqueline Evers-Vermeul

Voor u gelezen:

Deacon, S. H., Tong, X., & Francis, K. (2017). **The relationship of morphological analysis and morphological decoding to reading comprehension.** *Journal of Research in Reading*, 40(1), 1-16.



### Pagina 15

#### **Toename in tekstbegrip en woordenschat: een kwestie van kennis?**

Jacqueline Evers-Vermeul

Voor u gelezen:

Cervetti, G. N., Wright, T. S. & Hwang, H. (2016). **Conceptual coherence, comprehension, and vocabulary acquisition: A knowledge effect?** *Reading and Writing*, 29(4), 761-779.



### Pagina 21

#### **Effecten van verschillende manieren om een leestaak te introduceren op intrinsieke motivatie en tekstbegrip.**

Kees Broekhof

Voor u gelezen:

Bråten, I., Johansen R.P., & Strømsø, H.I. (2017). **Effects of different ways of introducing a reading task on intrinsic motivation and comprehension.** *Journal of Research in Reading*, 40(1), 17-36.



### Pagina 25

#### **Leesprogramma's voor zwakke lezers in het voortgezet onderwijs: wat werkt?**

Paul de Maat

Voor u gelezen:

Baye, A., Lake, C., Inns, A., Slavin, R.E. (2016). **Effective Reading Programs for Secondary Students.** *Best Evidence Encyclopedia*. <http://www.bestevidence.org/>



# Inzicht in woordopbouw: handig voor beter tekstbegrip?

Saskia Rietdijk en Jacqueline Evers-Vermeul

## Voor u gelezen:

Deacon, S. H., Tong, X., & Francis, K. (2017). The relationship of morphological analysis and morphological decoding to reading comprehension. *Journal of Research in Reading*, 40(1), 1-16.

*Inzicht in de manier waarop woorden zijn opgebouwd, ook wel morfologisch bewustzijn genoemd, kan kinderen helpen om een tekst goed te begrijpen. In deze studie onder Amerikaanse basisschoolleerlingen is onderzocht hoe die relatie tussen morfologisch bewustzijn en tekstbegrip precies in elkaar steekt. Het blijkt dat leerlingen uit groep 5 en 7 hogere scores voor begrijpend lezen halen naarmate ze beter zijn de morfologische structuur van woorden te gebruiken om a) woorden goed uit te spreken en b) de betekenis van woorden te achterhalen.*

## Eén woord: meerdere eenheden

Het lezen van teksten begint bij het lezen van woorden. Je moet immers de woorden in een tekst herkennen en daar betekenis aan kunnen geven om daarna zinnen en vervolgens de tekst als geheel te kunnen begrijpen. Tijdens het lezen komen kinderen allerlei nieuwe woorden tegen. Ongeveer de helft daarvan kent een complexe of samengestelde structuur. Een eenvoudig voorbeeld kan duidelijk maken wat de woordstructuur zo complex maakt. De zin

*De voetballer maakte veel grapjes* bevat drie morfologisch samengestelde woorden:

- *voet+bal+(l)er*: een combinatie van twee zelfstandige naamwoorden met een aanduiding dat iemand de genoemde actie doet (*er*);
- *maak+te*: de stam van een werkwoord met een aanduiding voor verleden tijd;
- *grap+je+s*: een zelfstandig naamwoord dat verkleind wordt en een meervoudsaanduiding bevat.

Als leerlingen snappen dat woorden uit dit soort morfemen, dit soort betekenisdragende eenheden zijn opgebouwd, dan laten ze morfologisch bewustzijn zien.

### **Morfologisch bewustzijn: wat is dat precies?**

Om beter zicht te krijgen op de gunstige effecten van morfologisch bewustzijn, kan morfologisch bewustzijn worden opgesplitst in drie deelvaardigheden:

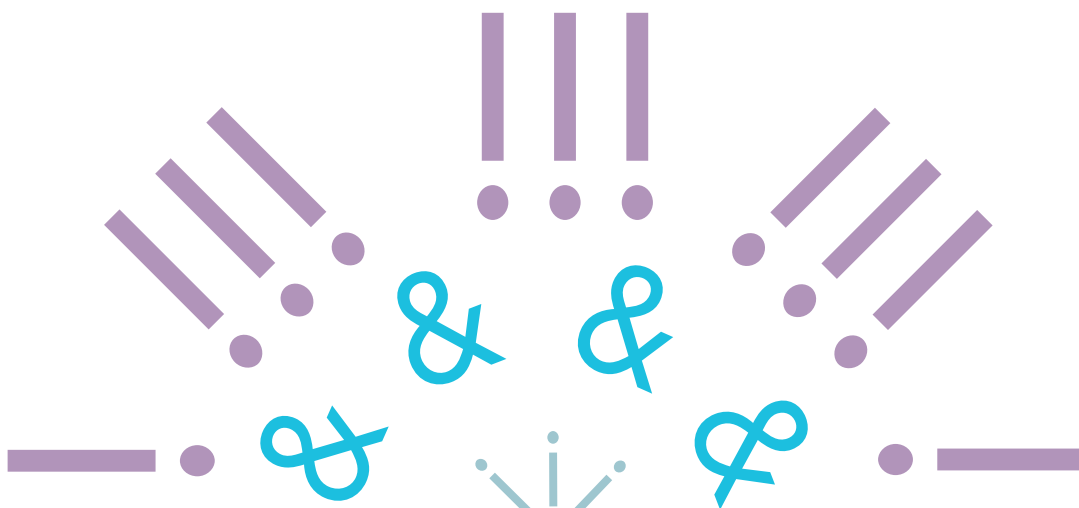
1. morfologisch structuurbewustzijn: de vaardigheid om de structuur van morfologisch complexe woorden te doorzien en zelf morfologisch complexe woorden te vormen;
2. morfologische analyse: de vaardigheid om via de woordstructuur te achterhalen wat een woord betekent;
3. morfologisch decoderen: de vaardigheid om via de woordstructuur te achterhalen hoe je een woord moet uitspreken.

Voor het leesgemak zullen we in de rest van dit stuk de dimensies aanduiden met *woord-*

*structuurherkenning*, *betekenisgeving* respectievelijk *woordverklanking*.

Eerder onderzoek heeft laten zien dat kinderen erbij gebaat zijn als ze zich deze drie vaardigheden eigen maken. Zo konden leerlingen uit groep 7 veel makkelijker een definitie voor een woord geven als dat een afgeleid woord was (zoals *fiets+er* en *breek+baar*) dan wanneer een woord niet in stukken op te delen was. Betekenisgeving had dus een gunstig effect. Ook woordverklanking helpt kinderen bij het lezen: leerlingen uit groep 4 tot en met 8 waren beter in het hardop lezen van morfologisch complexe woorden dan in het hardop lezen van even lange woorden zonder zo'n opbouw.

Het nut van de drie deelvaardigheden staat dus al vast, maar het is nog niet zo duidelijk hoe ze elk afzonderlijk en in combinatie samenhangen met tekstbegrip. Dat is precies wat Deacon, Tong en Francis met hun studie probeerden te achterhalen.



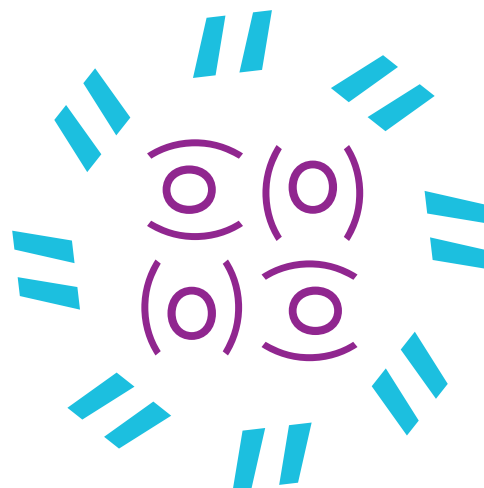
## Opzet van het onderzoek van Deacon, Tong en Francis

Aan het onderzoek van Deacon en collega's deden 101 leerlingen van vier Amerikaanse basisscholen mee. De helft van de kinderen zat in groep 5, de andere helft in groep 7. Alle kinderen hadden Engels als moedertaal.

De kinderen kregen drie taken voorgelegd die de verschillende dimensies van morfologisch bewustzijn maten. In de *woordverklankingstaak* kregen leerlingen steeds een computerscherm met een morfologisch complex woord dat ze hardop moesten voorlezen. Dit ging om afleidingen: woorden met frequente achtervoegsels zoals de Engelse tegenhangers van *-baar* (*dankbaar*), *-heid* (*snelheid*) en *-loos* (*respectloos*). Een onderzoeker noteerde of kinderen de 24 woorden goed uitspraken.

In de *betekenisgevingstaak* hoorden leerlingen een audio-opname waarin diezelfde 24 afgeleide woorden werden voorgelezen. Ze moesten vervolgens in een opgavenboekje bij elk woord de juiste definitie uit een rijtje van vier definities aankruisen. Deze definities waren synoniemen of parafrases van de meest gebruikte definities van de betreffende woorden.

In de taak die de *woordstructuurherkenning* van leerlingen testte, las de onderzoeker een woord en een zin voor en vroeg hij de leerling om het woord aan te passen zodat



het in de zin paste. Bijvoorbeeld: *Fiets. De jongen is een snelle \_\_\_\_\_*, waarbij kinderen natuurlijk het woord *fietser* moeten invullen. Met een gatentekst werd vervolgens hun vaardigheid in begrijpend lezen gemeten. En tot slot werd vastgesteld of kinderen verschilden in intelligentie, hun vermogen om klanken te herkennen en hun vaardigheid om losse woorden te lezen.

## Resultaten

De onderzoekers hebben bekeken hoe de scores op morfologisch bewustzijn samenhangen met de vaardigheid in begrijpend lezen, het tekstbegrip van de leerlingen. De drie dimensies van morfologisch bewustzijn (woordstructuurherkenning, betekenisgeving respectievelijk woordverklanking) bleken gezamenlijk zo'n 8% van de verschillen in tekstbegrip te verklaren. Dat is aanzienlijk meer dan in andere studies is aangetoond. Deze andere studies richtten zich echter vooral op woordstructuurherken-

ning, wat erop duidt dat bij onderzoek naar morfologisch bewustzijn meer dimensies moeten worden betrokken.

Opmerkelijk daarbij was dat zowel woordverklanking als betekenisgeving er ook afzonderlijk toe deden als voorspeller voor

tekstbegripscores. Dit patroon was hetzelfde voor beide leerjaren, ook al scoorden de leerlingen uit groep 7 over het algemeen hoger op deze taken dan de leerlingen uit groep 5.

### Implicaties voor de onderwijspraktijk

Morfologisch bewustzijn speelt een belangrijke ondersteunende rol bij begrijpend lezen, ook al bij kinderen in de basisschoolleeftijd. Deacon, Tong en Francis hebben geen interventiestudie uitgevoerd, maar uit hun studie kunnen wel enkele suggesties voor de onderwijspraktijk worden afgeleid die vermoedelijk een gunstige uitwerking op het tekstbegrip van leerlingen zullen hebben.

- Besteed aandacht aan de opbouw van woorden; laat zien dat veel woorden uit kleinere eenheden bestaan.
- Laat kinderen zien dat ze die kleinere stukjes binnen een woord kunnen gebruiken om de betekenis van het hele woord te achterhalen, maar ook om een woord makkelijker te kunnen uitspreken. Spreek je *bommelding* bijvoorbeeld uit als *bommel+ding* of als *bom+melding*? En wat is dat dan?
- Een concrete manier om dit te doen is door stil te staan bij specifieke morfemen. Het is bijvoorbeeld interessant om te weten dat een achtervoegsel als *-loos* van een zelfstandig naamwoord een bijvoeglijk naamwoord maakt, maar het is voor het tekstbegrip gunstiger als leerlingen weten wat dit met de betekenis doet: dat *respectloos* betekent dat iets *zonder respect* gebeurt.

Een gunstig bijeffect van dit soort activiteiten kan zijn dat leerlingen plezier in taal krijgen en zich kunnen gaan verwonderen over de structuur van hun taal. Waarom kunnen we bijvoorbeeld wel *leesbaar* zeggen en niet *leesheid*? Vermoedelijk hebben alle kinderen sterke intuïties over de grens tussen bestaande woorden en onzinwoorden, en een gesprek hierover kan leerlingen laten zien dat ze – zonder dat ze dit door hadden – over een grote taalvaardigheid beschikken.

# Toename in tekstbegrip en woordenschat: een kwestie van kennis?

Jacqueline Evers-Vermeul

## Voor u gelezen:

Cervetti, G. N., Wright, T. S. & Hwang, H. (2016). Conceptual coherence, comprehension, and vocabulary acquisition: A knowledge effect? *Reading and Writing*, 29(4), 761-779.

*Onderzoek laat zien dat voorkennis het makkelijker maakt om een tekst goed te begrijpen. Minder duidelijk is echter hoe je de kennis van leerlingen het beste kunt vergroten, zodat ze ook bij nieuwe thema's tot goed tekstbegrip komen en hun woordenschat uitbreiden. Amerikaanse onderzoekers testten of kennis tegelijkertijd kan worden toegepast én opgebouwd door leerlingen een set teksten over hetzelfde thema te laten lezen. Leerlingen bleken na het lezen van een set samenhangende teksten meer kennis te hebben over de concepten en kernwoorden uit deze teksten dan leerlingen die een set teksten over verschillende thema's hadden gelezen. Ook hielp de samenhangende set teksten leerlingen om informatie uit een nieuwe tekst over een gerelateerd thema beter te onthouden.*

## Voorkennis helpt!

Onder leesvaardigheidsonderzoekers is het algemeen bekend dat voorkennis een aanzienlijke invloed heeft op wat lezers begrijpen en leren tijdens het lezen van een tekst.

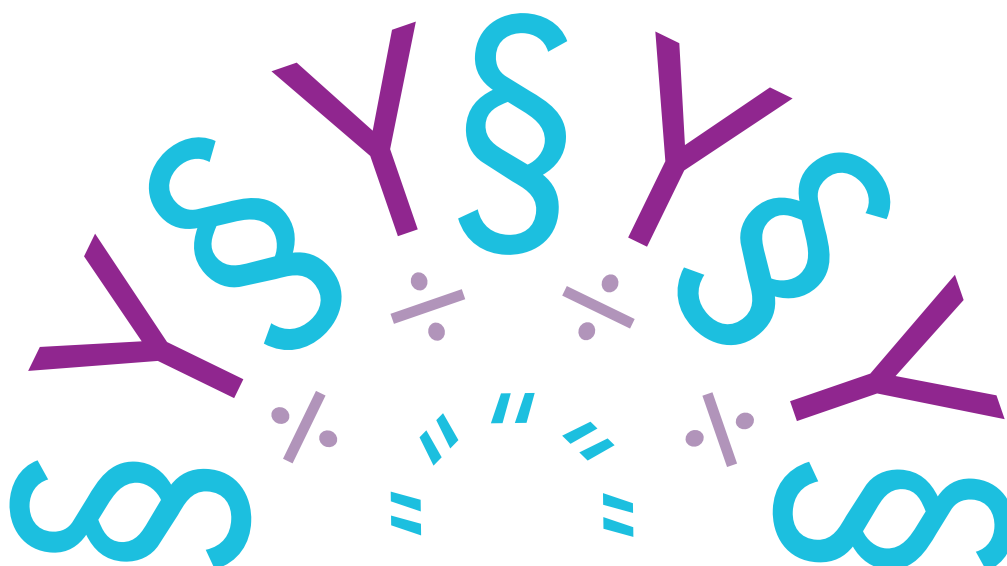
Zo voorspelt voorkennis de mate waarin lezers informatie uit een tekst kunnen onthouden. Dit geldt voor lezers van allerlei niveaus: basisschoolleerlingen, middelbare

scholieren, studenten en volwassen lezers. Daarnaast vergroot voorkennis het vermogen om conclusies te trekken, zodat lezers bijvoorbeeld makkelijker verbanden kunnen leggen tussen informatie uit verschillende delen van eenzelfde tekst of tussen informatie uit verschillende teksten. Dit geldt zowel voor uiteenzettende als verhalende teksten.

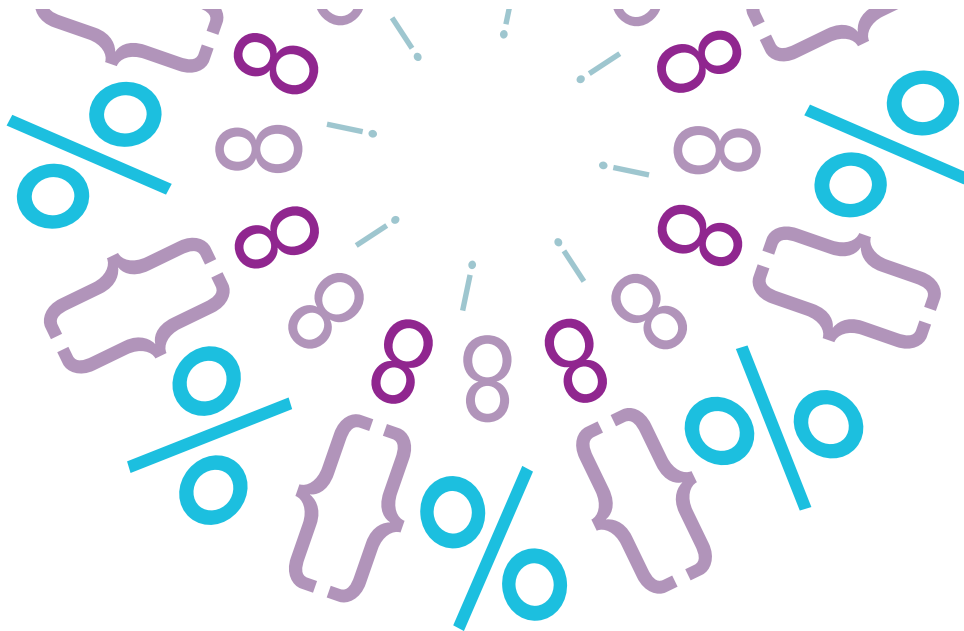
De meest voorkomende verklaring voor de sterke en hechte invloed van voorkennis op tekstbegrip is dat voorkennis lezers ondersteunt als ze tussen de regels door moeten lezen: de voorkennis helpt om aan te vullen wat door de tekst impliciet wordt gelaten. Hierdoor kunnen zelfs lezers met minder ontwikkelde woordherkennings- en decodeervaardigheden makkelijker een samenhangende mentale representatie van de tekst maken. Daarnaast kunnen lezers met meer voorkennis informatie uit de context makkelijker gebruiken om nieuwe informatie uit de tekst te begrijpen. Bovendien kan

voorkennis bijdragen aan een efficiëntere verdeling van aandacht; voorkennis over bekende onderwerpen kan automatisch worden geactiveerd tijdens het lezen, zonder dat dit een grote inspanning van het werkgeheugen vergt.

Uit onderzoek onder volwassen tweedetaalleerders komen nog meer voordelen van voorkennis naar voren. Lezers leren meer nieuwe woorden uit een tekst als ze lezen over een thema waar ze al veel over weten. Een efficiëntere verdeling van aandacht lijkt ook hier de verklaring; als lezers veel over een onderwerp weten, merken ze makkelijker onbekende woorden op, waarna ze actief uit de context kunnen afleiden wat de betekenis van die woorden is. En doordat ze een link kunnen leggen met concepten die ze al kennen, zien lezers sneller welke betekenissen al dan niet aannemelijk zijn. De associatie met reeds bekende concepten zorgt er daarnaast voor dat zij de nieuwe woorden makkelijker onthouden.







### **Kennis benutten en uitbreiden**

Voorkennis heeft dus veel potentie als het gaat om het begrijpen van teksten en het leren van nieuwe woorden. Bij lessen begrijpend lezen wordt vaak al iets met deze wetenschap gedaan, door leerlingen vlak voor het lezen hun voorkennis te laten activeren. Deze werkwijze heeft echter een risico, omdat leerlingen niet met een gelijke hoeveelheid voorkennis naar school komen. Er zijn indicaties dat leerlingen met een lage sociaaleconomische status minder algemene kennis hebben dan hun leeftijdsgenoten met een hogere sociaaleconomische status. Als er niets met deze verschillen in voorkennis gedaan wordt, is het risico groot dat een zogenoemd *Matteüs-effect* optreedt, waarbij leerlingen met veel voorkennis hun voor-sprong gaandeweg vergroten, terwijl leerlingen met weinig voorkennis achterblijven. Het is dus van belang om te bestuderen hoe kennis van leerlingen kan worden vergroot vlak voor maar ook door het lezen van tek-

sten. Een korte uitleg over de belangrijkste concepten van een tekst vlak voor het lezen van die tekst blijkt bijvoorbeeld al zinvol.

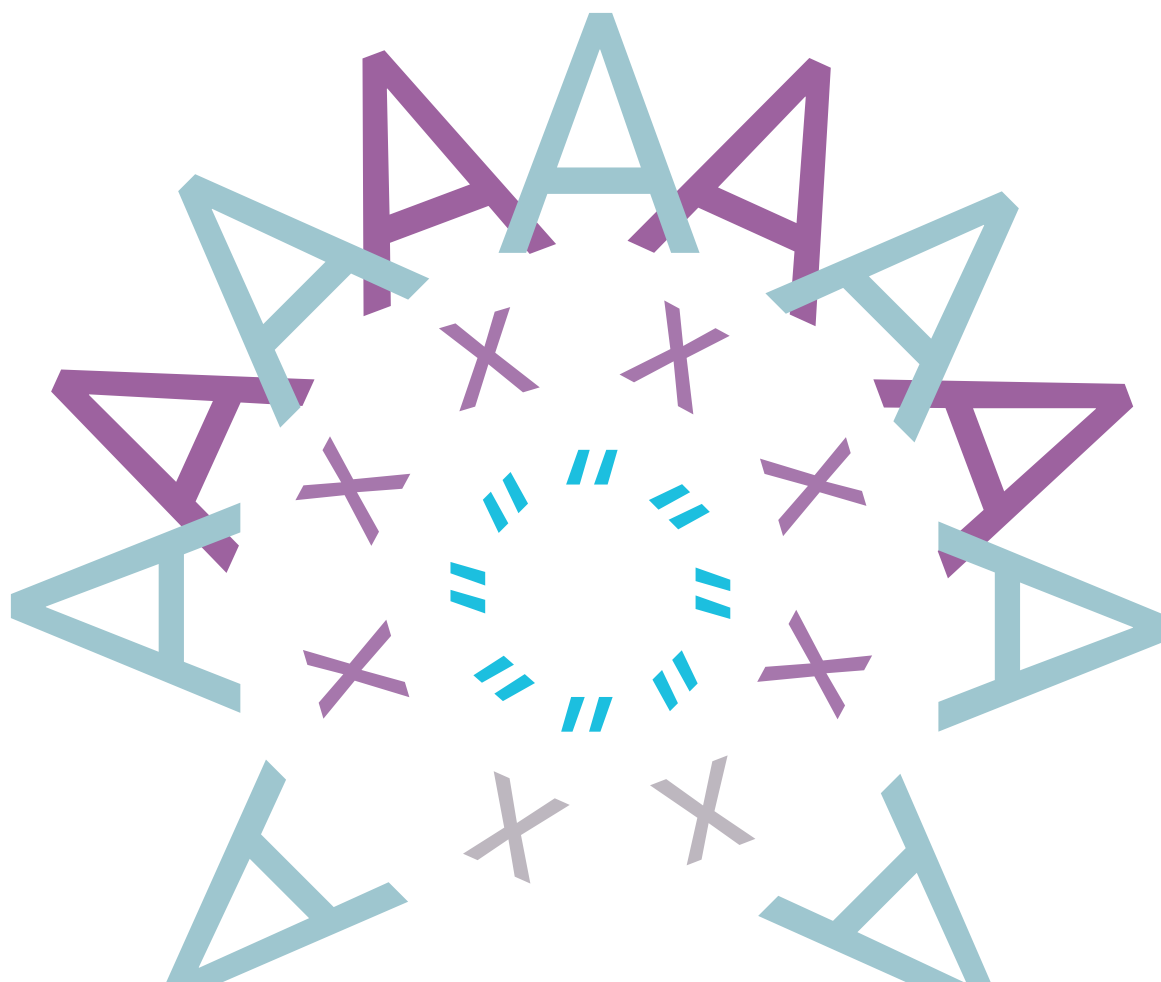
Hoe je kennis kunt vergroten door het lezen van teksten is minder duidelijk. Het is aannemelijk dat leerlingen kunnen profiteren van het lezen van een verzameling thematisch gerelateerde teksten. Met zo'n verzameling teksten kunnen leerlingen hun kennis opbouwen door de herhaling en geleidelijke uitbreiding van informatie en door de verscheidenheid aan voorbeelden. Het spaarzame onderzoek op dit terrein richtte zich tot nu toe echter op verzamelingen teksten met een vrij breed gemeenschappelijk thema (zoals 'natuurrampen'), of op de koppeling van slechts één informatieve tekst met één verhaal over hetzelfde thema. Hierdoor blijft onderbelicht of en hoe leerlingen er precies van profiteren als ze een verzameling thematisch gerelateerde teksten lezen.

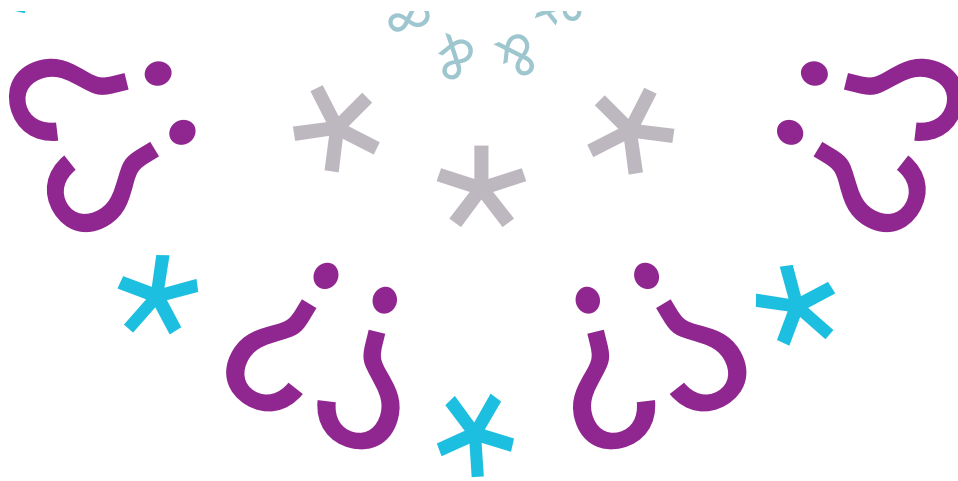
### **Opzet van het onderzoek van Cervetti, Wright en Hwang**

Cervetti, Wright en Hwang hebben deze leemte opgevuld met een onderzoek onder 59 Amerikaanse leerlingen uit groep 6. Alle leerlingen gingen in groepjes van vijf aan de slag, onder begeleiding van een ervaren leerkracht. In de loop van drie dagen lezen en bespraken ze zes teksten van elk zo'n 700 woorden van het vak 'natuur en techniek'. De helft van de leerlingen las een verzameling thematisch gerelateerde teksten over vogels, de andere helft van de leerlingen las teksten over diverse thema's (gletsjers, wolven, vogels, koraalriffen, onweersbuien en de zon).

Om leerlingen te attenderen op de kernbegrippen, noemde de leerkracht voorafgaand

aan het lezen van een tekst de relevante kernbegrippen en vroeg hij de leerlingen deze begrippen hardop te herhalen, zonder informatie over de betekenis ervan te geven. Nadat leerlingen de tekst zelfstandig hadden gelezen, gingen ze er kort met elkaar over in gesprek. Dit gebeurde steeds aan de hand van dezelfde set algemene vragen, zoals *Wat heb je over dit onderwerp geleerd?* Voorafgaand aan het lezen van de teksten kregen alle leerlingen een voortoets die hun voorkennis over de thema's bepaalde, en twee dagen na het lezen van de zes teksten werd bij alle leerlingen een natoets afgenomen die hun woordenschat, tekstbegrip van een nieuwe, maar thematisch gerelateerde tekst en hun interesse voor het thema achterhaalde.





## Resultaten

Op de voortoets verschilden de twee groepen leerlingen nog niet in hun kennis over de thema's. Na het lezen van de teksten traden wél verschillen op: leerlingen die zes teksten over vogels hadden gelezen konden meer vertellen in antwoord op de vraag *Vertel me alles wat je weet over vogels* dan leerlingen die slechts één tekst over vogels hadden gelezen en vijf teksten over andere thema's. Leerlingen uit de vogeltekstengroep gaven meer informatie-eenheden en konden ook meer uitweiden over die informatie-eenheden. Ook deed zich een effect van voorkennis voor: leerlingen die vooraf al meer over vogels wisten, behaalden hogere scores, ongeacht welke verzameling teksten ze hadden gelezen.

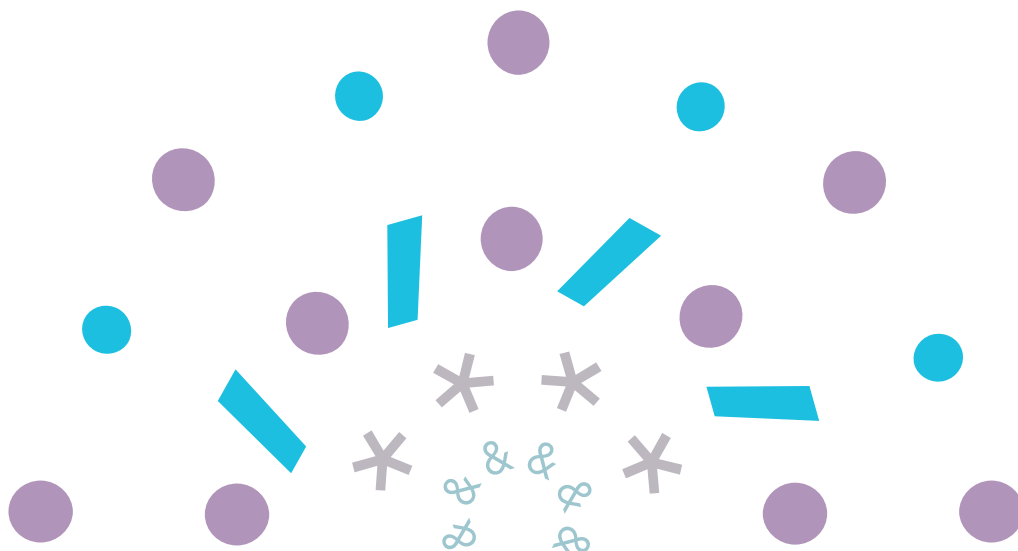
Na het lezen van de teksten verschilden leerlingen ook in woordenschat: leerlingen uit de vogeltekstengroep hadden meer kennis over de kernbegrippen uit de vogelteksten, terwijl leerlingen uit de andere groep meer kernbegrippen uit de overige teksten kenden. Het verschil tussen de groepen was echter twee keer zo groot bij de kernbe-

grippen uit de vogelteksten dan bij de kernbegrippen uit de andere teksten, wat een duidelijke leeropbrengst aantoont van het lezen van thematisch gerelateerde teksten. De twee groepen leerlingen verschilden niet in hun kennis van de algemene schooltaalwoorden die in de teksten voorkwamen. Er deed zich ook een bescheiden transfer-effect voor. Leerlingen die de vogelteksten hadden gelezen profiteerden bij het lezen van een nieuwe tekst over vogels. Ze konden zich namelijk meer informatie-eenheden uit deze tekst herinneren dan leerlingen die de set met zes verschillende thema's hadden gelezen. Hierbij bleek kennis over het onderwerp een belangrijke voorspeller: leerlingen uit beide groepen die na het lezen van de zes teksten meer wisten over vogels, haalden ook bij deze nieuwe tekst hogere scores. Voor het overall begrip van de nieuwe tekst maakte het niet uit in welke groep leerlingen hadden gezeten, en beide groepen leerlingen bleken na afloop niet te verschillen in hun interesse in het onderwerp vogels.

## Implicaties voor de onderwijspraktijk

Voorkennis blijkt een krachtige voorspeller te zijn van de ontwikkelingen die leerlingen doormaken bij begrijpend lezen en leerlingen kunnen hun kennis vergroten als ze meer teksten over hetzelfde thema lezen. Hoe kan de onderwijspraktijk van deze inzichten profiteren?

- Laat kinderen bij het lezen hun voorkennis benutten door ze voorafgaand aan het lezen hun voorkennis te laten activeren, en tijdens of na het lezen door de leerlingen zich te laten afvragen of wat ze gelezen hebben overeenkomt of verschilt met wat ze vooraf hadden bedacht.
- Licht voordat leerlingen een tekst over een nieuw thema lezen de belangrijkste kernbegrippen kort toe, zodat ook leerlingen met minder voorkennis voldoende bagage hebben om met de tekst aan de slag te gaan.
- Stel sets van thematisch gerelateerde teksten samen, zodat leerlingen in verschillende bewoordingen en met een verscheidenheid aan voorbeelden over hetzelfde onderwerp lezen. Je kunt de hele klas de hele set laten lezen, maar je kunt ook voor differentiatie kiezen door zwakkere lezers alvast een aantal makkelijkere teksten over hetzelfde thema te laten lezen voordat ze met de rest van de klas een moeilijker tekst over dat thema gaan lezen.



# Effecten van verschillende manieren om een leestaak te introduceren op intrinsieke motivatie en tekstbegrip

**Kees Broekhof**

## **Voor u gelezen:**

Bråten, I., Johansen R.P., & Strømsø, H.I. (2017) Effects of different ways of introducing a reading task on intrinsic motivation and comprehension. *Journal of Research in Reading*, 40(1), 17-36.

*In dit onderzoek is het effect onderzocht van twee verschillende manieren om een leestaak te introduceren – een doe-activiteit en voorkennis activeren – op de intrinsieke motivatie en het tekstbegrip van leerlingen in groep 7 (10 jaar oud) van de basisschool. Beide manieren leidden tot een substantiële verbetering van het tekstbegrip. Er was geen verschil in effect tussen de twee manieren. Er werd geen effect gevonden op de intrinsieke leesmotivatie van de leerlingen.*

## **Motivatie, voorkennis en tekstbegrip**

Diverse studies leggen een verband tussen tekstbegrip enerzijds en intrinsieke leesmotivatie en voorkennis anderzijds. Zo zijn in het bekende model van leesbetrokkenheid (reading engagement) van Guthrie en Wigfield (2000) leesmotivatie en voorkennis opgeno-

men als factoren die bijdragen aan leesbegrip. Het onderhavige onderzoek nam het model van Guthrie en Wigfield als vertrekpunt, omdat deze twee factoren belangrijk worden gevonden voor de onderwijspraktijk.

Guthrie e.a. (2004) ontwikkelden voor de lespraktijk het zogenoemde Conceptgericht Leesonderwijs (CORI – Concept Oriented Reading Instruction). Dit is een uitgebreide, langdurige interventie waarbij leerlingen gezamenlijk teksten selecteren, lezen en bespreken om hun kennis te vergroten over onderwerpen die eerder via sensomotorische activiteiten, hier aangeduid met 'doe'-activiteiten zijn geïntroduceerd. Bij dergelijke activiteiten maken leerlingen kennis met een onderwerp door het bekijken, betasten en manipuleren van fysieke objecten. Ze ontleden bijvoorbeeld een uilenbal voordat zij gaan lezen over uilen en het voedsel van uilen. Het blijkt dat de CORI-aanpak zowel de intrinsieke leesmotivatie als het tekstbegrip bevordert.

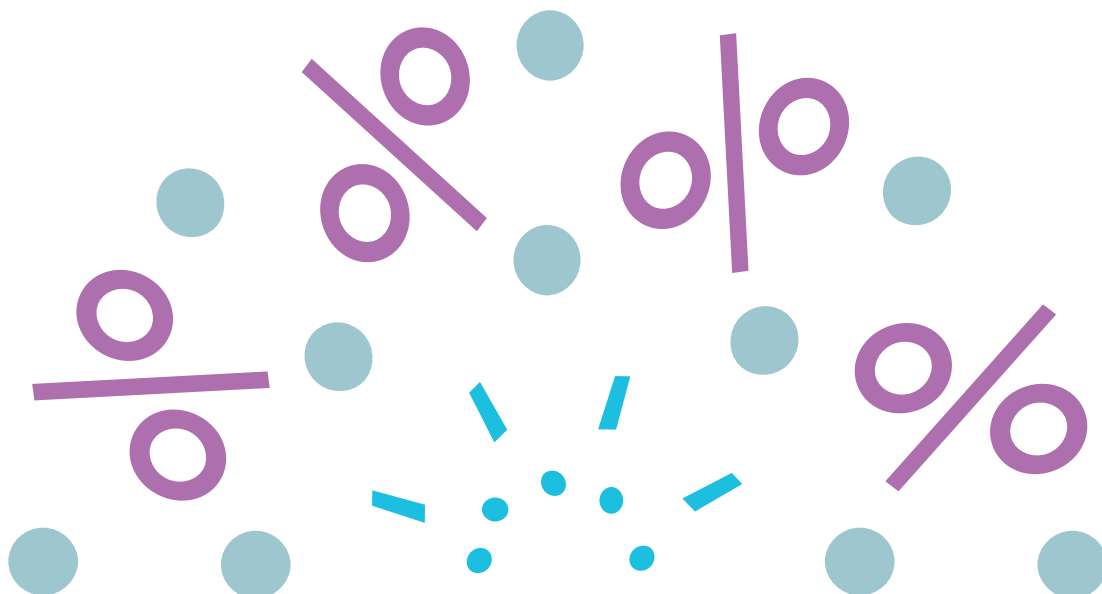
Omdat in de CORI-aanpak verschillende werkwijzen zijn geïntegreerd, is niet bekend hoe het activeren van voorkennis en doe-activiteiten afzonderlijk bijdragen aan tekstbegrip en intrinsieke leesmotivatie. Ook is niet duidelijk

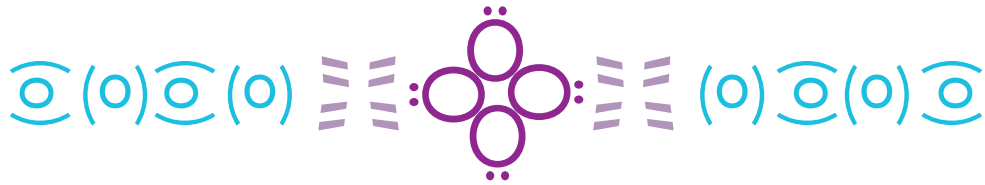
of deze onderdelen van de aanpak effectief zijn als zij niet langdurig, maar bij een enkele leestaak worden uitgevoerd. Dat zijn de vraagstukken waarop dit onderzoek zich richtte.

### **Werkwijze**

In het onderzoek werden twee manieren om een leestaak te introduceren – het activeren van voorkennis en het uitvoeren van een doe-activiteit – afzonderlijk getest, in vergelijking met een controlegroep. Het onderzoek zocht een antwoord op de volgende vragen:

1. Hebben het activeren van voorkennis en het uitvoeren van een doe-activiteit een verschillend effect op de intrinsieke leesmotivatie van leerlingen in een situatie waarin de leerlingen kort op een leestaak worden voorbereid?
2. Hebben het activeren van voorkennis en het uitvoeren van een doe-activiteit een verschillend effect op het tekstbegrip van de leerlingen in dezelfde situatie?





Het onderzoek werd uitgevoerd bij 130 leerlingen in groep 7 (gemiddelde leeftijd 10.75 jaar) van drie openbare scholen in Noorwegen. De steekproef omvatte 70 meisjes en 60 jongens. Voor 47 van deze leerlingen was de moedertaal een andere taal dan Noors, Zweeds of Deens. De leerlingen werden willekeurig toegewezen aan één van drie onderzoeksgroepen: 'voorkennis', 'doe-activiteit', 'controlegroep'.

Alle leerlingen kregen dezelfde tekst van 721 woorden te lezen, over migratie vanuit Europa, met name vanuit Noorwegen, naar de Verenigde Staten tussen 1840 en 1914. De tekst beschreef de demografische situatie in Europa in de 18e en 19e eeuw, de algemene redenen waarom mensen ervoor kozen om te emigreren en de specifieke redenen waarom sommige emigranten naar Amerika gingen.

De controlegroep kreeg te horen dat zij een tekst gingen lezen over emigratie van Noorwegen naar de Verenigde Staten halverwege de 19e eeuw en dat zij na het lezen vragen over de tekst moesten beantwoorden.

De 'doe-activiteitsgroep' kreeg voor het lezen van de tekst een korte persoonlijke brief in handen van een 13-jarige Noorse jongen die was geëmigreerd naar Amerika. Hij schrijft zijn ouders over zijn leven en hij voegt toe dat hij een zilveren dollar en twee pijlpunten zal sturen. De leerlingen mochten de brief en de

voorwerpen vasthouden en bekijken. Daarna werden de leerlingen aangemoedigd om uit de leestekst te achterhalen waarom deze jongen Noorwegen had verlaten en waarom hij speciaal voor Amerika had gekozen.

De 'voorkenningsgroep' nam deel aan een kort groeps gesprek, geleid door de onderzoeker, over het leven in Noorwegen in de 19e eeuw, de mogelijke gevolgen van een bevolkingstoename, het leven in Amerika in die tijd, mogelijke redenen om te emigreren naar Amerika en hoe mensen in de 19e eeuw zouden reizen naar Amerika. De gespreksleider voegde geen informatie toe aan deze discussie, maar corrigeerde alleen duidelijke fouten.

De voorbereidende activiteit in de experimentele groepen duurde 7 minuten. Daarna kregen de leerlingen 10 minuten de tijd om de tekst te lezen.

Er werden verschillende toetsen afgenomen om leesmotivatie, technisch leesniveau, kennis over het onderwerp en leesbegrip te meten.

## Resultaten

Uit de analyses blijkt dat geen van beide aanpakken effect had op de intrinsieke leesmotivatie van de leerlingen. Er werd wel een effect gevonden op het tekstbegrip van de leerlingen: beide aanpakken leidden tot significant hogere scores voor tekstbegrip dan in de controlegroep.

De onderzoekers vermoeden dat het achterwege blijven van een effect op de intrinsieke leesmotivatie ermee te maken heeft dat de vragen over de leesmotivatie werden gesteld na het lezen van de tekst. Omdat de tekst vrij

'droog' van karakter was, sluiten de onderzoekers niet uit dat de leerlingen direct na de introductieactiviteit wel gemotiveerd waren om te tekst te gaan lezen, maar dat ze die motivatie tijdens het lezen zijn kwijtgeraakt.

### Implicaties voor onderwijspraktijk

- Het onderzoek laat zien dat het mogelijk is om het tekstbegrip van leerlingen aanzienlijk te verbeteren door voorafgaand aan het lezen van de tekst een voorbereidende activiteit uit te voeren die slechts 7 minuten in beslag neemt.
- Het voorbereiden van een 'doe-activiteit' zoals beschreven in dit onderzoek is vrij arbeidsintensief, maar het activeren van de voorkennis vereist nauwelijks voorbereiding. Dit pleit ervoor om bij zaakvaklessen en lessen begrijpend lezen consequent aandacht te besteden aan het activeren van de voorkennis van de leerlingen. Let wel: de vragen die gesteld worden om de voorkennis te activeren dienen direct betrekking te hebben op het onderwerp, in dit geval: emigratie van Europeanen naar de Verenigde Staten in de 19e eeuw. De gespreksleider vroeg bijvoorbeeld niet: ken je iemand die geëmigreerd is? Of: waar zou jij naartoe willen emigreren?
- De veelgehoorde veronderstelling dat het vaak niet zinvol is om voorkennis te activeren, omdat leerlingen te weinig zouden weten over het onderwerp, wordt door dit onderzoek niet bevestigd. Ook als leerlingen weinig voorkennis hebben, blijkt het gesprek in de groep een significant effect te hebben, zelfs als de gespreksleider geen extra informatie toevoegt. Kennelijk komt de groep samen tot voldoende kennis om de tekst beter te begrijpen.

### Overige bronnen

Guthrie, J.T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M.L. Kamil, P.B. Mosenthal, P.D. Pearson, & R. Barr (Eds.). *Handbook of reading research*, Vol. 3, pp.403–422. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Guthrie, J.T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K.C., Taboada, A., Davis, M.H., et al. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96, 403–423. doi: 10.1037/0022-0663.96.3.403.



# Leesprogramma's voor zwakke lezers in het voortgezet onderwijs: wat werkt?

**Paul de Maat**

## **Voor u gelezen:**

Baye, A., Lake, C., Inns, A., Slavin, R.E. (2016). Effective Reading Programs for Secondary Students. Ariane Baye, Cynthia Lake, Amanda Inns, Robert E. Slavin (2016). *Best Evidence Encyclopedia*. <http://www.bestevidence.org/>

*Welke programma's werken voor zwakke lezers in het voortgezet onderwijs?. Dat was de vraag die in een overzichtsstudie werd beantwoord. Daartoe werden 49 leesprogramma's gecategoriseerd en geanalyseerd. Uit de resultaten bleek dat tutoring (onderwijs aan groepjes van meestal maximaal vier leerlingen) en samenwerkend leren het meeste effect hadden. De auteurs verklaren dit met een motivatiefactor - leerlingen bouwen een goede band op met de docent, of hebben die al met hun klasgenoten - en met een personalisatiefactor - de docent kan zijn onderwijs in een klein groepje individueel afstemmen op de leerbehoeftes van de leerlingen, en leerlingen die samenwerken kennen elkaars vaardigheden en kunnen elkaar daardoor op maat helpen -. Veel programma's met een traditionelere opzet, bijvoorbeeld het trainen van meta-cognitieve vaardigheden hadden voor deze leerlingen weinig tot geen effect.*

## **Inleiding**

In de Verenigde Staten heerst bezorgdheid over de leesprestaties van leerlingen in het voortgezet onderwijs (middle en high school). Meer

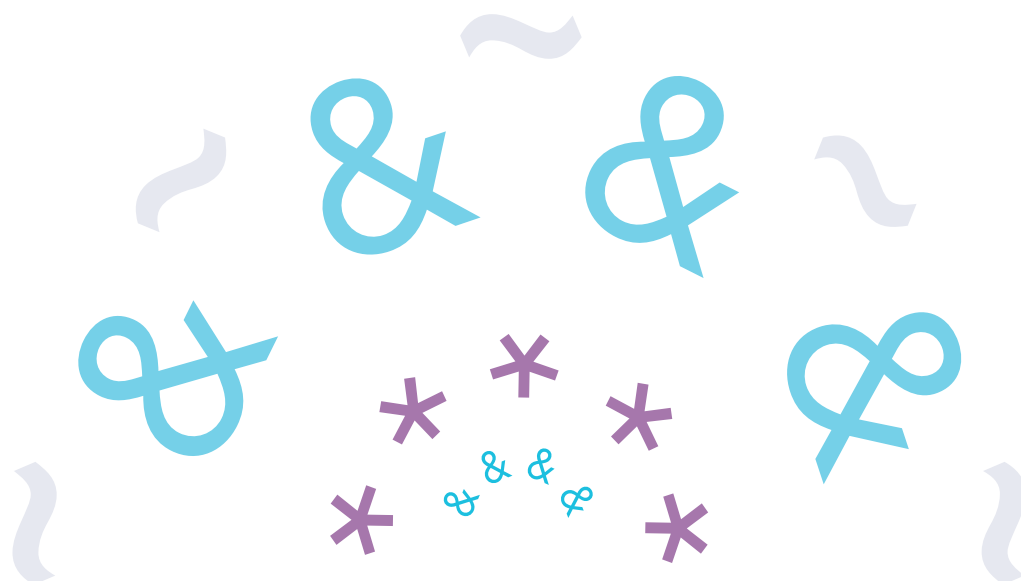
dan 30% van de leerlingen haalt het beoogde leesniveau niet. Dit beeld is herkenbaar voor Nederland. Ondanks alle inspanningen van de

afgelopen jaren is de leesvaardigheid van Nederlandse 15-jarigen niet zichtbaar verbeterd (PISA 2012). Sterker nog: slechts 24% van de vmbo-brugklassers bestempelt zich als goede lezer (Jolles e.a., 2013).

Idealiter zorgt het basisonderwijs ervoor dat leerlingen wanneer ze naar het voortgezet onderwijs gaan, voldoende leesvaardig zijn om in het voortgezet onderwijs succesvol te kunnen functioneren. Maar dit blijkt niet zo eenvoudig. Het voortgezet onderwijs zoekt daarom wegen om de leesvaardigheid van leerlingen op een hoger niveau te brengen.

### **De noodzaak van een nieuwe overzichtsstudie naar leesonderwijs in het voortgezet onderwijs**

Op het gebied van leesvaardigheidsonderwijs zijn al eerder overzichtsstudies, ook wel reviews genoemd, verschenen. Een review van Slavin (2008) toonde aan dat samenwerkend leren en andere lesinnovaties het meeste effect hadden. Ook Herrera (2016) vond in een review sterke effecten voor samenwerkend leren evenals voor aanpakken met uitgebreide training voor docenten. In alle tot nu toe verschenen reviews zijn echter enkele nieuwe leesprogramma's niet opgenomen, omdat de resultaten ervan tijdens het onderzoek nog niet beschikbaar waren. Doel van deze review is een overzicht van effectieve aanpakken te geven op basis van een grotere verzameling van programma's en onderzoeken dan voorheen.



## Verschillende leesprogramma's

Omdat de auteurs uitspraken wilden kunnen doen over welke typen leesprogramma's effect zouden hebben, werden alle programma's in een specifieke categorie ingedeeld. De auteurs gaven daarnaast bij elke categorie aan waarom het te verwachten was dat programma's in deze categorie effect zouden hebben. De tabel hieronder geeft de categorie, de kenmerken en de verwachtingen.

**Tabel 1: Typen leesprogramma's met hun kenmerken en de verwachtingen**

<b>1. Leraar werkt met kleine groep (tutoring)</b>	Onderwijs in een-op-een-situaties of in kleine groepen, meestal maximaal vier leerlingen. Gebruik van verschillende materialen en aanpakken.	Leerlingen ontvangen gepersonaliseerd onderwijs, op hun behoeften afgestemd; er is sprake van een persoonlijke en zorgzame band tussen tutor en leerling.
<b>2. Samenwerkend leren</b>	Leerlingen werken dagelijks in groepen van 4-5, met uiteenlopend niveau. Er wordt van hen verwacht dat ze elkaar helpen, meestal bij het toepassen van metacognitieve leesstrategieën als verhelderen en samenvatten.	Leerlingen zijn gemotiveerd door samenwerking met leeftijdgenoten. Zij worden aangemoedigd, geven en ontvangen uitleg en ontvangen gepersonaliseerde feedback van leeftijdgenoten en van de docent.
<b>3. Programma's op basis van ICT</b>	Verschillende programma's, zowel waarin leerlingen werken met software die hen op maat laat oefenen, als een aanpak waarin leerlingen activiteiten met de docent afwisselen met technologische activiteiten.	Een computerprogramma zal zich aanpassen aan het niveau en snelheid van de leerling; formatieve evaluatie met onmiddellijke feedback; motivatie door het werken met computers is hoog, ook door beloningen die in de software ingebouwd zijn.
<b>4. Metacognitieve Strategie aanpak</b>	Leraren instrueren leerlingen in het toepassen van metacognitieve strategieën zoals bij 2.	Leerlingen die zwak zijn in lezen zijn gebaat bij het leren van specifieke, duidelijk omschreven strategieën.
<b>5. Directe Instructie</b>	Breder dan wat wij als directe instructie kennen. Metacognitieve strategieën, gestructureerd docentgestuurd onderwijs, met aandacht voor teken-klank koppeling, vloeiend lezen, een snel tempo en frequente toetsing en feedback.	Zwakke lezers hebben baat bij intensieve ondersteuning en sturing van de leraar om hun achterstanden in te halen. Door vaak te toetsen kan de docent steeds op een passend niveau lesgeven.

<b>6. Professionele ontwikkeling</b>	Training van leraren in pedagogische, inhoudelijke en didactische vaardigheden.	De snelste weg naar betere leerprestaties is de kwaliteit van het lesgeven te verhogen.
<b>7. Programma's voor tweedetaalleerders</b>	Leerlingen die Engels moeten leren worden ondersteund bij woordenschatverwerving en de vaardigheid om te lezen en zich uit te drukken in het Engels.	De auteurs noemen hier geen verwachtingen.

Naast deze indeling werden alle programma's en studies ook onderscheiden naar het feit of ze op de specifieke groep zwakke lezers dan wel op klassikaal niveau gericht waren. In het eerste geval werden zwakke lezers in een specifieke groep geplaatst, waarin ze een meestal intensieve training ontvingen, in het andere geval werd een programma ingezet in de hele klas of de hele school. Daarnaast golden de volgende selectiecriteria: het programma werd in meerdere klassen gebruikt; het programma duurde minimaal 12 weken, het programma werd uitgevoerd door docenten en ten slotte werd het tekstbegrip van de betrokken leerlingen gemeten met curriculumonafhankelijke toetsen. In totaal werden 49 leesprogramma's onderzocht, die in 64 onderzoeken werden gerapporteerd en die van hoge kwaliteit waren.

### Wat werkt

Veel van de onderzochte programma's om leesvaardigheid van zwakke lezers in het voortgezet onderwijs te verbeteren, bleken betrekkelijk weinig effect te hebben. Echter, programma's uit twee categorieën hadden meer effect dan programma's in de andere categorieën: leren onder leiding van een leraar in een kleine groep (tutoring) en samenwerkend leren. Voor leesprogramma's ondersteund door ICT en professionele ontwikkeling werden ook positieve effecten gevonden, maar die hadden slechts betrekking op enkele programma's binnen de ca-

tegorie.

Wat tutoring betreft verklaarden de auteurs het effect door het gegeven dat deze onderwijsvorm de leraar in staat stelt om een individuele relatie met leerlingen aan te gaan en instructie af te stemmen op individuele behoeften. De effecten bij samenwerkend leren schreven de auteurs toe aan het feit dat deze werkvorm gebruikmaakt van sociale factoren die kenmerkend zijn voor adolescenten. Doordat de teamwaardering gebaseerd is op de vorderingen van alle teamleden, moedigen teamleden elkaar

aan, geven ze elkaar uitleg en kunnen ze anderen om hulp vragen.

Met betrekking tot de categorie ICT-programma's waren er enkele veelbelovende programma's, net als in de categorie professionele ontwikkeling. Veel ICT-programma's zijn adaptief, ze sluiten dus aan bij de leesontwikkeling van leerlingen wat tot hogere leerresultaten kan leiden. Echter, de adaptieve computer blijkt in de onderzochte programma's toch minder effectief dan de

leraar. Voor professionele ontwikkeling waren twee programma's veelbelovend: een nascholingsprogramma dat zich richtte op gedifferentieerde instructie en samenwerkend leren én een programma op het gebied van sociaal-emotionele ontwikkeling gericht op het opbouwen van goede relaties tussen docenten en leerlingen en het van dichtbij volgen van de vorderingen van leerlingen.



### Implicaties voor onderwijspraktijk

In deze overzichtsstudie werden leesprogramma's voor zwakke lezers in het voortgezet onderwijs onder de loep genomen. Leesprogramma's met een vergelijkbare invalshoek als in het basisonderwijs, gericht op metacognitieve strategieën, directe instructie en professionele ontwikkeling bleken weinig tot geen effect te hebben. Een herhaling van een dergelijke aanpak in het voortgezet onderwijs lijkt geen kansrijke formule om leerlingen te motiveren of hen een beter zelfbeeld te geven. Geconcludeerd wordt dan ook dat meer remedial teaching in het voortgezet onderwijs waarschijnlijk niet zal werken. De meest succesvolle aanpakken lijken leren in kleine groepen onder leiding van een leraar (tutoring) en samenwerkend leren, waarbij verbondenheid en sociale ontwikkeling een centrale plaats innemen.

Bij onderzochte leesprogramma's zijn daarnaast twee overkoepelende succesfactoren te benoemen:

- De eerste succesfactor is het stimuleren van de motivatie. Een nieuwe uitdagende aanpak, aansluitend bij de leesontwikkeling of leerbehoeften van leerlingen, waardoor leerlingen gaan geloven in hun eigen mogelijkheden en een positief zelfbeeld kunnen

ontwikkelen, en het samenwerken met andere leerlingen zijn hierbij belangrijke aspecten. Een dergelijke aanpak kan gedesillusioneerde leerlingen de overtuiging geven dat dingen deze keer anders zullen lopen, en dat ze deze keer, als ze hun best doen, echte vorderingen zullen maken, misschien voldoende om ervoor te zorgen dat leren iets wordt waar ze trots op zijn en niet iets waarvoor ze zich schamen.

- Personalisatie van het leerproces blijkt eveneens een belangrijke succesfactor. Dat betekent dat met het leesaanbod wordt aangesloten bij de leerbehoeften van één of enkele leerlingen. Dus geen algemene aanpak voor alle leerlingen in een klas, maar een adaptieve aanpak passend bij de leesontwikkeling van de leerling(en). Daarbij zal een tutor (leraar, klasgenoot), als hij weet wat de leerling al kan en wat de volgende stap moet zijn, instructie op maat geven. Hierbij wordt ten slotte opgemerkt dat adaptieve aanpakken in ICT-omgevingen minder effectief zijn dan adaptieve aanpakken door een leraar.

Scholen voor voortgezet onderwijs, die de leesprestaties van zwakke lezers willen verbeteren, zullen dus moeten inzetten op motivatie en gepersonaliseerd leren. Daarbij blijkt uit de meest succesvolle categorieën van leesprogramma's dat investeren in de relatie met de leerling en investeren in sociale aspecten van belang is.

### Overige bronnen

Jolles, J., Boersma, I.E., Mol, S.E., & Martens, R. (2013). Ik ben (g)een goede lezer. *Didactief*, 42(7), 4-5.

OECD (2013). Pisa 2012 results in focus: *What 15-year-olds know and what they can do with what they know*. Te vinden op: <http://www.oecd.org/pisa/keyfindings/pisa-2012-results-overview.pdf>.

Herrera, S., Truckenmiller, A.J., & Foorman, B.R. (2016). *Summary of 20 years of research on the effectiveness of adolescent literacy programs and practices*. Washington, DC: U.S.

Department of Education.

Slavin, R.E., Cheung, A., Groff, C., & Lake, C. (2008). Effective reading programs for middle and high schools: A best evidence synthesis. *Reading Research Quarterly*, 43 (3), 290-322.

## Over de redacteurs en auteurs

### **Kees Broekhof**

Kees Broekhof werkt als taaldeskundige voor Sardes en is lid van het Kenniscentrum Begrijpend Lezen. Hij helpt schoolteams om het taalonderwijs te versterken en om effectiever samen te werken met de bibliotheek. Hij heeft meer dan 100 onderwijspublicaties op zijn naam staan, waaronder de reeks *Meer lezen, beter in taal*.

### **Jacqueline Evers-Vermeul**

Jacqueline Evers-Vermeul werkt als docent-onderzoeker bij het Departement Talen, Literatuur en Communicatie aan de Universiteit Utrecht. Zij doet onderzoek naar taal- en geletterdheidontwikkeling en de rol die teksten daarin spelen: welke kenmerken maken een tekst of toetsvraag lastiger te begrijpen, hoe komt dat en wat betekent dit voor de onderwijspraktijk?

### **José van der Hoeven**

José van der Hoeven is werkzaam bij CED Groep als coördinator onderzoek en is manager van het Kenniscentrum Begrijpend Lezen. Ze is verantwoordelijk voor de organisatie van de conferentie, de publicatie van de VUG'jes en de website. Ze doet onder andere onderzoek naar taalontwikkeling en is betrokken bij de Landelijke Evaluatie Passend Onderwijs. Ten slotte is zij kennismakelaar voor de Kennisrotonde van NRO.

### **Paul de Maat**

Paul de Maat is onderwijskundige en werkt bij CED-Groep in het auteursteam van Nieuwsbegrip waar hij lees- en schrijflessen ontwikkelt. Daarnaast is hij hoofdredacteur van het Rotterdams Onderwijs Magazine.

### **Saskia Rietdijk**

Saskia Rietdijk is bij CED Groep werkzaam als ontwikkelaar bij Nieuwsbegrip en als onderzoeker. Tevens doet zij een promotieonderzoek naar stelonderwijs op de basisschool. Daarbij onderzoekt zij de effectiviteit van de schrijflessen bij Nieuwsbegrip.



