Kenniscentrum Begrijpend Lezen

Voor u gelezen in 2026

Samenvattingen van actueel internationaal wetenschappelijk onderzoek

CED groep
Als leren je lief is

SARDES

Universiteit Leiden

Universiteit Utrecht

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 & Education Lab van de Universiteit Leiden.
www.kenniscentrumbegrijpendlezen.nl

Auteurs
Suzanne Bogaerds-Hazenberg
Liza van den Bosch
Jacqueline Evers-Vermeul
Froukje Hoobroeckx
Astrid Kraal

Eindredactie
Jacqueline Evers-Vermeul

Vormgeving
Beme Graphic Design

© 2026 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

Het leesonderwijs staat ook dit jaar weer volop in de belangstelling. Vaak wordt daarbij verwezen naar teleurstellende PISA-resultaten. Vanuit het Kenniscentrum Begrijpend Lezen kiezen we liever een constructieve insteek en schenken we daarom graag veel meer aandacht aan alle mooie initiatieven die op het gebied van lezen en leesonderwijs worden ontplooid. Veel leraren, educatieve uitgevers, leesconsulenten, schoolbesturen, onderzoekers en nog allerlei andere betrokkenen zetten zich immers volop in om het tij te keren en een nieuwe generatie enthousiast te maken voor verhalen, gedichten, nieuwsberichten en allerlei andere soorten teksten.

Terecht wordt bij deze constructieve initiatieven aandacht gevraagd voor een breed scala aan ontwikkelpunten. We weten dat leesbegrip tot stand komt via een mix van allerlei factoren en dat het dus niet volstaat om slechts op één deelaspect te focussen. Voor sterk leesonderwijs is geen óf-óf-benadering maar een én-én-benadering nodig (Van den Bosch & Evers-Vermeul in VUG 2023).[1] Vandaar dat we ook in dit VUG'je een veelheid aan thema's in het leesonderwijs de revue laten passeren. Zoals vanouds vatten we internationaal, oorspronkelijk in het Engels gepubliceerd onderzoek samen.

Het eerste VUG'je past in de traditie om te bekijken welke concrete werkvormen effectief zijn om te gebruiken in een leesles. Suzanne Bogaerds-Hazenberg en Jacqueline Evers-Vermeul richten zich op de meerwaarde van *graphic organizers*: schematische weergaven van informatie in de te lezen of gelezen tekst. Ze bespreken een meta-analyse waarin de effectiviteit is bestudeerd van het bestuderen van vooraf ingevulde *graphic organizers* en van het zelf invullen of maken van dergelijke schema's.

De tweede bijdrage, van de hand van Astrid Kraal, richt zich op digitaal lezen en met name op het navigeren via online media. In deze samenvatting worden de deelprocessen van tekstbegrip tijdens digitaal lezen gekoppeld aan deelprocessen die leerlingen inzetten als ze problemen oplossen. Hier komt een interessant verschil tussen sterke en zwakke lezers naar voren.

Liza van den Bosch laat in haar bijdrage zien dat het onderzoek naar lezen en leesonderwijs niet stilstaat. Hierdoor groeit de kennisbasis over leesprocessen en de ingrediënten van effectief leesonderwijs. Haar samenvatting laat zien welke factoren uit bestaande leesmodellen hetzelfde zijn voor eentalige en meertalige leerlingen. Daarnaast biedt ze concrete handvatten om juist het talige repertoire van meertalige leerlingen te benutten tijdens het leesonderwijs.

Differentiatie is een mooie manier om kansengelijkheid te bevorderen. Die ambitie spreekt ook uit de vierde bijdrage, geschreven door Jacqueline Evers-Vermeul. Haar samenvatting introduceert het JADE-raamwerk, het raamwerk voor *Justice And Dialogic Education*. Hierin wordt gedegen leesonderwijs gecombineerd met het actief deelnemen aan betekenisvolle gesprekken en leren nadenken over maatschappelijke vraagstukken. Interessant voor wie interesse heeft in de integratie van (kritisch) burgerschapsonderwijs in lessen over begrijpend lezen.

[1] Van den Bosch, L., & Evers-Vermeul, J. (2023). Effectieve instructie in begrijpend lezen vereist een veelzijdige aanpak. In J. Evers-Vermeul (Ed.), *Voor u gelezen in 2023: Samenvattingen van actueel internationaal wetenschappelijk onderzoek* (pp.7-15). Rotterdam: Kenniscentrum Begrijpend Lezen.
https://www.kenniscentrumbegrijpendlezen.nl/home/voor-u-gelezen

In deze bundel hebben we tot slot een primeur. De afgelopen jaren is de populariteit van de podcast sterk toegenomen; inmiddels is deze niet meer weg te denken als bron van informatie. Ook gerenommeerde onderzoekers maken gebruik van dit medium. Niet-Nederlandstalige podcasts zijn echter vaak minder bekend bij het Nederlandse publiek. Reden voor ons om een nieuwe rubriek op te nemen in onze publicatie onder het motto *Voor U Geluisterd*.

Froukje Hoobroeckx laat jullie in dit kader graag kennismaken met Timothy Shanahan, een internationaal gewaardeerde Amerikaanse onderwijskundige op het gebied van leesonderwijs. Als emeritus bijzonder hoogleraar aan de Universiteit van Illinois in Chicago is hij initiatiefnemer en uitvoerder van de Engelstalige podcast *Shanahan on Literacy* ("Shanahan over geletterdheid"). We onderstrepen graag het motto dat de ambitie typeert waarmee hij graag bijdraagt aan de kennisbasis voor goed leesonderwijs: "Er is niets nobeler dan iemand te leren lezen."

Veel leesplezier!
Jacqueline Evers-Vermeul (eindredactie)

Inhoudsopgave

Pagina 6
Waarom zijn graphic organizers een goed idee?
Voor u gelezen door: Suzanne Bogaerds-Hazenberg & Jacqueline Evers-Vermeul

Ponce, H. R., Mayer, R. E., & Méndez, E. E. (2025). Learner-generated and instructor-provided graphic organizers as aids to learning from text: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *37*(4), article *107.* https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10648-025-10084-6

Pagina 13
Digitaal lezen: ook een vorm van probleemoplossing?
Voor u gelezen door: Astrid Kraal

Naumann, J., Brandhuber, L., Goldhammer, F., Eichmann, B., & Greiff, S. (2025). For skilled comprehenders digital reading is a routine task, for unskilled comprehenders it is a problem. *Learning and Individual Differences*, *133*, 102745 https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1041608025001219#s0185

Pagina 23
Meertaligheid van leerlingen als springplank bij het lezen
Voor u gelezen door: Liza van den Bosch

Budde, C. M., Amendum, S. J., & Kittle, J. M. (2025). An enhanced science of reading for multilingual learners: The importance of leveraging multilingualism. *The Reading Teacher*, *79*(5), e70041. https://doi.org/10.1002/trtr.70041

Pagina 31
JADE: een dialogische benadering van lezen met aandacht voor kritisch burgerschap
Voor u gelezen door: Jacqueline Evers-Vermeul

Lee, R., & Al-Adeimi, S. (2025). Supporting literacy through the Justice and Dialogic Education (JADE) Framework. *Reading Research Quarterly, 60*(4), e70062. https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/rrq.70062

Pagina 39
Leerlingen laten groeien in tekstbegrip
Voor u geluisterd door: Froukje Hoobroeckx

Samenvattingen van drie podcasts die ook als blog terug te lezen zijn via https://www.shanahanonliteracy.com

Waarom zijn *graphic organizers* een goed idee?

door Suzanne Bogaerds-Hazenberg & Jacqueline Evers-Vermeul, Universiteit Utrecht

Voor u gelezen:

Ponce, H. R., Mayer, R. E., & Méndez, E. E. (2025). Learner-generated and instructor-provided graphic organizers as aids to learning from text: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, *37*(4), article 107. https://psycnet.apa.org/doi/10.1007/s10648-025-10084-6

Er zijn allerlei manieren om leerlingen de rode draad van een tekst te leren doorzien. Eén daarvan is de inzet van graphic organizers, schematische weergaven van de belangrijkste informatie in een tekst. In deze samenvatting van de meta-analyse van Ponze, Mayer en Méndez (2025) bespreken we waarom graphic organizers een goed idee zijn, en op welke manieren je ze effectief kunt inzetten.

Tekstinhoud visualiseren

Diep begrip van een tekst houdt in dat leerlingen niet alleen de details van een tekst begrijpen, maar juist ook de grote lijn van die tekst doorzien en dus begrijpen hoe de verschillende informatie-eenheden met elkaar samenhangen (Kintsch, 1998). Leerlingen kunnen hier meer zicht op krijgen met behulp van verschillende visuele weergaven van de tekstinhoud. Zo kunnen ze bijvoorbeeld:

- een tekst over een proces of kettingreactie weergeven in een stroomschema met vakjes en pijlen;
- een matrixtabel of een Venndiagram gebruiken om informatie uit een vergelijkingstekst te ordenen;
- een hiërarchische vertakking of boomdiagram inzetten om verschillende categorieën uit een classificatie- of taxonomietekst te visualiseren.

Fiorella en Mayer (2016) en andere onderzoekers (o.a. Manoli & Papadopoulou, 2012) laten zien dat het werken met dergelijke visualisaties effectief is. Dat is vanuit de inzichten verwoord in twee invloedrijke theorieën niet verwonderlijk. De gunstige effecten zijn namelijk zowel te verklaren vanuit de *dual coding theory* (Clark & Paivio, 1991) als vanuit de *cognitieve multimediatheorie* (zie o.a. Clark & Mayer, 2016). Beide theorieën benadrukken dat de combinatie van verbale en visuele informatie ervoor zorgt dat de cognitieve belasting van het werkgeheugen lager wordt. Dit is gunstig voor het verwerken en onthouden van informatie.

Mindmaps, graphic organizers en conceptmaps

Juist de variatie in visualisaties en manieren waarop je deze vervolgens kunt inzetten maakt het voor leerkrachten soms lastig te bepalen welke je het best kunt kiezen en hoe je deze kunt benutten. Het is dan handig om eerst helder zicht te krijgen op de verschillende soorten. Figuur 1 tot en met 3 geven ter illustratie drie verschillende visualisaties van de volgende tekst (zie voor meer varianten en voorbeelden Manoli & Papadopoulou, 2012).

Wereldwijd zijn er bijna 22 miljoen klimaatvluchtelingen. Ook in Nederland zien we steeds vaker weersextremen zoals hevige regenval, periodes van hittegolven en droogte en zal er in de toekomst sprake zijn van een zeespiegelstijging. De grote boosdoener is een wereldwijde temperatuurstijging. Die temperatuurstijging wordt veroorzaakt door de toegenomen uitstoot van koolstofdioxide (CO_2) en andere broeikasgassen. Zulke broeikasgassen houden meer warmte vast. De temperatuur-stijging die veroorzaakt wordt door meer CO_2-uitstoot, noemen we het broeikaseffect. Doordat er steeds minder bomen zijn en we steeds meer fossiele brandstoffen zoals olie en gas zijn gaan gebruiken, komen er steeds meer broeikasgassen. Gelukkig liggen daar ook meteen de oplossingen: als we minder fossiele brandstoffen gebruiken en meer bomen planten, kunnen we de temperatuurstijging reduceren.

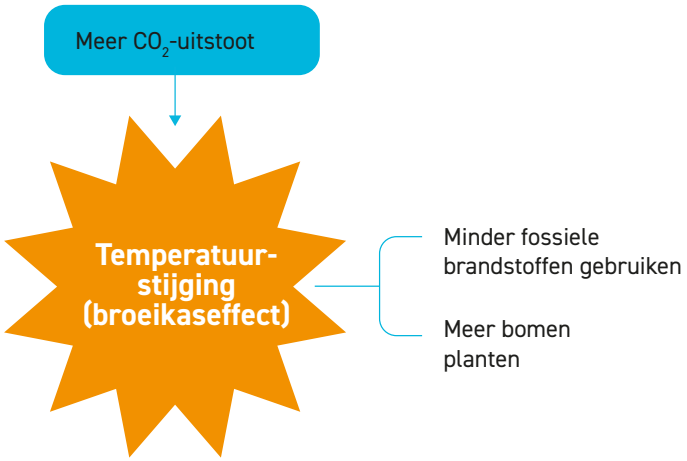
In het onderwijs en bij brainstormsessies wordt vaak gewerkt met *mindmaps* (zie Figuur 1). Dit is een vrij laagdrempelige visualisatie, omdat de begrippen en feitjes hierin losjes geordend kunnen worden, en dus niet per se de structuur van de tekst hoeven te weerspiegelen.

Figuur 1. Mindmap die start vanuit een centraal concept waaromheen begrippen en feitjes losjes worden geordend



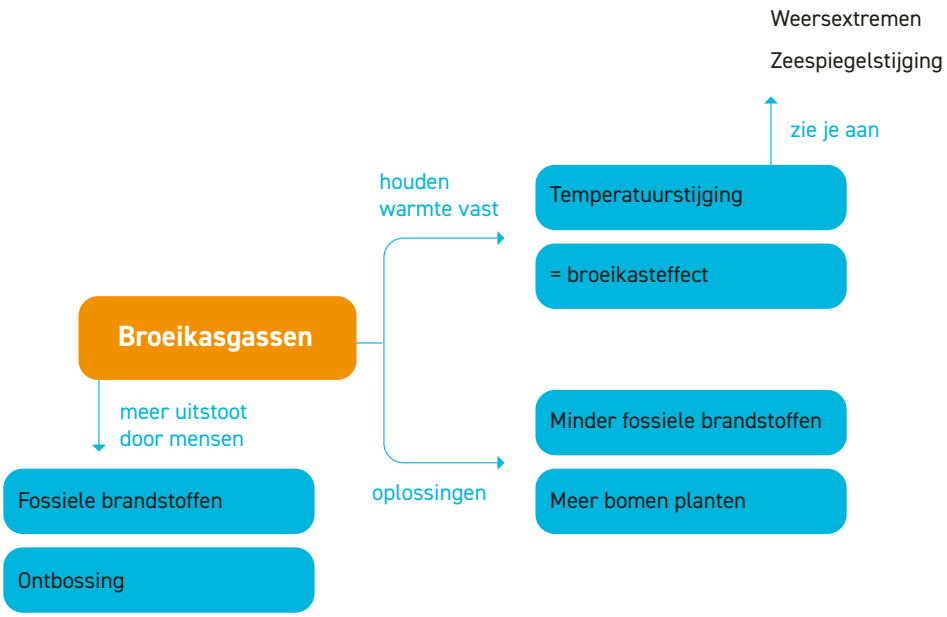
Met een *graphic organizer* (GO) geef je tekstuele informatie op zo'n schematische manier weer dat de schemavorm de opbouw van de tekst weerspiegelt. Het kan hierbij gaan om een matrix, een stroomschema of een hiërarchische structuur, maar vaak zie je GO's die gekoppeld zijn aan de basisstructuren van teksten: oorzaak-gevolg, probleem-oplossing, vergelijking of chronologie (zie VUG 2018). Zo wordt in de GO van de tekst over het broeikaseffect de onderliggende combinatie van een oorzaak-gevolg- en een probleem-oplossingsstructuur visueel weergeven met hokjes en pijlen (zie Figuur 2).

Figuur 2. Graphic organizer met een combinatie van een oorzaak-gevolg en een probeem-oplossingstructuur



De *conceptmap*, in het Nederlands ook wel de *begrippenkaart* genoemd, levert in de hokjes een overzicht op van de belangrijkste begrippen, en geeft bij de lijnen tussen deze hokjes aan wat de onderlinge relaties zijn tussen die informatie-eenheden.[1]

Figuur 3. Conceptmap met een weergave van de kernbegrippen (hokjes) en de relaties daartussen (toegelicht bij de pijlen)



[1] Met deze definitie sluiten we aan bij de in Nederland gangbare indeling van visualisaties. Ponce en collega's (2025) hanteren deze definitie echter voor zogenoemde *knowledge maps*. Zij reserveren de term *concept maps* specifiek voor hiërarchisch geordende visualisaties, zoals een taxonomie van diersoorten uit een biologietekst.

Waarom een nieuwe meta-analyse?

Ponce, Mayer en Méndez (2025) richten zich specifiek op GO's. De onderzoekers hebben via een meta-analyse – een statistisch overkoepelend onderzoek naar de effecten van vergelijkbare interventies – bekeken of het werken met GO's inderdaad gunstige effecten heeft op het onthouden en begrijpen van informatie uit teksten. Eerdere reviews en meta-analyses vonden meestal positieve effecten van graphic organizers op tekstbegrip, maar Ponce en collega's willen preciezer zicht krijgen op wat werkt en waarom. In die eerdere studies werd namelijk vaak onvoldoende onderscheid gemaakt tussen:

- verschillende soorten visualisaties (allerlei soorten samengenomen);
- verschillende leeruitkomsten (onthouden of begrijpen);
- de manier van inzetten (zelf een GO maken of een ingevulde GO bestuderen);
- de aanwezigheid van instructie;
- contextuele factoren: onderwijsniveau, onderzoekssetting, interventieduur.

Ponce en collega's voerden daarom een strengere meta-analyse uit waarin deze factoren zoveel mogelijk werden meegenomen. In totaal bekeken ze de effecten van 88 (quasi-)experimentele onderzoeken waarin het werken met GO's werd vergeleken met een controlegroep die dezelfde teksten bestudeerde maar dan zonder GO's. Hierbij maakten ze onderscheid tussen twee manieren om met GO's te werken.

1. Zelf een graphic organizer maken

Eén manier om GO's te benutten in het leesonderwijs is door leerlingen zelf een GO te laten invullen om tekstinhoud te verwerken. In dit geval zet je de GO in als **generatieve leeractiviteit**, dus als activiteit waarbij leerlingen zelf actief nadenken over de leerstof (Fiorella & Mayer, 2016). Leerlingen moeten hierbij eerst de centrale ideeën uit de tekst *selecteren*, die geselecteerde informatie vervolgens samenhangend *ordenen* in een schema, en de informatie tot slot *integreren* met hun voorkennis. Een voorbeeld van deze laatste stap is bijvoorbeeld wanneer leerlingen in een matrixtabel bij een vergelijkende tekst zelf het tegenovergestelde kenmerk moeten noteren.

Deze optie is aantrekkelijk vanuit het ICAP-model van actief leren (Chi, 2021). Dit model stelt dat het zelf actief construeren van een GO meer leerwinst biedt dan het passief bekijken van een GO. Leerlingen moeten zelf de begrippen kiezen die ze in de GO willen zetten en ze moeten zelf een structuur voor hun GO kiezen, en ontbrekende informatie aanvullen. Dit veronderstelt natuurlijk wel dat leerlingen eerder al kennis hebben opgedaan over mogelijke tekststructuren en bijbehorende graphic organizers. Het invullen van zo'n schema is daarmee tegelijk ook een metacognitief hulpmiddel of 'zelftest'. Als leerlingen een deel van het schema niet hebben ingevuld, is dat een signaal dat ze dat deel vermoedelijk nog niet goed begrijpen en is het raadzaam dat ze het bijbehorende tekstgedeelte nogmaals bestuderen.

2. Een ingevulde graphic organizer bestuderen

Een alternatieve manier van werken met GO's is dat je leerlingen in de les kant-en-klare, al ingevulde GO's ter bestudering aanbiedt, bijvoorbeeld bij een complexe tekst of in een presentatie. Dit ondersteunt de verwerking van informatie, omdat het schema de centrale ideeën ordent en de verbanden daartussen visueel inzichtelijk maakt.

De voordelen van deze werkvorm zijn te herleiden naar een andere theorie, de cognitieve leertheorie: er is minder cognitieve belasting van het werkgeheugen. Leerlingen hoeven de GO alleen passief te lezen, niet ook nog zelf te maken, waardoor ze optimaal hun aandacht kunnen richten op het begrijpen en onthouden van de tekstinhoud.

Wat blijkt uit het onderzoek?

Voor beide manieren van werken zijn gunstige effecten gevonden op het onthouden en begrijpen van informatie uit de bestudeerde teksten. Hieronder vermelden we de gevonden effectgroottes, maar de onderzoekers gaven aan dat er sprake lijkt van een publicatiebias, met als implicatie dat de echte effecten vermoedelijk kleiner zijn.

Zelf een GO maken

Uit 73 studies bleek dat leerlingen die zelf een graphic organizer maken de tekstinformatie beter onthouden en begrijpen dan leerlingen die dat niet doen. Het algemene effect hiervan is $g = 0.70$, met vergelijkbare effecten voor onthouden ($g = 0.59$) en begrijpen ($g = 0.63$). Het lijkt effectief te zijn tijdens de gehele onderwijsloopbaan van kinderen, al zijn de effecten voor basisschoolleerlingen iets kleiner ($g = 0.44$) dan voor oudere leerlingen in het voortgezet en hoger onderwijs. Voor de basisschoolleerlingen is van belang te weten dat alle onderzoeken plaatsvonden vanaf groep 4, dus niet bij de jongste leerlingen.

Uit een aanvullende analyse bleek dat verschillen in effectgroottes verklaard konden worden aan de hand van een aantal kenmerken:

- langdurige interventies in echte onderwijssettings hadden grotere effecten dan korte laboratoriumstudies;
- effecten waren kleiner op gestandaardiseerde leestoetsen dan op toetsen die door onderzoekers zelf waren ontwikkeld;
- recentere publicaties rapporteerden gemiddeld hogere effecten.

Een ingevulde GO bestuderen

Uit 62 studies bleek dat een al ingevulde GO bestuderen naast een (schoolboek)tekst of in een presentatie het onthouden en begrijpen van tekstinhoud eveneens versterkt. Het algemene effect hiervan is $g = 0.60$, met vergelijkbare effecten voor onthouden ($g = 0.70$) en begrijpen ($g = 0.53$). Hierbij zijn verder geen verschillen tussen leeftijdsgroepen gevonden en ook geen effecten van de eerdergenoemde aanvullende kenmerken. Het bestuderen van een GO werkt dus positief voor leerlingen in zowel basis- en voortgezet onderwijs als in het hoger onderwijs. De onderzoekers denken dat dit komt doordat een gegeven GO vrij 'gestandaardiseerd' is als aanpak.

Wat werkt beter: zelf maken of bestuderen?

Er waren maar acht studies die een directe vergelijking maakten tussen het effect van zelfgemaakte en kant-en-klare GO's. Hier kwamen sterk wisselende resultaten uit naar voren, waarschijnlijk door invloeden van factoren zoals taakcomplexiteit, voorkennis en mate van ondersteuning bij het zelf genereren. Uit een indirecte vergelijking van de uitkomsten, door te kijken naar de overall effectgroottes van de twee manieren van werken, kwam geen betekenisvol verschil naar voren.
Het uitblijven van eenduidige resultaten verklaren de onderzoekers vanuit twee tegengestelde bewegingen. Het zelf maken van GO's is enerzijds een actieve, generatieve vorm van verwerken die hogere betrokkenheid oplevert (wat gunstig is), maar die anderzijds gepaard gaat met een hogere cognitieve belasting (wat negatief doorwerkt). En het bestuderen van GO's is een passievere vorm van informatieverwerking (wat ongunstig is), maar verlaagt de cognitieve belasting (wat positief doorwerkt).

Conclusie

Graphic organizers helpen leerlingen van het basisonderwijs tot in het hoger onderwijs om tekstinhoud beter te begrijpen en onthouden. Dit veronderstelt wel dat zij eerst voorkennis opdoen over tekststructuur en verschillende soorten GO's. Vooralsnog lijkt het niet veel uit te maken of je GO's passief (ter bestudering) aanbiedt of actief (ter invulling), maar bij basisschoolleerlingen kan enige ondersteuning bij het invullen helpen om het zelf invullen effectiever te maken. Beide vormen van graphic organizers sluiten aan bij multimediaprincipes door de gecombineerde verbale en visuele verwerking.

Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk

- Gebruik graphic organizers zowel actief (ter invulling) als passief (ter bestudering) om het begrijpen en onthouden van informatie te ondersteunen. Je kunt ze van basisonderwijs tot en met het hoger onderwijs gebruiken.

- Zorg bij jongere leerlingen voor *scaffolding* bij het gebruik van graphic organizers, bijvoorbeeld door ondersteuning te bieden bij het selecteren en organiseren van de informatie. Dat kan bijvoorbeeld door jongere leerlingen
  - een deels ingevuld schema te laten aanvullen,
  - gegeven zinnen te laten ordenen in de juiste vakjes in plaats van ze zelf alles te laten formuleren,
  - hints te geven over de alinea waaruit informatie voor een bepaald hokje kan worden gehaald, enzovoort.

- Zorg ervoor dat je aan leerlingen uitlegt hoe de schema's werken en doe via modeling ook voor hoe je schema's invult en leest. Dit kun je verder ondersteunen door het werken met graphic organizers te combineren met expliciet tekststructuuronderwijs, zodat leerlingen de macrostructuur van teksten beter leren herkennen en de juiste schema's selecteren (zie VUG 2018 en VUG 2022).

- Overweeg of je in digitale leeromgevingen de graphic organizer kunt aanpassen aan het niveau en/of de voorkennis van de leerlingen, zodat er een goede balans ontstaat tussen uitdaging en ondersteuning.

Bronnen

- Chi, M. T. H. (2021). Translating a theory of active learning: An attempt to close the research-practice gap in education. *Topics in Cognitive Science, 13*(3), 441-463. https://doi.org/10.1111/tops.12539
- Clark, R.C., & Mayer, R.E. (2016). *E-Learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning.* John Wiley & Sons. [Zie hierin met name hoofdstuk 4: Applying the multimedia principle 'Use words and graphics rather than words alone'.] https://onlinelibrary.wiley.com/doi/book/10.1002/9781119239086
- Clark, J. M., & Paivio, A. (1991). Dual coding theory and education. *Educational Psychology Review, 3(3)*, 149-210. https://doi.org/10.1007/BF01320076
- Fiorella, L., & Mayer, R. E. (2016). Eight ways to promote generative learning. *Educational Psychology Review, 28*(4), 717-741. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9348
- Kintsch, W. (1998). Comprehension: *A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Manoli, P., & Papadopoulou, M. (2012). Graphic organizers as a reading strategy: Research findings and issues. *Creative Education, 3*(3), 348-356. http://dx.doi.org/10.4236/ce.2012.33055

Eerdere VUG'jes

Dit artikel bevat verwijzingen naar eerdere VUG-artikelen, te vinden op de website van het KBL: https://www.kenniscentrumbegrijpendlezen.nl/home/voor-u-gelezen

- VUG 2018: Onderwijs over tekststructuur: helpt dat?
- VUG 2022: Hang het maar aan de kapstok! Hoe tekststructuur zwakke lezers helpt hoofdgedachtes te verwoorden

Verder lezen?

Bekijk dan de Nederlandse samenvatting van het artikel van Fiorella & Mayer (2016). Zie hoofdstuk 13 "Doe iets met wat je hebt geleerd" uit P. Kirschner, J. Heal, & C. Hendrick (2023). *Kunst en kunde van het lesgeven* (pp.161-171). Uitgeverij Phronese. https://www.uitgeverijphronese.nl/wp-content/uploads/2024/04/Kunst-en-kunde-van-het-lesgeven-H13-14.pdf

Digitaal lezen: ook een vorm van probleemoplossing?

door Astrid Kraal, CED-Groep

Voor u gelezen:

Naumann, J., Brandhuber, L., Goldhammer, F., Eichmann, B., & Greiff, S. (2025). For skilled comprehenders digital reading is a routine task, for unskilled comprehenders it is a problem. *Learning and Individual Differences*, *122*, 102745. https://doi.org/10.1016/j.lindif.2025.102745

Leerlingen groeien op met internet, sociale media en andere digitale informatiebronnen. Daardoor kan digitaal lezen voor hen iets vanzelfsprekends lijken, maar is dat wel zo? Op basis van gegevens van ruim 13.000 vijftienjarigen uit 32 landen onderzochten Naumann en collega's hoe vaardigheden op het gebied van begrijpend lezen en probleemoplossend vermogen samenhangen met navigatiegedrag en succes bij digitaal lezen. Hun onderzoek laat zien dat de vaardigheid om problemen op te lossen met name zwakke begrijpend lezers helpt bij het navigeren door online informatie. Wat betekent dit voor het leesonderwijs?

Digitaal lezen: meer dan lezen op een scherm

Leesbegrip is het proces waarbij een leerling betekenis geeft aan een tekst en een samenhangend mentaal beeld of situatiemodel opbouwt van wat er wordt beschreven. Zo'n tekst kan variëren van één zin tot meerdere pagina's. Daarvoor moet een leerling verschillende vaardigheden inzetten. Zo moet de leerling:

- woorden kunnen lezen en herkennen;
- de betekenis van woorden kennen;
- zinnen begrijpen;
- verbanden leggen tussen zinnen en alinea's;
- belangrijke informatie onthouden;
- een samenhangend beeld vormen van de inhoud van de tekst (Kintsch, 1998).

Zowel bij het lezen van papier als bij digitaal lezen kan de gelezen informatie bestaan uit geschreven tekst, maar ook uit afbeeldingen, tabellen, grafieken en andere visuele elementen.

Bij het verschil tussen lezen van papier en digitaal lezen denken we in eerste instantie vaak louter aan het lezen van één tekst op een scherm, bijvoorbeeld op een laptop of tablet. Maar bij digitaal lezen komt er meer kijken. Het gaat om het decoderen, begrijpen, combineren en beoordelen van informatie uit verschillende online bronnen, met als doel informatie te vinden en/of vervolgens zelf te communiceren. Belangrijk verschil is dus dat lezers vaak meerdere bronnen raadplegen en informatie uit die bronnen met elkaar verbinden. Patrick Rooijackers (2023) noemt dit *meervoudig tekstbegrip*.

Digitaal lezen omvat ook navigeren

Soms weten lezers vooraf welke informatie ze nodig hebben, maar vaak ontstaan er tijdens het (digitaal) lezen nieuwe vragen die hen naar andere documenten, websites, afbeeldingen of grafieken leiden. Dit proces noemen de onderzoekers *navigatie*. Navigatie gaat over het vinden van de juiste informatie en het bepalen van de route daarnaartoe. Denk bijvoorbeeld aan leerlingen die verschillende websites raadplegen voor een werkstuk of online informatie vergelijken voordat ze een vraag beantwoorden. In zulke situaties moeten leerlingen voortdurend keuzes maken:

- Welke link open ik?
- Welke link helpt mij bij mijn opdracht?
- Welke website lijkt relevant?
- Welke bron is betrouwbaar?
- Moet ik verder lezen of teruggaan?
- Heb ik genoeg informatie verzameld?

Navigatie is dus iets anders dan begrijpend lezen. Begrijpend lezen gaat over het begrijpen van de informatie die je leest. Een leerling kan bijvoorbeeld een tekst goed begrijpen, maar moeite hebben om de juiste informatie online te vinden. Omgekeerd kan een leerling juist handig door websites navigeren, maar moeite hebben om de gevonden informatie te begrijpen. Navigeren door een digitale informatieomgeving vormt volgens Naumann en collega's een essentieel onderdeel van digitaal lezen.

Relatie tussen basaal leesbegrip en digitaal lezen

De deelprocessen van digitaal lezen passen bij het model *Information Problem Solving on the Internet (IPS-I)* van Brand-Gruwel en collega's (2009). Dit model gaat ervan uit dat succesvol online informatie zoeken en verwerken steunt op een combinatie van *leesvaardigheid, computervaardigheden* en *het vermogen om informatie te beoordelen* (evaluatievaardigheden). Onderzoek heeft inderdaad aangetoond dat deze vaardigheden positief samenhangen met prestaties bij digitaal lezen.

Dat leesvaardigheid sterk samenhangt met digitaal lezen ligt voor de hand: ook digitale teksten zijn in de eerste plaats gewoon teksten. Digitaal lezen omvat daarom alle processen die ook nodig zijn bij het lezen van één enkele tekst. Leerlingen met een goed leesbegrip doorlopen deze vlot en effectief. Daardoor begrijpen ze sneller waar een tekst over gaat en hoe verschillende informatieonderdelen met elkaar samenhangen. Sterke lezers kunnen hun aandacht zo makkelijker richten op andere taken, zoals informatie zoeken, vergelijken en beoordelen in digitale omgevingen.

Wanneer wordt digitaal lezen een probleem?

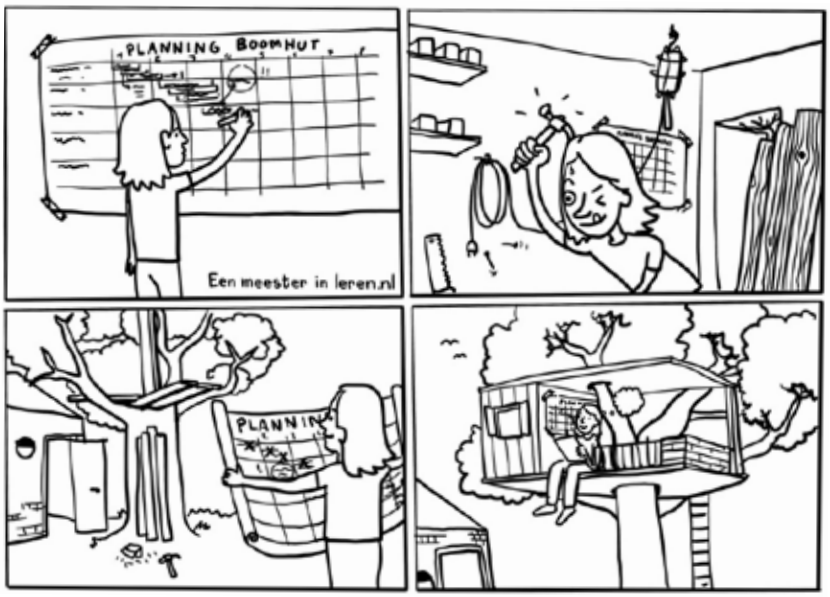
De onderzoekers beschouwen digitaal lezen als een vorm van probleemoplossing. Volgens Mayer en Wittrock (2006) is een *probleem* een situatie waarin er een kloof bestaat tussen de huidige situatie en het gewenste doel, terwijl er geen directe of voor de hand liggende manier is om die kloof te overbruggen. Met andere woorden: een probleem ontstaat wanneer iemand een doel wil bereiken, maar nog niet precies weet hoe dat doel bereikt kan worden. Ook bij routinetaken bestaat er een kloof tussen de huidige en de gewenste situatie, maar daarbij is de aanpak of oplossing al bekend.

Digitale leestaken hebben vaak kenmerken van een complex probleem. Leerlingen beschikken namelijk niet direct over alle informatie die ze nodig hebben. Ze moeten eerst zoeken, verkennen en keuzes maken. Tijdens het oplossen van zulke problemen moeten ze voortdurend bepalen welke informatie nog ontbreekt, of nieuwe informatie relevant is, of informatie betrouwbaar en geloofwaardig is en of informatie bruikbaar is voor het bereiken van het doel.
Of digitaal lezen een probleem of een routinetaak is, hangt af van de vaardigheden van de lezer. Wat voor de ene leerling een eenvoudige routine is, kan voor een andere leerling een complexe uitdaging zijn. En door oefening en vaardigheidsontwikkeling kan een taak die eerst een probleem was later uitgroeien tot een routine.

Denkprocessen bij probleemoplossing

Het idee dat digitaal lezen een probleem kan vormen, wordt ondersteund door de denkprocessen die volgens Mayer en Wittrock (2006) bij probleemoplossing betrokken zijn: *representeren, plannen en monitoren, uitvoeren* en *zelfregulatie*.
Bij *representeren* vormen lezers een mentaal beeld van het probleem en stellen ze vast wat al bekend is, wat het doel is en welke tussenstappen mogelijk nodig zijn.
Bij *plannen* en *monitoren* bedenk lezers hoe de kloof tussen de huidige situatie en het doel kan worden overbrugd. Dit kan bijvoorbeeld door het probleem op te delen in kleinere stappen, te bepalen welke informatie nog ontbreekt of te beoordelen of de gekozen aanpak werkt. Bij *uitvoeren* voeren lezers de benodigde handelingen uit, zoals lezen of handelingen verrichten in een digitale omgeving. Tot slot moeten lezers hun aanpak voortdurend aanpassen, omdat de oplossing vooraf niet volledig vastligt. Soms moeten ze nieuwe subdoelen formuleren of eerdere plannen loslaten. Dit denkproces heet *zelfregulatie.*
Zie Figuur 1 en de daargenoemde website voor meer informatie over probleemoplossend vermogen.

Figuur 1. Probleemoplossend vermogen



Bron: https://eenmeesterinleren.nl/probleemoplossend-vermogen-probleemgestuurd-ontwerpend-onderzoekend-leren/

Deze denkprocessen tijdens het oplossen van problemen komen sterk overeen met wat leerlingen doen tijdens digitaal lezen. Zij moeten namelijk niet alleen teksten begrijpen, maar ook informatie zoeken, relevante bronnen selecteren, hun voortgang bewaken en hun aanpak aanpassen als zij vastlopen.

Sterke lezers bouwen betere taakmodellen

Bij digitaal lezen is probleemoplossend vermogen waarschijnlijk niet voor iedereen even belangrijk. Volgens Frensch en Funke (1995) ontstaat een probleem wanneer niet duidelijk is wat precies de huidige situatie is, wat het doel is en hoe je het verschil daartussen kunt overbruggen. In de context van digitaal lezen wordt de mentale voorstelling van het doel, de beschikbare informatie en de manier waarop dat doel bereikt kan worden een *taakmodel* genoemd (Rouet e.a., 2017). Om zo'n taakmodel op te bouwen, moeten lezers onder andere:

- bepalen wat het uiteindelijke doel is en dit tussentijds bijstellen;
- lees- en zoekdoelen formuleren en bijstellen;
- vaststellen welke informatie nodig is;
- bepalen welke bronnen beschikbaar zijn;
- omgaan met obstakels tijdens het zoeken naar informatie.

Volgens Rouet en zijn collega's zijn deze processen sterk afhankelijk van tekstdecodering en leesbegrip. Vaardige begrijpend lezers beschikken over deze vaardigheden en zijn daardoor in staat om een goed taakmodel op te bouwen. Zwakke begrijpend lezers ontwikkelen daarentegen een minder duidelijk taakmodel. Daardoor is minder goed zichtbaar welke stappen nodig zijn om het doel te bereiken. Voor deze leerlingen wordt digitaal lezen eerder een probleem dat opgelost moet worden dan een routinetaak.

Onderzoek ondersteunt deze gedachte (zie Rouet e.a., 2017 voor een overzicht). Sterke begrijpend lezers blijken beter in staat om:

- te beoordelen of een hyperlink leidt naar bruikbare of betrouwbare informatie;
- te bepalen wanneer aanvullende informatie gezocht moet worden;
- tekortkomingen in hun begrip op te merken en gericht op zoek te gaan naar ontbrekende informatie;
- relevante informatie te onderscheiden van afleidende informatie;
- zich niet te laten misleiden door oppervlakkige aanwijzingen, zoals een hyperlink die woorden bevat die lijken aan te sluiten bij de vraag, maar uiteindelijk niet relevant is.

Een goed taakmodel helpt leerlingen niet alleen te bepalen waar informatie te vinden is, maar ook *hoe zorgvuldig* (uitgedrukt in leestijd) die informatie gelezen moet worden. Onderzoek laat zien dat sterke begrijpend lezers hun leestijd beter aanpassen aan de moeilijkheid van een taak dan zwakke begrijpend lezers (Naumann, 2019).

Deze denkprocessen tijdens het oplossen van problemen komen sterk overeen met wat leerlingen doen tijdens digitaal lezen. Zij moeten namelijk niet alleen teksten begrijpen, maar ook informatie zoeken, relevante bronnen selecteren, hun voortgang bewaken en hun aanpak aanpassen als zij vastlopen.

Sterke lezers bouwen betere taakmodellen

Bij digitaal lezen is probleemoplossend vermogen waarschijnlijk niet voor iedereen even belangrijk. Volgens Frensch en Funke (1995) ontstaat een probleem wanneer niet duidelijk is wat precies de huidige situatie is, wat het doel is en hoe je het verschil daartussen kunt overbruggen. In de context van digitaal lezen wordt de mentale voorstelling van het doel, de beschikbare informatie en de manier waarop dat doel bereikt kan worden een *taakmodel* genoemd (Rouet e.a., 2017). Om zo'n taakmodel op te bouwen, moeten lezers onder andere:

- bepalen wat het uiteindelijke doel is en dit tussentijds bijstellen;
- lees- en zoekdoelen formuleren en bijstellen;
- vaststellen welke informatie nodig is;
- bepalen welke bronnen beschikbaar zijn;
- omgaan met obstakels tijdens het zoeken naar informatie.

Volgens Rouet en zijn collega's zijn deze processen sterk afhankelijk van tekstdecodering en leesbegrip. Vaardige begrijpend lezers beschikken over deze vaardigheden en zijn daardoor in staat om een goed taakmodel op te bouwen. Zwakke begrijpend lezers ontwikkelen daarentegen een minder duidelijk taakmodel. Daardoor is minder goed zichtbaar welke stappen nodig zijn om het doel te bereiken. Voor deze leerlingen wordt digitaal lezen eerder een probleem dat opgelost moet worden dan een routinetaak.

Onderzoek ondersteunt deze gedachte (zie Rouet e.a., 2017 voor een overzicht). Sterke begrijpend lezers blijken beter in staat om:

- te beoordelen of een hyperlink leidt naar bruikbare of betrouwbare informatie;
- te bepalen wanneer aanvullende informatie gezocht moet worden;
- tekortkomingen in hun begrip op te merken en gericht op zoek te gaan naar ontbrekende informatie;
- relevante informatie te onderscheiden van afleidende informatie;
- zich niet te laten misleiden door oppervlakkige aanwijzingen, zoals een hyperlink die woorden bevat die lijken aan te sluiten bij de vraag, maar uiteindelijk niet relevant is.

Een goed taakmodel helpt leerlingen niet alleen te bepalen waar informatie te vinden is, maar ook *hoe zorgvuldig* (uitgedrukt in leestijd) die informatie gelezen moet worden. Onderzoek laat zien dat sterke begrijpend lezers hun leestijd beter aanpassen aan de moeilijkheid van een taak dan zwakke begrijpend lezers (Naumann, 2019).

Onderzoeksopzet en verwachtingen

De onderzoekers zijn nagegaan of probleemoplossende vaardigheden, leesbegrip en de interactie daartussen voorspellen hoe goed leerlingen navigeren in digitale informatieomgevingen en hoe goed zij presteren bij digitaal lezen. De centrale gedachte was:

- Leesbegrip helpt leerlingen om digitale informatie te begrijpen.
- Probleemoplossende vaardigheden helpen leerlingen om informatie te zoeken, selecteren en verwerken.
- Navigatie vormt de schakel tussen deze vaardigheden en succes bij digitaal lezen.

Naumann en collega's verwachtten dat zowel leesbegrip als probleemoplossende vaardigheden bijdragen aan succesvol digitaal lezen. Daarbij zou probleemoplossend vermogen vooral belangrijk zijn voor zwakke begrijpend lezers, omdat digitaal lezen voor hen meer lijkt op een probleemoplossingstaak dan op een routinetaak. Bovendien veronderstelden zij dat deze effecten voor een belangrijk deel worden verklaard door de manier waarop leerlingen navigeren en hun tijd verdelen in een digitale omgeving. Daardoor beïnvloeden leesbegrip en probleemoplossend vermogen niet alleen wat leerlingen begrijpen, maar ook hoe zij online informatie zoeken, selecteren en verwerken.

Voor hun analyses gebruikten de onderzoekers gegevens uit PISA 2012. PISA (*Programme for International Student Assessment*) is een grootschalig internationaal onderzoek onder 15-jarige leerlingen, uitgevoerd door de Organisatie voor Economische Samenwerking en Ontwikkeling. PISA 2012 was bijzonder geschikt, omdat het als enige grote internationale dataset beschikte over:

1. scores op een toets voor digitaal lezen;
2. scores op een toets voor probleemoplossing;
3. scores op een aparte toets voor traditioneel leesbegrip;
4. logbestanden waarin precies werd geregistreerd hoe leerlingen door digitale teksten navigeerden.

De gegevens zijn weliswaar verzameld in 2011-2012, maar de onderzoekers verwachten dat de onderliggende processen grotendeels hetzelfde zijn gebleven.

1. Toets voor digitaal lezen

Digitaal lezen werd gemeten met 19 opgaven verdeeld over 6 digitale leesomgevingen. De leerlingen moesten bijvoorbeeld websites bekijken, e-mails lezen, blogs raadplegen, of informatie op verschillende pagina's combineren. Omdat niet alle informatie direct zichtbaar was, moesten de leerlingen vaak links openen, tussen pagina's navigeren, relevante informatie zoeken en irrelevante informatie negeren.

Een voorbeeld: Twee meisjes zoeken een sportclub. De leerling moet achterhalen welke club het goedkoopste maandabonnement biedt voor een 15-jarige. Hiervoor moesten leerlingen informatie van meerdere webpagina's verzamelen en combineren.

2. Toets voor probleemoplossende vaardigheden

Probleemoplossende vaardigheden werden gemeten met 27 interactieve probleemopdrachten. De leerlingen moesten systemen verkennen, verbanden ontdekken, ontbrekende informatie achterhalen en oplossingen bedenken. Deze taken waren zo ontworpen dat er weinig leeswerk voor nodig was en de nadruk lag op probleemoplossend denken. Hierdoor konden de onderzoekers probleemoplossing onderscheiden van leesbegrip.

3. Toets voor leesbegrip

Leesbegrip werd gemeten met de traditionele PISA-leestoets op papier. Deze bevatte doorlopende teksten, schema's, formulieren en informatieve teksten. De leerlingen hoefden in deze toets niet te navigeren. Hierdoor kregen de onderzoekers een relatief zuivere maat van begrijpend lezen.

4. Navigatiegedrag

De onderzoekers waren vooral geïnteresseerd in het navigatiegedrag van leerlingen. Ze maakten gebruik van logbestanden waarin precies werd vastgelegd hoe leerlingen door digitale teksten navigeerden. Op basis daarvan ontwikkelden zij twee navigatiematen: *precisie* en *adaptieve verwerking*. *Precisie* is de mate waarin leerlingen relevante informatie vinden en irrelevante informatie vermijden. Precisie is hoog wanneer een leerling relevante pagina's bezoekt en weinig irrelevante pagina's bezoekt. Precisie is laag wanneer een leerling veel rondklikt en vaak op onbelangrijke pagina's terechtkomt.
Adaptieve verwerking gaat over de besteding van tijd: moeilijke taken verdienen meer aandacht (en dus tijd) dan eenvoudige taken. De onderzoekers berekenden of leerlingen hun leestijd aanpassen aan de moeilijkheid van de taak. Een goede digitale lezer besteedt meer tijd aan moeilijke taken en minder tijd aan eenvoudige taken. Een minder goede digitale lezer doet dit niet. Volgens de onderzoekers is adaptieve verwerking een maat voor monitoren, zelfregulatie en strategisch lezen.

Proefpersonen en analyses

Uit de volledige PISA-dataset selecteerden de onderzoekers leerlingen die alle drie de toetsen hadden gemaakt. De uiteindelijke steekproef bestond uit 13.080 leerlingen uit 32 landen (Nederland maakte geen deel uit van deze analysegroep). Per land varieerde het aantal deelnemers van 218 tot 1313 leerlingen.
De analyse verliep in twee stappen. De eerste stap was een analyse per land. Bij elk van de 32 landen werd afzonderlijk onderzocht hoe sterk de relaties waren en of de hypothesen werden bevestigd. De tweede stap was een meta-analyse uitgevoerd voor alle landen samen. Hierdoor kan onder andere aangetoond worden of effecten in veel landen hetzelfde zijn. Bij alle analyses controleerden de onderzoekers voor eventuele effecten van geslacht en sociaaleconomische status van de leerlingen.

De uitkomsten

Probleemoplossend vermogen voorspelt digitaal lezen

De resultaten laten zien dat probleemoplossende vaardigheden een goede voorspeller zijn van de vaardigheid om digitaal te lezen, ook wanneer verschillen in de vaardigheid om begrijpend te lezen worden meegerekend. Leerlingen die beter zijn in probleemoplossing navigeren preciezer door digitale informatieomgevingen en behalen hogere scores op digitale leestaken. Met andere woorden: goed digitaal lezen vraagt niet alleen leesvaardigheid, maar ook vaardigheden die horen bij plannen, monitoren, beslissingen nemen en strategieën aanpassen.

Probleemoplossen vermogen compenseert zwak leesbegrip

Uit het onderzoek blijkt verder dat probleemoplossende vaardigheden vooral belangrijk zijn voor leerlingen met een zwakker leesbegrip. Als leerlingen moeite hebben met het begrijpen van teksten, kunnen sterke probleemoplossende vaardigheden eventuele begripsproblemen gedeeltelijk compenseren en hen zo helpen om toch effectieve navigatiekeuzes te maken. Dit beïnvloedt hun navigatieprecisie: zij vinden dan vaker de juiste informatie en vermijden vaker irrelevante pagina's. Bij leerlingen met een hoog niveau van leesbegrip bleek probleemoplossend vermogen minder belangrijk. Voor deze leerlingen vormt digitaal lezen geen ingewikkeld probleem meer, maar eerder een vertrouwde routine. Hun sterke leesvaardigheid zorgt ervoor dat zij vanzelf een adequaat taakmodel opbouwen en doelgericht informatie verwerken.

Twee soorten navigatie

Interessant is dat deze wisselwerking vooral zichtbaar is bij *navigatieprecisie.* Voor het selecteren van relevante informatie kunnen leesbegrip en probleemoplossend vermogen elkaar gedeeltelijk compenseren. Dit geldt echter niet voor *adaptieve verwerking.* Het vermogen om leestijd af te stemmen op de moeilijkheidsgraad van digitale leestaken blijkt zowel van leesbegrip als van probleemoplossende vaardigheden af te hangen. Hier kunnen beide vaardigheden elkaar minder gemakkelijk vervangen. De onderzoekers vermoeden dat tijdsverdeling sterk samenhangt met metacognitieve processen zoals monitoren en zelfregulatie, die zowel bij sterke als bij zwakke lezers kunnen verschillen. De interactie tussen tekstbegrip en probleemoplossend vermogen lijkt dus met name van toepassing op digitale leessituaties die een hoge mate van navigatienauwkeurigheid vereisen.

Wat betekent dit voor het onderwijs?

Dit onderzoek is gebaseerd op correlaties, waardoor je niet kunt concluderen dat het trainen van probleemoplossende vaardigheden automatisch leidt tot beter digitaal lezen. Wél laat het onderzoek zien dat beide vaardigheden samenhangen. Het onderzoek onderstreept dat digitale geletterdheid niet losstaat van leesonderwijs. Goed begrijpend lezen blijft de belangrijkste basis voor succesvol digitaal lezen. Tegelijkertijd laat het onderzoek zien dat leerlingen ook moeten leren omgaan met complexe informatieproblemen. Digitale informatieomgevingen vragen om vaardigheden als:

- informatiebehoeften formuleren;
- relevante bronnen selecteren;
- betrouwbaarheid beoordelen;
- zoekstrategieën aanpassen;
- de eigen voortgang monitoren.

De onderzoekers benadrukken daarom dat curricula niet alleen aandacht moeten besteden aan leesbegrip, maar ook aan probleemoplossende vaardigheden. Vooral leerlingen met een zwakker leesbegrip blijken daarvan te profiteren.

Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk

1. Zorg voor krachtig onderwijs in begrijpend lezen. Goed leesbegrip is de belangrijkste basis voor digitaal lezen. Het helpt leerlingen een adequaat taakmodel op te bouwen van wat ze weten, wat ze nog moeten weten, welke informatie relevant is en hoe zij die kunnen vinden.
2. Help leerlingen een duidelijk taakmodel op te bouwen door expliciet aandacht te besteden aan leesdoelen en zoekdoelen, de daarvoor benodigde informatie en het monitoren van de voortgang tijdens het zoeken naar informatie.
3. Besteed aandacht aan probleemoplossende vaardigheden zoals plannen, monitoren, zelfregulatie en het aanpassen van strategieën wanneer een gekozen aanpak niet tot het doel leidt.
4. Laat leerlingen regelmatig werken met authentieke digitale zoek- en leestaken waarin zij informatie uit meerdere bronnen moeten verzamelen en combineren. Zie Kader 1 voor twee leestaken die een verschillende navigatieprecisie vereisen.
5. Leer leerlingen expliciet hoe zij online informatie kunnen selecteren, beoordelen op relevantie en betrouwbaarheid en bepalen welke informatie nog ontbreekt.

Kader 1. Twee leestaken met verschillende navigatieprecisie

Leestaak A **Weinig navigatieprecisie vereist**	**Leestaak B** **Meer navigatieprecisie vereist**
Leerlingen krijgen via een elektronische omgeving een aantal gerelateerde teksten aangereikt die ze moeten lezen. De teksten variëren in moeilijkheidsgraad, maar er is duidelijk aangegeven welke teksten geraadpleegd moeten worden. In dit geval hoeven leerlingen zich weinig bezig te houden met het selecteren van geschikte teksten. Hun taak bestaat vooral uit te bepalen hoe grondig de afzonderlijke teksten bestudeerd moeten worden.	Leerlingen moeten zelf teksten selecteren: ze beginnen met het gebruik van een zoekmachine en het bekijken van de resultatenpagina; deze pagina bevat hyperlinks naar geschikte documenten, maar ook naar documenten die ongeschikt blijken te zijn, bijvoorbeeld vanwege een gebrek aan thematische relevantie of betrouwbaarheid. Leerlingen kunnen vervolgens een link naar bijvoorbeeld een Wikipedia-artikel selecteren; tijdens het lezen daarvan zullen ze regelmatig moeten beslissen of zij al dan niet een hyperlink volgen.

Bronnen

- Brand-Gruwel, S., Wopereis, I., & Walraven, A. (2009). A descriptive model of information problem solving while using internet. *Computers & Education, 53*(4), 1207-1217. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.06.004
- Frensch, P. A., & Funke, J. (1995). Definitions, traditions, and a general framework for understanding complex problem solving. In P. A. Frensch, & J. Funke (Eds.), *Complex problem solving: The European perspective* (pp. 24-43). Erlbaum.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition.* Cambridge University Press.
- Mayer, R. E., & Wittrock, M. C. (2006). Problem solving. In P. A. Alexander, & P. H. Winne (Eds.), *Handbook of educational psychology* (2e ed., pp. 287-304). Erlbaum.
- Naumann, J. (2019). The skilled, the knowledgeable, and the motivated: Investigating the strategic allocation of time on task in a computer-based assessment. *Frontiers in Psychology*, *10*, Article 1429. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01429
- OECD. (2012). *PISA 2009 technical report*. OECD Publishing. *https://doi.org/10.1787/9789264167872-en*
- Rooijackers, P. (2023). *Oog voor diep tekstbegrip: Onderzoek naar het tekstbegrip van vwo-leerlingen.* [Dissertatie Universiteit Utrecht.] Cito. https://cito.nl/media/w30id4kp/cito_proefschrijft_oog_voor_diep_begrip.pdf
- Rouet, J.-F., Britt, M. A., & Durik, A. M. (2017). RESOLV: Readers' representation of reading contexts and tasks. *Educational Psychologist*, *52*(3), 200-215. *https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1329015*

Verder lezen?

In een eerder VUG-artikel is ook aandacht besteed aan digitaal lezen; zie de website het KBL: https://www.kenniscentrumbegrijpendlezen.nl/home/voor-u-gelezen: VUG 2019: Tijd om je papieren boeken weg te gooien? Een meta-analyse over de effecten van leesmedium op begrijpend lezen.

Zie verder ook:

- Kennisrotonde (2023). K*unnen zwakkere lezers fysieke schoolboeken beter lezen dan digitale middelen?* (KR 1566). Kennisrotonde. https://www.kennisrotonde.nl/vraag-en-antwoord/zwakkere-lezers-en-digitale-leermiddelen-vs-fysieke
- Van Moort, M., De Bruïne, A., & Van den Broek, P. (2023). *Begrijpend lezen in digitale context. Deel 1: Wat is digitaal lezen en hoe is dit anders dan 'traditioneel' lezen?* In WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (Ed.), *Handboek Didactiek Nederlands*. Levende Talen. https://didactieknederlands.nl/2023/03/begrijpend-lezen-in-een-digitale-context-deel-1-wat-is-digitaal-lezen-en-hoe-is-dit-anders-dan-traditioneel-lezen/ (doorklikken naar deel 2, 3 en 4).

Meertaligheid van leerlingen als springplank bij het lezen

door Liza van den Bosch, Universiteit Leiden

Voor u gelezen:

Budde, C. M., Amendum, S. J., & Kittle, J. M. (2026). An enhanced *Science of Reading* for multilingual learners: The importance of leveraging multilingualism. *The Reading Teacher*, 79, e70041. https://doi.org/10.1002/trtr.70041

Kennis en vaardigheden in de thuistaal kunnen als springplank dienen bij het lezen én leren in de schooltaal. Maar hoe kun je als leerkracht de talige diversiteit van de leerlingen in je klas benutten, ook als je hun thuistalen zelf niet beheerst? Budde, Amendum en Kittle (2026) beschrijven in hun overzichtsartikel twee concrete strategieën om dit te doen. Door theorie en praktijk met elkaar te verbinden, laten zij zien hoe je kunt inspelen op meertaligheid in de klas en daarmee de leesvaardigheid van alle leerlingen kunt bevorderen.

Een grote evidence base voor (leren) lezen

In de onderwijspraktijk en de politiek klinkt de roep om evidence-based of evidence-informed te werken. Voor (leren) lezen zijn wetenschappelijke inzichten gelukkig rijkelijk voorhanden. Er is namelijk al allerlei onderzoek gedaan vanuit verschillende disciplines, zoals cognitieve psychologie, taalwetenschap en onderwijswetenschappen (zie ook VUG 2023). Dit heeft ertoe geleid dat er veel theoretische kennis is over hoe mensen lezen (welke leesprocessen spelen een rol en hoe beïnvloedt dat het tekstbegrip?) én over hoe je leerlingen het beste kunt leren lezen (welke instructie- en werkvormen zijn effectief?). In de Engelstalige wetenschappelijke literatuur wordt dit ook wel de *Science of Reading* genoemd, de wetenschap over lezen.

Deze wetenschappelijke kennisbasis is constant in ontwikkeling. Er wordt immers nog volop onderzoek gedaan naar lezen, waardoor onderzoekers de kennisbasis verder uitbreiden en aanscherpen. Zo weten we steeds preciezer wat er komt kijken bij het lezen via digitale media en wat de overeenkomsten en verschillen zijn met het lezen van papier.

Idealiter helpen deze ontwikkelingen en nieuwe inzichten om in het leesonderwijs steeds meer te differentiëren en dus steeds preciezer af te stemmen op de diversiteit aan leerlingen die in de klas zitten. Het is bijvoorbeeld de vraag hoe we in het leesonderwijs omgaan met meertalige lezers. Bekende theorieën over lezen zijn meestal gebaseerd op eentalige lezers. Zo stelt de *Simple View of Reading* (Gough & Tunmer, 1986) dat technisch lezen en taalbegrip twee noodzakelijke componenten zijn voor begrijpend lezen. Deze theorie kan ook van toepassing zijn op meertalige lezers, maar je kunt je afvragen of er geen belangrijke aspecten over het hoofd worden gezien. We weten immers dat er bij meertalige leerlingen sprake is van transfer tussen de talen die zij spreken (*cross-linguistic transfer*; Cummins, 1979). Kennis en vaardigheden in de thuistaal spelen een rol bij het leren en lezen in de schooltaal.

Leesonderwijs aan meertalige leerlingen

Inmiddels is er ook al meer bekend over het lezen van en effectief leesonderwijs aan meertalige leerlingen. Zo hebben Kittle en collega's (2024) zich in een reviewstudie specifiek gericht op bestaande onderzoeken naar begrijpend lezen bij meertalige leerlingen en de uitkomsten daarvan op een rijtje gezet. Wat blijkt?

- Theoretische modellen voor eentalige lezers (zoals de *Simple View of Reading*) gaan grotendeels ook op voor meertalige lezers.
- Voor meertalige lezers kunnen ook extra factoren een rol spelen, namelijk kennis en vaardigheden in hun thuistaal.
- Er zijn effectieve instructiestrategieën om de thuistaal van meertalige leerlingen in te zetten om begrijpend lezen in de schooltaal te bevorderen, zoals:
    a. nieuwe woorden uit de tekst eerst presenteren in de thuistaal;
    b. cognaten (verwante woorden) gebruiken (zie ook strategie A verderop);
    c. de tekst vertalen in de thuistaal zodat leerlingen die voor én na het lezen van de tekst kunnen doornemen en bespreken (zie ook strategie B verderop);
    d. luisteren naar tweetalige boeken;
    e. verschillende groepsactiviteiten in de thuistaal uitvoeren.

Struikelblokken bij het inspelen op de thuistaal

Bovenstaande bevindingen laten zien dat het voor onderwijsprofessionals belangrijk is dat zij kunnen inspelen op de thuistaal van leerlingen. Die kan dan als springplank dienen bij het lezen in de schooltaal. Maar hoe doe je dat? Simpelweg tegen leerlingen zeggen 'Gebruik je thuistaal' volstaat niet; een vorm van *scaffolding* is hier essentieel. Door expliciet te laten zien hoe leerlingen koppelingen kunnen maken tussen dat wat ze al kennen of weten in de thuistaal en dat wat ze lezen of leren in de schooltaal, kunnen leerkrachten hen ondersteunen.

Als leerkracht zul je ongetwijfeld uitdagingen tegenkomen bij het integreren van thuistalen in je instructie. Ter ondersteuning vind je in Kader 1 een lijst met veelvoorkomende knelpunten en mogelijke oplossingen daarbij. Een veelgehoord struikelblok is bijvoorbeeld dat leerkrachten niet alle verschillende thuistalen van de leerlingen uit hun klas beheersen. Dat kan ook niet, zeker niet bij klassen waarin sprake is van een grote talige diversiteit onder leerlingen. Gelukkig is dit ook niet noodzakelijk. Leerkrachten kunnen ook met een zeer beperkte kennis van andere talen instructiestrategieën inzetten om leerlingen te helpen nieuwe woorden en teksten in de schooltaal te verbinden aan wat zij al weten in de thuistaal. Daarbij kan technologie en hulp van collega's en/of ouders van pas komen.

Buddle en collega's (2026) presenteren op basis van hun reviewstudie twee concrete strategieën. Leerkrachten kunnen daarmee de thuistalen van hun leerlingen op een toegankelijke en relatief eenvoudige wijze benutten in hun leeslessen, ongeacht of ze werken met een methode of eigen lesmateriaal.

Kader 1. Knelpunten en oplossingen in leesonderwijs aan meertalige leerlingen

Knelpunt	Praktische oplossing
1. Ik ben niet bekend met de thuistalen van mijn leerlingen.	• Gebruik vertaalapps, maar controleer de correctheid bij een meertalige collega, een familielid of iemand anders die de taal spreekt. • Raadpleeg tweetalige woordenboeken of online woordenlijsten met verwante woorden (cognaten). • Betrek leerlingen als taalexpert en moedig hen aan om verwante woorden en achtergrondkennis uit hun thuistaal te delen. • Leer veelvoorkomende woorden en uitdrukkingen in de talen van je leerlingen om een goede band met hen op te bouwen en de overeenkomsten tussen talen te laten zien.
2. Mijn leerlingen hebben zeer uiteenlopende taalachtergronden.	• Deel leerlingen strategisch in groepen in, zodat leerlingen met dezelfde thuistaal en een vergelijkbaar of juist verschillend taalvaardigheidsniveau in het Nederlands samenwerken. • Gebruik visuele hulpmiddelen, schema's met verwante woorden en meertalige woordenlijsten. • Zet meertalige leermiddelen in, zoals boeken, video's en digitale hulpmiddelen. • Moedig leerlingen tijdens discussies aan tot translanguaging: de inzet van hun volledige taalrepertoire.
3. Ik heb maar één leerling die een bepaalde thuistaal spreekt.	• Moedig meertalige ouders of collega's aan om onderwerpen al vóór de les in de thuistaal van de leerling te bespreken, zodat voorkennis wordt geactiveerd. • Zet technologie in, zoals AI-gegenereerde vertalingen, meertalige video's en voorleesmateriaal in de thuistaal van de leerling. • Maak gebruik van samenwerkend leren en koppel de leerling aan een geduldige medeleerling die goed Nederlands spreekt.
4. Het curriculum van mijn school ligt vast en ik heb maar weinig flexibiliteit.	• Identificeer belangrijke woorden uit het curriculum en vul de bestaande leerstof aan met instructie over verwante woorden, in plaats van de bestaande inhoud te vervangen. • Verwerk verwante woorden op een natuurlijke manier in expliciete woordenschatinstructie, zonder al te veel af te wijken van de geplande instructietijd. • Gebruik de genoemde strategieën (A + B) om te differentiëren.
5. Sommige leerlingen beschikken in hun thuistaal over sterkere mondelinge taalvaardigheden dan lees- en schrijfvaardigheden.	• Zet mondelinge activiteiten in: discussies, voorlezen en video's in de thuistaal van leerlingen. • Laat leerlingen reageren met tekeningen, gebaren, *graphic organizers* of spraak-naar-tekstprogramma's. • Introduceer tweetalige boeken, schema's met verwante woorden en bijbehorende plaatjes, naast samenlezen, om de lees- en schrijfvaardigheid in beide talen te versterken.

Strategie A: Maak verbindingen tussen talen zichtbaar met cognaten

Cognaten zijn woorden uit verschillende talen die oorspronkelijk met elkaar verwant zijn en daardoor vaak op elkaar lijken in vorm, klank en betekenis. Een voorbeeld van een cognaat is het Nederlandse woord 'piraat' en het Engelse woord *pirate*. De mate waarin talen historisch gezien aan elkaar verwant zijn bepaalt het aantal cognaten. Zo delen het Nederlands en Duits meer cognaten dan het Nederlands en Turks.

Het herkennen en gebruiken van cognaten is een strategie die meertalige leerlingen kunnen inzetten, maar leerkrachten moeten hen wel expliciet instrueren hoe zij dit kunnen doen. Dit soort expliciete instructie draagt bij aan het vergroten van de woordenschat en het bevorderen van leesbegrip van leerlingen (Carlo e.a., 2004).

Hoe geef je die instructie vorm? Daar zijn een aantal handvatten voor:

1. Bepaal de kernbegrippen van een tekst, les of thema.
2. Identificeer cognaten van de kernbegrippen in de thuistaal of thuistalen van de leerlingen. Gebruik daartoe vertaal- of AI-tools, of check bij collega's, ouders of anderen die de desbetreffende taal goed beheersen.
3. Bepaal hoe je elk begrip wilt behandelen, bijvoorbeeld voor of tijdens het lezen.
4. Vraag leerlingen of ze een vergelijkbaar woord herkennen in hun thuistaal met eenzelfde vorm, klank en betekenis.
5. Voeg deze woorden toe aan een cognatenoverzicht (of cognatenkaart) die jullie samen maken en ergens ophangen in de klas. Deze kun je categoriseren per taal en ook thematisch ordenen, zodat leerlingen hun woordenschat in verschillende talen opbouwen rondom een bepaald onderwerp (zie Afbeelding 1).
6. Bespreek overeenkomsten en verschillen en laat zien hoe het kennen van het ene woord kan helpen om de betekenis van een ander woord te begrijpen.

Afbeelding 1. Voorbeeld van een cognatenoverzicht in drie talen.



Bij deze strategie is het tevens belangrijk om te letten op 'valse vrienden'. Dit zijn woorden uit verschillende talen die qua vorm en klank op elkaar lijken, maar niet dezelfde betekenis hebben. Zo betekent het Duitse woord *Winkel* geen 'winkel', maar 'hoek'. Het bijhouden van een extra overzicht met valse vrienden kan leerlingen helpen.

Houd tot slot in je instructie rekening met het verschil tussen concrete woorden (die zijn tastbaar, bijv. 'verkeerslicht') en abstracte woorden (die zijn minder tastbaar, bijv. 'veiligheid'). De definitie van concrete cognaten kun je meestal tijdens het lezen uit de

zin of tekst opmaken, terwijl abstracte cognaten vaak expliciete instructie voor en na het lezen vergen (zie ook VUG 2020).

Strategie B: Laat leerlingen vooruit- en terugblikken in hun thuistaal

Als tweede strategie kunnen leerkrachten vooruit- en terugblikken in de thuistaal gebruiken en daarmee de achtergrondkennis van leerlingen in beide talen aanspreken. Het helpt leerlingen namelijk als zij koppelingen tussen hun talen maken bij het begrijpen van concepten en informatie in de tekst. Deze strategie wordt ook wel de *Preview-View-Review*-strategie genoemd (Celic & Seltzer, 2013). Concreet houdt deze in dat je als de leerkracht de thuistaal op verschillende momenten integreert in de instructie. Je kunt dit als volgt aanpakken:

1. Voorbereiding

Check wat de belangrijkste achtergrondkennis is die leerlingen nodig hebben en focus daarbij op kernbegrippen en concepten in de tekst.

- Wat weten de leerlingen al over het onderwerp? En hoe kan ik die voorkennis activeren (zie ook VUG 2025a)?
- Hoe kan ik dit onderwerp in een breder kader plaatsen zodat leerlingen het grote geheel zien?
- Hoe kan ik het onderwerp koppelen aan hun leefwereld? Zijn er bronnen in de thuistaal te vinden over het onderwerp?

2. Preview / vooruitblikken (10% van de les)

Blik samen met leerlingen vooruit op de les door de thuistaal te gebruiken bij het introduceren van onderwerpen of constructen die centraal staan in de tekst.

- Geef leerlingen tijd om met de kernbegrippen en constructen aan de slag te gaan in hun thuistaal (bijv. met een cognatenkaart).
- Gebruik activiteiten die helpen bij het activeren of vergroten van hun achtergrondkennis, zoals samen lezen over het onderwerp, informatieve video's bekijken of leerlingen met elkaar laten praten.

3. View / lezen (80% van de les)

Geef vervolgens de les in de schooltaal (ook wel instructietaal).

- Maak duidelijk dat je van leerlingen verwacht dat ze de schooltaal gebruiken, maar waar nodig wel gebruik kunnen maken van vertaalapps.
- Geef de leerlingen geleidelijk aan meer verantwoordelijkheid voor hun eigen leerproces; van gerichte en/of begeleide instructie ga je over naar samenwerkend en/of zelfstandig leren. Help ze daarbij door af en toe te verwijzen naar de koppelingen die jullie eerder maakten met de thuistaal.
- Maak de inhoud van de tekst ook op andere manieren begrijpelijker, bijvoorbeeld door afbeeldingen en *graphic organizers* te gebruiken.

4. Review / terugblikken (10% van de les)

Eindig door met leerlingen terug te blikken op de les en deze samen te (laten) vatten in de thuistaal.

- Laat leerlingen met dezelfde thuistaal elkaar een samenvatting geven van wat ze geleerd hebben en biedt ze de mogelijkheid om vragen te stellen.
- Maak gebruik van formatieve evaluatie en check of leerlingen de tekst goed begrepen hebben, bijvoorbeeld via exit-tickets. Laat ze daarbij hun volledige taalrepertoire benutten.

5. Reflectie

Zorg dat je reflecteert op de inzet van deze strategie. De ingevulde exit-tickets en graphic organizers en de gesprekken die leerlingen onderling voeren kunnen waardevolle informatie geven over wat het ze heeft opgeleverd. Op basis daarvan kun je ook de inzet van deze strategie aanscherpen en je toekomstige instructie waar nodig aanpassen.

Strategie B is flexibel in te zetten bij verschillende lessen; dat kan bij instructie in begrijpend lezen maar ook in zaakvaklessen of wanneer je die twee integreert (zie ook VUG 2025b). Bovendien kun je de aanpak aanpassen afhankelijk van de mate van talige diversiteit binnen je klas. Als veel leerlingen dezelfde thuistaal spreken, dan kun je klassikaal vooruit- en terugblikken. Is er sprake van veel verschillende thuistalen, dan kun je leerlingen in kleine groepjes of zelfstandig laten werken. Zie Kader 1 voor verdere praktische tips.

Meertaligheid als verrijking van theorie én praktijk

Meertalige leerlingen nemen hun bestaande taalkennis mee naar de (lees)les. Door kennis in de thuistaal bewust te activeren, kunnen leerkrachten nieuwe woorden en teksten in de schooltaal (Nederlands) verbinden aan wat leerlingen al weten. De theoretische kennisbasis uit de *Science of Reading* hoeft daarvoor niet opzijgeschoven te worden; de toepassing ervan kan juist worden verrijkt met aandacht voor meertaligheid. Goed leesonderwijs aan meertalige leerlingen betekent niet alleen dat je de instructietaal goed onderwijst, maar ook dat je doelgericht gebruikmaakt van de taalkennis die leerlingen al hebben. Bovendien draagt dit bij aan een inclusieve en ondersteunende leeromgeving waarin de taalachtergronden van leerlingen worden erkend en gewaardeerd. Dergelijke strategieën kunnen dus niet alleen de leesvaardigheid van leerlingen bevorderen maar ook bijdragen aan kansengelijkheid in het onderwijs.

Aan de slag!
Wil je meertalige leerlingen beter ondersteunen bij taal- en leesonderwijs? Met deze praktische stappen kun je direct aan de slag:

1. Bepaal welke woorden belangrijk zijn voor tekstbegrip
Kijk vooraf naar de les en de bijbehorende tekst(en) en kies de belangrijkste woorden en begrippen. Bedenk welke daarvan voor meertalige leerlingen lastig kunnen zijn en extra uitleg nodig hebben.

2. Gebruik de thuistaal als hulpmiddel
Benut de talen die leerlingen al kennen. Denk aan vertalingen, meertalige woordenlijsten, afbeeldingen of boeken in verschillende talen. Vraag bij twijfel ouders, collega's of leerlingen om hulp bij een vertaling en benut (AI-)technologie.

3. Leg verbanden tussen talen
Strategie A: Leg verbanden op woordniveau via cognaten. Laat leerlingen ontdekken welke woorden in het Nederlands lijken op woorden uit hun andere taal en maak samen en meertalige woordenlijst of cognatenkaart.
Strategie B: Leg verbanden op tekstniveau door vóór het lezen hun voorkennis in de thuistaal te activeren (vooruitkijken) en na het lezen de tekst na te bespreken in de thuistaal (terugblikken). Zo help je leerlingen om nieuwe kennis te verbinden aan wat ze al weten.

5. Controleer regelmatig of leerlingen het begrijpen
Gebruik korte vragen, een exit-ticket, een woordweb, een afbeelding of een kort gesprek om te controleren wat leerlingen hebben begrepen. Kijk vervolgens welke ondersteuning goed werkte en pas je volgende les daarop aan.

6. Geef meertaligheid een plek in de klas
Laat zien dat alle talen van leerlingen ertoe doen. Geef ruimte om talen met elkaar te vergelijken en te verbinden. Laat leerlingen hun thuistaal gebruiken wanneer dit helpt om nieuwe kennis te vergaren in de schooltaal. Zo wordt meertaligheid een springplak bij het leren.

Bronnen

- Carlo, M. S., August, D., Mclaughlin, B., Snow, C. E., Dressler, C., Lippman, D. N., Lively, T. J., & White, C. E. (2004). Closing the gap: Addressing the vocabulary needs of English-language learners in bilingual and mainstream classrooms. *Reading Research Quarterly, 39*(2), 188-215. https://doi.org/10.1598/RRQ.39.2.3
- Celic, C., & Seltzer, K. (2013). *Translanguaging: A CUNY-NYSIEB guide for educators (Revised ed.).* The Graduate Center, The City University of New York. https://www.cuny-nysieb.org/translanguaging-resources/
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of Educational Research, 49*(2), 222-251. https://doi.org/10.3102/00346543049002222
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education, 7*(1), 6-10. https://doi.org/10.1177/074193258600700104
- Kittle, J. M., Amendum, S. J., & Budde, C. M. (2024). What does research say about the *Science of Reading* for K-5 multilingual learners? A systematic review of systematic reviews. *Educational Psychology Review, 36*(4), article 108. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09942-6

Eerdere VUG'jes

Dit artikel bevat verwijzingen naar eerdere VUG-artikelen, te vinden op de website van het KBL: https://www.kenniscentrumbegrijpendlezen.nl/home/voor-u-gelezen

- VUG 2020: Het bevorderen van schooltaal en begrijpend lezen bij tweetalige leerlingen.
- VUG 2023: Effectieve instructie in begrijpend lezen vereist een veelzijdige aanpak.
- VUG 2025a: Tekstbegrip dat staat als een huis: hoe gebruik je voorkennis als fundament voor tekstbegrip?
- VUG 2025b: Instructie in leesvaardigheid en vakinhoud combineren: een win-winsituatie

Leestip

Wouters, E., Van Popta, M., Dekker, S., & Smit, J. (2024). *Meertalige leerlingen ondersteunen in het leesonderwijs. Een literatuurstudie naar meertaligheid, lezen met begrip en leesmotivatie*. Stichting Lezen. https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2024/06/Meertalige-leerlingen-ondersteunen-in-het-leesonderwijs_2024_Digitaal.pdf

JADE: een dialogische benadering van lezen met aandacht voor kritisch burgerschap

door Jacqueline Evers-Vermeul, Universiteit Utrecht

Voor u gelezen:

Lee, R., & Al-Adeimi, S. (2025). Supporting literacy through the Justice and Dialogic Education (JADE) Framework. *Reading Research Quarterly, 60*(4), e70062. https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/rrq.70062

Veel leerlingen beschikken over waardevolle culturele en talige bagage en persoonlijke ervaringen. Lee en Al-Adeimi (2025) introduceren een manier om die variatie aan expertise meer te benutten in het leesonderwijs: het JADE-raamwerk, gericht op 'Justice And Dialogic Education'. De inzichten uit dit artikel zijn interessant voor wie wegen zoekt om (kritisch) burgerschaps-onderwijs en lessen over begrijpend lezen te combineren.

Kansengelijkheid

In letterkundige analyses en columns wordt geregeld aandacht besteed aan representatie (zie voor een toelichting op dit concept: Stronks, 2020). Dit houdt onder andere in dat je je bij het lezen afvraagt: wie wordt er in deze tekst gezien, wie vertelt dit, hoe kijkt deze persoon, wat wordt er niet gezien en wat wordt er niet verteld? Vaak worden dit type vragen gesteld vanuit de roep om meer inclusiviteit en diversiteit in die representatie. Zo spreekt Liliane Wanders (2023) de wens uit om literatuur een *safe space* voor iedereen te laten zijn, waarin een divers publiek zichzelf kan 'tegenkomen' en zich dus kan identificeren met de verhaalpersonages. Ook vanuit pedagogisch perspectief is er aandacht voor representatie. Zo heeft *social justice*-onderwijs (gericht op maatschappelijke rechtvaardigheid en sociale inclusie) een bredere ambitie, namelijk de bevordering van kansengelijkheid. Daarbij ligt een combinatie met leesonderwijs voor de hand, aangezien je via het lezen van literatuur verschillende perspectieven kunt inbrengen (zie bijvoorbeeld Leijgraaf, 2022; Van Lieshout & Gootjes, 2025).

Het artikel van Lee en Al-Adeimi (2025) biedt een waardevol kader om concreter invulling te geven aan onderwijs met een *social justice*-ambitie. Met het JADE-raamwerk, gericht op *Justice And Dialogic Education*, kunnen leraren reflecteren op de ruimte die ze via dialoog bieden voor de culturele en talige kennis en persoonlijke ervaringen van leerlingen. Hoewel het artikel is geschreven vanuit de Amerikaanse context, sluiten veel ideeën goed aan bij ontwikkelingen in Nederland, zoals:

- de aandacht voor rijke gesprekken over teksten;
- het benutten van de meertaligheid van leerlingen – zie ook het VUG'je van Liza van den Bosch elders in deze bundel (VUG 2026);
- de nieuwe kerndoelen, waarbij burgerschap idealiter een plek krijgt in alle vakken.

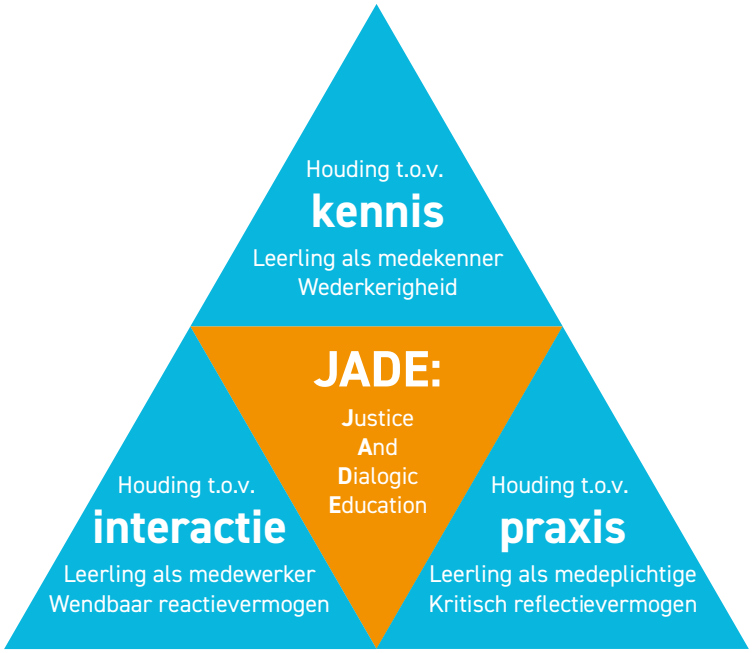
Waarom een nieuw raamwerk?

De Nederlandse overheid pleit er terecht voor om in het (lees)onderwijs vooral beproefde, effectieve instructiewijzen en werkvormen in te zetten. Daar zijn ook volop mogelijkheden voor, aangezien er veel wetenschappelijke literatuur voorhanden is over zowel lezen als effectief leesonderwijs, wat in Amerika de *science of reading* wordt genoemd. Deze literatuur geeft antwoorden op vragen zoals: hoe komt tekstbegrip tot stand, welke deelprocessen spelen daarbij een rol, welke aanpakken zijn effectief en wat werkt motiverend?

In aanvulling op benaderingen gebaseerd op de *science of reading*, waarbij leraren vaak gericht zijn op het versterken van deelvaardigheden die belangrijk zijn bij het lezen, wordt er bij leesonderwijs ook aandacht gevraagd voor de maatschappelijke context en voor sociaal-culturele factoren (zie Duke & Cartwright, 2021). Ook hier zijn specifieke benaderingen en empirische bevindingen beschikbaar. Lee en Al-Adeimi lichten er twee uit:

- dialogisch onderwijs (zie bijvoorbeeld VUG 2023) – dit type onderwijs is gebaseerd op sociaal-culturele theorieën over leren (zoals die van Vygotsky), waarbij interactie een grote rol speelt. Die interactie is vaak monologisch, met de leraar als degene die met autoriteit kennis en inzichten overdraagt, bijvoorbeeld tijdens *scaffolding*. Benaderingen die een dialogische interactie benadrukken, hebben vaak oog voor de culturele en politieke dimensies van educatie. Dialoog in combinatie met kritisch denken helpt leerlingen om hun stem te laten horen en uiteindelijk veranderingen in de maatschappij te bewerkstelligen.
- onderwijs gericht op *social justice* – dit type onderwijs erkent dat leerlingen beschikken over waardevolle culturele en talige bagage en persoonlijke ervaringen, en dat onderwijs idealiter betekenisvolle verbanden legt tussen het schoolleven en de thuissituatie van leerlingen.

Lee en Al-Adeimi (2025) benadrukken de meerwaarde van zowel *evidence-based* leesonderwijs als bovenstaande twee benaderingen, en pleiten in hun artikel voor een raamwerk dat deze benaderingen allemaal integreert. Anders is immers het risico dat het leesonderwijs effectief is maar betekenisloos, of juist betekenisvol maar niet effectief.



JADE

Het JADE-raamwerk bestaat uit drie samenhangende houdingen die leraren kunnen ontwikkelen over het *wat* (de kennis), het *hoe* (de interactie) en het *waarom* (de praxis) leerlingen leren. Dergelijke overtuigingen en houdingen van leraren bepalen immers in sterke mate hoe zij naar leerlingen kijken en welke keuzes ze in hun onderwijs maken. Elke houding in het JADE-raamwerk wordt op twee manieren getypeerd, namelijk vanuit

- een visie op de identiteit en capaciteiten van leerlingen (Lee en Al-Adeimi noemen dit een waarde-oriëntatie);
- een pedagogisch-didactische opstelling: een kenmerk van de relationele en instructieve benadering die de leraar kiest.

In de rest van deze samenvatting worden de drie houdingen toegelicht, aangevuld met concrete tips en voorbeelden hoe je er als leraar in de klas mee aan de slag kunt.

1. Houding ten opzichte van kennis

De eerste houding waarop je als leraar kunt reflecteren, is gericht op kennis. Dit betreft het 'wat' van leren: *over welke onderwerpen leren leerlingen* en m*et welke teksten gaan ze aan de slag?* Centrale vragen hierbij zijn ook: *Hoe wordt kennis in de klas geconstrueerd?* en *Wiens kennis doet ertoe?*

Toonaangevende theorieën over lezen (zoals het Constructie-Integratiemodel van Kintsch) benadrukken allemaal het belang van voorkennis. In deze theorieën gaat het doorgaans over conceptuele kennis: kennis over een bepaald thema of vakgebied. Daarmee wordt de culturele en talige bagage van leerlingen vaak echter grotendeels buiten beschouwing gelaten (zie ook VUG 2025). Bij leerlingen uit historisch of anderszins gemarginaliseerde groepen wordt bovendien geregeld gesproken over een "kennisachterstand", waarmee nog meer uit het zicht verdwijnt dat deze leerlingen elk ook unieke conceptuele, tekstuele, culturele en talige kennis hebben. Lee en Adeimi pleiten er daarom voor om het spectrum van benutte kennis breed te houden, en dus oog te hebben voor sociaal geconstrueerde, contextuele en cultuurgebonden kennis. Zie Kader 1 voor enkele concrete voorbeelden.

Het past bij deze houding om leerlingen te typeren als **mede-kenners** of **mede-weters** en om een benadering te kiezen waarin **wederkerigheid** centraal staat. Deze insteken vullen elkaar mooi aan. Leraren die leerlingen als medekenners zien, erkennen dat ook die waardevolle kennis met zich brengen. Tegelijkertijd zorgt wederkerigheid ervoor dat kennisconstructie een gezamenlijke inspanning wordt; leraar en leerling dragen allebei actief bij en leren van elkaar. Er is dan niet (alleen) sprake van top-down overdracht van kennis, maar van co-constructie van betekenis.

Belangrijk hierbij is een dialogische benadering. Dit houdt in dat kennis gezamenlijk, cumulatief en wederzijds afhankelijk wordt geconstrueerd in groepsgesprekken waarin leraar en leerlingen samen ideeën delen, beluisteren en kritisch bevragen.



Tips om de houding over kennis vorm te geven

Maak leerling medekenners of medeweters door:

- hun voorkennis te activeren;
- aansluiting te zoeken bij hun leefwereld: vraag naar hun ervaringen of vraag hoe ze het onderwerp van de tekst herkennen in hun eigen leefwereld;
- met woorden zoals zou kunnen en misschien ruimte te bieden voor het verkennen van opties, mogelijke verklaringen en voorzichtige redeneringen;
- laat daarbij verschillende oplossingen, perspectieven en interpretaties naast elkaar bestaan.

Kader 1. Voorbeelden van lessen met leerlingen als medekenners

Voorbeeld 1 – culturele kennis

In een lessenserie over voedsel kun je verschillende soorten kennis integreren: onderwerpspecifieke kennis (bijv. soorten voedsel), domeinkennis (bijv. voedingsleer), conceptuele kennis (bijv. herkomst van voedsel, duurzaamheid van daarvan), culturele kennis (bijv. familierecepten, verhalen over eten) en talige kennis (bijv. meertalige benamingen voor voedsel). Een les kan beginnen met het samen lezen van een boek waarin maaltijden voorbereiden of nuttigen een belangrijke plek innemen en kan eindigen met een meertalige receptenuitwisseling; een mooie mix van aandacht voor woordenschat, tekstbegrip, verhalen vertellen en culturele uitwisseling.

Voorbeeld 2 – meer perspectieven

In een geschiedenisles kun je een standaardtekst uit het geschiedenislesboek aanvullen met teksten die de gekozen historische periode belichten vanuit andere perspectieven (andere regio's of landen, specifieke bevolkingsgroepen). Bij recentere gebeurtenissen kun je als leraar ook vragen naar persoonlijke verhalen of ervaringen in de familie. Hiermee wordt duidelijk dat geschiedenis een kwestie is van perspectiefname, en dat er niet maar één juist narratief is (dat van de meerderheid); de stem van de minderheid wordt niet gewist of het zwijgen opgelegd.

Voorbeeld 3 – meertalig repertoire

Een leerkracht kan kleuters in een klassengesprek vragen om woorden te noemen die beginnen met de klank /b/. De leerkracht kan antwoorden zoals *bal* of *ballon* noteren en de leerlingen vragen wat ze voor hen betekenen. Aan meertalige leerlingen kan de leerkracht ook vragen of de klanken /b/ of /p/ voorkomen in de thuistalen van de leerlingen (of andere talen die ze kennen), of hoe het woord goed in verschillende talen wordt uitgesproken. Hiermee wordt het perspectief van de klas verbreed, voorbij één enkele vorm van kennis. Zo kent het Arabisch niet de /p/-klank (die vaak door een /b/ wordt vervangen), terwijl het Spaans wel de /p/-klank kent, maar de /g/ in die taal vaak wordt uitgesproken als de /g/ in *goal*. Deze werkwijze ondersteunt zowel het herkennen van beginklanken en benut de ervaringen en taalkennis van de leerlingen.

2. Houding ten opzichte van interactie

De tweede houding is gericht op interactie. Dit betreft het 'hoe' van leren, met de bijbehorende typerende relaties en deelnamepatronen. Dat relaties er inderdaad toe doen in het onderwijs brachten Ryan en Deci (2000) decennia geleden al naar voren in hun zelfdeterminatietheorie: een gevoel van verbondenheid verhoogt de (lees)motivatie.

Centrale vraag bij deze tweede houding luidt: Wat zijn de principes die de gespreks-patronen tussen leraar en leerlingen bepalen en tussen leerlingen onderling? Om hierop te reflecteren kun je je als leraar het volgende afvragen:

- Wie komt tijdens mijn lessen het meest aan het woord?
- Welke leerlingen hoor ik minder?
- Sluiten mijn teksten en voorbeelden aan bij de diversiteit in de klas?

Het past bij deze houding om leerlingen te bestempelen als **medewerkers**. Dit benadrukt hun handelingsmogelijkheden (of hun *agency*) bij het vormgeven aan de klas als leergemeenschap. Ook is deze houding gericht op (het ontwikkelen van) een **wendbaar reactievermogen**. Dit houdt in dat de leraar voortdurend afstemt (wendbaar reageert) op wat er in de klas gebeurt, waardoor alle leerlingstemmen worden gehoord, worden gerespecteerd en invloedrijk zijn. Zie Kader 2 voor concrete voorbeelden.



Tips om de houding over interactie vorm te geven

Maak leerling medewerkers door:

- de werkvorm denken – delen – uitwisselen;
- klassikale gesprekken met ruimte om
  - elkaar vragen te stellen
  - genoeg tijd om een antwoord te bedenken
  - echt naar elkaars reactie te luisteren
  - op elkaar te reageren
  - argumenten te geven
  - samen conclusies te trekken;
- debatten n.a.v. teksten te voeren;
- coöperatieve werkvormen in te zetten.

Kader 2. Voorbeelden van lessen getypeerd door wendbaar reactievermogen

Voorbeeld 1 – ingaan op inbreng van leerlingen

Een leraar met een wendbaar reactievermogen kan een les aanpassen op basis van de inbreng en interesses van leerlingen, door waar nodig langer te wachten, of door voort te borduren op voorbeelden die leerlingen geven (ook in volgende lessen). Fouten van leerlingen worden dan niet alleen of niet meteen gecorrigeerd (*de paard* vs. *het paard*), maar kunnen aanleiding vormen om interessante verschillen tussen talen te benoemen en verkennen (één vs. meer lidwoorden, manieren waarop daarbij geslacht ertoe doet of juist enkel- vs. meervoud). Een fout wordt dan niet benaderd als deficiëntie, maar als teken van kennis over een ander taalsysteem. Erover praten en voorbeelden uitwisselen helpt leerlingen om de correcte vorm te leren én hun kennis over talen in het algemeen uit te breiden.

Voorbeeld 2 – van monoloog naar groepsgesprek

In lessen met wendbare reacties maakt de monoloog plaats voor dialoog, en maakt het gesprekspatroon *vraag leraar – antwoord(en) leerling(en) – evaluatie leraar* plaats voor een groepsgesprek (zie VUG 2023 voor concrete tips over de invulling en randvoorwaarden van dialogisch onderwijs). De leraar treedt op als structurerende gespreksleider: de leraar wijst beurten toe en zorgt dat leerlingen kunnen uitpraten (zodat iedereen de kans krijgt om bij te dragen), nodigt leerlingen uit om eigen uitspraken te verhelderen of met argumenten te onderbouwen, herformuleert bijdragen met gebruik van school- of vaktaal, nodigt leerlingen uit om op elkaars uitspraken te reageren door verheldering, bevestiging of uitbreiding, etc. Luisteren naar en respect voor elkaars bijdragen nemen hier een belangrijke plek in.

Voorbeeld 3 – strategie-instructie

In een JADE-benadering vullen leraren expliciete, directe instructie en docentmodeling aan met andere instructievormen. De meerwaarde van EDI en modeling is duidelijk aangetoond (zie de *science of reading*), maar leraren kunnen deze instructievormen uitbreiden door in de les ter plekke te reageren op wat leerlingen zeggen en op wat deze wel of juist nog niet begrijpen. In een leesstrategieles gericht op samenvatten kun je bijvoorbeeld hardopwerkend voordoen welke deelstappen je kunt zetten (letten op de macrostructuur van de tekst, voorbeelden schrappen, herhalingen weglaten e.d.), om vervolgens met leerlingen erop te reflecteren waarom samenvatten nuttig is en hoe ze deze strategie in verschillende contexten kunnen gebruiken.

3. Houding ten opzichte van praxis

De derde houding betreft de praxis. Dit gaat over het 'waarom' van leren: de doelgerichte werkvormen die hun leren koppelt aan betekenisvolle verandering. Centrale vraag hierbij is: Welke acties moeten er op het leren volgen? Waar begrijpend lezen vaak gericht is op uitkomsten op de korte termijn en binnen de schoolse context (vaardigheid in het toepassen van een leesstrategie, begrip van een concrete tekst), dwingt het JADE-raamwerk dus om daarnaast na te denken over uitkomsten op langere termijn en buiten de schoolse context. Dit past onder andere bij de PISA-definitie van leesvaardigheid als "het begrijpen van, gebruiken van, evalueren van, reflecteren op en omgaan met teksten om je doelen te bereiken, je kennis en potentieel te verruimen en deel te nemen aan de maatschappij" (OECD, 2019).

Bij deze insteek worden leerlingen getypeerd als **medeplichtigen**, die een rol kunnen spelen in het veranderen van de samenleving. De ambitie om daarbij onrecht tegen te gaan vraagt om kritisch **reflectievermogen**. Hierbij is leesvaardigheid dus een instrument voor succes op school, maar ook een instrument dat kritisch bewustzijn helpt ontwikkelen en dat leerlingen in staat stelt om actie te ondernemen in de wereld om hen heen.



Tips om de houding over praxis vorm te geven

- Bedenk dat normen voor uitspraak en vloeiendheid cultureel bepaald zijn en dat in meertalige contexten vaak andere normen gehanteerd worden, vanuit andere doelen.
- Verbind lezen met de echte wereld en vraag aan leerlingen:
  - Hoe zie je dit onderwerp terug in het nieuws?
  - Welke oplossingen zouden mogelijk zijn?
  - Welke gevolgen heeft dit voor jouw omgeving?
- Maak een koppeling met maatschappelijke vraagstukken en/of ethische dilemma's.

Kader 3. Voorbeelden van kritisch reflectievermogen

Voorbeeld 1 – expressief voorlezen of voordragen

Besteed bij voorlezen niet alleen aandacht aan accuraatheid en snelheid, maar houd rekening met variatie in doel en publiek. Maak leerlingen duidelijk dat je ook kunt lezen om mensen te raken, een emotie te uiten, te overtuigen of op te roepen tot verandering. Organiseer bijvoorbeeld een openbare voorleessessie of *poetry slam*, waarin leerlingen teksten met veel ritme, emotie en performance voordragen. Leerlingen kunnen hierin teksten selecteren of schrijven waarin lokale thema's aan bod komen of thema's die hun culturele identiteit weerspiegelen. Tijdens het oefenen werken ze door herhaling en feedback aan hun vloeiendheid; tegelijkertijd worden ze door kritisch reflectieve gesprekken over taalgebruik, publiek en communicatief doel zich ervan bewust hoe tempo en intonatie de kracht van hun boodschap beïnvloeden.

Voorbeeld 2 – van theorie naar praktijk

Het lezen of schrijven van een betoog blijft vaak grotendeels een school-interne aangelegenheid. Leren hoe je een betoog opbouwt en welke retorische middelen je daarbij kunt gebruiken, wordt voor leerlingen echter pas betekenisvol als ze de opgedane kennis en vaardigheden (en informatie die ze gelezen hebben in andere bronnen) kunnen inzetten in een brief aan de plaatselijke gemeente (of andere plaatselijke instantie) waarin ze oproepen om een misstand in de eigen woonplaats aan te pakken. Dit type onderwijs kan meteen ook duidelijk maken dat controversiële thema's niet geschuwd hoeven te worden. Geletterdheid is hierbij een vorm van onderzoek doen, belangenbehartiging en *storytelling*.

Voorbeeld 3 – regionale verschillen

Bespreek voorbeelden van klanken die in verschillende regio's anders worden uitgesproken, zoals de (al dan niet Gooise) /r/ of de (al dan niet zachte) /g/. Dit kan ook al in groep 4. Enerzijds werk je hiermee aan hun inzicht in grafeem-foneem-koppelingen, en anderzijds vergroot je er hun bewustzijn mee dat taal op gestructureerde, betekenisvolle manieren varieert tussen bevolkingsgroepen. Je kunt deze variatieaanpak ook bij onderwijs over lettergrepen hanteren, bijvoorbeeld het inslikken van de *-en* in het Gronings, met aandacht voor taalverschijnselen als assimilatie (*lopen* wordt *loo'm*; *kijken* wordt *kie'ng*) of het feit dat het Standaardnederlands een klinker als kern van een lettergreep heeft. Met gepaste contextualisatie kunnen leerlingen zich hierdoor op een laagdrempelige manier bewust worden van taalvariatie en taalverandering, en het feit dat taal macht, geschiedenis en identiteit reflecteert.

Bronnen

- Duke, N. K., & Cartwright, K. B. (2021). The *Science of Reading* progresses: Communicating advances beyond the Simple View of Reading. *Reading Research Quarterly, 56*(S1), S25–S44. https://doi.org/10.1002/rrq.411
- Leijgraaf, M. (2022). "Ik snap oprecht niet hoe dit systeem kan bestaan." Bevorderen van kansengelijkheid door het doorbreken van de master narrative. [Lectorale rede Hogeschool iPabo Amsterdam.] https://www.ipabo.nl/app/uploads/2022/07/Leijgraaf_2022_Lectorale_Rede.pdf
- OECD (2019). PISA 2018: *Assessment and analytical framework.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b25efab8-en
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 54-67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020
- Stronks, E. (2020). Representaties. *Didactiek Nederlands – Handboek.* https://didactieknederlands.nl/handboek/2020/03/representatie/
- Van Lieshout, H.& Gootjes, B. (2025). In dialoog over een roman voor een dieper begrip van sociale rechtvaardigheid. *Journal of Social Intervention: Theory and Practice, 34*(2), 43-59. https://doi.org/10.54431/jsi.848
- Wanders, L. (2023). Column – Literatuur een safe space? *Bazarow Magazine*, 4 maart 2023. https://magazine.bazarow.com/bazarow-magazine-4-2023/

Eerdere VUG'jes

Dit artikel bevat verwijzingen naar andere VUG-artikelen, te vinden op de website van het KBL: https://www.kenniscentrumbegrijpendlezen.nl/home/voor-u-gelezen

- VUG 2023: Dé juiste lezing bestaat niet! Hoe je vanuit een open houding tot dialogisch leesonderwijs komt
- VUG 2025: Tekstbegrip dat staat als een huis: Hoe gebruik je voorkennis als fundament voor tekstbegrip?
- VUG 2026: Meertaligheid van leerlingen als springplank bij het lezen

Leerlingen laten groeien in tekstbegrip

Door Froukje Hoobroeckx, Sardes

Voor u geluisterd:

Drie podcasts van Timothy Shanahan, te beluisteren en als blog na te lezen via http://www.shanahanonliteracy.com (zie de Bronnen voor meer informatie).

Timothy Shanahan beantwoordt in zijn podcast Shanahan on Literacy ("Shanahan over geletterdheid") vragen uit het veld over leesonderwijs, vaak recht uit het hart van leraren gegrepen. Shanahan beantwoordt deze vragen vanuit een gedegen, zeer brede kennis van onderwijsonderzoek. Waar hij deze kennis niet paraat heeft, duikt hij met enthousiasme alsnog de wetenschappelijke literatuur in. Zijn adviezen formuleert hij op een persoonlijke, toegankelijke manier, met begrip voor de complexe opdracht om leerlingen goed te leren lezen. Soms verwijst hij hierbij naar zijn eigen ervaring als leraar. De hieronder samengevatte podcasts gaan over de focus op het vergroten van kennis versus het bevorderen van leesvaardigheid, het belang van uitdagende teksten, en tips voor het ontwerpen van een sterke leesbegriples.

Investeren in kennis ...

Eén van de thema's in de podcasts is hoe je leerlingen kunt laten groeien in tekstbegrip. Wat doet er echt toe en waarop kun je je in het onderwijs het best op richten? Gaat het vooral om verwerven van kennis, vanuit het gegeven dat kennis helpt om teksten beter te begrijpen? Focus je vooral op het aanleren van strategieën om de inhoud beter te doorgronden? Of gaat het om een combinatie van deze twee? En zo ja: hoe verhouden kennis en tekstbegrip zich dan tot elkaar (zie ook VUG 2025a)?

Shanahan benoemt de huidige tendens om succes in leesbegrip vooral te koppelen aan een brede algemene kennis. Inderdaad blijkt uit onderzoek dat achtergrondkennis ervoor zorgt dat je een tekst beter begrijpt (zie VUG 2025b), dus dat onderschrijft ook hij. Sterker nog, hij stelt dat het vergroten van kennis één van de belangrijkste doelen is van onderwijs in het algemeen, dus niet alleen van leeslessen maar van álle lessen. Teksten die leerlingen lezen, moeten wat hem betreft daarom altijd kennisrijk – en interessant – zijn.

... maar ook in strategieën

Hij zet hier echter tegenover dat leerlingen ook moeten leren wat ze kunnen doen als ze zo'n kennisrijke tekst niet begrijpen. Zo worden ze in staat gesteld om deze rijke teksten niet alleen op school te lezen, met hulp van de leraar, maar ook zelfstandig en buiten school. Precies dat is volgens hem het doel van een goede leesbegriples: leerlingen leren om teksten steeds beter zelfstandig te begrijpen. Zoals Shanahan (2025) het verwoordt:

"... ik wil graag bereiken dat leerlingen de vastberadenheid ontwikkelen om te begrijpen, om het op te merken als dat niet lukt, en zich bewust te worden van mogelijke oorzaken daarvan en van de instrumenten waarmee ze het geheim van een raadselachtige tekst kunnen ontrafelen."

Uitdagende teksten

Als dit je doel is, is het van belang om teksten met leerlingen te lezen waarvan je verwacht dat ze deze nog niet helemaal zelfstandig kunnen begrijpen. Shanahan gebruikt hiervoor de term 'uitdagende' teksten. Immers, alleen bij het lezen van deze uitdagende teksten valt er ook echt iets te leren op het gebied van leesbegrip. Teksten die leerlingen zelf al makkelijk kunnen begrijpen, hebben overigens alsnog nut, maar dan vooral in lessen waarvan het doel is dat leerlingen de centrale kennis daarin zelfstandig kunnen verwerven. Denk bijvoorbeeld aan een wereldoriëntatieles, waarbij je zeker wilt weten dat leerlingen de inhoud echt goed begrijpen en dus de juiste kennis opdoen.

Als echter het doel is om leerlingen te laten groeien in tekstbegrip, zul je ze teksten moeten laten lezen waar ze hun tanden in moeten zetten, en wel samen met jou. Want Shanahan is hier heel duidelijk in: de voorwaarde om leerlingen te laten groeien in tekstbegrip is dat de leraar uitdagende teksten samen met de groep aanpakt en hen effectief hierbij begeleidt.

Leerlingen onder begeleiding de berg zélf laten beklimmen

In de praktijk blijken leraren dat best lastig te vinden en soms zelf spannend. Want hoe doe je dat? En haken leerlingen niet af als ze een tekst moeilijk vinden? Om dit te voorkomen, kiezen leraren soms voor een 'vermijdende' aanpak, waardoor leerlingen de inhoud van de tekst misschien wel beter begrijpen, maar waardoor ze niet groeien in tekstbegrip. Om dit te illustreren, gebruikt Shanahan voor het lezen en begrijpen van zo'n uitdagende tekst de metafoor van een te beklimmen berg (zie Kader 1).

Kader 1: Ongewenste aanpakken met bijbehorende gevolgen in het omgaan met uitdagende teksten.

Aanpak van een uitdagende tekst	Bergmetafoor	Gevolg
1. Leraar zoekt een makkelijkere tekst of biedt de tekst niet aan.	Leerlingen beklimmen een lagere berg of er is helemaal geen berg meer.	Leerlingen blijven steken op een laag begripsniveau of krijgen helemaal geen kans om te oefenen met het begrijpen van de tekst.
2. Leraar leest de tekst gewoon voor (of geeft leesbeurten).	Leerlingen beklimmen niet zelf de berg, maar kijken hoe jij (of een medeleerling) hem beklimt.	Leerlingen krijgen zo wel iets mee van de inhoud, maar ze oefenen niet om de tekst zelf te begrijpen.
3. Leraar vertelt zelf wat er in de tekst staat.	Je laat de leerlingen de top zien, zonder dat ze de berg hoeven te beklimmen.	Leerlingen leren dat de tekst lezen er niet toe doet. Ook als je ze zegt dat ze hem zelf nog een kunnen nalezen als ze dat willen, zul je zien dat ze dat bijna nooit doen.
4. Leraar laat leerlingen de tekst zelfstandig lezen en checkt achteraf wat ze ervan hebben begrepen.	Leerlingen komen misschien tot basecamp (het niveau waar ze zonder hulp kunnen komen), maar daarna laat je ze 'bungelen'.	Leerlingen lezen zonder verdere begeleiding, waardoor ze niet (veel) hoger komen dan het niveau waarop ze al zaten.

Mogen de aanpakken uit Kader 1 dan allemaal niet? Nooit? Natuurlijk mag je best ook wel eens uitleggen wat er in de tekst staat, of deze voorlezen. Als je wilt dat leerlingen de inhoud snappen, is dit een bruikbare optie. Maar als je wilt dat ze teksten echt zelfstandig leren begrijpen, is het essentieel dat ze hier, onder begeleiding, zelf mee aan de slag gaan. Zorg er dus voor dat in ieder geval een deel van de kennis die kinderen leren, ook echt komt uit teksten die ze hebben leren lezen, anders leren ze nooit om kennis zelfstandig tot zich te nemen. En je helpt ze om te groeien in tekstbegrip door ze daarbij te begeleiden, aan te moedigen, *scaffolds* (opstapjes) aan te reiken en uitleg te geven over hoe ze het kunnen aanpakken. In de termen van de bergmetafoor klim je met leerlingen mee de berg op, en daar waar ze een lastig te beklimmen stuk tegenkomen, help je ze te ontdekken hoe ze ook dat stuk kunnen 'bedwingen'.

Hoe ontwerp je een sterke leesbegriples?

Alhoewel er vrij weinig onderzoek gedaan is naar effectieve manieren om leesbegriplessen te ontwerpen, heeft Shanahan ook hier vanuit zijn onderzoeks- en praktijkervaring meerdere tips voor. Het voornaamste uitgangspunt voor een goede leesbegriples is de tekst zelf, en dus niet bijvoorbeeld de kerndoelen. Om met Shanahan te spreken: de tekst is 'koning(in)'! De tekst bepaalt immers wat je leerlingen ervan kunt laten leren, zowel op het gebied van kennis als op het gebied van tekstbegrip. Als je als leraar zelf in staat bent om een rijke, uitdagende tekst te selecteren en te zien wat leerlingen hiervan kunnen leren, dan kun je ze hiermee met de juiste activiteitenkeuze een stap verder helpen in leesbegrip. In wezen heb je dus niet meer nodig dan alleen die tekst en je eigen didactische kennis en vaardigheden. De vorm en inhoud van de tekst wijzen je als het ware de weg naar wat je ermee kunt doen om er een goede les omheen te bouwen.

Als je daarbij een leergang of leesmethode kunt benutten, doe dit dan vooral. Een leergang voor begrijpend lezen kan immers een bron zijn van rijke teksten, praktische ideeën en bruikbare handvatten. Om deze echter op waarde te schatten is het van belang dat je als leraar ook zelf een goede leesbegriples kunt ontwerpen en hier beredeneerde keuzes in kunt maken. Zo kun je een kritische inschatting maken of de teksten en handvatten uit de leesmethode sterk genoeg zijn, of – als dat niet zo is – de les aanpassen of alsnog zelf een nieuwe les ontwerpen.

Shanahan beschrijft in een tamelijk concreet stappenplan wat je kunt doen om zelf zo'n sterke leesbegriples te ontwerpen (zie Kader 2).

Kader 2. Stappenplan voor het ontwerpen van een sterke leesbegriples

Stap	Uitwerking
1	Kies een tekst waar leerlingen echt iets van kunnen leren: rijk qua inhoudelijke kennis, uitdagend qua begrijpend lezen en gevarieerd qua kennis over tekstsoorten.
2	Lees de tekst zelf heel grondig!
3	Haal de kernboodschap uit de tekst (wat wil de schrijver zeggen, of wat wil jij dat ze begrijpen?). Als je niet zeker weet of de tekst het juiste uitdagingsniveau heeft, bedenk er dan meteen een paar vragen bij om na een eerste, globale lezing te checken of de leerlingen de kern er zelf al uit kunnen halen. Als ze het meteen weten, dan is hij te makkelijk. Als ze er echt niets van begrijpen, is hij te moeilijk. Als ze er zelf nog niet helemaal uitkomen, biedt hij de uitdaging die je zoekt.
4	Zoek naar aanknopingspunten in de tekst: tekstinhoud of tekstkenmerken die de leerlingen kunnen gaan helpen om de tekst beter te leren begrijpen, zoals zinnen of fragmenten waarin zaken worden verduidelijkt, toegelicht of samengevat, ondersteunende afbeeldingen, enz.
5	Zoek naar cruciale struikelblokken/misverstanden (qua woordenschat, zinsbouw, het gebruik van metaforen, enz.).
6	Bedenk ook vragen om te checken of dit wel echte struikelblokken voor de leerlingen zijn, voor je ermee aan de slag gaat.
7	Bepaal hoe je leerlingen met deze struikelblokken kunt leren omgaan. In de volgende paragraaf staat meer uitleg over wat hier belangrijk in is.

Leerlingen zelf struikelblokken leren overwinnen

Bij stap 7 uit Kader 2 bepaal je wat je gaat doen om leerlingen te begeleiden bij het lezen van de tekst, zodat ze zelf leren omgaan met de struikelblokken die ze tegenkomen. Shanahan geeft hierbij enkele praktische adviezen die we hieronder kort weergeven.

Werk volgens GRRIM

Werk volgens het *Gradual Release of Responsibility Instruction Model (GRRIM)*. Bij dit instructiemodel verschuift de verantwoordelijkheid voor het leren geleidelijk van de leraar naar de leerling. Sterk samengevat komt dit neer op:

- zolang ze zelf nog niet weten hoe ze dit ene specifieke struikelblok kunnen overwinnen: modelen (voordoen: ik doe het voor, we doen het samen).
- wanneer je verwacht dat ze het zelf al enigszins kunnen: vragen stellen die leerlingen laten ontdekken wat ze kunnen doen om het struikelblok te overwinnen.

Bied 'scaffolds' door vragen te stellen

Shanahan vindt het belangrijk om kritisch na te denken over de vragen die je aan leerlingen wilt stellen. Goede vragen bieden de *scaffolds* om leerlingen te laten ontdekken wat ze kunnen doen om een tekst beter te begrijpen. Het gaat dan niet alleen om het begrijpen van die ene concrete tekst die je op dat moment aan het lezen bent, maar ook om het begrijpen van teksten in het algemeen.
Hij geeft hierbij opnieuw het advies om de tekst als startpunt te nemen en vragen te bedenken die doelbewust de aandacht van leerlingen richt op opvallende tekstkenmerken, mogelijke misverstanden of interessante inhouden die nuttig kunnen zijn voor een beter tekstbegrip (zie VUG 2023 voor meer tips over het stellen van vragen ter vergroting van begrip). Je kunt daarnaast in een leesmethode kijken of

daar nog ideeën in staan die je zelf over het hoofd hebt gezien, maar wees hierbij kritisch: dienen deze vragen ook echt bovenstaand doel? Er bestaat namelijk het risico dat het stellen van vragen een doel op zich wordt, of vooral bedoeld om leerlingen te 'leren antwoord te geven op bepaalde vragen' *(teaching to the test)*.

Eén keer lezen of herlezen?

Shanahan hanteert een simpele stelregel op de vraag of je een tekst in één keer behandelt of in meerdere keren. Als de tekst relatief simpel is, behandel je hem in één keer en geef je hier en daar waar nodig begeleiding. Als de tekst relatief complex is, werk je meer volgens de *'close reading'*-aanpak, waarbij je de tekst meerdere keren leest en steeds op een ander aspect inzoomt, zoals de kern van de tekst, betekenisvolle kenmerken en tekststructuren en interessante struikelblokken.
Uit onderzoek blijkt dat het herlezen van teksten op zich al helpt om deze beter te begrijpen. Zo zijn de volgende voordelen aangetoond (zie voor de referenties van de aangehaalde onderzoeken de blog van Shanahan, 2025):

- de vloeiendheid verbetert, met kortere leestijd, minder terugkijken en dieper begrip (Xue e.a., 2020)
- het tekstbegrip verbetert, vooral bij leerlingen met een laag begrip en een minder snel werkgeheugen (Griffin e.a., 2008)
- er wordt meer informatie uit de tekst onthouden, met name meer causale verbanden (Millis & King, 2001)
- meer literaire waardering (Kuijpers & Hakemulder, 2018)
- meer metacognitief begrip (Rawson e.a., 2000)
- betere integratie van tekst en afbeeldingen (Mason e.a., 2015)
- betere inschatting van de leesbaarheid van de tekst (Margolin & Snyder, 2018).

Volgens Shanahan is het daarom zinvol om leerlingen aan te sporen om teksten te herlezen. Als je bij het herlezen van de teksten ook nog bovenstaande begeleiding geeft, profiteren ze hier nog meer van. Hij geeft daarbij een voorbeeld van een praktische werkvorm, waar je volgens onderzoek goede resultaten mee kunt bereiken en die bovendien makkelijk in elke les in te passen valt:

Stap 1: Laat leerlingen de tekst lezen.
Stap 2: Laat ze de inhoud in eigen woorden (aan elkaar) navertellen.
Stap 3: Laat ze (met elkaar) reflecteren op wat ze nog niet begrepen hebben.
Stap 4: Laat ze de tekst op basis hiervan doelgericht herlezen, waarbij je ze enige begeleiding geeft bij wat ze kunnen doen om de tekst beter te begrijpen.

Met deze suggestie laat Shanahan zien dat hij niet alleen oog heeft voor de kwaliteit van het leesonderwijs, maar ook voor wat in de praktijk werkbaar is. Genoeg reden dus voor leraren om zijn podcast te gaan volgen!

Bronnen (samengevatte podcasts/blogs)

Voor deze samenvatting zijn delen uit onderstaande blogs van Timothy Shanahan gebruikt; dit betreft geschreven versies van de gelijknamige podcasts. We vermelden deze blogs omdat deze als voordeel hebben dat je er ook alle referenties in kunt vinden naar de onderzoeken waarop Shanahan zich baseert.

- https://www.readingrockets.org/blogs/shanahan-on-literacy/knowledge-or-comprehension-strategies-what-should-we-teach (Shanahan, 24 juli 2023)
- https://www.shanahanonliteracy.com/blog/dont-confuse-reading-comprehension-and-learning-to-read-and-to-reread (Shanahan, 25 oktober 2025)
- https://www.shanahanonliteracy.com/blog/how-should-we-plan-reading-comprehension-lessons (Shanahan, 28 februari 2026)
- https://www.shanahanonliteracy.com/blog/on-climbing-a-mountain-four-ways-not-to-deal-with-complex-text (Shanahan, 3 april 2016)

Eerdere VUG'jes

Dit artikel bevat verwijzingen naar eerdere VUG-artikelen, te vinden op de website van het Kenniscentrum Begrijpend Lezen:
https://www.kenniscentrumbegrijpendlezen.nl/home/voor-u-gelezen

- VUG 2023: Beter tekstbegrip en meer leerrendement gewenst? Goede vragen stellen en lezen met meerdere teksten werkt
- VUG 2025a: Instructie in leesvaardigheid en vakinhoud combineren: een win-winsituatie?
- VUG 2025b: Tekstbegrip dat staat als een huis: hoe gebruik je voorkennis als fundament voor tekstbegrip?

Over Voor U Gelezen van KBL

In deze bundel staan bewerkingen van recente internationale artikelen die we het waard vinden om in het onderwijsveld te verspreiden. De adviseurs en onderzoekers die bij het Kenniscentrum Begrijpend Lezen betrokken zijn, hebben deze artikelen geselecteerd op basis van relevantie en bruikbaarheid voor het Nederlandse leesonderwijs, en hebben ze samengevat en voorzien van een vertaalslag naar de onderwijspraktijk.

In de wandelgangen van het KBL zijn deze uitwerkingen van artikelen VUG'jes gaan heten. De complete VUG-reeks is, samen met meer informatie over begrijpend lezen, te vinden op de website van het Kenniscentrum Begrijpend Lezen: *www.kenniscentrumbegrijpendlezen.nl.* Meerdere samenvattingen zijn inmiddels ook beschikbaar via het Handboek Didactiek Nederlands van de Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (Red.): *https://didactieknederlands.nl/publicaties/publicatie-reeksen/*

Auteurs en eindredacteur

Suzanne Bogaerds-Hazenberg

Suzanne Bogaerds-Hazenberg is van huis uit wetenschapper en heeft zichzelf als missie gesteld om wetenschappelijke inzichten over goed leesonderwijs te vertalen naar het onderwijs (zie www.leesonderwijs.com). Ze is momenteel langdurig betrokken bij Stichting Cito en het lectoraat Geletterdheid van Hogeschool Driestar.

Liza van den Bosch

Liza van den Bosch werkt als universitair docent Onderwijswetenschappen aan de Universiteit Leiden bij het Instituut Pedagogische Wetenschappen. Ze verzorgt onderwijs binnen de bachelor Pedagogische Wetenschappen, de masterspecialisatie Onderwijswetenschappen en de Academische Pabo. Haar onderzoek is gericht op begrijpend lezen en meertaligheid in het primair en voorgezet onderwijs. Ze is betrokken bij het Kenniscentrum Begrijpend Lezen en bij de Kennisrotonde (NKO).

Jacqueline Evers-Vermeul

Jacqueline Evers-Vermeul werkt als universitair hoofddocent Taal, Communicatie en Educatie aan de Universiteit Utrecht (UU) en is van daaruit actief binnen de Graduate School of Teaching van de UU. Zij doet onderzoek naar lees- en schrijfdidactiek, en naar de begrijpelijkheid van teksten: welke kenmerken maken teksten of toetsvragen lastig te begrijpen, hoe komt dat en wat betekent dit voor de onderwijspraktijk en voor docentprofessionalisering?

Froukje Hoobroeckx

Froukje Hoobroeckx werkt als onderwijskundige en taalexpert voor Sardes en is betrokken bij het Kenniscentrum Begrijpend Lezen. Zij helpt schoolteams in het PO en het VO om het taalonderwijs te versterken, met name op het gebied van tekstbegrip en taalbewust onderwijs in alle vakgebieden. Hier doet zij ook onderzoek naar. Haar drijfveer is om taalontwikkeling, kansengelijkheid en activerende didactiek met elkaar te verbinden.

Astrid Kraal

Astrid Kraal is werkzaam bij de CED-Groep als senior ontwikkelaar en onderzoeker en lid van het Kenniscentrum Begrijpend Lezen. Haar werk richt zich voornamelijk op taal/leesonderwijs, met de nadruk op begrijpend lezen.