



Kenniscentrum Begrijpend Lezen

Voor u gelezen | 2019

De rol van schrijven, teksten en de leraar in het leesonderwijs

Samenvattingen van actueel
internationaal wetenschappelijk onderzoek





Kenniscentrum Begrijpend Lezen

Voor u gelezen | 2019

De rol van schrijven, teksten en de leraar in het leesonderwijs

Samenvattingen van actueel internationaal
wetenschappelijk onderzoek

Ontwikkeld ter gelegenheid van de KBL Conferentie
Begrijpend Lezen op 9 oktober 2019

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

Auteurs

Paul van den Broek

Kees Broekhof

Amy de Bruïne

Mirjam de Bruijne

Jacqueline Evers-Vermeul

Anne Helder

José van der Hoeven

Josefine Karlsson

Eindredactie

José van der Hoeven

Vormgeving

Beme Graphic Design

© 2019 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.

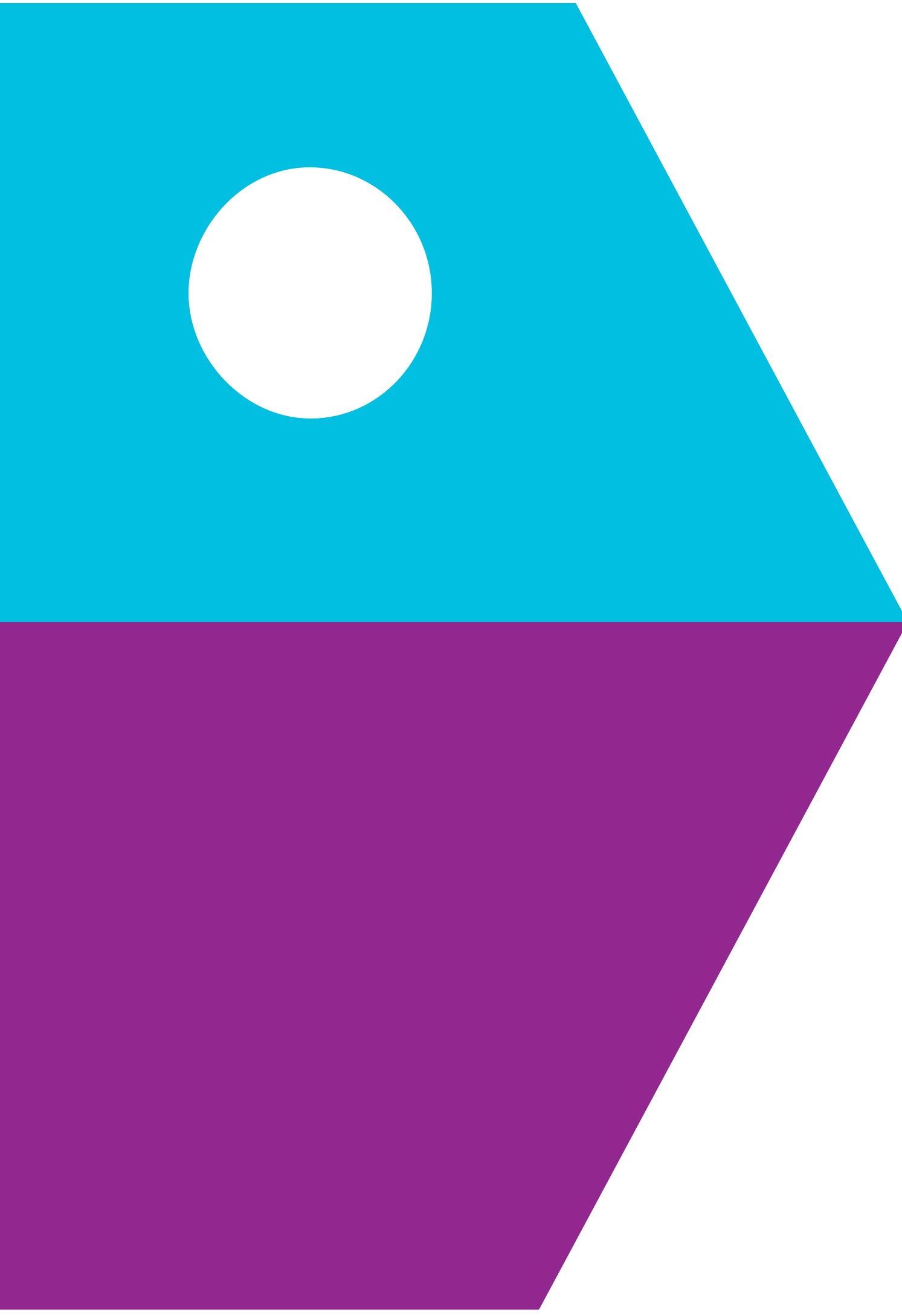
Voorwoord

In december 2018 kwam de in 2018 opgerichte Taalraad met een advies voor het begrijpend leesonderwijs. Daarin constateert de Taalraad dat er veel bekend is over wat werkt in het onderwijs in begrijpend lezen, maar dat er nauwelijks is onderzocht hoe die kennis in de praktijk gebracht kan worden. We zouden moeten werken aan het implementeren en verankeren van de bestaande kennis over begrijpend lezen in de school. KBL wil hieraan een bijdrage leveren door het organiseren van conferenties en het uitgeven van de VUG'jes. Ook dit jaar zijn er recente internationale wetenschappelijke artikelen geselecteerd en uitgewerkt met daaraan toegevoegd aanbevelingen voor de onderwijspraktijk.

Allereerst komt aandacht voor teksten in twee VUG'jes op verschillende wijze aan de orde. Ten eerste blijkt het lezen van verhalende teksten makkelijker dan het lezen van informatieve teksten (Kraal, e.a., 2018 bewerkt door Broekhof). Informatieve teksten zijn complexer en vragen om hogere-orde-leesprocessen. Ten tweede blijkt bij lezen van papier of van scherm dat het uitmaakt wat voor soort tekst je leest (Delgado e.a., 2018 bewerkt door De Bruïne e.a.). Bij het lezen van informatieve teksten binnen een bepaalde tijd blijkt papier de voorkeur te hebben. Echter, dit geldt niet voor verhalende teksten, die vanwege hun verbinding met de "echte wereld" makkelijker te lezen zijn. Dit betekent voor het onderwijs dat het belangrijk is om aandacht te besteden aan het lezen van verschillende tekstsoorten en aan verschillende media. Deze nadruk op teksten werd onlangs ook gelegd door hoogleraar Nell Duke, die begin juli een inspirerende lezing hield bij Sardes. In de zes niet-onderhandelbare componenten van leesonderwijs die zij presenteerde, was aandacht voor teksten er één. Dus aandacht voor teksten is onontbeerlijk in leesonderwijs.

In het VUG'je van Evers-Vermeul (Graham e.a., 2018) zien we dat het samen aanbieden van lees- en schrijfonderwijs een positief effect heeft op zowel de lees- als de schrijfvaardigheid van leerlingen. In het onderwijs zouden we meer gebruik moeten maken van het gegeven dat we bij lezen en schrijven deels dezelfde kennis en cognitieve systemen gebruiken.





Ten slotte wordt in het VUG'je van De Bruijne en Van der Hoeven over een artikel van Okkinga e.a. (2018) een effectieve leesdidactiek in de praktijk geïmplementeerd. Na een jaar was er geen sprake van een sterkere groei in leesvaardigheid dan de normaal gesproken verwachte groei in leesvaardigheid. Daarbij bleek dat ondanks training en coaching van docenten de implementatie van de didactiek niet optimaal was. In lijn hiermee vonden Evers-Vermeul en Van der Hoeven (2018) bij dezelfde doelgroep leerlingen en docenten een vergelijkbaar resultaat. Het is dus niet vanzelfsprekend dat een effectief gebleken didactiek succesvol kan worden ingevoerd. De leraar is een sleutel tot succes. Bij alles wat we weten over goed leesonderwijs, wat substantieel is, is het belangrijk om in de klas instructie van hoge kwaliteit te realiseren. Dat vraagt veel aandacht en inspanning. Bij de bovenstaande ambitie over het verankeren van kennis in het onderwijs zal dan ook sterk moeten worden geïnvesteerd in docentprofessionalisering.

José van der Hoeven (Eindredacteur)

Bronnen:

Voor meer informatie over de Taalraad: <http://taalunieversum.org/inhoud/begrijpend-lezen>

Evers-Vermeul, J., Hoeven, J. van der & Bergh, H. van den (2018). *Effectief leesstrategie-onderwijs voor en door docenten Nederlands*. Utrecht/Rotterdam: Onderzoeksverslag NRO.

Inhoudsopgave



Pagina 11

Het verwerken van verhalende en informatieve teksten door sterke en zwakke begrijpend lezers

Kees Broekhof

Voor u gelezen:

Kraal, A., Koornneef, A.W., Saab, N. & Broek, P.W. van der (2018), **Processing of expository and narrative texts by low- and high-comprehending children.** *Reading and Writing*, 31(9), 2017-2040.



Pagina 17

Tijd om je papieren boeken weg te gooien? Een meta-analyse over de effecten van leesmedium op begrijpend lezen

Amy de Bruïne, Anne Helder en Paul van den Broek

Voor u gelezen:

Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R. & Salmerón, L. (2018). **Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension.** *Educational Research Review*, 25, 23-38.



Pagina 23

Het nut van gecombineerd lees- en schrijfonderwijs

Jacqueline Evers-Vermeul

Voor u gelezen:

Graham, S., Liu, X., Aitken, A., Bartlett, B., Harris, K. R., & Holzapfel, J. (2018). **Effectiveness of literacy programs balancing reading and writing instruction: A meta-analysis.** *Reading Research Quarterly*, 53(3), 279-304.



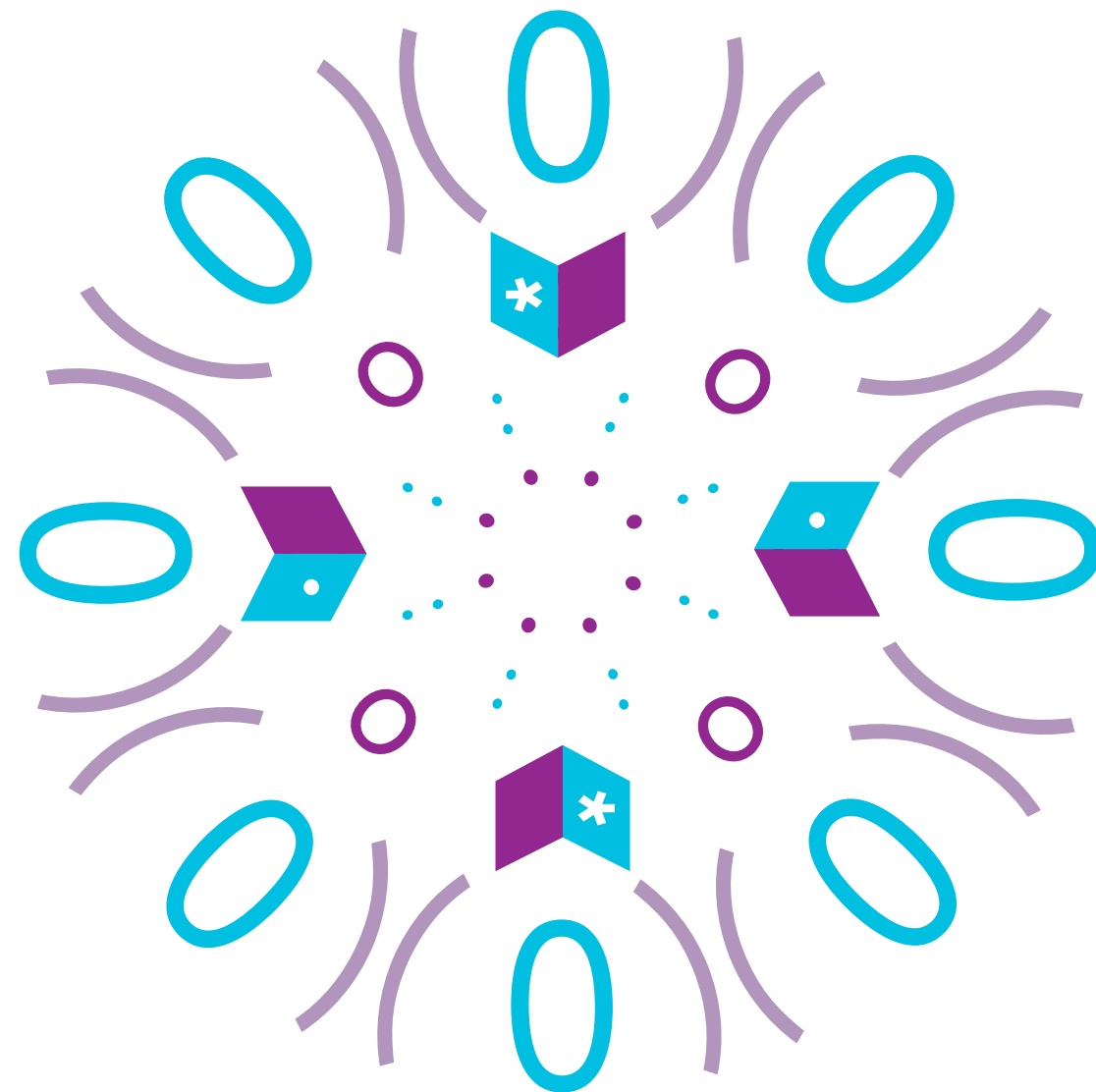
Pagina 29

Rolwisselend lezen in het vmbo kansrijk maar veeleisend voor de docent

Mirjam de Bruijne en José van der Hoeven

Voor u gelezen:

Okkinga, M., Van Steensel, R. Van Gelderen, A. & Slegers, P.J.C. (2018). **Effects of reciprocal teaching on reading comprehension of low achieving adolescents. The importance of specific teacher skills.** *Journal of Research in Reading*, 41(1), 20-41.



Het verwerken van verhalende en informatieve teksten door sterke en zwakke begrijpend lezers

Kees Broekhof

Voor u gelezen:

Kraal, A., Koornneef, A.W., Saab, N. & Broek, P.W. van der (2018). Processing of expository and narrative texts by low- and high-comprehending children. *Reading and Writing*, 31(9): 2017-2040

Dit onderzoek was gericht op de wijze waarop jonge lezers (groep 4) verhalende en informatieve teksten verwerken en de strategieën die zij daarbij inzetten. De leerlingen lezen de teksten hardop denkend en beantwoordden vragen over de teksten. De tekstsoort blijkt van invloed te zijn op de wijze van verwerken: bij verhalende teksten legden de leerlingen meer verbanden binnen en buiten de tekst; bij informatieve teksten gaven zij vaker irrelevant commentaar en legden zij vaker incorrecte verbanden. De sterke en zwakke lezers verschilden nauwelijks in patronen van strategiegebruik; de enige uitzondering was dat zwakke lezers meer incorrecte verbanden legden bij de informatieve teksten. Zowel sterke als zwakke lezers kunnen onderscheiden worden in 'parafraseerders' en 'uitwijders'.

Lezers bouwen tijdens het lezen een mentale representatie van de tekst op. De kwaliteit van deze representatie geeft weer

in hoeverre de tekst is begrepen. Dit wordt bepaald door basale taalvaardigheden, zoals technisch lezen en woordenschat, en door

hogere-orde cognitieve vaardigheden, zoals verbanden leggen, begrip monitoren en kennis van tekststructuur. Het onderzoek richtte zich op de hogere-orde cognitieve vaardigheden en de leesstrategieën die beginnende lezers (groep 4) inzetten om verhalende en informatieve teksten te begrijpen. Om inzicht te krijgen in de facetten van het leesproces die begrip kunnen bemoeilijken, keken de onderzoekers zowel naar verschillen tussen sterke en zwakke lezers als naar verschillen binnen deze groepen.

Verschillen tussen lezers

Goede lezers hebben een duidelijk leesdoel en houden continu in de gaten of ze de tekst begrijpen. Zodra zij onduidelijkheden of lacunes in de informatie tegenkomen, passen ze hun leesstrategieën aan. Bovendien zijn zij in staat om verbanden te leggen binnen de tekst, door centrale noties in de tekst met elkaar te verbinden, en buiten de tekst, door deze noties te verbinden met hun voorkennis.

Zwakkere lezers passen deze vaardigheden

ook toe, maar met minder succes. Zij zijn bijvoorbeeld minder goed in het monitoren van hun begrip en het aanpassen van hun leesgedrag. Ook zijn zij vaak minder sterk in het leggen van verbanden binnen de tekst en het integreren van tekstinformatie met hun voorkennis.

We moeten zwakke lezers echter niet allemaal over dezelfde kam scheren. Twee belangrijke subgroepen van (zwakke) lezers zijn 'parafraseerders' en 'uitwijders'. De eerste groep blijft sterk hangen bij de letterlijke betekenis van de tekst en legt weinig verbanden; de tweede groep legt juist wel veel verbanden, maar doet dit niet correct (zie ook VUG 2013, pag. 29 e.v.). Dit onderscheid is van belang, omdat deze groepen baat hebben bij verschillende maatregelen om hun tekstbegrip te verbeteren. Parafraseerders hebben vooral profijt van algemene vragen die helpen om verbanden te leggen in de tekst; uitwijders hebben meer baat bij vragen die zorgen voor focus op de belangrijke informatie in de tekst.

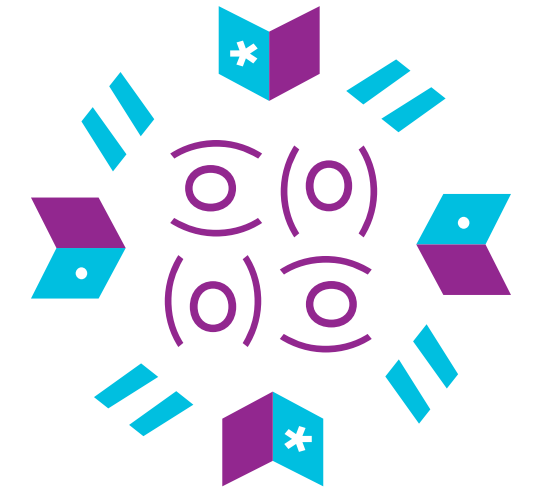


Verschillen tussen tekstsoorten

Veel kinderen vinden informatieve teksten moeilijker te begrijpen dan verhalende teksten. Informatieve teksten zijn veelal complexer, hebben meestal een hogere dichtheid van informatie en omvatten vaak verschillende soorten structuren (vergelijkingen, oorzaak-gevolg, probleemoplossing, opeenvolging, beschrijving). Deze fundamentele verschillen doen een beroep op verschillende leesprocessen. Het inzetten van voorkennis en het verwerken van details is bij informatieve teksten bijvoorbeeld belangrijker dan bij verhalende teksten. Onderzoek naar het begrijpend lezen van informatieve teksten door jonge leerlingen is echter vrij schaars. Daarom is in dit onderzoek gekeken naar het lezen van zowel verhalende als informatieve teksten.

Doel van het onderzoek

Doel van dit onderzoek was inzicht te krijgen in de wijze waarop jonge kinderen (groep 4) teksten verwerken en in de strategieën die zij tijdens het lezen inzetten. De onderzoekers wilden vaststellen of het onderscheid tussen parafraseerders en uitwijders al op jonge leeftijd gemaakt kan worden en of dit bij zowel verhalende als informatieve teksten het geval is.



Onderzoeksopzet

Het onderzoek werd uitgevoerd bij 87 kinderen uit 19 klassen (groep 4) van negen openbare basisscholen in Nederland, die waren geselecteerd op de volgende kenmerken: intelligentie en DMT-score gemiddeld of hoger, geen gedrags- of concentratiestoornis. Op basis van scores op de Citotoets begrijpend lezen voor groep 3 werden de kinderen toegewezen aan de groep 'sterke lezers' of 'zwakke lezers'. Alle kinderen kregen tests voor luistervaardigheid, woordenschat, leesvaardigheid, leesbegrip, herkenning van verhaalstructuur, verbanden leggen, verbaal werkgeheugen, sociaal-economische status en leesmotivatie.

In een hardopdenk-sessie kreeg iedere leerling twee informatieve en twee verhalende teksten te lezen, elk gevolgd door vijf vragen

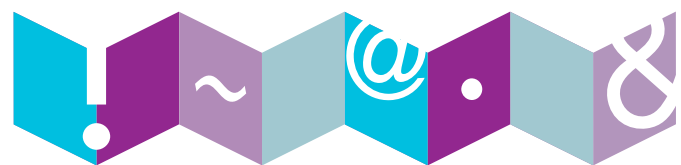
over de tekst. Nadat een onderzoeker had voorgedaan wat er verwacht werd, lazen de kinderen de tekst, waarbij zij hardop denkend hun begrip van de tekst verwoordden en de vragen beantwoordden.

Resultaten

De zwakke lezers scoorden lager op de begripsvragen dan de sterke lezers. Bij de informatieve teksten wordt dit verschil verklaard door het gegeven dat de zwakke lezers meer incorrecte verbanden legden dan de sterke lezers. Dit had een negatief effect op hun begrip van de tekst en, bijgevolg, op de antwoorden op de begripsvragen. Een soortgelijke verklaring kan echter niet gegeven worden bij de verhalende teksten, want daarbij werden geen verschillen gevonden tussen sterke en zwakke lezers in het gebruik van strategieën. De onderzoekers noemen diverse hypothesen die het verschil in begrip zouden kunnen verklaren: het is mogelijk dat zwakke lezers dezelfde set strategieën gebruiken als sterke lezers, maar minder effectief; of dat zwakke lezers het begrip op zinsniveau minder goed kunnen integreren met het begrip van de totale

tekst; of dat de zwakke lezers er minder goed in slagen om de mentale representatie van de tekst vast te houden in het geheugen en op te roepen op het moment waarop de vragen beantwoord moeten worden. De onderzoekers concluderen dat zwak leesbegrip waarschijnlijk meerdere oorzaken heeft, die in meer of mindere mate met elkaar samenhangen.

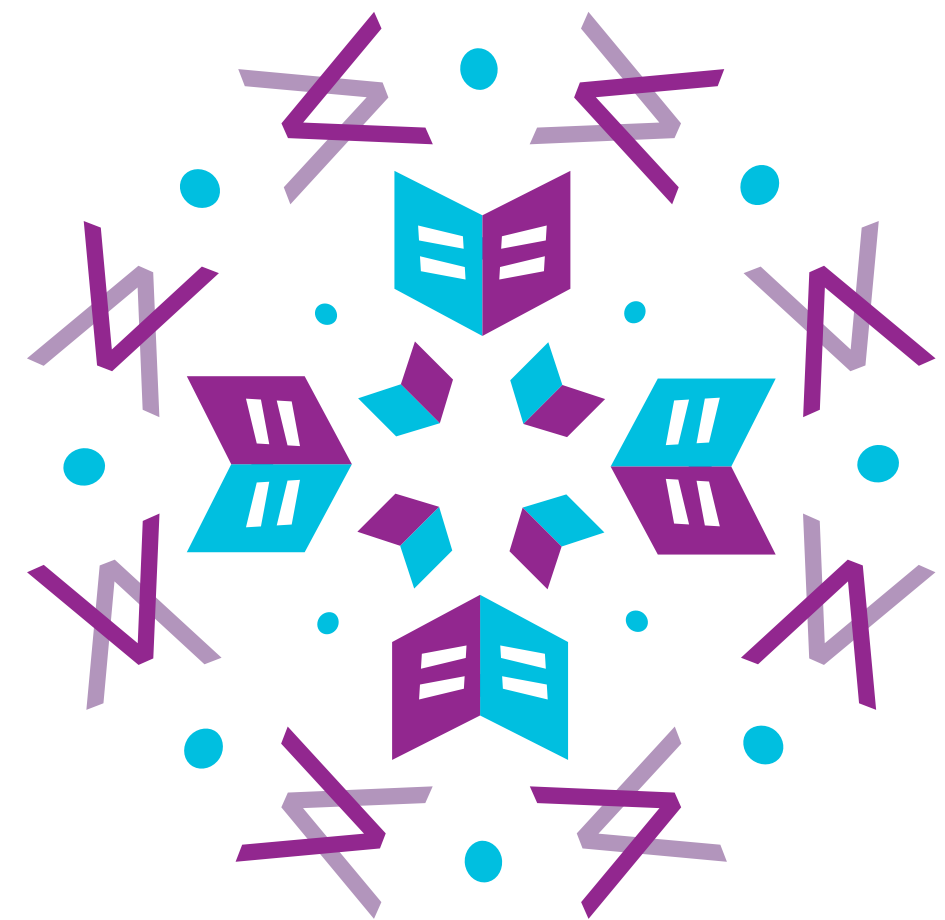
Uit de resultaten bleek ook dat de zwakke lezers onder deze 8-jarige kinderen reeds onderscheiden kunnen worden in parafraseerders, die niet tot voldoende begrip komen doordat zij te weinig verbanden leggen, en uitwijders, die niet tot voldoende begrip komen doordat zij veel onjuiste verbanden leggen. Opvallend is dat de uitwijders bij de informatieve tekst wel profijt hadden van hun aanpak, want bij deze tekst scoorden zij op de begripsvragen op hetzelfde niveau als de sterke lezers. Dat de parafraseerders hier niet in slaagden schrijven de onderzoekers toe aan het werkgeheugen, woordenschat en voorkennis, waardoor de parafraseerders minder goed in staat waren verbanden te leggen.



Overigens konden ook de sterke lezers onderscheiden worden in parafraseerders en uitwijders. Deze groepen scoorden even goed op de begripsvragen, wat erop wijst dat bij sterke lezers meerdere aanpakken kunnen leiden tot hetzelfde niveau van begrip.

Uit de resultaten bleek ook dat de kinderen verhalende en informatieve teksten inderdaad op verschillende wijzen verwerken. Bij de informatieve teksten gaven zij vaker

irrelevant commentaar, legden zij vaker onjuiste verbanden en vielen er vaker stiltes. Dit gold het sterkst voor de zwakke lezers. De problemen bij het lezen van informatieve teksten uitten zich ook in de lagere scores op de begripsvragen. Om leerlingen te helpen informatieve teksten beter te begrijpen pleiten de onderzoekers onder andere voor meer aandacht voor signaalwoorden en verwijswaarden in het onderwijs.



Conclusies voor de onderwijspraktijk

1. Interventies voor (zwakke) lezers dienen rekening te houden met het type lezer: parafraseerder of uitwijder. Bij parafraseerders is met name aandacht voor verbanden in de tekst nodig, voor uitwijders een focus op belangrijke informatie in de tekst.
2. Interventies voor zwakke lezers dienen rekening te houden met het type tekst: verhalend of informatief. Informatieve teksten zijn veelal complexer en hebben meestal een hogere informatiedichtheid. Ze doen een beroep op hogere orde leesprocessen. Het inzetten van voorkennis en het verwerken van details is bij informatieve teksten bijvoorbeeld belangrijker dan bij verhalende teksten.
3. Aandacht voor signaalwoorden is belangrijk bij instructie in begrijpend lezen. Dit zal echter onvoldoende effect hebben als de tekst te weinig achtergrondkennis biedt om de signaalwoorden te interpreteren. Als achtergrondkennis ontbreekt in de tekst, is het raadzaam om voorafgaand aan het lezen kennis bij de kinderen kort op te halen (zie ook VUG 2017, pag. 21 e.v.).
4. Waarschijnlijk hebben ook sterke lezers profijt van een gedifferentieerde aanpak voor parafraseerders en uitwijders, om een nog hoger niveau van begrijpend lezen te bereiken.

Zie ook:

Bruijne, M. de (2013). Aandacht gewenst voor verschillen tussen zwakke begrijpend lezers. In: *VUG 2013*, p.29-34. Rotterdam: Kenniscentrum Begrijpend lezen.

<http://www.kenniscentrumbegrijpendlezen.nl/homepage/voor-u-gelezen.aspx>

Broekhof, K. (2017). Effecten van verschillende manieren om een leestaak te introduceren op intrinsieke motivatie en tekstbegrip. *VUG 2017*, p 21-24. Rotterdam: Kenniscentrum Begrijpend lezen. <http://www.kenniscentrumbegrijpendlezen.nl/homepage/voor-u-gelezen.aspx>



Tijd om je papieren boeken weg te gooien?

Een meta-analyse over de effecten van leesmedium op begrijpend lezen

Amy de Bruïne, Anne Helder en Paul van den Broek

Voor u gelezen:

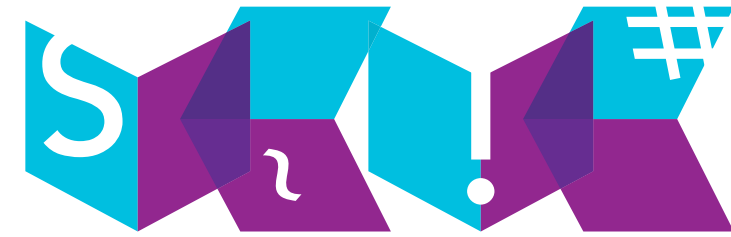
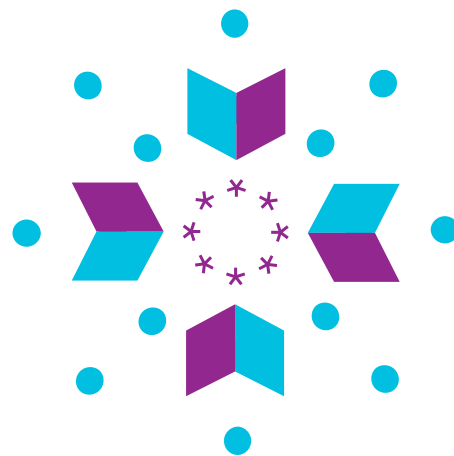
Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R. & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23-38.

Voor het begrip van een tekst maakt het uit of je deze tekst van een scherm leest of van papier. Deze systematische analyse van de resultaten van 54 studies (meta-analyse) met gezamenlijk meer dan 170.000 deelnemers concludeert dat je een tekst beter begrijpt als je de tekst van papier leest. Echter, deze uitkomst heeft met name betrekking op het lezen van enkelvoudige, langere teksten – dus niet op het lezen van meerdere teksten over één onderwerp of van teksten die met links naar elkaar verwijzen. Verder blijkt dat het voordeel van het lezen van papier voor enkelvoudige, lange teksten, alleen op gaat voor informatieve teksten en niet voor verhalende teksten, en dan vooral als de lezer onder tijdsdruk staat. Deze bevindingen gelden ten slotte alleen wanneer lezen van papier met lezen van een computerscherm werd vergeleken – en niet voor hand-held devices zoals tablets en smartphones. De voor- en nadelen van het lezen van papier of het lezen van een scherm zijn dus afhankelijk van de situatie.

Technologie speelt in veel aspecten van ons leven een grotere rol dan 20 jaar geleden, lezen is daarop geen uitzondering. Maar maakt het uit voor je begrip van een tekst of je die tekst van papier leest of van een scherm? Een belangrijke vraag, zeker met het oog op digitalisering van onderwijs. Hoewel de vraag simpel is, is de vergelijking tussen papieren en digitale teksten niet zo simpel te maken. Digitale teksten bevatten vaak extra's die ontbreken bij papieren teksten (denk aan hyperlinks, animaties). Daarnaast is het misschien nog wel belangrijker om te onderzoeken *onder welke omstandigheden* een tekst beter van papier of van een scherm gelezen kan worden en waarom. Pablo Delgado, Cristina Vargas, Rakefet Ackerman en Ladislao Salmerón richten zich in hun artikel op deze twee vragen: (1) Maakt het voor tekstbegrip uit of je een tekst van papier of een scherm leest? En, als er een verschil is, (2) welke factoren beïnvloeden dit effect?

Methode

Om antwoorden te vinden op deze vragen hebben de auteurs een meta-analyse uitgevoerd. Met een meta-analyse kunnen de resultaten van eerder uitgevoerde onderzoeken samen worden genomen en kan dus een preciezere conclusie worden getrokken dan mogelijk is op basis van een enkele studie. Aan de hand van een aantal criteria en zoekstrategieën zijn 54 studies geselecteerd met in totaal 171.055 proefpersonen. In al deze studies lasen proefpersonen enkelvoudige teksten. Dat betekent dat er in de digitale teksten geen gebruik werd gemaakt van de extra mogelijkheden die deze bieden zoals hyperlinks. Steeds waren de teksten op papier en op scherm gelijk qua inhoud, tekststructuur, lengte en lay-out. De auteurs hebben twee meta-analyses gedaan: één met studies waarbij twee groepen proefpersonen werden vergeleken waar elke groep teksten op papier óf teksten van scherm lasen waardoor



vergelijkingen tussen groepen mogelijk zijn (between-participants) en een tweede waarbij proefpersonen zowel teksten van papier als van scherm lasen, waardoor er vergelijkingen binnen proefpersonen mogelijk zijn (within-participants). Drie soorten factoren zijn meegenomen die een eventueel verschil tussen lezen van papier en lezen van scherm zou kunnen verklaren: inhoudelijke variabelen (zoals tekstlengte en tekstgenre), methodologische variabelen (zoals steekproefgrootte) en overige variabelen (zoals het jaar waarin een studie gepubliceerd is). We zullen hier alleen de belangrijkste bevindingen samenvatten.

Resultaten

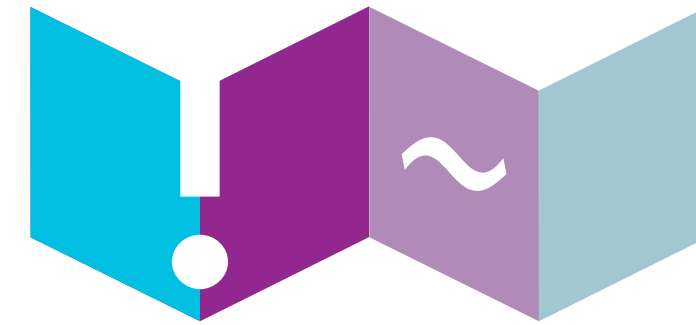
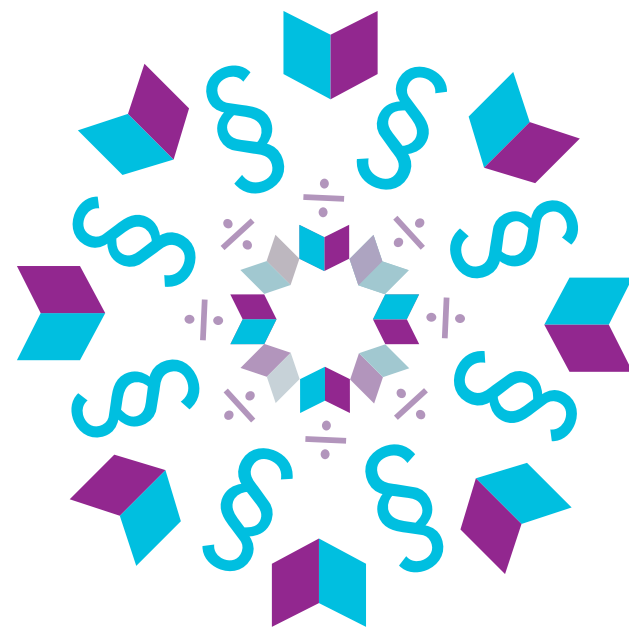
Uit beide meta-analyses komt naar voren dat het tekstbegrip beter is wanneer een tekst van papier gelezen wordt dan wanneer een tekst van een scherm gelezen wordt. Twee factoren die het verschil in tekstbegrip tussen lezen van papier en lezen van

scherm nuanceren zijn het genre van de tekst en of er wel of geen tijdslimiet wordt gegeven om de tekst te lezen. Het voordeel van een papieren tekst geldt alleen voor informatieve teksten, maar niet voor verhalende teksten. Verder is het voordeel van een papieren tekst ten opzichte van scherm significant groter wanneer de lezers een beperkte leestijd krijgen dan wanneer er geen tijdslimiet is. Hoewel twee andere factoren (noodzaak tot scrollen en type device) geen significante invloed bleken te hebben op het verschil tussen lezen van papier en scherm, waren er binnen die factoren wel significante verschillen te zien. Er is een voordeel voor het lezen van papier ten opzichte van het lezen van een computerscherm, maar niet ten opzichte van het lezen van een scherm van een hand-held devices (e.g., e-readers, tablets, smartphones). Voor de factor 'noodzaak tot scrollen' valt het voordeel van lezen van papier weg wanneer er niet gescrold hoeft te worden.

Discussie

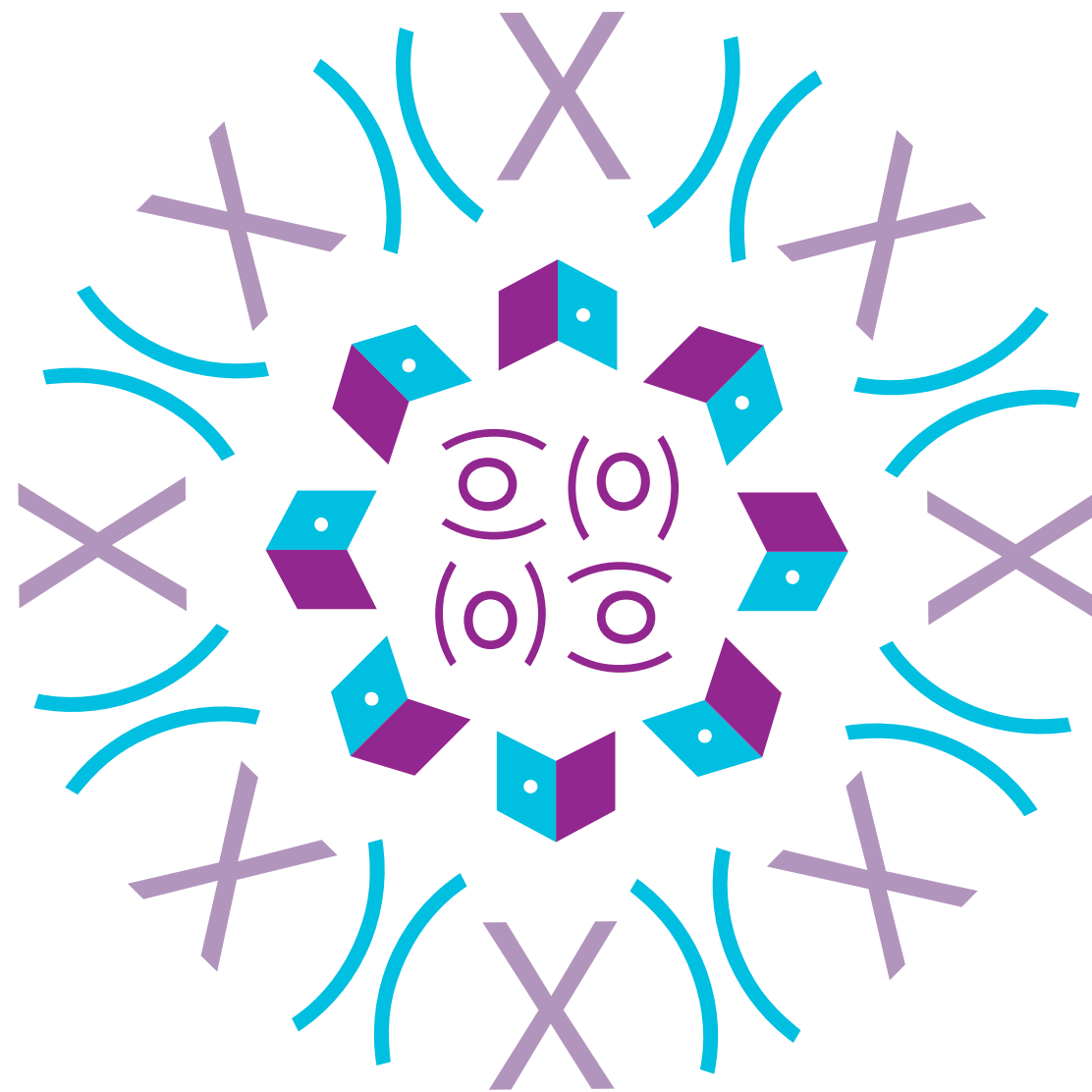
Deze meta-analyse laat zien dat de manier van lezen —van papier of van scherm— uitmaakt voor hoe goed een tekst begrepen wordt. Deze meta-analyse laat zien onder welke omstandigheden dit verschil tot uiting komt. Daarmee geeft de meta-analyse (deels) antwoord op een prangende vraag die het onderwijs al jaren stelt, namelijk of het uitmaakt voor het begrip van de tekst of deze tekst van papier wordt gelezen of van een

scherm. Wanneer men enkelvoudige informatieve teksten binnen een bepaalde tijd moet lezen, kan dat beter van papier dan van een computerscherm worden gedaan. Dit is een belangrijk inzicht omdat informatieve teksten en lezen onder tijdsdruk veelvuldig voorkomen in het onderwijs. Verder lijkt het erop dat de noodzaak tot scrollen en het type scherm (computer vs hand-held devices) ook factoren zijn die een rol spelen in het verschil tussen papier en scherm.



Implicaties voor de onderwijspraktijk:

Uit deze meta-analyse komt duidelijk naar voren dat de vraag of we onze papieren boeken weg kunnen gooien niet eenduidig te beantwoorden is. Er lijkt een voordeel voor het lezen van papier, maar dit blijkt alleen onder bepaalde omstandigheden zo te zijn. Verder is het belangrijk om te beseffen dat de studies die zijn meegenomen in deze meta-analyse zich beperken tot de relatief simpele vergelijking tussen het lezen van een tekst op papier en van een scherm. Veel van de mogelijkheden en kansen die digitaal lezen kan bieden komen hierbij niet aan bod (pop-ups, hyperlinks, animaties). Voor de onderwijspraktijk is het belangrijk om gebruik te maken van de mogelijkheden en kansen die zowel lezen van papier als lezen van een scherm te bieden hebben. In de praktijk kunnen we er niet omheen dat kinderen van schermen zullen lezen. Digitaal onderwijs is niet meer weg te denken en zal in de toekomst waarschijnlijk alleen maar toenemen. Maar leerlingen simpelweg blootstellen aan digitale technieken werkt niet. De vaardigheden die nodig zijn, zoals zoeken van informatie, navigeren en kritisch lezen vragen aandacht in het onderwijs. Omgekeerd is het ook niet wenselijk kinderen uitsluitend van papier te laten lezen, digitale contexten kunnen veel verdiepende activiteiten toestaan (bijv. door hyperlinks naar uitleg). Die mogelijke voordelen zijn echter niet onderzocht in dit onderzoek. Samenvattend blijkt dat het medium waarvan een tekst gelezen wordt invloed heeft op het tekstbegrip. Het is dus belangrijk elk medium in te zetten op een manier die optimaal gebruikt maakt van de voordelen van dat medium. Op basis van deze meta-analyse kan de volgende aanbeveling worden gedaan: voor lange informatieve teksten heeft het lezen van papier of van een hand-held device (tablet/smartphone) de voorkeur met name wanneer er onder tijdsdruk en met veel scrollen gelezen moet worden.



Het nut van gecombineerd lees- en schrijfonderwijs

Jacqueline Evers-Vermeul

Voor u gelezen:

Graham, S., Liu, X., Aitken, A., Bartlett, B., Harris, K. R., & Holzapfel, J. (2018). Effectiveness of literacy programs balancing reading and writing instruction: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 53(3), 279-304.

Bij lezen en schrijven gebruiken we deels dezelfde kennis en cognitieve systemen. In deze meta-analyse onderzoeken Graham en collega's daarom de effecten uit 47 eerdere studies waarin lees- en schrijfonderwijs gecombineerd aan bod komen. De meta-analyse laat zien dat deze onderwijscombinatie – waarbij niet meer dan 60% uitgaat naar één van de twee vaardigheden – een gunstig effect heeft op zowel de lees- als de schrijfvaardigheid van leerlingen. Dit geldt voor basisschoolleerlingen en in meerdere mate voor middelbare scholieren.

Belang van lezen en schrijven

Goed kunnen lezen en schrijven blijft ook in de 21ste eeuw cruciaal voor succes op school, op het werk en in het dagelijks leven. Deze twee vaardigheden zijn nodig om informatie te verzamelen, te analyseren en te delen, van het nieuws op de hoogte te blijven, belangrijke informatie vast te leggen, en onze sociale contacten bij te houden via Facebook, WhatsApp, blogs, e-mails en andere media.

Gezien het belang van lees- en schrijfvaardigheid in onze maatschappij is het essentieel dat leerlingen goed leren lezen en schrijven. Om dat te bereiken is het noodzakelijk dat het onderwijs effectieve didactieken en materialen hanteert en idealiter werkt met aanpakken waarvan het effect in wetenschappelijk onderzoek is aangetoond. De laatste jaren zien we gelukkig dat wetenschappelijke inzichten langzamerhand doorsijpelen in het

lees- en schrijfonderwijs. Hierbij valt bijvoorbeeld te denken aan inzichten over het belang van expliciete instructie, modeling en strategieonderwijs, dat in Nederland voor schrijven is aangetoond door Bouwer, Koster en Van den Bergh (2017). Ook trekken onderzoekers en onderwijzers vaker samen op om lessenreeks te ontwikkelen.

Een belangrijke vraag is hoe zinvol het is om lezen en schrijven (deels) in combinatie te onderwijzen. Er zijn aanwijzingen dat focus op de ene vaardigheid gunstige effecten kan hebben op de andere vaardigheid. Zo laten Graham en Hebert (2011) op basis van een meta-analyse zien dat schrijven over gelezen teksten het tekstbegrip verhoogt, en dat schrijf-instructie bovendien de technische leesvaardigheid, leesvloeiendheid en het tekstbegrip van basisschoolleerlingen en middelbare scholieren vergroot. Daarnaast is instructie in spelling zinvol om leerlingen beter te laten spellen, maar ook gunstig voor zowel technisch als begrijpend lezen (Graham & Santangelo, 2014). Andersom hebben lezen en leesonderwijs een positief effect op spellingvaardigheid en gaan leerlingen door het lezen van teksten en door leesonderwijs bovendien zelf ook betere teksten schrijven. Of de combinatie van lees- en schrijfonderwijs effectief uitpakt, is echter nog niet systematisch in kaart gebracht.

Theorieën over de combinatie van lezen en schrijven

Op basis van drie prominente theorieën over de relaties tussen lezen en schrijven, die hieronder kort worden besproken, valt te verwachten dat gecombineerd lees- en schrijfonderwijs zinvol is.

De *theorie van de gedeelde kennis* stelt dat lezen en schrijven weliswaar verschillende vaardigheden zijn, maar dat ze beide een beroep doen op dezelfde kennis en cognitieve systemen. Het zijn als het ware twee emmers die uit dezelfde bron putten of twee gebouwen die op hetzelfde fundament gebouwd zijn. Shanahan (2016) beschrijft heel concreet om welke vier soorten kennis dit gaat:

1. *Algemene kennis*: lezers doen bij het interpreteren van teksten een beroep op hun voorkennis en schrijvers doen dat ook om ideeën te genereren voor wat ze willen schrijven.
2. *Meta-kennis over geschreven taal*: bij het achterhalen van schrijversintenties en bij het construeren van eigen teksten houden mensen rekening met wat ze weten over doelen en functies van teksten en over de manier waarop lezers en schrijvers communiceren.
3. *Procedurele kennis* over de manier waarop je doelgericht toegang krijgt tot informatie, doelen stelt, vragen stelt, voorspelt, samenvat, visualiseert en analyseert.

4. *Pragmatische kennis over teksten*, zoals kennis over specifieke tekstkenmerken of over woord- en zinsbouw.

Investeren in één van deze vier soorten kennis zou dus gunstige effecten moeten hebben op zowel lezen als schrijven, zeker als er bij de instructie met beide een link gelegd wordt. Zo is het idee dat leerlingen die les krijgen over klank-lettercombinaties beter gaan spellen én vaardiger worden in het decoderen van woorden. Net zo valt te verwachten dat kennis over tekstdoelen en -soorten zinvol is om de hoofdgedachte van andermans tekst te bepalen én om zelf een doelgerichte tekst te schrijven.

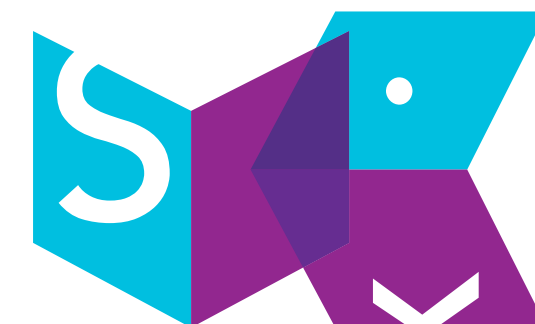
De tweede theorie, *de theorie van de retorische relaties*, legt de nadruk op de relatie tussen schrijver en lezer en daarmee op de communicatieve functie van teksten. Deze theorie ziet teksten als een soort gesprek, waarbij inzicht in en bewustzijn van de gesprekspartners en hun doelen cruciaal zijn. Zo kunnen leerlingen bij het lezen proberen te achterhalen hoe schrijvers specifieke tekststructuren inzetten om hun boodschap over te brengen, wat hen bij het schrijven vervolgens helpt om hier zelf keuzes in te maken.

De derde theorie, de *functionele theorie van lees- en schrijfrelaties*, ziet lezen en schrijven als aparte vaardigheden die gezamenlijk kunnen worden ingezet om een specifiek probleem op te lossen of een taak uit te voeren. De aanname hierbij is dat het leerrendement toeneemt als leerlingen lezen en schrijven in combinatie inzetten om een bepaald doel te bereiken, net zoals een timmerman het beste resultaat bereikt als hij boor en waterpas bij toerbeurt inzet om een boekenplank op te hangen.

Aanhangers van de drie besproken theorieën adviseren dus om lees- en schrijf-instructie (deels) te integreren, zodat beide vaardigheden tegelijkertijd vergroot worden. Deze gebalanceerde benadering komt in de huidige onderwijspraktijk echter nog niet zo vaak voor, omdat er vaak meer belang gehecht wordt aan lezen dan aan schrijven en curricula voor lezen vaak door andere teams worden ontwikkeld dan die voor schrijven.

Onderzoekopzet van Graham en collega's

De theorieën over gecombineerd lees/schrijfonderwijs zijn veelbelovend, maar het is nog onduidelijk of dit type onderwijs



daadwerkelijk effectief is. In het onderzoek van Graham en collega's (2018) stonden daarom de volgende vragen centraal:

1. In hoeverre vergroten onderwijsprogramma's waarin lezen en schrijven gebalanceerd aan bod komen de lees- en schrijfvaardigheid van leerlingen?
2. Maakt het hierbij uit hoe dat onderwijs precies wordt ingevuld?

Om hun onderzoeksvragen te beantwoorden, voerden Graham en collega's een meta-analyse uit. De focus lag hierbij op gebalanceerde onderwijsprogramma's voor groep 1 tot eind middelbare school waarin de hoeveelheid tijd besteed aan lezen en schrijven vergelijkbaar was, met niet meer dan 60% aandacht voor één van beide vaardigheden.

Het verzamelen van Engelstalige onderzoeken met behulp van zoekmachines voor wetenschappelijke boeken en artikelen, raadpleging van twintig lees- en schrijfexperts en toepassing van de sneeuwbal methode (= het opsporen van extra studies in de literatuurlijsten van gevonden studies) en vervolgens de filtering en selectie van onderzoek, resulteerde in 47 studies: zeventien voor groep 1-3, zestien voor groep 4-8 en veertien voor middelbare scholieren. Studies werden alleen meegenomen in de meta-analyse als ze een (quasi-)experiment betroffen met een interventie van minimaal twee weken en met minimaal tien leerlingen,

en waarbij de lees- en/of schrijfvaardigheid van leerlingen gemeten was.

Om zicht te krijgen op de werkzame ingrediënten van deze studies, codeerden de onderzoekers voor elke studie een aantal kenmerken, waaronder leeftijdsgroep (basisschool of voortgezet onderwijs), soort programma (variërend van ontluikende geletterdheid en samenwerkend leren tot remedial teaching, en van zaakvakgericht of juist literatuurgericht onderwijs tot schrijven-om-te-lezen-programma's), mate van balans (50/50, meer aandacht voor lezen, meer aandacht voor schrijven), duur van de interventie (variërend van twee weken tot acht jaar) en type toets (gestandaardiseerd of door de onderzoekers ontwikkeld). Vervolgens zijn in de meta-analyse de groottes van verschillende effecten berekend.

Resultaten

In 38 studies is gemeten of gebalanceerd lees/schrijfonderwijs een gunstig effect heeft op leesprestaties. Dit bleek het geval te zijn. Dit algemene effect is vergelijkbaar met of zelfs groter dan dat van interventies gericht op lezen (waarbij effectgroottes relatief klein waren). Inzoomend op specifieke deelaspecten van leesvaardigheid zien we dat gebalanceerd onderwijs leidt tot een toename in decodeervaardigheid, woordenschat en tekstbegrip. Eén studie toonde bovendien een groot effect aan op vloeiend lezen.

Welk onderwijsprogramma leerlingen precies volgden, deed er weinig toe voor hun toename in leesvaardigheid. Wel bleek dat leerlingen in het voortgezet onderwijs meer profiteerden van het gebalanceerde aanbod dan basisschoolleerlingen. Ook maakte het uit of er echt sprake was van gebalanceerd onderwijs, met een 50/50-verdeling of dat er wat meer aandacht besteed werd aan lezen of aan schrijven (kleiner effect). Tot slot varieerde de omvang van het effect per type leestoets: op gestandaardiseerde leestoetsen (vergelijkbaar met Nederlandse Cito-toetsen) waren de effecten kleiner dan op leestoetsen die speciaal voor de interventies ontwikkeld waren.

In 37 studies is getest hoe gebalanceerd lees/schrijfonderwijs de schrijfprestaties beïnvloedt. Hieruit kwam een positief effect naar voren dat vergelijkbaar is met of groter dan dat van interventies gericht op schrij-

ven. Inzoomend op specifieke deelaspecten van schrijfvaardigheid zien we een toename in de kwaliteit van geschreven teksten (middelgroot effect), de technische kant van schrijven (spelling, interpunctie e.d. - klein effect) en de hoeveelheid geschreven tekst (middelgroot effect).

De effecten op schrijfvaardigheid waren behoorlijk robuust: de onderzoekers konden geen verschillen aantonen als gevolg van leeftijdsgroep, mate van balans of type toets. Wel bleek dat niet alle onderwijsprogramma's daadwerkelijk tot een vooruitgang in schrijfvaardigheid leidden: zo was er geen significante verbetering in schrijven-om-te-lezen-programma's en programma's met een focus op samenwerkend leren. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat de kwaliteit van de schrijfcomponent in deze interventies wellicht minder goed was dan die van de leescomponent.

Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk

Gebalanceerd lees/schrijfonderwijs is dus waardevol voor basisschoolleerlingen en leerlingen in het voortgezet onderwijs. Uit de meta-analyse van Graham en collega's zijn een aantal aanbevelingen af te leiden.

1. Zoek naar mogelijkheden en manieren om lezen en schrijven in samenhang aan te bieden, en zorg dan ook echt voor een gebalanceerd aanbod. Dit is met name effectief voor leerlingen in het voortgezet onderwijs, maar heeft ook zijn nut bewezen voor groep 1-3 en voor groep 4-8.

2. Investeer hierbij vooral in de vier kenniscomponenten die de basis vormen voor zowel lezen als schrijven:
 - a. algemene kennis;
 - b. meta-kennis over geschreven taal;
 - c. procedurele kennis over de manier waarop je doelgericht toegang krijgt tot informatie, doelen stelt, vragen stelt, voorspelt, samenvat, visualiseert en analyseert;
 - d. pragmatische kennis over teksten.
3. Blijf daarnaast ook tijd investeren in leesonderwijs en schrijfonderwijs afzonderlijk. Lezen en schrijven putten weliswaar uit dezelfde bronnen, maar zijn desondanks onderscheiden vaardigheden. Bovendien zijn er allerlei wetenschappelijke studies die het rendement hebben aangetoond van onderwijsprogramma's met een aparte focus op lezen dan wel schrijven.

Bronnen

Bouwer, R., Koster, M., & Bergh, H. van den (2017). Leren schrijven met Tekster: Een wetenschappelijk beproefde lesmethode voor het basisonderwijs. *Pedagogische Studiën*, 94, 304-329.

Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 80(4), 700-744.

Graham, S., & Santangelo, T. (2014). Does spelling instruction make students better spellers, readers, and writers? A meta-analytic review. *Reading and Writing*, 27(9), 1703-1743.

Shanahan, T. (2016). Relationships between reading and writing development. In C.A. MacArthur, S. Graham, & T. Fitzgerald (Red.), *Handbook of writing research* (2e ed., pp.194-207). New York: Guilford.



Rolwisselend lezen in het vmbo kansrijk maar veeleisend voor de docent

Mirjam de Bruijne en José van der Hoeven

Voor u gelezen:

Okkinga, M., Van Steensel, R. Van Gelderen, A. & Slegers, P.J.C. (2018). Effects of reciprocal teaching on reading comprehension of low achieving adolescents. The importance of specific teacher skills. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 20-41.

Rolwisselend lezen, waarbij de sturing van het leerproces (van instructie naar samenwerkend leren) geleidelijk wordt overgedragen aan de leerling, is internationaal een beproefde didactiek voor het verhogen van leesvaardigheid. De vraag die hier wordt beantwoord is in hoeverre het effect van de didactiek, in dit geval bij vmbo b/k-leerlingen, afhankelijk is van adequaat leraarhandelen. Het onderzoek werd uitgevoerd op Nederlandse vmbo-scholen met gebruikmaking van Nieuwsbegrip. Vmbo-leraren werden in rolwisselend lezen getraind en in hun lessen geobserveerd. Daarbij bleek dat rolwisselend lezen bijdroeg aan de leesvaardigheid van vmbo-leerlingen, echter alleen bij hoge kwaliteit van de instructie.

Veel vo-leerlingen en zwakke lezers in het bijzonder worstelen met tekstbegrip. Een goede didactiek is daarbij onontbeerlijk. Rolwisselend lezen (reciprocal teaching) is een bewezen effectieve aanpak die halverwege de jaren tachtig werd ontwikkeld (Palincsar

en Brown, 1984). De aanpak omvat eigenlijk de samenhangende toepassing van meerdere instructieprincipes:

1) Leesstrategie-instructie. Te denken valt aan voorspellen, vragen stellen, onduidelijkheden ophelderen en samenvatten;

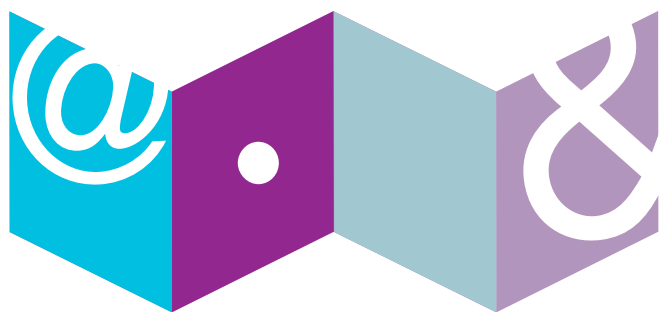


- 2) Modeling. De leraar past hardopdenkend de leesstrategieën toe, vervolgt met begeleid lezen met graduele overdracht aan de leerling. Dat betekent dat de leraar leerlingen ondersteuning biedt die past bij hun ontwikkelingsniveau (*scaffolding*) en die geleidelijk afneemt, waardoor leerlingen steeds zelfstandiger worden in hun taakuitvoering (*fading*). In de praktijk ziet dat er als volgt uit: de docent doet de toepassing van leesstrategieën eerst zelf hardopdenkend voor en nodigt vervolgens de leerlingen uit en helpt om dit ook te doen. Na verloop van tijd nemen leerlingen de rol van de leraar over, waarbij de leraar feedback geeft en aanvult en geleidelijk steeds meer naar de achtergrond treedt;
- 3) Samenwerkend leren. teksten worden gelezen en besproken in kleine groepjes leerlingen, waarbij de groepsleden elkaar helpen om de leesstrategieën toe te passen en de tekst goed te begrijpen.

Deze didactiek is ontwikkeld voor toepassing in kleine groepen. In de oorspronkelijke opzet, en (dus) ook in veel effectonderzoek, werd rolwisselend lezen toegepast bij groep-

jes leerlingen buiten de les. Dat is een andere setting dan samenwerkend lezen in een klas van 15-30 leerlingen, waarbij meerdere groepjes gevormd en tegelijk aan de slag zullen zijn. Deze groepjes kunnen bovendien niet allemaal tegelijk begeleid worden door de docent. In dit onderzoek werd de aanpak in een gehele klas geïmplementeerd. Verder werden de instructieprincipes in eerder onderzoek naar rolwisselend lezen meestal verzorgd door een onderzoeker in plaats van door de eigen docent. Voor het onderzoeksresultaat maakt dat uit. Het is bekend dat interventies uitgevoerd door onderzoekers vaak sterkere resultaten laten zien.

Dit onderzoek richtte zich op de vraag in hoeverre de methodiek van rolwisselend lezen toepasbaar is in reguliere vmbo-klassen in de beroepsgerichte en kadergerichte leerweg en bij gebruik in die klassen ook leidt tot verhoging van begrijpend leesvaardigheid. Daarnaast werd onderzocht of de kwaliteit van de implementatie van de didactiek door de docent invloed heeft op tekstbegrip van vmbo-leerlingen.



Opzet van het onderzoek

Het onderzoek is uitgevoerd op tien scholen met een afdeling vmbo basis-kader, verspreid over Nederland, die Nieuwsbegrip niet gebruikten. Op elke school namen twee brugklassen deel, met hun eigen docent Nederlands, als één experimentele en een controlegroep.

De docenten uit de experimentele groep kregen in drie sessies een training in de instructieprincipes: leesstrategie-instructie (voorspellen, samenvatten, vragen stellen, ophelderen, interpretatie van tekstverbanden), modeling en samenwerkend leren. Daarna werd in de experimentele groepen gedurende 7 maanden wekelijks één leesles gegeven. In de andere klassen (controlegroepen) gaven de docenten les volgens hun gebruikelijke programma. Tijdens de uitvoering van de leeslessen werden de docenten 3 keer gecoacht.

Bij de leesinterventie is gebruikgemaakt van de lesmaterialen van Nieuwsbegrip¹. Dit is een bestaande methode, die goed aansluit bij de didactische uitgangspunten van rolwisselend lezen met lesmateriaal rond informatieve teksten en gericht op het aanleren van vijf leesstrategieën.

Resultaten

Er bleek geen algemeen effect van de klassikale aanpak op de leerlingresultaten voor begrijpend lezen te zijn: aan het eind van het schooljaar waren de leerlingen in de experimentele klassen gemiddeld niet meer vooruitgegaan in begrijpend leesvaardigheid dan de leerlingen in de controleklassen.

Vervolgens werd ingezoomd op het leraarhandelen in de twee groepen. Daarbij draaide het vooral om de vraag in hoeverre rolwisselend lezen in de experimentele klassen was geïmplementeerd, ofwel in hoeverre het de docenten in die klassen gelukt was om de drie didactische principes toe te passen. Het bleek dat in de experimentele groepen meer strategie-instructie werd gegeven en meer in groepjes werd gewerkt. Echter, modellen werd slechts beperkt ingezet. Er bleken grote verschillen tussen docenten. Sommige docenten pasten de principes heel goed toe, terwijl andere docenten dat minder goed deden. Ook het modellen door leerlingen bleek niet vanzelfsprekend.

Tot slot hebben de onderzoekers nog bekeken wat de afzonderlijke invloed was van de verschillende didactische principes op de leerlingresultaten voor begrijpend lezen. Uit die analyses bleek dat alleen strategie-instructie een duidelijk (modererend) effect

¹Voor meer informatie over deze methode, zie: www.nieuwsbegrip.nl

had; in de experimentele klassen leidde een hoge kwaliteit leesstrategie-instructie tot hogere leesresultaten.

Concluderend: De implementatie van een effectieve didactiek zoals rolwisselend lezen leidt niet automatisch tot succes. Met name modeling van leesstrategieën door leerlingen bleek een uitdaging. Na een jaar bleek de algehele didactiek niet te leiden tot hogere leesprestaties. Ondanks sterke aandacht voor training en coaching bleek de implementatie van de leesdidactiek verre van optimaal. Er werd echter wel een

effect gevonden voor één instructieprincipe: leesstrategie-instructie. Bij leesstrategie-instructie van hoge kwaliteit gingen de leesprestaties omhoog.

Als verklaring geven de onderzoekers dat modeling en groepswork onbekende en ongebruikelijke aanpakken bij leesonderwijs in het vmbo zijn, die nieuwe docentvaardigheden vereisen, zoals aanpassing van te geven feedback aan het niveau van de leerling en technieken om de motivatie voor samenwerking (zonder supervisie) tussen leerlingen te verhogen.

Implicaties voor de onderwijspraktijk

Dit artikel laat goed zien dat de toepassing van nieuwe didactische inzichten en methodes door docenten geen sinecure is. Hoe meer de aanpak afwijkt van de gangbare praktijk en vaardigheid van een docent, hoe lastiger het is. Het invoeren van een didactische vernieuwing zal over het algemeen dan ook meer tijd kosten dan gedacht, en docenten zullen behoefte hebben aan meer training, begeleiding en wellicht ook praktische hulpmiddelen en achtergrondkennis.

Uitgebreide training is nodig voor het succesvol uitvoeren van rolwisselend lezen. Rolwisselend lezen bestaat uit een combinatie van didactische principes of technieken die allemaal een bepaalde functie hebben en op een samenhangende manier toegepast moeten worden. Maar ook het goed toepassen en vaardig worden in een 'losstaande' techniek als modeling (heden ten dage toch een redelijk bekende en veel gepropageerde instructietechniek) blijkt lastig en kost veel oefening. Zowel docenten als schooldirecties moeten zich dit realiseren en voldoende tijd, ruimte en middelen uittrekken voor dit soort didactische interventies.

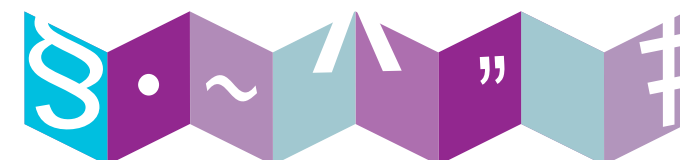
Daarnaast hebben leraren handvatten nodig om leerlingen succesvol te laten samenwerken. Effectieve toepassing van rolwisselend leren bij begrijpend lezen in reguliere (vmbo-)klassen, vraagt bijvoorbeeld om aandacht voor het managen van het samenwerkingsproces in de groepjes. De onderzoekers pleiten voor de ontwikkeling van concrete hulpmiddelen en tips om docenten te ondersteunen in de begeleiding van leesgroepjes, bij de begeleiding van leesstrategiegebruik en bij het overdragen van de sturing van de leerprocessen. Met name klassenmanagement en het simuleren van de motivatie om samen te leren zijn een aandachtspunt.

Ten slotte blijkt dat bij de implementatie van een didactische aanpak kwaliteit van de instructie een factor van belang is. Als een effectief gebleken didactische aanpak in de onderwijspraktijk zou worden geïmplementeerd, is op basis van dit onderzoek de verwachting dat de mate van succes zal worden ingegeven door de kwaliteit van de instructie. Dat dit niet eenvoudig is, blijkt eveneens uit dit onderzoek.

De docent is de cruciale speler. Wat heeft hij nodig om een didactiek succesvol uit te voeren? Hierover is nog onvoldoende bekend. Training en/of coaching kan hierbij zeker een rol spelen om het gat te dichten en de kwaliteit van de implementaties te verhogen. Voor het aspect van verankering van kennis in de vorm van de introductie van effectieve didactiek in de onderwijspraktijk is dus veel meer aandacht nodig.

Bronnen

Palincsar, A.S. & Brown, A. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175. DOI: 10.1207/s1532690xci0102_1.



Over “Voor u gelezen” van KBL

In deze bundel zijn bijdragen te vinden die bewerkingen zijn van recente internationale artikelen die het waard zijn om in het onderwijsveld verspreid te worden. Adviseurs en onderzoekers, die zijn betrokken bij het Kenniscentrum Begrijpend Lezen, selecteerden deze artikelen op basis van relevantie en bruikbaarheid voor de Nederlandse onderwijspraktijk, vatten ze samen en lichtten ze toe. In de wandelgangen van het Kenniscentrum voor Begrijpend Lezen zijn deze uitwerkingen van artikelen enkele jaren geleden VUG'jes gaan heten.

De publicatie Voor u Gelezen, maar ook meer informatie over begrijpend lezen, is te vinden op de website van het Kenniscentrum Begrijpend Lezen: www.kenniscentrumbegrijpendlezen.nl.

Auteurs en eindredacteur

Paul van den Broek

Paul van den Broek is hoogleraar Cognitieve en Neurobiologische Grondslagen van Leren en Doceren aan de Universiteit Leiden en directeur van het Brain and Education Lab. Zijn focus ligt op begrijpend lezen, geletterdheid, leesonderwijs en cognitieve ontwikkeling. Hij is partner in het Kenniscentrum Begrijpend Lezen.

Amy de Bruïne

Amy de Bruïne werkt als promovenda aan de Universiteit Leiden. Zij richt zich in haar promotieonderzoek op cognitieve processen van begrijpend lezen en vooral op de rol van het werkgeheugen bij het begrijpen van een tekst.

Kees Broekhof

Kees Broekhof werkt als taaldeskundige voor Sardes en is betrokken bij 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.



Mirjam de Bruijne

Mirjam de Bruijne werkt als lerarenopleider aan de Hogeschool Rotterdam en doet promotieonderzoek naar de ontwikkeling van leesstrategieën bij vmbo-leerlingen [onder leiding van prof. dr. Paul van den Broek (Universiteit Leiden) en dr. Amos van Gelderen (UvA en HR)].

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?

Anne Helder

Anne Helder is universitair docent onderwijswetenschappen, Instituut Pedagogische Wetenschappen aan de Universiteit Leiden, en doet onderzoek naar de cognitieve processen tijdens begrijpend lezen. Zij probeert te achterhalen hoe het menselijk brein een samenhangende mentale representatie van een tekst maakt.

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.

Josefine Karlsson

Josefine Karlsson voert een promotieonderzoek uit aan het Brain and Education Lab van de Universiteit Leiden. Ze bestudeert de cognitieve en neurologische ontwikkeling van kinderen in relatie tot het leren van academische vaardigheden.



