



Kenniscentrum **Begrijpend Lezen**

Voor u gelezen in 2023

Samenvattingen van actueel internationaal wetenschappelijk onderzoek

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

Kees Broekhof

Jacqueline Evers-Vermeul

Paul de Maat

Eindredactie

Jacqueline Evers-Vermeul

Vormgeving

BeMe Graphic Design (www.beme.nl)

© 2023 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 Kenniscentrum Begrijpend Lezen (KBL) wil een brug slaan tussen wetenschap en praktijk. Eén van de uitgangspunten die we hierbij hanteren, is dat het loont om te investeren in de vakdidactische expertise van leraren (Jansen e.a., 2020).¹ Om die reden publiceert het KBL de bundel *Voor U Gelezen* (VUG) en organiseert het jaarlijks een leesconferentie, gericht op het basis- en voortgezet onderwijs. Dit jaar stond de conferentie, georganiseerd door Astrid Kraal (CED-Groep), in het teken van het thema “Lezen om te leren”.

In de bijdragen in deze *Voor U Gelezen* komt een diversiteit van thema’s aan bod, variërend van de veelzijdige benadering die nodig is om leerlingen goed begrijpend te leren lezen en het belang om te blijven investeren in leesstrategieonderwijs, tot de meerwaarde van dialoog en het stellen van vragen bij meerdere teksten.

In de eerste bijdrage bespreken Liza van den Bosch en Jacqueline Evers-Vermeul een overzichtsartikel van Duke e.a. (2021), die op basis van resultaten van allerlei wetenschappelijke studies laten zien dat goed leesonderwijs om een én-én-benadering vraagt. De diverse groep leerlingen die we in onze klassen zien, heeft er het meeste baat bij als specifieke onderdelen van het leescurriculum niet tegen elkaar worden uitgespeeld (“laat leesstrategieën maar zitten, investeer liever in goede gesprekken over teksten”), maar juist als al die onderdelen naast elkaar een plek krijgen/houden in het curriculum.

Ook de tweede bijdrage kijkt naar werkzame ingrediënten van onderwijs in begrijpend lezen. Kees Broekhof bespreekt een meta-analyse (van Peng e.a., 2023) die overweldigende evindentie oplevert dat leesstrategieonderwijs meerwaarde heeft. Zijn conclusie: mensen die beweren dat onderwijs in leesstrategieën niet nodig is, ontnemen zwakke lezers een kans om betere lezer te worden.



¹ Janssen, F., de Graaff, R., Savelsbergh, E., & Wilschut, A. (2020). De leraar als vakdidactisch expert. In J. Dengerink, J. van der Meij, & J. Onstenk (Eds.), *Leraar: een professie met perspectief 1: Verbreding en verdieping in het beroep* (pp. 37-53). Ten Brink Uitgevers.

https://newsroom.didactiefonline.nl/uploads/BOEKEN/Leraar_professie_met_perspectief_deel2.pdf

Vervolgens laten Suzanne Bogaerds-Hazenberg en Jacqueline Evers-Vermeul met hun samenvatting (van Barak & Lefstein, 2022) zien hoe een dialogische aanpak in het leesonderwijs kan helpen om leraren en leerlingen gelijkwaardig en kritischer te laten nadenken over tekstbetekenissen. Leraren nemen leerlingen dan niet mee in “die ene juiste lezing”, maar benadrukken dat bij tekst(en) vaak meerdere interpretaties mogelijk zijn en dat de visie die uit een tekst spreekt kritisch benaderd kan worden. Besproken wordt hoe verschillende leesbenaderingen al dan niet een gelijkwaardige dialoog over teksten stimuleren, en wat dit betekent voor de tekstkeuze en voor wat leraren moeten weten en kunnen om dialogisch leesonderwijs te geven.

Ook Paul de Maat vermeldt (in zijn samenvatting van Castells e.a., 2022) manieren om de hogere-orde-leesvaardigheden van leerlingen te bevorderen. Hij bespreekt hoe leraren – door goede vragen te stellen en voor te doen hoe je die beantwoordt – hun leerlingen kunnen stimuleren om meer inferenties te maken en meer verbanden te leggen tussen verschillende teksten over hetzelfde thema. Dit blijkt als bijkomend voordeel te hebben dat leerlingen ook meer vakinhoudelijke kennis opdoen uit de gelezen teksten.

Jacqueline Evers-Vermeul (eindredactie)

Inhoudsopgave



Pagina 7

Effectieve instructie in begrijpend lezen vereist een veelzijdige aanpak

Voor u gelezen door: Liza van den Bosch & Jacqueline Evers-Vermeul

Duke, N. K., Ward, A. E., & Pearson, P. D. (2021). **The science of reading comprehension instruction.** *The Reading Teacher*, 74(6), 663-672. <https://doi.org/10.1002/trtr.1993>



Pagina 17

Werkzame ingrediënten van strategieonderwijs voor zwakke begrijpend lezers

Voor u gelezen door: Kees Broekhof

Peng, P., Wang, W., Filderman, M. J., Zhang, W., & Lin, L. (2023). **The active ingredient in reading comprehension strategy intervention for struggling readers: A Bayesian network meta-analysis.** *Review of Educational Research, OnlineFirst*, 00346543231171345. <https://doi.org/10.3102/00346543231171345>



Pagina 25

Dé juiste lezing bestaat niet!

Hoe je vanuit een open houding tot dialogisch leesonderwijs komt

Voor u gelezen door: Suzanne T. M. Bogaerds-Hazenberg & Jacqueline Evers-Vermeul

Barak, M., & Lefstein, A. (2022). **Opening texts for discussion: Developing dialogic reading stances.** *Reading Research Quarterly*, 57(2), 449-468. <https://doi.org/10.1002/rrq.413>




Pagina 37

Beter tekstbegrip en meer leerrendement gewenst?

Goede vragen stellen en lezen met meerdere teksten werkt

Voor u gelezen door: Paul de Maat

Castells, N., Minguela, M., Solé, I., Miras, M., Nadal, E., & Rijlaarsdam, G. (2022). **Improving questioning-answering strategies in learning from multiple complementary texts: An intervention study.** *Reading Research Quarterly*, 57(3), 879-912. <https://doi.org/10.1002/rrq.451>



Effectieve instructie in begripvend lezen vereist een veelzijdige aanpak

door Liza van den Bosch, *Universiteit Leiden*
& Jacqueline Evers-Vermeul, *Universiteit Utrecht*

Voor u gelezen:

Duke, N. K., Ward, A. E., & Pearson, P. D. (2021). The science of reading comprehension instruction. *The Reading Teacher*, 74(6), 663–672. <https://doi.org/10.1002/trtr.1993>

In discussies over ingrediënten van goed leesonderwijs klinkt vaak een óf-óf-benadering door, bijvoorbeeld: “Laat leesstrategieën maar zitten; investeer liever in achtergrondkennis.” Duke, Ward en Pearson (2021) pleiten in hun overzichtsartikel op basis van resultaten uit wetenschappelijk onderzoek echter voor een én-én-benadering. Leesonderwijs kan volgens hen alleen effectief zijn als leraren een veelzijdige aanpak hanteren, met aandacht voor verschillende aspecten van technisch lezen, begripvend lezen én leesmotivatie. In dit artikel lopen we de belangrijkste ingrediënten langs.

Een veelzijdige, gelaagde aanpak

Stel, je wilt proberen gezonder te leven. Mensen uit de gezondheidszorg dragen daarvoor allerlei adviezen aan: zorg voor voldoende beweging en slaap, eet gezond en vermijd stress. Het ene advies gaat niet ten koste van het andere; juist de combinatie

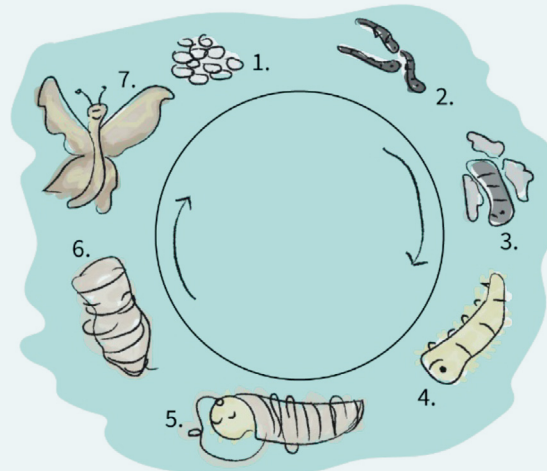
leidt tot synergie, bijvoorbeeld doordat meer bewegen zorgt voor betere slaapkwaliteit. Net zo pleiten Duke, Ward en Pearson (2021) voor een integrale, veelzijdige aanpak in het leesonderwijs. Op basis van wetenschappelijke inzichten uit verschillende disciplines, waaronder ontwikkelings- en cognitieve

psychologie en onderwijs- en taalwetenschappen, beargumenteren zij duidelijk dat een én-én-benadering effectiever is en dat er bij een óf-óf-benadering minder kans is dat tegemoetgekomen wordt aan de diverse leerbehoeften van lezers-in-wording.

In hun overzichtsartikel zetten Duke en collega's de sleutelbevindingen op een rij. We lichten deze toe, met voor elke bevinding een vertaalslag naar de leesonderwijspraktijk. Hierbij verwijzen we ter illustratie telkens naar delen uit de tekst *Van larve tot rups*.

Van larve tot rups

De zijdevlinder legt eitjes (1). Na ongeveer tien dagen komen de eerste eitjes uit. Uit deze eitjes komen kleine, zwarte larven (2). Zij eten dag en nacht, waardoor ze heel erg snel groeien. Ze eten vooral de bladeren van de moerbeiboom. Wanneer de larven ongeveer vier dagen hebben gegeten, stoppen ze met eten om uit te rusten. In de tussentijd vervelt (de huidlaag valt af) de buitenste laag huid van de larven (3). Daarna gaan ze weer verder met eten en worden ze nog groter en dikker. In totaal vervellen de larven ongeveer drie keer. Dan zijn ze dik en groot genoeg geworden. De larve is een gele rups geworden (4). Na ongeveer een maand stopt de rups met eten. Uit zijn bek spint (een draad maken) de rups een lange draad (5). Van deze lange draad maakt hij een cocon (een soort omhulsel of huisje waarin de rups zit) om zich heen (6). In de cocon gaat de rups zich verpoppen tot een vlinder (7).



Met kleine wijzigingen (en toestemming van Junior Einstein) overgenomen van:

<https://www.natuur-en-techniek-oefenen.nl/natuur-en-techniek-groep-6/zijde-van-de-zijderups>

1. Investeer in technische leesvaardigheden

Hoewel leerlingen voor diep tekstbegrip meer moeten kunnen dan woorden decoderen, vormt technisch lezen uiteraard een belangrijke voorwaarde voor begrijpend lezen. Dit omvat meerdere basale vaardigheden:

- fonologisch bewustzijn (het herkennen van klanken);
- omgang met gedrukte teksten (boekoriëntatie, leesrichting, e.d.);
- het maken van klank-letterkoppelingen;
- woordherkenning.

Instructie in deze vaardigheden is dan ook

essentieel. *Leerlingen moeten bijvoorbeeld ontdekken dat de lettercombinatie /ij/ samen één klank vertegenwoordigen. Als ze die vertaalslag door herhaling automatiseren, dan kunnen ze de woorden zijderups en tussentijd makkelijker decoderen en blijft er meer cognitieve ruimte over voor andere leesprocessen.*

2. Sla een brug tussen decoderen en begrip

Daarnaast is het zinvol om te investeren in drie vaardigheden die een brug slaan tussen decoderen en begrijpen.

- a. Het bevordert de leesvaardigheid als kinderen **flexibel** kunnen **switchen** tussen de letters en klanken van woorden enerzijds en de betekenis van die woorden anderzijds. Oefeningen zoals het invullen van de onderstaande matrix vergroten het tekstbegrip. Kinderen moeten hier op zoek naar een woord dat een dier is en dat begint met een /t/ (bijv. *tijger, toekan*).

limonade	thee
luipaard	?

- b. Het loont als leraren expliciet onderwijs geven dat het **morfologisch bewustzijn** bevordert, oftewel de aandacht voor de kleinste betekenisvolle eenheden van woorden. *Het gaat dan om het herkennen van de stam (zoals spin in spint), voorvoegsels (ge- in geworden), achtervoegsels (het verkleindeel -je in huisje) en woorden binnen samengestelde woorden (zijde en vlinder in zijdevlinder).* Onderwijs hierover is zinvol voor zowel beginnende als meer ervaren lezers; morfologisch bewustzijn versnelt woordherkenning en draagt ook direct bij aan een beter tekstbegrip.

- c. **Leesvloeiendheid** – het accuraat, geautomatiseerd en op toon lezen – fungeert eveneens als brug tussen decoderen en begrip. Woorden accuraat lezen legt een juiste basis voor begrip van de tekst. Zodra kinderen het decoderen van letters en woorden automatiseren, houden ze meer capaciteit over voor de cognitieve processen die nodig zijn voor begrijpend lezen. Op toon kunnen lezen (d.w.z. met een passende intonatie en juiste pauzes) weerspiegelt én stimuleert het tekstbegrip. Om de leesvloeiendheid van leerlingen te verbeteren (en daarmee ook hun tekstbegrip), kunnen leraren instructievormen inzetten zoals theater-, koor-, echo- en duo-lezen.

3. Start vroeg met instructie in begrijpend lezen

Moeten leraren zich in de beginfase van de leesontwikkeling louter richten op de basale technische leesvaardigheden en pas later gaan werken aan begripsvaardigheden? Nee. Onderzoek wijst namelijk uit dat leesonderwijs extra krachtig is als gelijktijdig wordt gewerkt aan beide vaardigheden.

Vroege instructie in begrijpend luisteren en begrijpend lezen is vooral noodzakelijk (en effectief gebleken) voor kinderen die ondanks een sterke technische leesvaardigheid uitvallen op tekstbegrip. Zij vormen een belangrijke categorie binnen de groep 'zwakke lezers', wat onderstreept dat onderwijs in de zojuist beschreven basale vaardigheden niet volstaat om tot grondig, diepgaand begrip van een tekst te komen. Juist voor deze lezers is het ondersteunen en stimuleren van begripsvaardigheden essentieel.

Wat betekent dit concreet? Peuters en kleuters hebben – naast het ontwikkelen van fonologisch bewustzijn en kennis van het alfabet en basale kenmerken van gedrukte teksten – baat bij activiteiten waarmee ze hun begrip van gesproken taal (inclusief voorgelezen teksten) kunnen ontwikkelen en dus begrijpend leren luisteren. Te denken valt aan het voorlezen van en in gesprek gaan over (prenten)boeken.

Vanaf groep 3, als kinderen echt zelf leren lezen, is eveneens expliciete aandacht voor begrip nodig. Technisch en begrijpend lezen

gaan dan hand in hand, bijvoorbeeld als leerlingen leren om tijdens het lezen hun begrip te monitoren. Sommige kinderen doen dit uit zichzelf; anderen hebben daarbij expliciete instructie nodig. *Kinderen die in de tekst Van larve tot rups bijvoorbeeld per abuis spin in plaats van spint lezen (het zelfstandig naamwoord is immers frequenter in de alledaagse taal), kunnen door hun begrip te monitoren (en gebruik te maken van hun morfologisch bewustzijn) achterhalen dat het hier niet om een dier gaat, maar dat er een werkwoord staat (met stam + /t/).*

4. Vergroot de kennis over tekststructuren en tekstkenmerken

Geschreven teksten hebben unieke eigenschappen die leerlingen niet tegenkomen in alledaagse gesprekken. De zinsbouw is vaak complexer en teksten hebben vaker een hogere informatiedichtheid, maar je kunt ook denken aan interpunctie of de aanwezigheid van afbeeldingen en andere grafische elementen. Leerlingen moeten dus ook tekst-beeldrelaties leren leggen.

Onderwijs over dit soort tekstkenmerken werkt. *Zo komen leerlingen tot beter begrip als ze de zeven afbeeldingen in de kringloop bij de tekst Van larve tot rups kunnen koppelen aan de zeven stappen die in de tekst worden beschreven.* Ook kennis over tekststructuren draagt bij aan het begrip van teksten, zo blijkt uit tal van studies. Leerlingen blijken te profiteren van onderwijs over: a. de structuur en veelvoorkomende tekste-

lementen in verhalende teksten (de *story grammar*); zoals het herkennen van personages, setting, doel, probleem, gebeurtenissen;

b. veelvoorkomende structuren van informatieve teksten (zie ook twee eerdere artikelen in de VUG-reeks: VUG 2018 en VUG 2022a).

Met kennis over tekststructuren kunnen leerlingen bijvoorbeeld een eerste blik op Van larve tot rups werpen, op basis van de titel en de afbeelding ontdekken dat deze tekst een chronologische structuur heeft, wat kan helpen zodra ze deze informatiedichte tekst in meer detail gaan lezen.

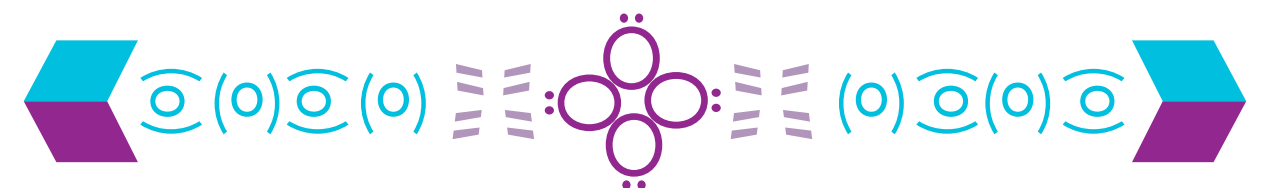
5. Vergroot de woordenschat en achtergrondkennis

De achtergrondkennis en de bijbehorende woordenschat van leerlingen zijn zeer bepalend voor hun tekstbegrip. Het gaat dan zowel om inhoudelijke kennis die leerlingen veelal opdoen op school als om culturele bagage die zij meekrijgen binnen het gezin en de gemeenschap waarin zij opgroeien.

Hoe kunnen leraren de woordenschat van leerlingen vergroten? *Moerbeiboom, vervelt en cocon zijn immers woorden die niet alle beginnende lezers zullen kennen. Voor goed begrip van de tekst Van larve tot rups helpt*

het als leraren de betekenis van deze woorden vóór het lezen kort toelichten, maar de impact daarvan op het begrip van andere teksten blijft beperkt. Een vaardigheid die wél structureel het tekstbegrip verhoogt, is wanneer leerlingen zelf leren ontrafelen wat onbekende woorden in een tekst betekenen, op basis van de woordopbouw (vergelijk het eerder besproken morfologisch bewustzijn) of informatie in de onmiddellijke context. *In de tekst Van larve tot rups staan bijvoorbeeld definities van vervelt en cocon, maar leerlingen kunnen ook andere woordraadstrategieën toepassen, zoals het zoeken naar voorbeelden of synoniemen.* Deze ontrafelvaardigheid kunnen leerlingen ook toepassen bij andere teksten.

Meer in het algemeen helpt het om leerlingen bij verschillende vakken veel kennis op te laten doen, die ze kunnen inzetten tijdens het lezen en vergroten door te lezen (*zoals de tekst Van larve tot rups vakkennis over Natuur en Techniek vergroot*). Er zijn weliswaar weinig studies die het rechtstreekse verband tussen kennisopbouw en tekstbegrip onder de loep hebben genomen, maar tegelijkertijd weten we dat veel onderzoeken waarin leesstrategie-instructie effectief bleek, zijn uitgevoerd in de context van zaakvakken.



6. Geef expliciete leesstrategie-instructie, passend bij een leesdoel

Tekstbegrip is erg afhankelijk van wat iemand leest; informatieve teksten vragen vaak om ander leesgedrag dan verhalende teksten. Ook het leesdoel maakt verschil: lezen kinderen een schoolboektekst om zich voor te bereiden op een toets, moeten ze de kern ervan verwerken in een eigen tekst, of lezen ze in hun vrije tijd een boek voor hun plezier? Begripsprocessen dienen dan een ander doel en verschillen dus ook.

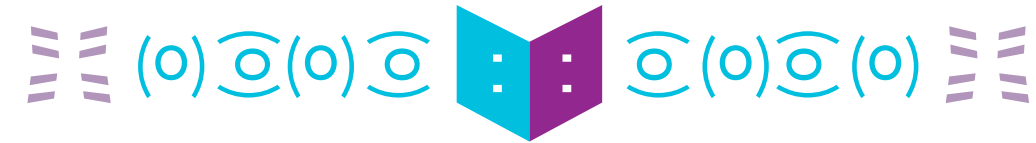
Sterke lezers kunnen variëren in de specifieke cognitieve processen die ze inzetten om te begrijpen wat ze lezen. Sommige leerlingen gaan dit vanzelf doen, maar de meesten hebben baat bij expliciete instructie in leesstrategieën:

- begripsstrategieën die ze kunnen toepassen voor, tijdens en na het lezen;
- hoe ze hun begrip kunnen monitoren;
- wat ze moeten doen als hun tekstbegrip spaak loopt.

Volgens onderzoek draagt instructie in (een combinatie van) leesstrategieën zowel voor jonge als meer ervaren lezers bij aan tekstbegrip. Het is daarbij essentieel dat het voor leerlingen duidelijk is wat het leesdoel is, zodat ze hun leesgedrag daarop aan kunnen

passen. Wanneer een leerling de tekst *Van larve tot rups* leest om een spreekbeurt over vlinders voor te bereiden, vergt dat een andere, meer diepgaande leesaanpak dan wanneer een leerling de tekst alleen gebruikt om te achterhalen wat een cocon is. Hoe ziet instructie in begripsstrategieën er idealiter uit? Eén werkwijze is om relatief kort (bijvoorbeeld acht lessen in zes weken tijd) op één specifieke strategie inzoomen. Leerlingen leren via modeling en zelf oefenen het wat, hoe, waarom en wanneer van die strategie, bijvoorbeeld het stellen van vragen aan jezelf tijdens het lezen (*self-questioning*). Het kunnen toepassen van de strategie moet daarbij geen doel op zich zijn, maar een middel om tot grondig begrip van een tekst te komen.

Een andere werkwijze is om langere tijd (bijv. een schooljaar) onderwijs te geven in een combinatie van strategieën. Leerlingen leren dan wanneer ze het beste welke strategie kunnen toepassen en hoe ze dat doen. Er zijn allerlei studies die de meerwaarde van zo'n gecombineerde aanpak aantonen. Veelgenoemde ingrediënten hierbij zijn het oriënteren op de tekst, aan het eind van elke alinea monitoren of de tekst begrepen is, en de hoofdgedachten uit de tekst halen. Vaak



vinden deze interventies in de context van zaakvakonderwijs plaats en wordt er een vorm van samenwerkend leren ingezet. Het gunstige van deze benaderingen is dat het investeren in strategiegebruik niet ten koste gaat van het opdoen van zaakvakkenis.

7. Activeer leerlingen en vergroot zo hun betrokkenheid

Cruciaal bij begrijpend lezen is dat leerlingen veel en op allerlei manieren lezen en dat zij actief aan de slag gaan met teksten. Dit kan op verschillende manieren.

a. *Veel en divers lezen.* Leeskilometers maken is van meet af aan van groot belang. Bij beginnende lezers kan dit door klassikaal hardop te lezen (bijv. koorlezen, herhaald lezen); bij meer ervaren lezers door zelfstandig stillezen. Een middenweg is "gekaderd stillezen" (Engels: *scaffolded silent reading*). Dit houdt in dat leerlingen 1) expliciete instructie krijgen over het kiezen van boeken, 2) individueel aan de slag gaan met teksten lezen en vragen daarover beantwoorden, 3) leesdoelen stellen en monitoren voor een diversiteit aan genres, binnen een bepaald tijdsbestek. Ook het lezen in de vrije tijd blijkt zinvol, inclusief zomervakantieprogramma's, maar juist de combinatie met

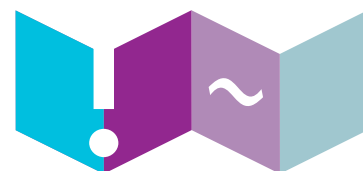
expliciet onderwijs in technisch en begrijpend lezen blijft van belang.

b. *Teksten bediscussiëren en in detail bestuderen.* Als leerlingen discussiëren over een tekst, bevordert dat hun begrip van wat er letterlijk staat en maken ze meer inferenties op basis van de tekst. Leraren kunnen ook investeren in goed begrip van details in de tekst. Zo blijkt het lezen om specifieke informatie in de tekst op te zoeken uiterst zinvol, maar loont het ook om expliciete instructie te geven over de interpretatie van verwijs- (*ze, deze, 'zijn' bek*) en verbindingswoorden (*waardoor, daarna*).

c. *Schrijven.* Als leerlingen wat ze gelezen hebben in een eigen product verwerken, bevordert dat hun tekstbegrip. Het beantwoorden van vragen bij een tekst is daarbij minder effectief dan uitgebreidere manieren van verwerken zoals een samenvatting of betoog schrijven. Meerdere studies wijzen uit dat gecombineerd lees- en schrijfonderwijs effectief is (zie ook VUG 2019).

8. Wakker de leesmotivatie aan

Veel van de adviezen die Duke en collega's geven, worden breed gedragen. Ze klinken ook door in adviezen in Nederland (Houtveen



& Van Steensel, 2022) en Vlaanderen (Gobyn e.a., 2019). Daarbij wordt tot slot ook bepleit om niet alleen te investeren in technisch en begrijpend lezen, maar ook in leesmotivatie. Leesvaardigheid en leesmotivatie versterken elkaar (zie ook VUG 2022b). Een goede leesvaardigheid bevordert de leesmotivatie, maar volgens de theorie zorgt motivatie er vervolgens ook weer voor dat leerlingen meer betrokken zijn bij het lezen, waardoor ze er beter in slagen om wat ze geleerd hebben over lezen succesvol toe te passen. **Leerlingen die zich interesseren voor insecten, zullen de tekst *Van larve tot rups* waarschijnlijk actief en met belangstelling**

gaan lezen. Kunnen daardoor een succesvolle leeservaring opdoen, wat weer positief doorwerkt in toekomstige leesactiviteiten.

Ondanks dat relatief veel leerlingen niet zo gemotiveerd zijn om te lezen, is er goed nieuws: leraren kunnen de sociale context van de klas inzetten en als hefboom gebruiken om de leesmotivatie te bevorderen. Hierbij valt onder andere te denken aan:

- de inzet van hands-on activiteiten die de interesse in lezen vergroten;
- leerlingen keuzemogelijkheden bieden;
- het geven van feedback op het leesproces (i.p.v. op de juistheid van antwoorden op vragen bij een tekst).

Een gelaagd model voor effectief leesonderwijs

Samenvattend pleiten Duke en collega's op basis van een grote hoeveelheid wetenschappelijke studies voor een gedifferentieerde en gelaagde aanpak voor de dagelijkse le(e)spraktijk. Figuur 1 (een vertaalde en vereenvoudigde versie van het oorspronkelijke model) maakt deze gelaagdheid duidelijk, en laat bovendien zien dat:

- a. leesonderwijs plaatsvindt in de context van (en niet los van) kennisopbouw en het vergroten van de taalvaardigheid;
- b. leesmotivatie niet in isolatie gestimuleerd wordt, maar een verzameling werkwijzen omvat die een context bieden voor of geïntegreerd kunnen worden met andere aspecten van onderwijs in begrijpend lezen.

De pijlen in het model visualiseren dat leraren de hoeveelheid instructie kunnen aanpassen aan de leesvaardigheid en behoeftes van leerlingen. Deze mogelijkheid om te differentiëren binnen de gelaagde aanpak vergroot de kans op succes bij een diverse groep leerlingen.

Figuur 1

Gelaagd model voor effectief leesonderwijs



Bronnen

Gobyn, S., e.a. (2019). *Sleutels voor effectief begrijpend lezen. Inspiratie voor een eigentijdse didactiek in het basisonderwijs*. Vlaamse Onderwijsraad. <https://biblio.ugent.be/publication/8632072>

Houtveen, T., & Van Steensel, R. (2022). *De zeven pijlers van onderwijs in begrijpend lezen*. Eburon. https://www.lezen.nl/wp-content/uploads/2022/04/De_zeven_pijlers_van_onderwijs_in_begrijpend_lezen-digitaal2022.pdf

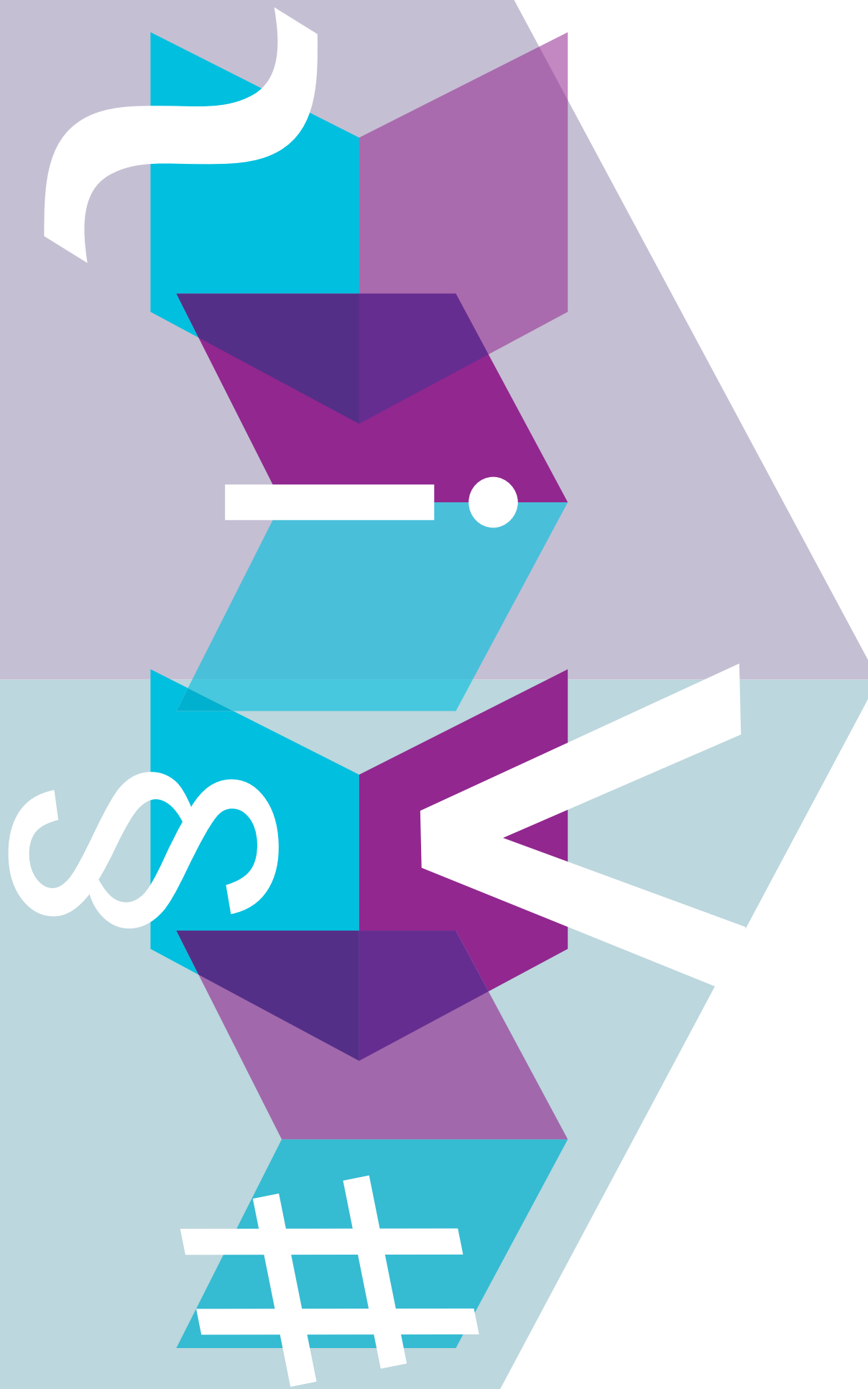
In dit artikel is verwezen naar vier artikelen die eerder als VUG verschenen zijn bij het Kenniscentrum Begrijpend Lezen. Deze artikelen staan op <https://www.kenniscentrumbegrijpendlezen.nl/home/voor-u-gelezen>

- VUG 2018: *Onderwijs in tekststructuur: Helpt dat?*

- VUG 2019: *Het nut van gecombineerd lees- en schrijfonderwijs*.

- VUG 2022a: *Hang het maar aan de kapstok! Hoe tekststructuur zwakke lezers helpt bij het verwoorden van de hoofdgedachte*.

- VUG 2022b: *De verschillende dimensies van leesmotivatie: Hoe hangen ze samen met leesvaardigheid?*



Werkzame ingrediënten van strategieonderwijs voor zwakke begrijpend lezers

door Kees Broekhof, *Sardes*

Voor u gelezen:

Peng, P., Wang, W., Filderman, M. J., Zhang, W. & Lin, L. (2023). The active ingredient in reading comprehension strategy intervention for struggling readers: A Bayesian network meta-analysis. *Review of Educational Research*, OnlineFirst, 00346543231171345. <https://doi.org/10.3102/00346543231171345>

Veel studies laten zien dat het aanleren van leesstrategieën effectief is. Maar op welke strategieën of combinaties van strategieën kunnen leerkrachten zich dan het beste richten als ze het tekstbegrip van zwakke lezers uit groep 5 tot en met klas 6 willen vergroten? Die vraag stond centraal in de meta-analyse van Peng en collega's (2023). De analyse richtte zich op de meest frequent onderzochte leesstrategieën: hoofddedachte bepalen, inferenties maken, tekststructuur analyseren, navertellen, voorspellen, monitoren van het eigen tekstbegrip en tekstschema's maken (graphic organizers). Het blijkt dat we geen specifiek werkzaam ingrediënt kunnen aanwijzen, geen specifieke strategie die het beste werkt. Ook is het niet zo dat resultaten per definitie beter zijn naarmate we meer strategieën combineren of langer instructie geven. Het is het combineren van strategieën wat verschil maakt.

Twee benaderingen

Er zijn twee benaderingen gangbaar om het begrijpend lezen van zwakke lezers te ver-

beteren. De eerste sluit aan op de *Simple View of Reading* (Hoover & Gough, 1990), een leestheorie die stelt dat tekstbegrip wordt

bepaald door een combinatie van technische leesvaardigheid en het begrip van taal. Bij deze benadering gaan leerkrachten en leerlingen dus aan de slag met de vaardigheden die daarbij horen, zoals decoderen, vloeiend lezen en begrijpend luisteren, en met het vergroten van woordenschat en wereldkennis. De tweede benadering richt zich op het aanleren van leesstrategieën: specifieke (cognitieve) handelingen die leerlingen in bepaalde omstandigheden kunnen uitvoeren om een specifiek aspect van hun begrip te verbeteren. Deze aanpak sluit aan bij het Constructie-Integratiemodel van Kintsch

(1988), dat ervan uitgaat dat tekstbegrip het resultaat is van interactie tussen *top-down*-processen, die met aanwezige kennis te maken hebben, en *bottom-up*-processen, die te maken hebben met de woorden in de tekst. In deze visie helpen leesstrategieën om een brug te slaan tussen de twee soorten processen en zo de belasting van het werkgeheugen te verminderen. De meta-analyse van Peng en collega's (2023) richtte zich op deze tweede benadering: leesstrategieonderwijs. De aandacht ging hierbij met name uit naar de strategieën die in het kader staan.

Effectieve leesstrategieën

Uit onderzoek naar leesinterventies voor zwakke lezers blijkt dat het in ieder geval loont als ze aan de slag gaan met de volgende leesstrategieën:

- het bepalen van de hoofdgedachte van een tekst, door ideeën uit de tekst op een samenhangende manier te integreren (Stevens e.a., 2019);
- inferenties maken: verbanden leggen binnen de tekst en tussen de tekst en de eigen kennis over het onderwerp, zodat de lezer ideeën begrijpt die niet letterlijk in de tekst staan (O'Brien e.a., 2015);
- de structuur van een tekst herkennen, zodat de lezer de aandacht kan richten op kernbegrippen en verbanden, kan anticiperen op het vervolg van de tekst, en het eigen begrip kan monitoren (Hebert e.a., 2016);
- navertellen, door informatie uit de tekst te verwerken tot een persoonlijke weergave (Reed & Vaughn, 2012);
- voorspellen: informatie uit de tekst en achtergrondkennis gebruiken om in te schatten waar de tekst over zal gaan en die inschatting te vergelijken met de daadwerkelijke tekstinhoud (Nolan, 1991);
- het eigen tekstbegrip monitoren (zelf-monitoring), bijvoorbeeld doordat de lezer zichzelf vragen stelt (Schwartz, 1997);
- het schematisch weergeven van informatie in de tekst, in *graphic organizers* zoals tijdbalken en venn-diagrammen die het begrip bevorderen (Merkley & Jefferies, 2000).

Doel van dit onderzoek

Leesstrategieën kunnen dus nuttig zijn als ze afzonderlijk worden ingezet, maar het idee is dat ze effectiever zijn als ze in combinatie worden gebruikt. Over het gecombineerd aanleren van strategieën is echter nog maar weinig bekend. Daardoor weten we niet goed wat de precieze werkzame ingrediënten van strategieonderwijs zijn. Zo is het de vraag welke strategie het belangrijkste is en dus te zien is als het meest werkzame ingrediënt. Het is natuurlijk goed denkbaar dat lezers de ene strategie gebruiken als ze een andere strategie toepassen, bijvoorbeeld dat ze bij het navertellen gebruikmaken van de hoofdgedachte.

Een andere vraag is of bepaalde strategiecombinaties extra werkzaam zijn ten opzichte van andere. Sommige strategieën worden vaak in combinatie aangeboden en zouden elkaar kunnen versterken. Of helpt het juist om simpelweg meer verschillende leesstrategieën te onderwijzen? Juist bij zwakke lezers lijkt dit laatste niet vanzelfsprekend, omdat hun werkgeheugen al snel overbelast kan raken. En ook voor leerkrachten maakt het natuurlijk uit of ze beter in één strategie tegelijk kunnen investeren, of dat ze de moeite moeten doen om in hun lessen meerdere strategieën gecombineerd te behandelen.

Peng en collega's zochten via een meta-analyse dan ook antwoord op twee vragen:

1. Bestaat er een optimale leesstrategie of

combinatie van leesstrategieën om de vaardigheid in begrijpend lezen bij zwakke lezers van 8-18 jaar te verbeteren? Zo ja, welke is/zijn dat?

2. Wordt het effect van de (combinatie van) leesstrategieën beïnvloed door

- a. leeftijd/klas,
- b. een eventuele combinatie met instructie in achtergrondkennis,
- c. het teksttype waarmee gewerkt is (informatief, narratief of beide),
- d. het soort leesproblematiek bij de leerling,
- e. de wijze waarop tekstbegrip gemeten is,
- f. de hoeveelheid lessen die aan strategieonderwijs is besteed en/of
- g. de kwaliteit van het onderzoek?

Onderzoeksopzet

Peng en collega's (2023) hebben diverse databases geraadpleegd, zoals ERIC en PsycINFO, op zoek naar relevante publicaties (wetenschappelijke tijdschriftartikelen, hoofdstukken uit boeken, proefschriften), verschenen tussen 1975 en 2021. Ook doorzochten ze de samenvattingen van alle beschikbare nummers van 15 wetenschappelijke onderwijs- en leestijdschriften, pasten ze de sneeuwbal methode toe, en raadpleegden zij onderzoekers om relevante interventies op te sporen.

In hun zoektocht hanteerden Peng en collega's zes selectiecriteria, wat uiteindelijk 52 studies voor de meta-analyse opleverde:

- (1) De publicatie is Engelstalig, maar mag wel deelnemers betreffen die een andere taal spreken.
- (2) Het onderzoek hanteert een (quasi-)experimenteel design, met een interventie- en een controlegroep om de effecten van de interventie vast te stellen.
- (3) Deelnemers zijn zwakke lezers in groep 5 tot en met klas 6 (leeftijd ca. 8-18 jaar).
- (4) Er moeten effecten op tekstbegrip zijn gemeten, met een gestandaardiseerde of door de onderzoeker ontworpen test.
- (5) In de interventie komt minstens één van de eerdergenoemde leesstrategieën aanbod.
- (6) De interventie is uitsluitend gericht op begrijpend lezen en niet ook op andere vaardigheden, zoals technisch lezen. Daarmee voorkomen de auteurs dat ze conclusies trekken over gunstige effecten van leesstrategieën, terwijl die effecten misschien wel veroorzaakt worden door andere onderdelen van de interventie.

De uitkomsten van de 52 eerdere studies zijn geanalyseerd met behulp van een speciale statistische techniek, de Bayesiaanse Netwerk Meta-Analyse (BNMA; Van Valkenhoef e.a., 2012). In een traditionele meta-analyse is alleen een directe vergelijking van (combinaties van) strategieën mogelijk, bijvoorbeeld onderwijs in strategie A versus strategie B, of strategie A versus strategie C. De BNMA maakt ook indirecte vergelijkingen moge-

lijk, via een netwerkanalyse van alle studies tegelijk. Stel bijvoorbeeld dat onderwijs in strategie A effectiever blijkt dan in strategie B, en onderwijs in strategie B is bij een vergelijkbare groep leerlingen effectiever dan in strategie C. De BNMA kan dan vaststellen dat onderwijs in strategie A ook effectiever is dan onderwijs in strategie C, zelfs als die twee niet rechtstreeks in hetzelfde experiment met elkaar zijn vergeleken.

Één of meer strategieën?

De BNMA leverde een rangorde van strategie(combinaties) op waarbij veel scores dichtbij elkaar lagen. Daarbij was het **niet** zo dat er één specifieke strategie als DE optimale leesstrategie naar voren kwam. Er valt dus geen specifieke strategie aan te wijzen waar het leesonderwijs vooral in zou moeten investeren of die altijd als werkzaam ingrediënt aanwezig moet zijn wanneer strategieën in combinatie worden aangeleerd. Wel scoren hoofdgedachte bepalen, inferenties maken en het werken met *graphic organizers* alle drie relatief hoog als afzonderlijke strategieën. Dit heeft er wellicht mee te maken dat deze strategieën alle drie een groot beroep doen op het samenhangend integreren van onderdelen uit de tekst. De strategiecombinatie hoofdgedachte-tekststructuur-navertellen bleek het meest effectief, gevolgd door de combinatie hoofdgedachte-tekststructuur-zelfmonitoring-*graphic organizers*. Alhoewel

de verschillen relatief klein zijn, wijst dit erop dat juist de combinatie van strategieën, en dus de interactie daartussen, bijdraagt aan de "werkzaamheid" van de interventies. De onderzoekers concluderen dat zwakke lezers gebaat zijn bij leesstrategieonderwijs dat zich richt op de combinatie hoofdgedachte-tekststructuur-navertellen, maar dat het onverstandig zou zijn om instructie hiertoe te beperken. Het is aan de leerkracht om alert te zijn op de leerbehoefte van iedere leerling. Leerlingen die bijvoorbeeld de inhoud van een tekst niet goed kunnen navertellen omdat zij moeite hebben met inferenties maken, hebben expliciete instructie in deze strategie nodig. Ook raden de onderzoekers aan om het aantal strategieën in een interventie te beperken. Meer strategieën tegelijkertijd aanleren leidt niet tot betere resultaten, soms zelfs tot mindere. De onderzoekers vermoeden dat het werkgeheugen van leerlingen, vooral als zij al moeite hebben met begrijpend lezen, overbelast raakt als te veel strategieën tegelijk worden aangeboden. Eén, twee of drie strategieën tegelijk aanleren, in de genoemde combinaties, is het meest raadzaam.

Achtergrondkennis en andere factoren

Het vergroten van achtergrondkennis versterkt het effect van de leesstrategie-

instructie aanmerkelijk. Het gaat hierbij om zaken als voorkennis activeren (wat weet je al over het onderwerp), context bieden (bijvoorbeeld de tekst in een bepaald kader plaatsen, historische context uitleggen, voorbeelden uit de echte wereld geven) en leerlingen stimuleren om tijdens het lezen hun eigen kennis te gebruiken.

De gevonden rangordening was behoorlijk robuust. De effectiviteit van de interventies werd namelijk niet beïnvloed door leeftijd/klas, teksttype waarmee gewerkt was, leesproblematiek van de leerlingen, wijze waarop tekstbegrip gemeten was, hoeveelheid lessen van de interventie, of kwaliteit van het onderzoek [hierop was vooraf geselecteerd, KB]. Ook hing de effectiviteit van interventies niet samen met het aantal strategieën binnen een combinatie.

De onderzoekers benadrukken het belang van instructie in achtergrondkennis voor zwakke lezers. Zij veronderstellen dat dit de cognitieve belasting tijdens het lezen reduceert. Waar sterke lezers automatisch achtergrondkennis ophalen, is dit voor zwakke lezers niet vanzelfsprekend. Zonder achtergrondkennisinstructie hebben zwakke lezers meer werkgeheugen nodig om bijvoorbeeld een woord of formulering te begrijpen, waardoor het begrip van de tekst moeilijker tot stand komt.



Conclusies voor de onderwijspraktijk

1. De belangrijkste conclusie is misschien wel dat instructie in leesstrategieën ertoe doet. Zwakke lezers die onderwijs krijgen in leesstrategieën gaan vooruit in begrijpend lezen. Alle 52 wetenschappelijke studies in deze meta-analyse, plus de overkoepelende meta-analyse zelf, tonen dit onomstotelijk aan. Mensen die beweren dat onderwijs in leesstrategieën niet nodig is, ontnemen zwakke lezers dus een kans om betere lezers te worden.
2. Voor leerkrachten die strategie-instructie geven, is het raadzaam om de nadruk te leggen op 'de hoofdgedachte van de tekst bepalen' (*Waar gaat deze tekst/alinea nu eigenlijk over?*), 'de tekststructuur te herkennen' (*Hoe zit deze tekst in elkaar? Waar kun je dat aan zien?*) en 'navertellen' (*Vertel eens, wat weet je na het lezen van deze alinea nu meer over het onderwerp van de tekst? Vertel eens, wat hebben nu gelezen over ...?*).
3. Instructie in achtergrondkennis helpt zwakke lezers om teksten beter te begrijpen. De effecten van strategie-instructie zijn beduidend sterker als ook de achtergrondkennis van leerlingen aandacht krijgt. Leerkrachten met zwakke lezers in de klas doen er dus goed aan om bij lessen waarin teksten worden gelezen de achtergrondkennis te activeren, kort vooraf een context te bieden en/of moeilijke woorden of formuleringen met de leerlingen te verhelderen.

Bronnen

- Hebert, M., Bohaty, J. J., Nelson, J. R., & Brown, J. (2016). The effects of text structure instruction on expository reading comprehension: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 108*(5), 609–629. <https://doi.org/10.1037/edu0000082>
- Merkley, D. M., & Jefferies, D. (2000). Guidelines for implementing a graphic organizer. *The Reading Teacher, 54*(4), 350–357. <http://www.jstor.org/stable/20204917>
- Nolan, T. E. (1991). Self-questioning and prediction: Combining metacognitive strategies. *Journal of Reading, 35*(2), 132–138. <http://www.jstor.org/stable/40033122>
- O'Brien, E. J., Cook, A. E., & Lorch, J. R. F. (2015). *Inferences during reading*. Cambridge University Press.
- Reed, D. K., & Vaughn, S. (2012). Retell as an indicator of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading, 16*(3), 187–217. <https://doi.org/10.1080/10888438.2010.538780>
- Schwartz, R. M. (1997). Self-monitoring in beginning reading. *The Reading Teacher, 51*(1), 40–48. <http://www.jstor.org/stable/20201858>
- Stevens, E. A., Austin, C., Moore, C., Scammacca, N., Boucher, A. N., & Vaughn, S. (2021). Current state of the evidence: Examining the effects of Orton-Gillingham reading interventions for students with or at risk for word-level reading disabilities. *Exceptional Children, 87*(4), 397–417. <https://doi.org/10.1177/0014402921993406>
- Valkenhoef, G. van, Lu, G., de Brock, B., Hillege, H., Ades, A. E., & Welton, N. J. (2012). Automating network meta-analysis. *Research Synthesis Methods, 3*(4), 285–299. <https://doi.org/10.1002/jrsm.1054>





Dé juiste lezing bestaat niet! Hoe je vanuit een open houding tot dialogisch leesonderwijs komt

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

Voor u gelezen:

Barak, M., & Lefstein, A. (2022). Opening texts for discussion: Developing dialogic reading stances. *Reading Research Quarterly*, 57(2), 449-468. <https://doi.org/10.1002/rrq.413>

Vaak behandelen we teksten in de klas ten onrechte alsof er maar één mogelijke interpretatie is, waarbij leraren het als hun taak zien om hun leerlingen mee te nemen in die ene 'juiste lezing'. Vaak zijn er echter meerdere interpretaties mogelijk en kan de visie die uit de tekst spreekt kritisch benaderd worden. Dat zou leerzame gesprekken opleveren. Dit artikel bespreekt hoe een dialogische aanpak in het leesonderwijs ook al op basisscholen kan helpen om leraren en leerlingen gelijkwaardig en kritischer te laten nadenken over tekstbetekenissen. Hierbij is de benadering die leraren (en leerlingen) tegenover teksten aannemen cruciaal. Welke benadering stimuleert een goede dialoog over een tekst? En wat betekent dit voor de tekstkeuze en voor wat leraren moeten weten en kunnen?

Huidige benaderingen van teksten

In het leesonderwijs zijn drie benaderingen van teksten populair. We illustreren deze benaderingen aan de hand van onderwijs over het Wilhelmus.

1. Bij een *instrumentele benadering* gebruiken leraren de tekst als een middel om de taal- of leesvaardigheid te vergroten, bijvoorbeeld om meer genrekennis bij te brengen of om leesstrategieën toe te

passen. Vanuit deze benadering kunnen leraren het Wilhelmus primair inzetten om leerlingen iets te leren over het naamdicht of over eindrijm en metrum. De inhoud van de gelezen tekst doet er dan weinig toe.

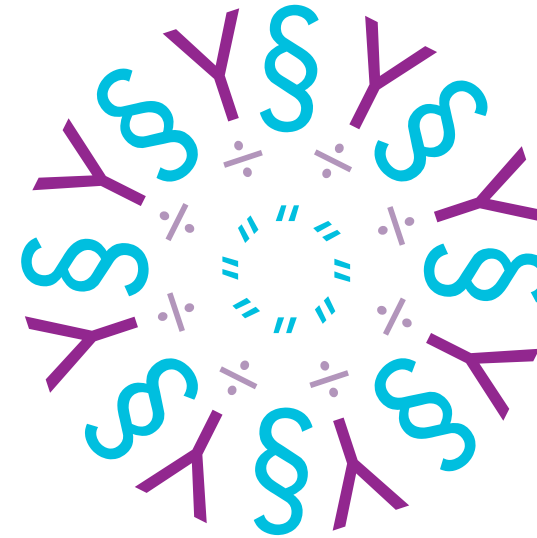
2. Een *kennisgerichte* of *efferente benadering* is gericht op kennisverwerving: lezers moeten dan belangrijke informatie opsporen in en ideeën onttrekken aan de tekst. Hierbij kunnen leraren bijvoorbeeld feitelijke informatie uit het Wilhelmus bespreken: waarnaar verwijst *Duitsen bloed* of wie is *de prinse van Hispanje*? Ook activiteiten zoals het bepalen van de hoofdgedachte en samenvatten van teksten passen bij deze benadering.
3. In het literatuuronderwijs komt hier vaak een *historische benadering* bij. Deze is doorgaans gericht op het analyseren en interpreteren van teksten binnen hun historische context, bijvoorbeeld door te letten op de tijd of situatie waarin ze geschreven zijn en door achtergrondkennis te schetsen die een juiste lezing kan bevorderen. Leraren kunnen het Wilhelmus dan met hun leerlingen plaatsen binnen de context van de onafhankelijkheidsstrijd van Willem van Oranje tijdens de Spaanse overheersing, of meer vertellen over de jaren 30 waarin het Wilhelmus ons volkslied werd.

Het voordeel van deze benaderingen van teksten is dat ze – in termen van de Nederlandse onderwijspedagoog Gert Biesta – bijdragen aan de kwalificatie van leerlingen: ze helpen om leerlingen kennis en vaardigheden bij te brengen, in dit geval op het gebied van lezen. Soms wordt hier een vierde benadering aan toegevoegd, die bijdraagt aan de socialisatie van leerlingen (de vorming in normen en waarden, tradities en praktijken):

4. Een *moralistische benadering* zet vooral de maatschappelijk gewenste ideeën, normen en waarden centraal die in de tekst tot uiting komen. Teksten vormen vanuit dit perspectief een manier om leerlingen moreel te socialiseren. Leraren kunnen hun leerlingen bijvoorbeeld wijzen op de morele lessen die getrokken kunnen worden uit het Wilhelmus, zoals het vooropstellen van het landsbelang boven het eigenbelang (*tot in den dood*).

Eén interpretatie per tekst?

De genoemde benaderingen hebben drie gerelateerde nadelen. Ten eerste wekken ze de suggestie dat elke tekst maar één juiste lezing heeft, één definitieve, ondubbelzinnige weergave van wat waar en juist is. Lezen is echter nooit neutraal, maar wordt gevormd, verspreid, en verworven in relatie tot maat-



schappelijke contexten, grotere sociale instituties, het bijbehorende discours en onderliggende ideologische belangen. Lezers lezen altijd vanuit een bepaalde houding, die hun doelen, verwachtingen en interpretaties beïnvloedt. Dit idee vormt het hart van de lezersreactie-theorie (de *Reader-Response Theory* van Rosenblatt, 1978), die lezen opvat als een subjectieve ervaring; lezers brengen elk hun kennis en persoonlijke ervaringen mee als ze een tekst interpreteren.

Een tweede nadeel is dat alternatieve interpretaties van teksten vaak als problematisch worden gezien. Deze benaderingen gaan namelijk grotendeels voorbij aan het feit dat teksten openstaan voor kritiek en dat de ideeën en onderliggende visies die eruit spreken bevestigd en bekritiseerd kunnen worden.

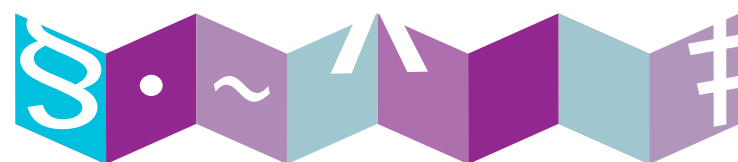
Een derde nadeel betreft de dominante rol van leraren en de relatief beperkte ruimte die leerlingen krijgen om ideeën in te brengen. Bij instrumentele, kennisgerichte, histori-

sche en moralistische benaderingen zijn leraren de experts, die met kennis, (moreel) gezag en doorgaans een grotere leesvaardigheid spreken over hun interpretatie van de tekst. Er zou echter meer gedaan kunnen worden om via het onderwijs bij te dragen aan de derde pijler van Biesta: subjectificatie of persoonsvorming.

Alternatieve benaderingen

Er zijn twee alternatieve benaderingen van teksten waarvan bekend is dat ze meer ruimte bieden voor inbreng van leerlingen.

5. Een *expressieve* of *esthetische benadering* laat lezers vrijelijk en holistisch op de tekst reageren en geeft ruimte voor het stilstaan bij alle emoties, associaties en gedachten die de tekst oproept. Hierbij geven leraren leerlingen de ruimte om te reageren op wat hen raakt of welke gedachten ze hebben als ze het Wilhelmus lezen of beluisteren.
6. Een *kritische-analytische benadering* wil vooral de weergaven en mogelijke vooroordelen in de tekst bevragen, en de motieven, belangen en (verborgen) agenda van de auteur boven water krijgen. De basisgedachte is dat elke tekst een bepaalde ideologie uitdraagt en dat lezers die ideologie zouden moeten analyseren en bevragen, daarbij ook reflecterend op hun eigen standpunten, aannames en overtuigingen. Leraren kunnen bijvoorbeeld het militante karakter van het Wilhelmus



kritisch naar voren brengen: hoe het Wilhelmus eigenlijk propaganda was om een volksopstand op gang te brengen.

Bij onderwijs gesprekken vanuit deze twee benaderingen is de inbreng van leraren en leerlingen meer gelijkwaardig, omdat alternatieve interpretaties daarbij goed naast elkaar kunnen bestaan (vgl. Chinn e.a., 2001; Soter e.a., 2008). Deze benaderingen lenen zich goed voor dialogisch leesonderwijs.

Dialogisch leesonderwijs: wat levert het op?

Bij dialogisch leesonderwijs hebben leraren als grondhouding dat teksten openstaan voor meerdere interpretaties en voor kritiek. Ze helpen leerlingen in de dialoog om hun gedachten onder woorden te brengen, gezamenlijk betekenis aan een tekst te verlenen, en verschillende interpretaties van de tekst te genereren. Hierbij nemen leraren een open, nieuwsgierige en relatief naïeve houding aan, waarbij ze ook zelf zaken ter discussie durven te stellen. Daardoor krijgen leerlingen een actievere rol: ze leveren input in het komen tot interpretaties van de tekst en bevragen elkaars visie op de tekst.

De diepgravende gesprekken over teksten zijn bevorderlijk voor de leesvaardigheid, met name voor tekstbegrip, en de ontwikke-

ling van hogere-orde-denkvaardigheden. Zo bevordert een kritisch-analytische benadering de redeneervaardigheden. Juist door de discussie krijgt het leren vorm – een visie die zo oud is als de filosofie van Socrates.

Ingrediënten van effectief dialogisch onderwijs

Voor een dialogische aanpak zijn een paar ingrediënten cruciaal.

1. Leraren stellen *authentieke open vragen* waar niet direct een pasklaar antwoord op is.
2. Leraren zijn vaardig als *gespreksleider*: ze stimuleren het redeneren van leerlingen en proberen ervoor te zorgen dat er een productieve dialoog ontstaat waarbij leerlingen elkaar respecteren en op elkaars antwoorden voortborduren.
3. Deelnemers aan de dialoog *leggen verbanden* tussen teksten, de discussie en eerdere ervaringen.
4. Een *goede tekstkeuze* is van belang (zie kader).
5. Zoals de bespreking hiervoor duidelijk maakte, is met name de gekozen *tekstbenadering* van leraren en leerlingen essentieel. Ook met een reeds bestaande tekstselectie kan een dialogische benadering vorm krijgen.



Welke teksten lenen zich voor dialogisch leesonderwijs?

Een dialoog over teksten komt gemakkelijker op gang als de te bespreken tekst aan bepaalde voorwaarden voldoet.

- De tekst bevat zelf al een “dialoog”, zoals een beschouwing waarin een thema vanuit meerdere invalshoeken wordt benaderd, of een betoog waarin voor- en tegenstanders aan het woord komen. De dialoog kan natuurlijk ook tot stand komen door meerdere complementaire dan wel conflicterende teksten naast elkaar te leggen.
- De tekst is inhoudelijk en qua taalgebruik niet te complex. Barak en Lefstein (2021) laten zien dat de kans anders groot is dat de aandacht van leraren alsnog uitgaat naar de benodigde wereldkennis of woordenschat van leerlingen.
- De tekst is aansprekend, bijvoorbeeld doordat er personages in voorkomen met wie leerlingen zich kunnen identificeren, of er situaties of thema’s aan bod komen die relevant voor hen zijn.

Onderzoeksaanpak

In een professionaliseringstraject ontwierpen en testten onderzoekers Barak en Lefstein (2021) samen met twee andere onderzoekers, acht basisschoolleerkrachten en vijf taalonderwijsbegeleiders verschillende lessenseries voor dialogisch taalonderwijs. Dit onderzoek vond plaats in Israël, waar de tekstselectie is vastgelegd in een nationaal curriculum. De focus van het traject was dan ook niet om het tekstaanbod te veranderen, maar juist om een andere tekstbenadering door de leraren te stimuleren, zodat een meer dialogische vorm van leesonderwijs zou kunnen ontstaan.

In twintig tweewekelijkse bijeenkomsten van elk zo’n 3,5 uur bespraken de deelnemers ideeën over een dialogische didactiek, ontwikkelden en testten ze werkvormen, analyseerden ze opgenomen lessen, reflecteerden ze op hun handelwijze in de klas en pasten ze de ontwikkelde werkvormen aan. Tijdens dit traject werden negen teksten besproken. De onderzoekers stuurden met hun vragen aan op een *expressieve* en *kritisch-analytische* benadering van de teksten, waarbij het herlezen van tekst(de)len een belangrijke plek innam. De onderzoekers codeerden hoe de gesprekken tussen de onderzoekers en de leraren precies ver-



liepen, welke gespreksbijdragen pasten bij welke benadering, en in hoeverre door die benadering een dialoog tot stand kwam.

De gesprekken ondersteunden op drie manieren de dialogische onderwijsvaardigheden van de leraren:

1. De discussies brachten de stemmen en perspectieven van de leraren zelf naar boven. De deelnemers konden zo de kansrijke en bediscussieerbare tekstthema's en vragen in het ontwerpproces meenemen.
2. De discussies plaatsten alle deelnemers in een lerende positie, waardoor ze zelf het soort gesprekken konden ervaren dat ze met hun leerlingen zouden gaan voeren.
3. De processen stimuleerden een dialogische didactiek, doordat teksten vanuit meerdere perspectieven benaderd werden, in een cultuur waarin expressieve en kritisch-analytische benaderingen gestimuleerd werden.

Daarnaast werden leraren bekendgemaakt met strategieën om alle leerlingen bij een discussie te betrekken (zie de tips voor de

onderwijspraktijk) en ontvingen ze voorbeeldmaterialen.

De ontwikkelde dialogische lessenseries bestonden uit zes tot acht lessen rondom een centrale vraag en met vier vaste bouwstenen: a) een tekst bestuderen, b) de tekst en de centrale thema's daarin bediscussiëren, c) het zelf schrijven van een tekst (over de besproken thema's) door de leerlingen, en d) het bespreken van de leerlingteksten. Deze geïntegreerde vorm van taalonderwijs leent zich goed voor het innemen van meerdere perspectieven en de ontwikkeling van kritisch denken.

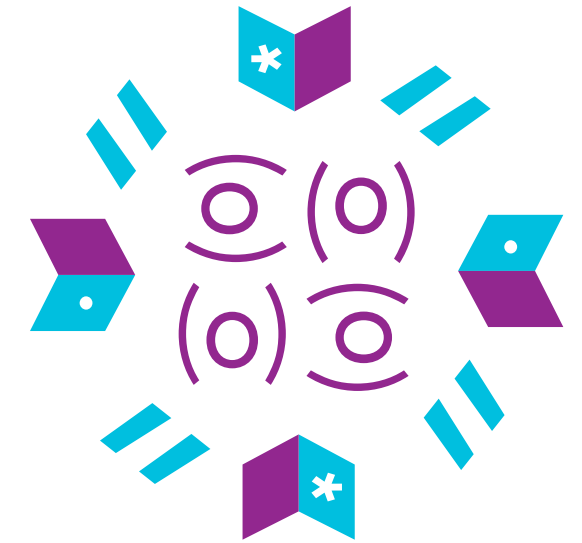
Bevindingen uit het professionaliserings-traject

De onderzoekers in het professionaliserings-traject gaven het goede voorbeeld: 61% van hun uitingen had een expressieve insteek, en 35% een kritisch-analytische benadering. Hun poging om leraren een expressieve benadering aan te leren bleek succesvol: gemiddeld over alle gesprekken heen was 49% van de opmerkingen van leraren expres-

sief. Reagerend op de nostalgische toon van de tekst, zei een leraar bijvoorbeeld: "*Laten we realistisch zijn: het is onmogelijk om terug te gaan.*" Ondanks pogingen om leraren ook tot een kritisch-analytische benadering te verleiden, kwam deze benadering veel minder goed uit de verf: 16% van hun opmerkingen was kritisch-analytisch van aard (bijvoorbeeld: "*Hij presenteert wel een probleem, maar noemt geen mogelijke oplossingen*"). Leraren kozen net zo vaak een moralistische (18%) of instrumentele (17%) benadering, en slechts sporadisch een historische insteek (3%). Tijdens de gesprekken in de tweede helft van het traject ontstond ook bij leraren een duidelijke voorkeur voor de expressieve en kritisch-analytische benadering.

De vraag is nu natuurlijk of de gekozen benaderingen belemmerend of juist bevorderlijk waren voor een dialogische tekstbehandeling en hoe ze uitpakten bij de verschillende teksten. Hiervoor namen de onderzoekers drie gesprekken onder de loep: over a) een roman, b) een informatieve tekst en c) een impliciet politiek geladen tekst over het taalbeleid in Israël. De verdeling van benaderingen verschilde duidelijk per tekst.

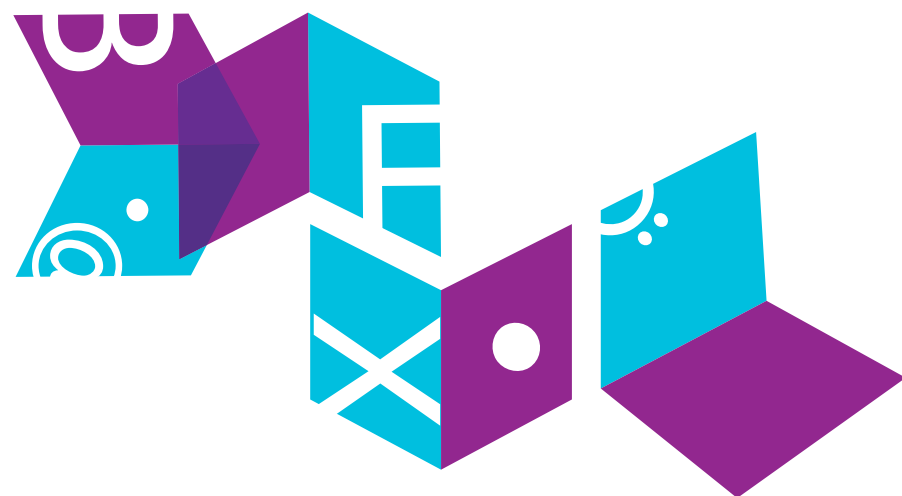
Bij de romanlezing probeerden de onderzoekers vooral een expressieve benadering uit te lokken, maar in plaats daarvan begonnen de leraren uitgebreid morele aspecten van de hoofdpersoon te bespreken. Hoewel onderzoeksliteratuur een moralistische benadering vaak als niet-bevorderlijk ziet



voor dialogisch leesonderwijs, bleek deze insteek in dit onderzoek juist (door identificatie van keuzes waar vraagtekens bij gezet konden worden) een mooie springplank te vormen naar een kritischer lezing en meer-voudige interpretatie van de tekst. Daarmee was deze insteek juist wél van waarde.

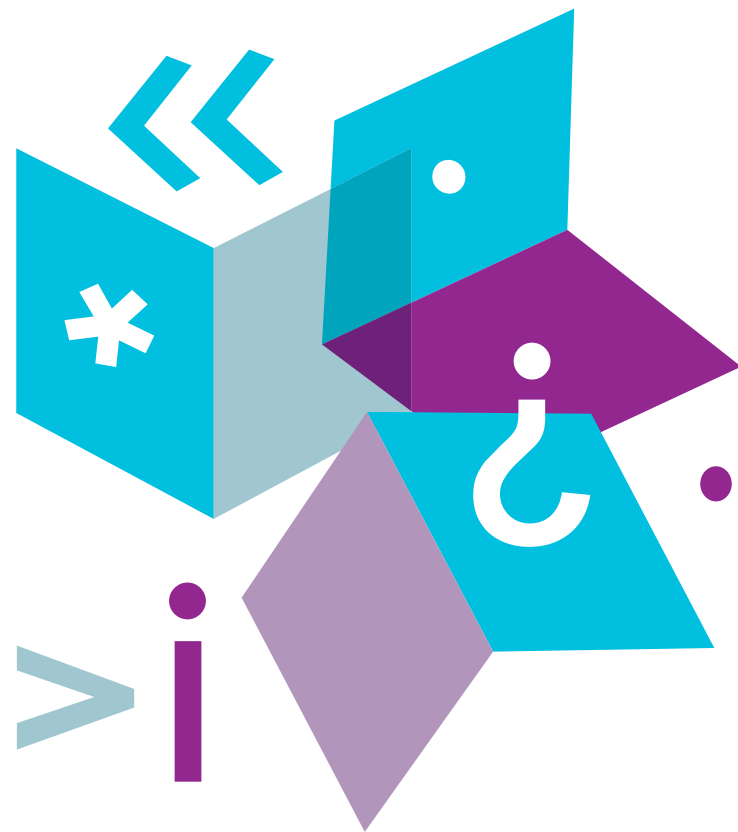
Iets soortgelijks gebeurde bij de informatieve tekst: aanvankelijk kozen leraren een instrumentele benadering en bespraken ze vooral het genre en de stilistische keuzes van de schrijver. Deze tekstanalyse ontspon zich vervolgens tot een kritische benadering: leraren begonnen de retoriek en onderliggende ideologie van de schrijver te bekritisieren. Kortom, een tekstbenadering die vaak als niet-dialogisch wordt gezien (de instrumentele of de moralistische) kan wel degelijk de basis leggen voor een dialogische tekstlezing.

Niet altijd waren de pogingen om een dialoog op gang te brengen succesvol. Barak



en Lefstein bespreken een gesprek over een tekst over het verheffen van het Hebreeuws tot de officiële landstaal van Israël. Na een eerste reflectie vanuit persoonlijke ervaringen (waaruit bleek dat de keuze voor Hebreeuws ook had geleid tot taalverlies) bleven de leraren vasthouden aan de standaardinterpretatie van de tekst, zonder de ideologie van de tekst (met name het taalbeleid) te bekritisieren. Ondanks verwoede pogingen van de onderzoekers om leraren

te verleiden tot een kritische insteek, begonnen die over didactische kwesties te praten die niets met de tekstinterpretatie te maken hadden (bijvoorbeeld of het woordgebruik van de tekst niet te moeilijk was). De analyse van deze gesprekken uit het professionaliseringstraject typeert het potentieel van de verschillende benaderingen en de mogelijkheid om leraren hierin te trainen, en onderstreept daarbij de noodzaak van goede teksten voor effectief dialogisch onderwijs.



Tips voor de onderwijspraktijk

- Erken de waarde van dialogisch leesonderwijs. Door open te staan voor meerdere perspectieven op de tekst kunnen leerzame gesprekken ontstaan waarin leerlingen zich gehoord en erkend voelen.
- Wees je bewust van je eigen (favoriete) benadering(en) van teksten: welke insteek kies jij vaak tijdens de leesles? Laat je ruimte voor meerdere perspectieven en interpretaties?
- Probeer niet alleen vanuit een instrumentele, kennisgerichte, moralistische of historische manier over teksten te praten. Dat kan gesprekken over gelaagde interpretaties in de weg staan. Kies dus ook geregeld een expressieve benadering (*Wat voor gevoel roept dit tekstfragment bij je op?*) of kritisch-analytische benadering (*Wat voor standpunt neemt de schrijver hier in? Wat denk je daar zelf van?*).
- Instrumentele, kennisgerichte, moralistische en historische benaderingen blijven waardevol: deze kunnen een springplank vormen naar een open dialoog over de tekst. Als je het gesprek start vanuit morele aspecten (bijvoorbeeld door het karakter van de hoofdpersoon te bespreken) of eerst ingaat op termen in de tekst met een positieve of negatieve lading (zoals in het geval van framing), kan dit input leveren voor een meer kritische lezing.
- Dialogisch leesonderwijs vergt oefening en het lef om ruimte te geven aan zowel jouw persoonlijke lens als de stem van je leerlingen. Lees en bespreek daarom eens een tekst samen met je collega's en/of de leescoördinator. Komen jullie tot een dialoog waarin ruimte is voor meerdere perspectieven?
- Stel open vragen en hanteer dialogische gesprekstechnieken (zie kader). Let hierbij op een veilig gespreksklimaat (zie bijvoorbeeld de basisregels in T'Sas, 2021).

Dialogische gesprekstechnieken

Leraren kunnen specifieke gesprekstechnieken (in het Engels *talk moves*) inzetten om een dialoog te stimuleren waarin alle leerlingen hun inbreng kunnen hebben.

Terugvertellen	Dus wat ik je hoor zeggen is dat... Klopt dat?
Herhalen/Verduidelijken	Kun je herhalen of op een andere manier uitleggen wat ... net zei?
Redeneren	Ben je het daarmee eens of oneens en waarom?
Toevoegen	Wil iemand hier iets aan toevoegen?
Wachten	Neem je tijd!
Werken in duo's of trio's	Denken-delen-uitwisselen

Posters voor in de klas

Er zijn Engelstalige posters in omloop met handgebaren die leerlingen kunnen maken om aan te geven hoe ze aan de discussie willen bijdragen (zie o.a. <https://www.smekens-education.com/require-students-to-listen-during-conversations-with-talk-moves/>). Een selectie van handgebaren hieruit:

een hand vragend ophouden	de leerling begrijpt iets niet
2 naar elkaar wijzende vingers	de leerling kan parafraseren wat iemand anders gezegd heeft
2 vuisten op elkaar	de leerling wil iets toevoegen
2 handen die een boek vormen	de leerling wil een onderbouwing vanuit de tekst aandragen
een wijsvinger tegen de slaap	de leerling heeft een andere mening of een alternatief antwoord

Voor wiskunde zijn vergelijkbare posters beschikbaar, maar dan met smileys en met een uitbreiding naar gesprekken over de gekozen oplossingsstrategie; zie o.a. <https://www.teacherspayteachers.com/Product/Math-Talk-Moves-Posters-3277137>

Bronnen

Chinn, C. A., Anderson, R. C., & Waggoner, M. (2001). Patterns of discourse in two kinds of literature discussion. *Reading Research Quarterly*, 36(4), 378–411. <https://doi.org/10.1598/RRQ.36.4.3>

Soter, A. O., Wilkinson, I. A. G., Murphy, P. K., Rudge, L., Reninger, K., & Edwards, M. (2008). What the discourse tells us: Talk and indicators of high-level comprehension. *International Journal of Educational Research*, 47(6), 372–391. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2009.01.001>

T'Sas, J. (2021). Exploratief spreken versterkt het leren in groepen. In WODN Werkgroep Didactiek Nederlands (Ed.), *Handboek Didactiek Nederlands*. Levende Talen. <https://didactieknederlands.nl/handboek/2021/05/exploratief-spreken-versterkt-het-leren-in-groepen/>

Verder lezen?

Stoop, A., Van der Kuip, J., & Janssen, T. (2012). Dialogisch leesonderwijs in de klas. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(3), 25–33. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/lt/article/view/146>

Van der Veen, C. (2021). Dialogische gesprekken voeren: Hoe doe je dat? In J. van Baren-Nawrock, S. Dekker, & M. de Boer (Eds.), *Wetenschappelijke doorbraken in de klas! Sport, Slimme computers en Automatisch gedrag* (pp. 11–17). Wetenskapsknooppunt Radboud Universiteit. <https://www.wetenschapdeklasin.nl/uploads/boeken/Boek%209/H1%20Dialogische%20gesprekken%20voeren.pdf>





Beter tekstbegrip en meer leerrendement gewenst? Goede vragen stellen en lezen met meerdere teksten werkt

door Paul de Maat, *CED-Groep*

Voor u gelezen:

Castells, N., Minguela, M., Solé, I., Miras, M., Nadal, E., & Rijlaarsdam, G. (2022). Improving questioning–answering strategies in learning from multiple complementary texts: An intervention study. *Reading Research Quarterly*, 57(3), 879–912. <https://doi.org/10.1002/rrq.451>

Bij bijna alle schoolvakken moeten leerlingen teksten lezen en goed kunnen begrijpen, want het doel is om eruit te leren. Daarbij is het essentieel dat leerlingen informatie uit meerdere teksten kunnen integreren. Hoe kun je deze vaardigheden aanleren? Castells en collega's zetten in Spanje een scholing op voor geschiedenisdocenten: hoe stel je goede inferentievragen en model je de beantwoording daarvan, juist ook tijdens het raadplegen van meerdere teksten? De docenten voerden die aanpak uit in de klas en hij bleek effectief. Leerlingen begrepen de teksten beter en leerden er meer uit.

Vragen stellen: een vruchtbare didactiek

Vragen stellen bij teksten is voor veel leraren een dagelijkse praktijk. Soms doen ze dat om de voorkennis van leerlingen te activeren en hen uit te nodigen om voorspel-

lingen over de tekst te doen; andere keren checken ze daarmee of leerlingen de tekst begrepen hebben of richten ze hun aandacht op specifieke aspecten van de tekst. Alhoewel de tekst-met-vragen inmiddels geregeld

onder vuur ligt, zijn er talloze varianten van teksten met vragen waarbij sommige niet goed werken en andere wel effectief zijn.

Grofweg kun je drie typen vragen onderscheiden:

1. Reproductievragen, ook wel letterlijke of feitelijke of vragen genoemd, waarbij leerlingen informatie moeten opsporen die expliciet in de tekst staat.
2. Inferentievragen, waarbij van leerlingen verwacht wordt dat ze verbanden leggen tussen verschillende stukken informatie uit één of meer teksten, en dus informatie integreren en interpreteren. De antwoorden op dit type vragen staan niet letterlijk in de tekst.
3. Vragen die leerlingen uitnodigen om teksten te evalueren of er kritisch op te reflecteren.

In dit artikel staan de eerste twee soorten vragen centraal.

Inferentievragen beantwoorden: een lastige taak

Over het algemeen kost het leerlingen minder moeite om feitelijke vragen te beantwoorden dan antwoorden te formuleren op inferentievragen. Voor de eerste soort is alleen herinnering en herkenning nodig:

leerlingen moeten informatie in de tekst identificeren, lokaliseren en reproduceren.

De tweede soort vragen veronderstelt een grotere leesvaardigheid: leerlingen overstijgen dan de expliciete informatie in de tekst en leiden op basis van eigen kennis informatie en betekenissen af die passen bij de inhoud van de tekst. Leerlingen construeren daarvoor een situatiemodel, met andere woorden een coherent mentaal plaatje van de tekst (Kintsch, 1988).

Het construeren van zo'n mentaal plaatje kan afhangen van de vragen die aan leerlingen gesteld worden. Leerlingen blijken hun leesgedrag namelijk aan te passen aan het type vragen dat ze moeten beantwoorden. In eerder onderzoek is geconstateerd dat leerlingen bij reproductievragen slechts enkele alinea's scannen om het antwoord te vinden, waarbij zwakke lezers vooral op zoek gaan naar overlap tussen woorden in de vraag en woorden in de tekst. Bij inferentievragen staan leerlingen langer stil bij meer alinea's, wat gunstig is voor diep tekstbegrip. Dat laatste kan verklaren waarom inferenties maken leidt tot beter bekijken van de leerstof.

De meeste vragen die in het onderwijs gesteld worden (door leraren en in school-



boeken] zijn echter reproductievragen. Dat vormt op twee manieren een risico voor het leren uit teksten:

1. Leerlingen kunnen informatie uit een tekst reproduceren zonder dat diep tekstbegrip tot stand is gekomen.
2. Leerlingen kunnen gaan geloven dat het beantwoorden van vragen bij teksten alleen maar bedoeld is om losse weetjes uit teksten te halen, in plaats van dat hun kennis substantieel vergroot wordt door diepgaande verwerking van de informatie. Inferenties kunnen maken en informatie integreren zijn noodzakelijke vaardigheden bij lezen-om-te-leren-taken zoals een samenvatting maken of een betoog schrijven na het lezen van meerdere teksten (zie o.a. List & Alexander, 2019). Het is dus belangrijk dat leraren deze kunnen aanleren aan hun leerlingen.

Vragen beantwoorden bij meer dan één tekst

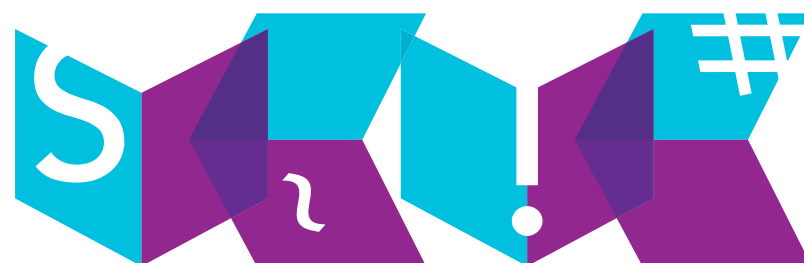
Welke strategieën helpen leerlingen dan om informatie uit meerdere teksten grondig te verwerken, te begrijpen en te integreren? Strategieën zoals aandacht besteden aan de macrostructuur van de tekst (inclusief de hoofdgedachte), het aan jezelf uitleggen van de tekstinhoud en het beantwoorden van inferentievragen bij één tekst (intratekstu-

eel) kunnen op zich al leiden tot een betere integratie van de inhoud van meerdere teksten. Maar inferentievragen bij meerdere teksten (cross-/intertekstueel), onder andere om te achterhalen of teksten complementaire of conflicterende informatie bevatten, zorgen voor een nog betere integratie.

Er zijn meerdere theoretische modellen die in kaart brengen wat zulk meervoudig tekstbegrip inhoudt (o.a. List & Alexander, 2019). Op basis hiervan onderscheiden Castells en collega's vier denkstappen die leerlingen moeten zetten:

1. vaststellen dat de teksten mogelijk verband houden;
2. per tekst een representatie maken van de informatie die verband houdt met die in de andere teksten;
3. de afzonderlijke representaties combineren in een stelling die informatie uit verschillende teksten bevat;
4. expliciet maken hoe de verschillende teksten gerelateerd zijn.

Waar veel eerder onderzoek naar het lezen van meerdere teksten inzoomden op teksten met uiteenlopende of conflicterende gezichtspunten, richtten Castells en collega's zich juist op complementaire teksten, die elkaar deels overlappen en/of elkaar aanvullen.



Docentprofessionalisering over inferentievragen

Onderzoeken onder leerlingen uit groep 4 tot en met klas 3 hebben al aangetoond dat het loont om leerlingen aan te leren hoe ze inferenties moeten maken. In veel van die studies was de onderzoeker echter de leraar, of werden lessen weliswaar gegeven door leraren zelf, maar dan met een strikte sturing door de onderzoekers. Dat roept de vraag op of expliciet onderwijs over inferentievragen ook werkt in de dagelijkse werkelijkheid van het onderwijs en hoe blijvend de leerwinst daarbij is.

Daarom pakten Castells e.a. het anders aan.

Zij zetten een scholing op voor vijf geschiedenisleraren die lesgeven aan 11 klassen met in totaal 237 13- en 14-jarigen. Ze kwamen in een periode van zes weken elke week twee uur samen, in totaal dus twaalf uur, om een serie geschiedenislessen voor te bereiden waarin intra- en intertekstuele inferentievragen een belangrijke plek innamen.

Om de leraren echt eigenaar te laten worden van de aanpak, pasten de onderzoekers zoveel mogelijk werkzame ingrediënten van effectieve docentprofessionalisering toe (zie kader). Zo werden de thema's van de lessen door de leraren zelf gekozen uit het bestaande geschiedeniscurriculum.

Ingrediënten van effectieve docentprofessionalisering:

- intensieve ondersteuning
- systematische reflectie door leraren op de eigen praktijk, gebruikmakend van theorie
- debat en dialoog
- vrijwillige deelname
- een coöperatieve sfeer (tussen leraren en onderzoekers)
- gerichtheid op leerresultaten van leerlingen
- aansluiting bij de huidige manier van lesgeven
- focus op blijvende in plaats van eenmalige verandering
- samenwerking op onderwerpen die voor leraren zelf van belang zijn.

De leraren in deze interventiegroep begonnen na de vierde scholingsbijeenkomst de lessen te geven. Ze gebruikten hiervoor vier aangeleverde setjes van twee teksten, en pasten de ideeën en strategieën toe die waren afgesproken tussen de deelnemers aan de scholing en de onderzoekers.

Vijf andere leraren (en hun zeven klassen met in totaal 132 leerlingen) vormden de controlegroep: zij werkten aan hetzelfde thema en met dezelfde teksten, maar namen niet deel aan de scholing. Deze leraren konden gewoon lesgeven zoals ze gewend waren. De onderzoekers bestudeerden hoe de scho-

ling van leraren doorwerkte in de prestaties van hun leerlingen: zouden deze beter presteren dan leerlingen uit de controlegroep op:

- a. reproductievragen,
- b. intratekstuele inferentievragen,
- c. cross-/intertekstuele inferentievragen, en/of
- d. een kennistoets over de leerstof?

Wat leerden de leraren?

De scholingsbijeenkomsten hadden tot doel om leraren:

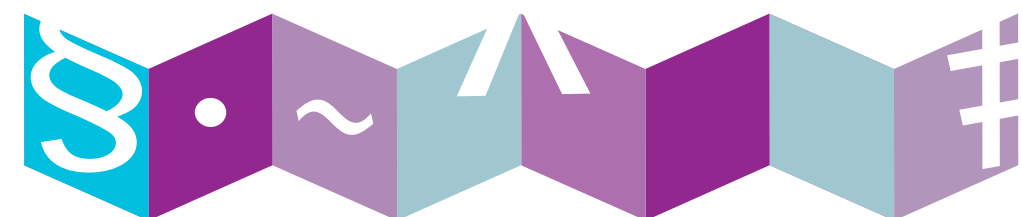
- ervan bewust te maken hoe verschillende soorten vragen leerlingen kunnen helpen verschillende niveaus van begrip te bereiken, en
- meer inzicht te geven in wat tekstbegrip en leren uit teksten inhoudt.

De geschiedenisdocenten ontvingen ter voorbereiding drie dossiers met ideeën en lessuggesties over lezen en het beantwoorden van tekstvragen. De onderwerpen waren: a) leesstrategieën, b) soorten vragen die je kunt stellen om het tekstbegrip van leerlingen te bevorderen, en c) algemene en specifieke kenmerken van het lezen van verschillende teksten.

De scholingsbijeenkomsten startten met het in kaart brengen van de voorkennis van de

leraren over vragen stellen. In de volgende sessies bespraken de onderzoekers met de leraren hoe ze de tekstsetjes konden presenteren. Het ging daarbij om aanpakken die het tekstbegrip van hun leerlingen zouden bevorderen, en de leerlingen ook zouden helpen meer adequate en volledige antwoorden te geven op zowel reproductie- als inferentievragen. De onderzoekers gaven de leraren voorbeelden en hielpen hen om hun aanvankelijk geformuleerde vragen te analyseren en te herzien. Ook moedigden ze hen aan om hun eigen inferentievragen te ontwikkelen (zowel intra- als intertekstueel) bij de teksten die hun leerlingen zouden lezen. Daarna werd definitief afgesproken welke vragen de leraren in de klas zouden gebruiken, zodat alle leraren in de interventiegroep per tekstpaar dezelfde schriftelijke vragen aan hun leerlingen zouden voorleggen.

Tijdens de professionaliseringsbijeenkomsten pasten de onderzoekers het model van de *Gradual Release of Responsibility* toe: de vaardigheden die leraren zich eigen moesten maken werden eerst vooral voorgedaan door de onderzoekers, waarna de leraren ze met gaandeweg minder ondersteuning gingen oefenen. Het uitvoeren van de oefenac-



tiviteiten deden ze eerst in gezamenlijkheid en uiteindelijk individueel.

Aandachtspunten in de les

In de sessies werden ook verschillende strategieën besproken en gemodeld die nuttig zouden kunnen zijn voor de taken die de leraren hun leerlingen wilden laten uitvoeren:

- Laat leerlingen eerst zorgvuldig en stil de teksten lezen.
- Verduidelijk begrippen en reageer op vragen van de leerlingen over de betekenis(sen) van de teksten.
- Moedig leerlingen aan om, voordat ze een vraag beantwoorden, eerst te checken of ze die vraag zelf wel goed begrijpen, daarbij lettend op de woordkeuze in de vraag.
- Help leerlingen de ideeën te identificeren die in het antwoord op de vraag terug moeten komen, wat ingewikkelder is bij inferentie- dan bij reproductievragen.
- Moedig leerlingen aan om voorspellingen te doen op basis van de tekst.
- Help leerlingen inferenties te maken op basis van de informatie in één of beide teksten door informatie te selecteren, informatie (uit alinea's in één of beide teksten) te verbinden en informatie (geselecteerd uit meer dan één tekst) te organiseren.

- Stimuleer leerlingen om bij elke vraag duidelijke, volledige en goed gestructureerde antwoorden te formuleren.
- Help leerlingen informatie uit de tekst(en) te parafaseren.
- Model al deze strategieën om de bijbehorende denkstappen bij het beantwoorden van verschillende vraagtypes expliciet te maken.

Een script voor de lessen

Op basis van de hierboven beschreven aanpak stelden de leraren een gedetailleerd script op voor het uitvoeren van hun zes lessen. Zie de kaders voor de scripts van les 1 en 2. Deze volgorde van activiteiten is vergelijkbaar met die in les 3 tot en met 6, waarin andere tekstparen aan bod kwamen. In die lessen konden leerlingen onafhankelijker werken en dus vooruitgang boeken bij het zelf beantwoorden van vragen.

Om de onderzoekers een goed beeld te geven van wat er in de lessen gebeurde, hielden de leraren een checklist en een logboek bij van wat ze tijdens de les deden. Ook werd van elke leraar één les geobserveerd. Hieruit bleek dat de leraren uit de scholingsgroep de lessen inderdaad grotendeels uitvoerden zoals was afgesproken, en dat de leraren uit de controlegroep op de hun vertrouwde manier lesgaven, met veel reproductie- en weinig inferentievragen.

Script les 1

Wat kun je doen?

- Laat de twee teksten zien.
- Lees de titels.
- Noem een betekenisvol leesdoel.
- Help leerlingen voorkennis te activeren en tekstvoorspellingen te doen.

- Geef specifieke leesaanwijzingen.
- Laat leerlingen de twee teksten voor zichzelf lezen.
- Vraag leerlingen om onduidelijkheden in de tekst met elkaar te bespreken en deze op te helderen.

- Lees de eerste tekst – na het zelfstandig lezen – voor en leg moeilijkheden uit.
- Behandel de tweede tekst op dezelfde manier.
- Stimuleer leerlingen na te denken over verbanden tussen de teksten.

Voorbeeldvragen en -uitleg

In deze teksten leren we meer over de islam en onze cultuur, die veel sporen van moslimerfgoed bevat. Een grondig begrip van het onderwerp helpt ons andere volkeren beter te leren kennen en bevordert het wederzijds respect. Wat weet jij over de islam? In welke periode waren de moslims op het schiereiland? Wat is hun invloed op ons culturele erfgoed?

De islam is een godsdienst. Nu we aan dit onderwerp gaan werken, zullen deze eerste twee teksten ons helpen te begrijpen wat de oorsprong en kern van de islam was, wat de voorschriften zijn, welke andere godsdiensten invloedrijk waren toen de islam voor het eerst opkwam en of er relaties zijn tussen die religies. Welke andere godsdiensten waren er in die tijd denk je? Wat zouden in die tijd voorschriften van de islam zijn geweest?

Gaan de teksten over hetzelfde? Zijn er ideeën die in beide teksten voorkomen? Welke? Behandelen ze vergelijkbare thema's? Helpt wat er in de ene tekst wordt gezegd om te begrijpen of aan te vullen wat er in de andere wordt gezegd? Hoe?



Script les 2

Wat kun je doen?

Licht opnieuw het leesdoel toe en laat leerlingen klassikaal vertellen wat ze nog weten uit de gelezen teksten.

- Geef leerlingen de vragen die ze schriftelijk gaan beantwoorden.
- Doe per type (reproductie, intra- of intertekstueel) één vraag voor om te laten zien hoe je die beantwoordt; help ook om bij intertekstuele inferentievragen het belang in te zien van een grondige tekstanalyse.
- Noteer leerlingreacties op het bord en bespreek met de leerlingen of antwoorden volledig zijn.

Voorbeeldvragen en -uitleg

Wat hebben we gisteren gelezen? Waar gingen de teksten over?

Waarover gaat deze vraag? Waar denk je dat we het antwoord kunnen vinden? In welke van de twee teksten? Staat er relevante informatie in beide teksten?

Wat zou een passend antwoord zijn? Hoe zou jij de zin beginnen? Is het nuttig om formuleringen uit de vraag te herhalen?

Moeten we nog iets toevoegen? Wat nog meer? Vertel.

Welke andere informatie of gedachten uit de teksten hebben geen verband met de vraag, of slechts een klein verband?

Welke andere woorden zouden we kunnen gebruiken in plaats van ...

Als het antwoord niet letterlijk in de teksten staat, hoe kunnen we het dan wel formuleren?

Laten we het antwoord lezen. Is het compleet genoeg? Is het logisch?

Ik herinner me dat beide teksten informatie over dit onderwerp bevatten; weet je nog waar die informatie stond?

Ik zal het nog een keer lezen om te zien of ik het kan vinden; hier staat dat ... en hier staat dat ...

Wat kan ik doen om niet te vergeten wat er in de teksten staat? Ik zal de informatie opschrijven, omdat dit zal mij helpen bij het beantwoorden van de vraag.

- Laat leerlingen in tweetallen de overige vragen maken.
- Observeer hoe leerlingen het doen en ondersteun ze bij moeilijkheden, door te modelen.

Nu we de drie soorten vragen samen besproken hebben, is het jullie beurt om vragen te beantwoorden. Je voert deze taak in tweetallen uit en je kunt een beroep op mij doen als je problemen tegenkomt.

Script les 2 (vervolg)

Wat kun je doen?

Zet enkele antwoorden op het bord en bespreek ze klassikaal. Help hierbij met reflectie op selecteren, verbinden en organiseren van tekstinformatie.

Voorbeeldvragen en -uitleg

Is het essentieel om deze informatie op te nemen? Kunnen we nog iets anders zeggen? Wat zou de meest relevante gedachte zijn? Zijn deze gedachten met elkaar verbonden? Hoe? Wat zou je als eerste zeggen? Hoe zou jij de twee gedachten met elkaar verbinden?

Wat leverde dit op bij de leerlingen?

Uit een pre-test bleek dat leerlingen uit de twee groepen op voorhand heel vergelijkbaar scoorden op een algemene leesvaardigheidstest en een test waarin hun voorkennis over de lesstof gemeten werd. Om te meten welke leereffecten de interventie had, planden Castells en collega's drie toetsmomenten:

T1: een pre-test vóór de lessenserie,

T2: een post-test meteen na de lessenserie,

T3: een follow-up test twee maanden na de interventie.

Op elk toetsmoment maakten de leerlingen een test waarin ze twee bij elkaar passende, complementaire teksten lazen, waarover ze zeven of acht vragen moesten beantwoorden. Het ging daarbij ten eerste om reproductievragen waarvoor ze het antwoord letterlijk in de tekst konden vinden (bv. *Wie woonden er op het Iberisch schiereiland toen de Arabieren het veroverden?*). Met dit type vragen konden leerlingen op de pre-test al aardig uit de voe-

ten. Het effect van de interventie kon dan niet bij de post-test, maar alleen bij de follow-up test aangetoond worden.

Daarnaast moesten leerlingen zowel intratekstuele (*Waarom werd Arabisch uiteindelijk de meest gebruikte taal in Al-Andalus?*) als intertekstuele inferentievragen beantwoorden (*Welke overeenkomsten en verschillen bestonden er tussen de Maladi's en de Moza-raabs¹?*), waarmee ze tijdens de pre-test grote moeite hadden. De leerlingen van leraren die de scholing gevolgd hadden, behaalden bij beide typen vragen zowel bij de post- als bij de follow-up test betere prestaties dan de leerlingen uit de controleconditie.

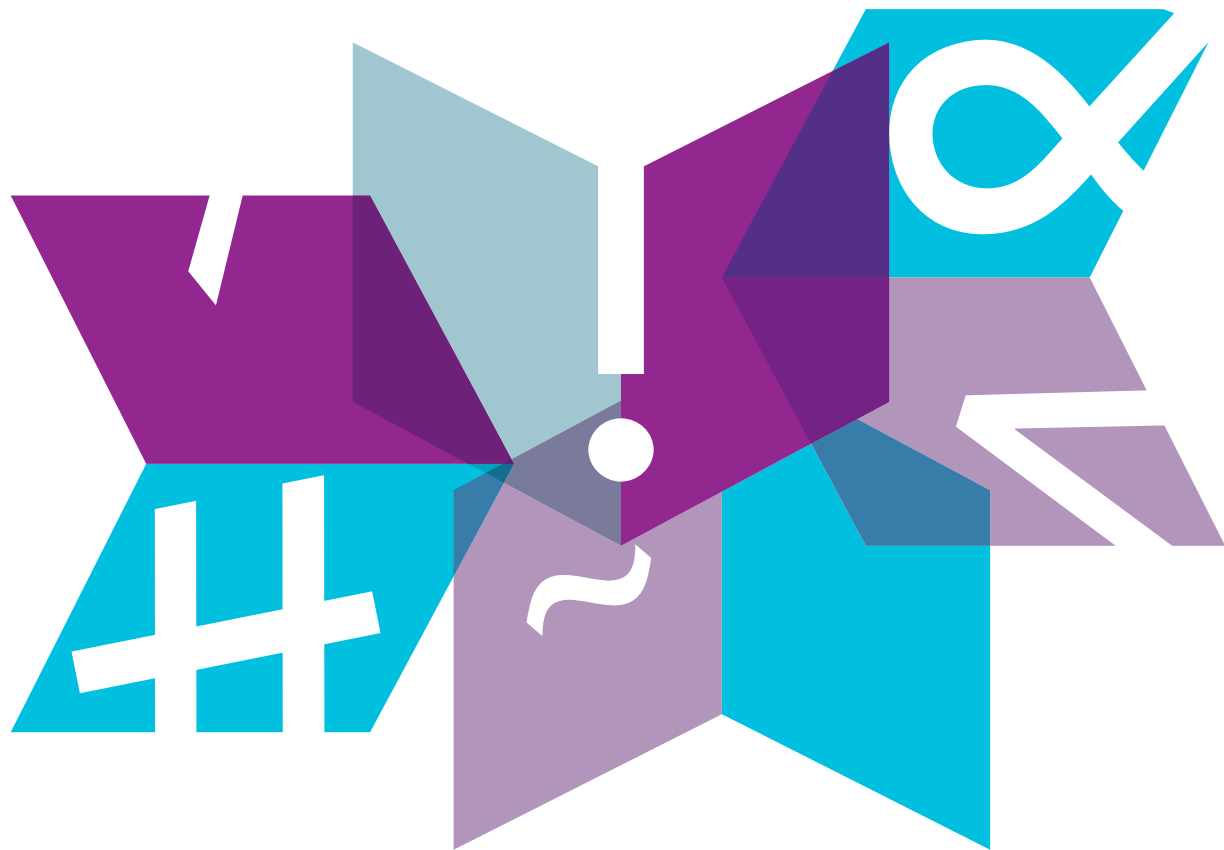
Twee tot drie dagen na de laatste les en de post-test werd ook een kennistoets afgenomen: een test met zestien meerkeuzevragen over de kern van de lessen. Ook hier had de interventie effect: leerlingen in de interventiegroep presteerden beter dan de leerlingen in de controlegroep.

Leerlingen met een betere algemene leesvaardigheid en/of een grotere voorkennis

¹ Resp. christenen die moslim werden en christenen die onder Arabische heerschappij christen bleven.

scoorden hoger bij alle vraagtypen, maar dit effect was voor de interventiegroep niet anders dan voor de controlegroep. Dat betekent dat de interventie even effectief was voor alle leerlingen, ongeacht hun niveau van voorkennis en algemene leesvaardig-

heid. Kortom: het loont om leraren te scholen over de vraagtypen die diep tekstbegrip stimuleren en de strategieën die ze in hun les kunnen gebruiken om hun leerlingen te trainen in het maken van inferenties.



Tips voor de onderwijspraktijk

- Geef expliciet onderwijs over het maken van inferenties en laat leerlingen kennismaken met verschillende soorten inferentievragen.
- Laat leerlingen meerdere teksten lezen en geef daarbij vragen en/of opdrachten waarbij het maken van inferenties essentieel is (zoals bij het schrijven van een betoog of het maken van een samenvatting).
- Leg een database aan van inferentievragen bij de teksten die leerlingen voor je vak moeten lezen. Werk daarbij samen binnen je vaksectie of je team om goede vragen te bedenken.
- Doe hardop denkend voor hoe je zelf inferentievragen oplost (zie ook de eerdergenoemde strategieën).
- Bied leerlingen andere vormen van ondersteuning bij het beantwoorden van inferentievragen:
 - geef leerlingen voldoende tijd om te antwoorden;
 - paraphraseer incomplete antwoorden;
 - vraag door, zodat leerlingen hun antwoord kunnen uitbreiden;
 - stel open vragen, vooral *waarom*- en *hoe*-vragen, om te ontdekken hoe leerlingen tot een antwoord zijn gekomen of hoe een misverstand is ontstaan.
- Laat leerlingen in tweetallen hun antwoorden op de vragen bespreken en samen een goed geformuleerd antwoord bedenken.

Bronnen

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95, 163–182. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>

List, A., & Alexander, P. A. (2019). Toward an integrated framework of multiple text use. *Educational Psychologist*, 54(1), 20–39. <https://doi.org/10.1080/00461520.2018.1505514>

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/publicatiereksen/>

Auteurs en eindredacteur

Suzanne Bogaerds-Hazenberg

Suzanne Bogaerds-Hazenberg werkt als postdoctoraal onderzoeker aan de Radboud Universiteit in Nijmegen, waar ze de implementatie en effecten van *close reading* in het primair onderwijs onderzoekt. Daarnaast verspreidt ze via www.leesonderwijs.com inzichten uit haar promotieonderzoek naar tekststructuuronderwijs.

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.



Kees Broekhof

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

Jacqueline Evers-Vermeul

Jacqueline Evers-Vermeul werkt als universitair hoofddocent Taal & Communicatie aan de Universiteit Utrecht. 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?

Paul de Maat

Paul de Maat werkt bij de CED-Groep. Hij is lid van het auteursteam van Nieuwsbegrip en doet promotieonderzoek naar leesmotivatie aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Dat onderzoek vindt plaats onder begeleiding van prof. dr. Sabine Severiens en prof. dr. Roel van Steensel.



