



Kenniscentrum Begrijpend Lezen

Voor u gelezen in 2022

Samenvattingen van actueel internationaal wetenschappelijk onderzoek





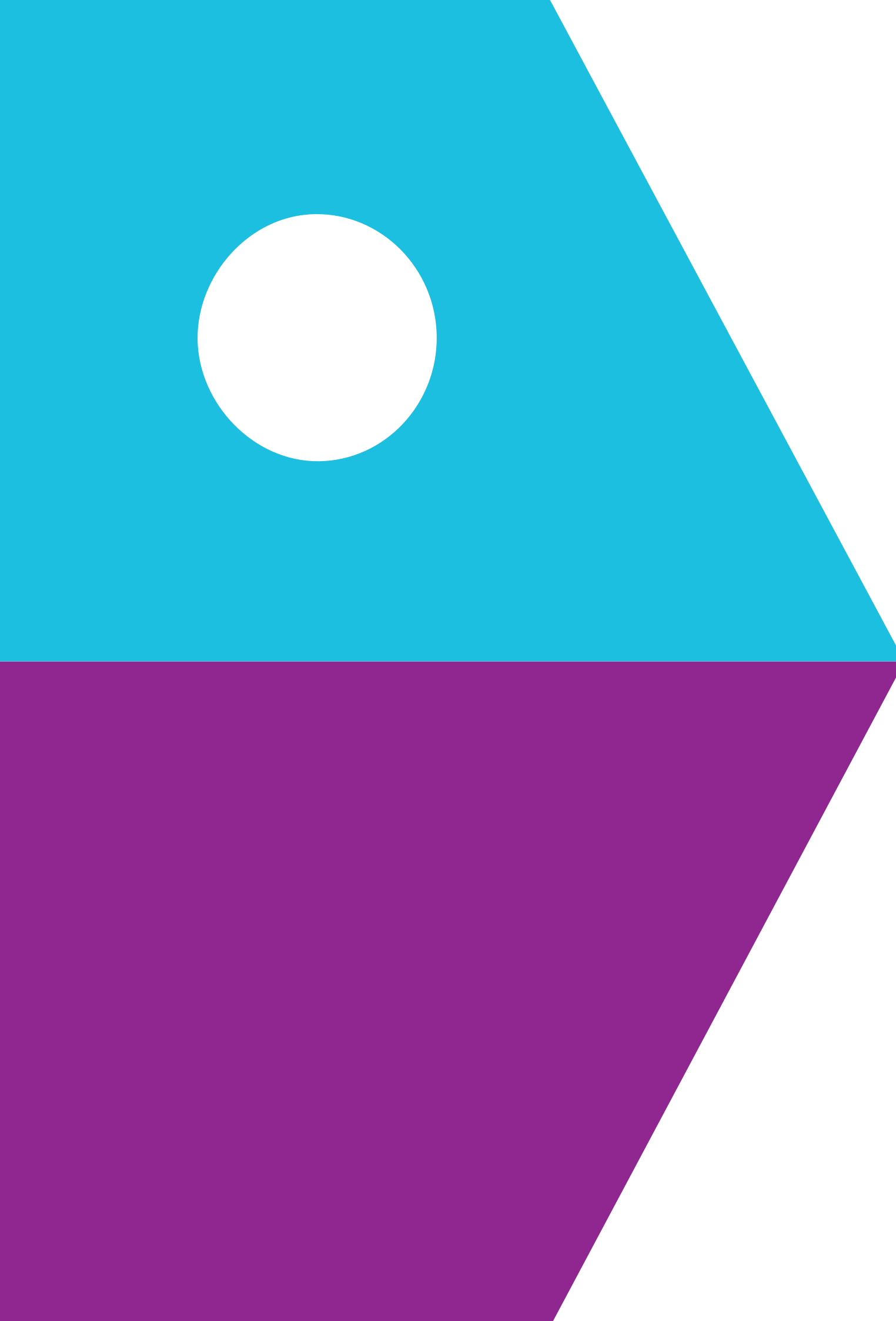
Kenniscentrum Begrijpend Lezen

Voor u gelezen in 2022

Samenvattingen van actueel internationaal wetenschappelijk onderzoek

www.kenniscentrumbegrijpendlezen.nl



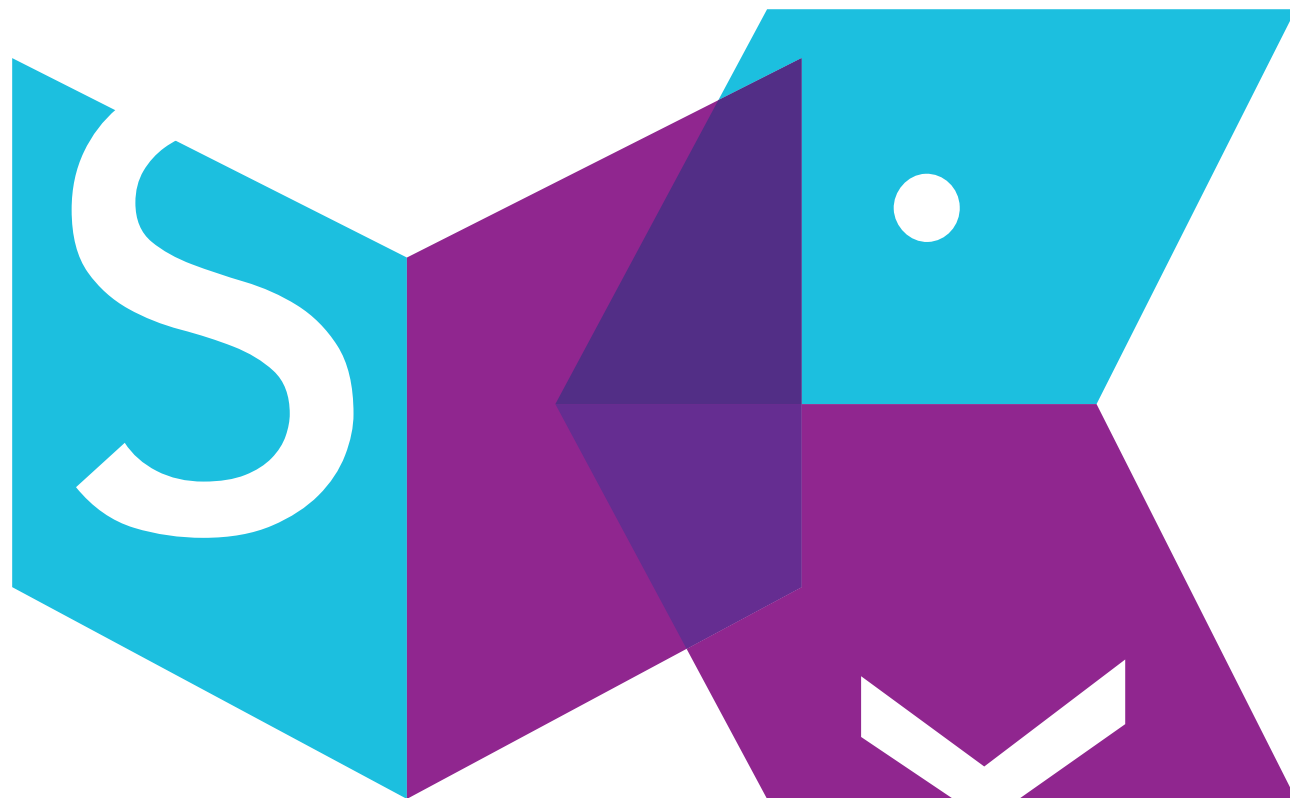


Kees Broekhof gaat in zijn bijdrage (een samenvatting van Swart e.a., 2022) in op de meerwaarde van feedback tijdens het beantwoorden van tekstbegripsvragen op de motivatie voor de leestaak en op de latere inzet van leesstrategieën bij andere leestaken. Het blijkt dat leerlingen niet per se enthousiaster worden voor een leestaak als ze daarbij feedback op hun antwoorden op tekstbegripvragen krijgen, maar dat die feedback wel een gunstige invloed heeft tijdens latere leestaken. Daar zetten ze vaker relevante leesstrategieën in en komen ze ook tot beter tekstbegrip.

Vervolgens richten Suzanne Bogaerds-Hazenberg en Jacqueline Evers-Vermeul zich op het belang van instructie over leesstrategieën die essentieel zijn om te komen tot diep tekstbegrip. De resultaten van het onderzoek dat zij samenvatten (Stevens e.a., 2020) wijzen uit dat een concreet stappenplan voor parafraseren, waarbij leerlingen gebruikmaken van kennis over tekststructuren, ook zwakke lezers helpt om de hoofdgedachte van een tekst beter te verwoorden.

Tot slot gaat de bijdrage van Paul de Maat (een samenvatting van Toste e.a., 2020) in op een thema dat de laatste jaren veel aandacht krijgt: leesmotivatie. Hij laat zien dat leesmotivatie veel dimensies kent, en dat die verschillen in hoe sterk ze samenhangen met prestaties op leesvaardigheidstoetsen.

Jacqueline Evers-Vermeul & Astrid Kraal (eindredactie)



Inhoudsopgave



Pagina 11

Hoe kun je met digitale boeken het verhaalbegrip van kleuters bevorderen?

Voor u gelezen door: Dianne Venneker

Korat, O., Tourgeman, M., & Segal-Drori, O. (2022). **E-book reading in kindergarten and story comprehension support.** *Reading and Writing*, 35(1), 155-175. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10175-0>



Pagina 19

Feedback op tekstbegrip: verandert dat het gebruik van leesstrategieën en de leeshouding?

Voor u gelezen door: Kees Broekhof

Swart, E. K., Nielen, Th. M. J. & Sikkema-de Jong, M. T. (2022). **Does feedback targeting text comprehension trigger the use of reading strategies or changes in readers' attitudes? A meta-analysis.** *Journal of Research in Reading*, 45(2), 171-188. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12389>



Pagina 25

Hang het maar aan de kapstok!

Hoe tekststructuur zwakke lezers helpt hoofdgedachtes te verwoorden

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

Stevens, E. A., Vaughn, S., House, L., & Stillman-Pisak, S. (2020). **The effects of a paraphrasing and text structure intervention on the main idea generation and reading comprehension of students with reading disabilities in grades 4 and 5.** *Scientific Studies of Reading*, 24(5), 365-379. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.168492>

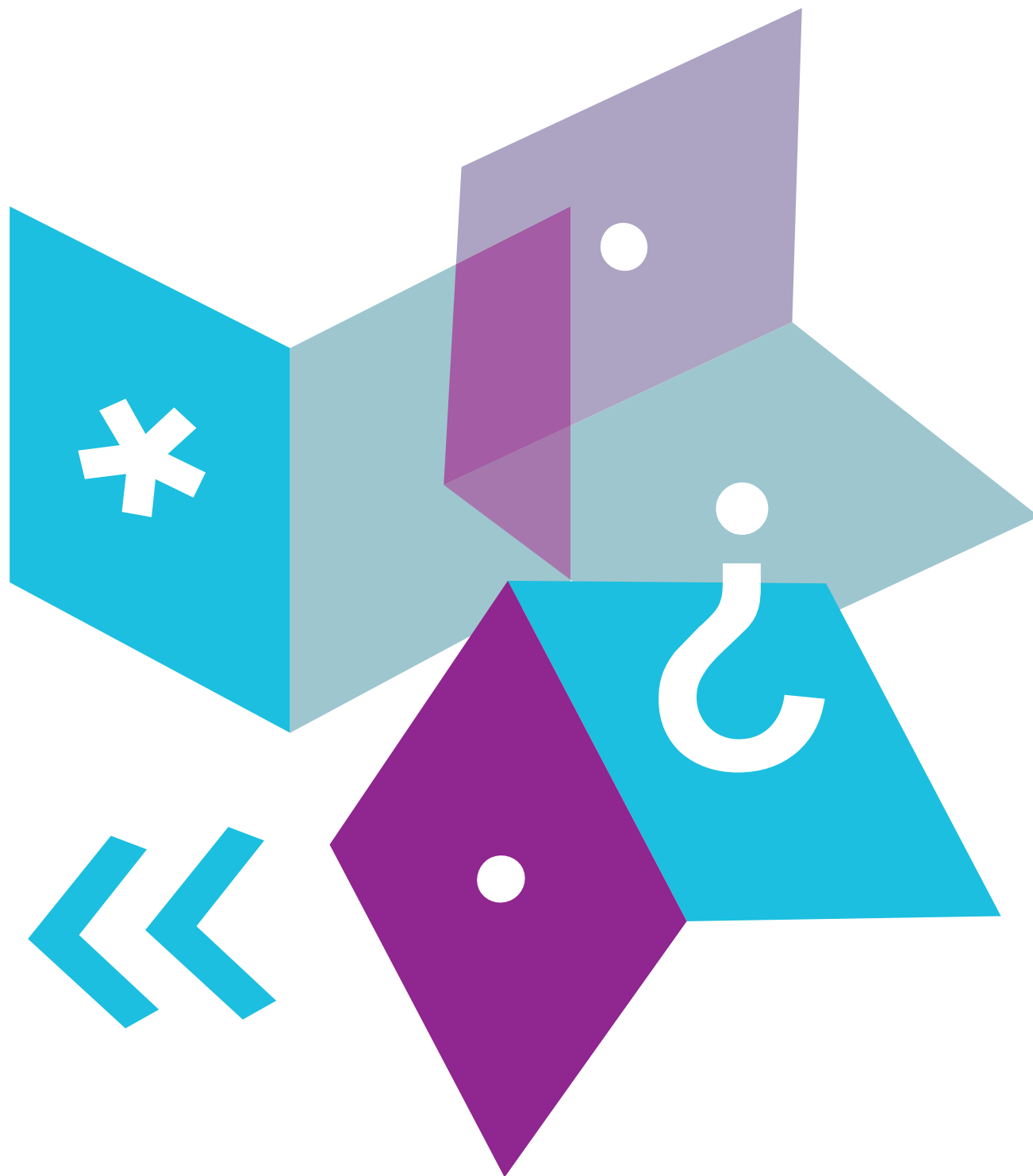


Pagina 35

De verschillende dimensies van leesmotivatie: hoe hangen ze samen met leesvaardigheid?

Voor u gelezen door: Paul de Maat

Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). **A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K-12 students.** *Review of Educational Research*, 90(3), 420-456. <https://doi.org/10.3102/0034654320919352>



Hoe kun je met digitale boeken het verhaalbegrip van kleuters bevorderen?

door Dianne Venneker, *Universiteit Leiden*

Voor u gelezen:

Korat, O., Tourgeman, M., & Segal-Drori, O. (2022). E-book reading in kindergarten and story comprehension support. *Reading and Writing*, 35(1), 155-175.
<https://doi.org/10.1007/s11145-021-10175-0>

De huidige generatie kinderen groeit op in een digitale samenleving waarin steeds vaker gebruik wordt gemaakt van e-books. Korat en collega's hebben aan de hand van een interventiestudie de effectiviteit van e-books voor het verbeteren van verhaalbegrip bij kleuters onderzocht, met speciale aandacht voor de rol van ondersteuning door de eigen leerkracht. Uit hun onderzoek blijkt dat het lezen van e-books een positief effect heeft op verhaalbegrip, met name als er multimediacomponenten in zijn verwerkt die cruciale informatie uit het verhaal benadrukken. Ondersteuning door de leerkracht tijdens het lezen versterkt dit effect, vooral voor kinderen met een beperkte woordenschat. De uitkomsten ondersteunen daarmee het gebruik van e-books in de klas, als aanvulling op traditionele onderwijsmethoden.

Het belang van verhaalbegrip

Goede begripsvaardigheden zijn essentieel om te functioneren op school en daarbuiten. Al voordat kinderen zelf kunnen lezen, beginnen ze met het ontwikkelen van

begripsvaardigheden. Ze komen al op jonge leeftijd in aanraking met verhalen, bijvoorbeeld doordat ze thuis of op school worden voorgelezen. Vroege blootstelling stimuleert de taalontwikkeling en helpt kinderen

onder andere om kennis over verhaalstructuren op te bouwen en hun woordenschat te verbreden. Deze vaardigheden vormen op hun beurt een belangrijke basis voor goede leesvaardigheid en goede schoolprestaties op latere leeftijd.

Verschillende onderzoeken laten zien dat kinderen uit gezinnen met een lage sociaal-economische status (SES) vaak achterlopen op het gebied van taalontwikkeling, verhaalbegrip en woordenschat. Lezen op school is essentieel voor deze groep, omdat ze zo de kans krijgen om in een vroeg stadium op hun achterstand in te lopen.

Niveaus van verhaalbegrip

Verhaalbegrip is een complexe vaardigheid die uit meerdere lagen bestaat. Eerder onderzoek beschrijft dat verhaalbegrip plaatsvindt op drie verschillende niveaus (McNamara & Magliano, 2009). Het eerste niveau verwijst naar begrip van expliciete informatie, zoals specifieke details of de volgorde waarin gebeurtenissen zich afspeelen. Het tweede niveau omvat begrip van impliciete informatie die het verhaal niet letterlijk benoemt. Kinderen moeten hiervoor zelf verbanden leggen tussen verschillende verhaalelementen. Het derde niveau richt zich op persoonlijke evaluaties, gevoelens

en reflecties, zoals iemands eigen mening over het verhaal.

Kleuters kunnen verhalen vaak al goed begrijpen op het eerste niveau, maar beginnen hun begripsvaardigheden op het tweede niveau pas net te ontwikkelen. Expliciete informatie kunnen ze dus al relatief goed begrijpen, maar het leggen van impliciete verbanden vraagt meer aandacht en uitleg.

Meerwaarde van digitale boeken

Er verschijnen tegenwoordig steeds meer digitale boeken, ook wel e-books genoemd. Dit roept de vraag op hoe het lezen van e-books een aanvulling kan vormen op traditionele onderwijsmethoden. E-books kunnen worden afgespeeld in allerlei media, zoals computers, tablets en smartphones. De geschreven tekst wordt daarbij voorgelezen. Daarnaast bevatten ze een grote variatie aan multimediacomponenten, waaronder visuele elementen (zoals oplichting van geschreven tekst of animaties) en auditieve elementen (zoals geluidseffecten of bijpassende achtergrondmuziek). Paivio (2008) heeft laten zien dat kinderen erbij gebaat zijn als informatie op verschillende manieren het brein binnenkomt: ze leren bijvoorbeeld beter als verbale informatie in combinatie met visuele informatie wordt aangeboden.



Deze “dubbele verwerking” kan kinderen helpen om tot een dieper begrip van het verhaal te komen. Eerder onderzoek toont inderdaad aan dat het gebruik van e-books leesvaardigheid, woordenschat en verhaalbegrip kan bevorderen.

Meerwaarde ondersteuning door een volwassene

De opkomst van e-books maakt het mogelijk dat kinderen die nog niet zelfstandig kunnen lezen toch zonder ondersteuning van een volwassene hun verhaalbegrip kunnen ontwikkelen. Tegelijkertijd is bekend dat kinderen als ze leren juist gebaat zijn bij interactie met volwassenen, met name als ze een lage SES hebben. Zo zou een volwassene onder andere kunnen helpen om de aandacht van een kind voor langere tijd op het verhaal te richten, ontbrekende kennis aan te vullen en de software-componenten op een efficiënte manier te gebruiken zonder daarbij afgeleid te raken. Daarnaast laat eerder onderzoek zien dat ondersteuning door een volwassene een positieve invloed heeft op verhaalbegrip, woordenschat, fonologisch bewustzijn en letterkennis. Een belangrijke vraag is daarom of kleuters hun eigen leerproces voldoende kunnen reguleren, of dat

ondersteuning van een volwassene ook bij een e-book gewenst is om de leeservaring te optimaliseren.

Onderzoekdoelen

Korat en collega's (2022) hebben via een interventiestudie in kaart gebracht of e-books het verhaalbegrip van kleuters met een lage sociaaleconomische status bevorderen. Daarnaast hebben ze onderzocht of ondersteuning door een volwassene daarbij iets toevoegt. Eerdere gunstige effecten van e-books zijn vooral gevonden in een labsetting en/of onder begeleiding van een wetenschappelijk onderzoeker. Aangezien deze omstandigheden relatief ver afdiggen van de schoolcontext, hebben de auteurs er bewust voor gekozen om te onderzoeken of diezelfde effecten zich voordoen in de eigen klas en onder begeleiding van de eigen leerkracht. Dit vergroot de praktische toepasbaarheid van de uitkomsten.

Onderzoeksopzet

De interventiestudie vond plaats op vijf kleuterscholen in Israël, onder begeleiding van de eigen leerkracht. De 160 deelnemende kinderen waren vijf of zes jaar oud en kwamen uit wijken met een lage sociaaleconomische status. De interventie besloeg een



periode van drie weken, met per week twee sessies van ongeveer 30 minuten. De sessies vonden plaats onder schooltijd.

Kinderen lazen in deze periode zes keer hetzelfde e-book, dat gebaseerd was op een bestaand Hebreeuws voorleesboek met de titel *De brug* (zie het kader voor meer informatie). Het papieren boek bevatte 24 pagina's met op elke pagina een kleurrijke illustratie en vijf tot zes zinnen. De tekst en illustraties werden per twee pagina's over-

genomen in het digitale boek, dat daarmee uit 12 schermen bestond. In de basisversie van het e-book werd de tekst automatisch voorgelezen. In de uitgebreide versie van het e-book waren er daarnaast ook uitbreidingen beschikbaar: met behulp van animaties werden belangrijke elementen uit de verhaallijn benadrukt. Deze animaties werden automatisch afgespeeld nadat het verhaal was voorgelezen en hadden betrekking op expliciete of impliciete informatie.

Verhaallijn

De brug gaat over een beer en een reus die tegelijkertijd een rivier willen oversteken. Ze komen elkaar tegen midden op een lange, smalle brug. Beide willen niet teruglopen om de ander te laten passeren. Ze opperen twee oplossingen die het probleem niet of slechts gedeeltelijk oplossen, waaronder dat de ander dan maar in het water moet springen. Uiteindelijk besluiten de beer en de reus elkaar stevig te omhelzen. Zo lukt het hen om zich om te draaien, aan de goede kant van de brug terecht te komen en hun geplande weg te vervolgen.

Expliciete uitbreidingen

Informatie uit het verhaal wordt ter verduidelijking herhaald en nogmaals benadrukt.

- Voorbeeld: een animatie die laat zien dat de beer en de reus tegen elkaar zeggen dat de ander van de brug moet springen, zodat ze erlangs kunnen.

Impliciete uitbreidingen

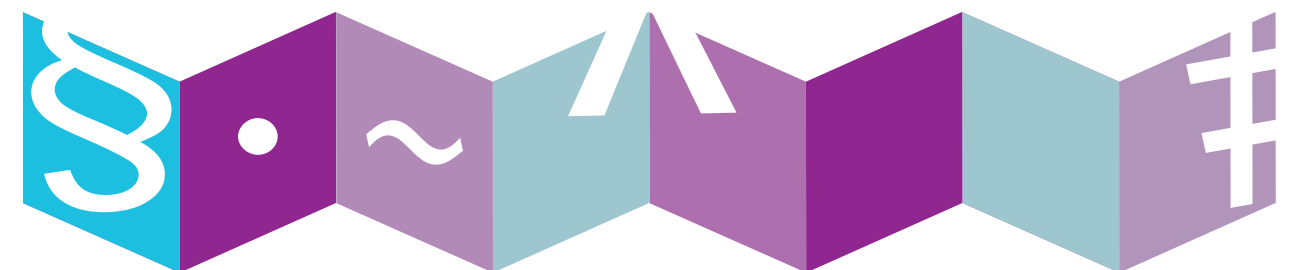
Het verhaal wordt aangevuld met informatie die er niet letterlijk in terugkwam. Dit helpt kinderen om impliciete verbanden te leggen.

- Voorbeeld: een animatie die de gedachten of gevoelens van de hoofdpersonages weergeeft. Er wordt getoond dat de beer denkt: "Ik wil niet in het water springen, want dan wordt mijn vacht nat."

Deelnemende leerlingen werkten in duo's en zijn verdeeld over drie onderzoeksgroepen:

1. De controlegroep werkte met de basisversie van het e-book waarin het verhaal alleen werd voorgelezen, zonder extra animaties en zonder ondersteuning van de leerkracht.
2. De zelfstandige interventiegroep werkte met de uitgebreide versie van het e-book waarbij na de voorgelezen tekst steeds een animatie verscheen. Leerlingen kregen hierbij geen ondersteuning van de leerkracht.
3. De ondersteunde interventiegroep werkte met dezelfde uitgebreide versie van het e-book, maar kreeg de eerste tien minuten van de sessie in viertallen ondersteuning van de leerkracht. Leerkrachten hielpen bijvoorbeeld om de aandacht van de kinderen op de illustraties te richten, stelden inhoudelijke vragen en herhaalden in hun eigen woorden wat er in de uitbreidingen te zien was.

Voorafgaand aan de interventie werden in een individuele voormeting twee dingen gemeten: receptieve woordenschat (het herkennen van de betekenis van woorden) en verhaalbegrip. Bij de woordenschat-test moesten kinderen uit vier plaatjes de afbeelding kiezen die de betekenis van een moeilijk woord uit het verhaal het beste weergaf. Bij de verhaalbegriptest lazen leerlingen zelfstandig de basisversie van het e-book en moesten ze vervolgens reageren op zestien goed/fout-stellingen en zes open vragen. Ongeveer de helft van de stellingen en vragen betrof expliciete informatie en de andere helft ging over impliciete informatie. Binnen één tot drie dagen na afloop van de interventie vond de nameting plaats. Daar werd nogmaals dezelfde verhaalbegriptest aan de kinderen voorgelegd. Zo konden de onderzoekers het verschil met de voormeting vaststellen en daarmee achterhalen of de verschillende varianten van de interventie voor verschillende typen leerlingen even effectief waren.



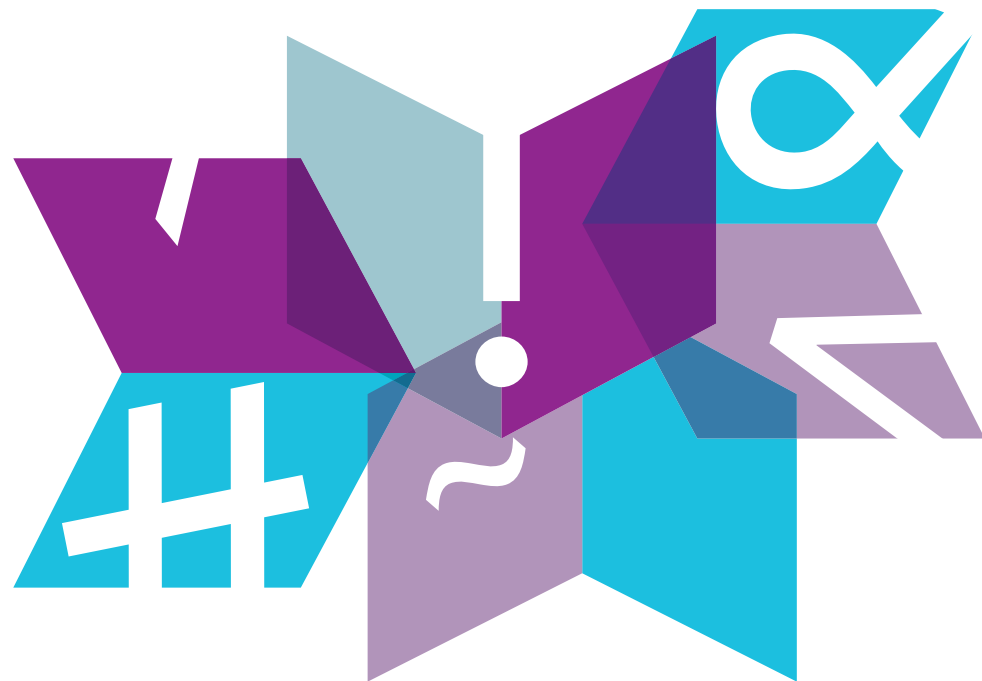
Resultaten

Uit zowel de goed/fout-stellingen als de open vragen kwam naar voren dat kinderen in alle onderzoeksgroepen na afloop van de interventie een beter verhaalbegrip hadden, en vooral als ze bij de voormeting nog niet zulke goede scores behaalden. De conclusie hieruit is dat het gunstig is om in kleuterklassen met e-books te werken en dat dit ook daadwerkelijk effectief is om kinderen met een zwakker verhaalbegrip vooruit te helpen.

Bovendien bleek dat zowel de ondersteunde als de zelfstandige interventiegroep meer vooruitgingen dan de controlegroep. Dit laat zien dat de gebruikte animaties kinderen helpen om het verhaal beter te begrijpen, doordat die hun aandacht focussen op cruciale informatie of op impliciete verbanden in het verhaal. Daarnaast ging de ondersteunde interventiegroep meer vooruit dan

de zelfstandige interventiegroep. Hieruit blijkt dat het positieve effect van de animaties versterkt wordt als kleuters bij het lezen van een e-book een deel van de tijd ook nog begeleiding van de leerkracht krijgen.

Maakte het hierbij nog uit of leerlingen een relatief kleine of een wat grotere woordenschat hadden? Gedeeltelijk. In de controlegroep gingen leerlingen met een kleinere woordenschat minder vooruit bij de open vragen dan leerlingen met een grotere woordenschat. Bij de ondersteunde interventiegroep was dit echter precies andersom: leerlingen met een kleinere woordenschat gingen juist meer vooruit dan leerlingen met een grotere woordenschat. Dit betekent dat ondersteuning door de leerkracht voor kinderen met een beperkte woordenschat extra belangrijk is, omdat zij op die manier de hoogst haalbare vooruitgang kunnen boeken.



Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk

1. Besteed niet alleen aandacht aan de feitelijke details van een verhaal, maar ook aan de impliciete verbanden die erin voorkomen. Dit helpt kleuters om verder te kijken dan wat er letterlijk in een verhaal wordt beschreven en zo de hogere niveaus van verhaalbegrip te ontwikkelen.
2. Ondersteun kinderen in het gebruik van e-books, las pauzes in om vragen te stellen en praat met kinderen over het verhaal. Bespreek bijvoorbeeld wat er op de illustraties is te zien (expliciete informatie), maar vraag ook naar bedoelingen van personages of hoe personages zich voelen (impliciete informatie). Dit helpt om hun denkprocessen en taalontwikkeling te bevorderen. Interactie met een volwassene kan met name voor kleuters met een beperkte woordenschat het verschil maken.
3. Laat kinderen meerdere keren hetzelfde e-book lezen, zoals in het onderzoek van Korat en collega's ook is gedaan. Herhaling helpt om tot dieper begrip te komen en om ook de complexere lagen van een verhaal te doorzien. Daarnaast vergemakkelijkt herhaling het onthouden van nieuw geleerde woorden (Broekhof & de Lara, 2007).
4. Kies e-books van goede kwaliteit. Belangrijk is dat alle multimediacomponenten (muziek, geluidseffecten, animaties) een functie hebben. Ze moeten aansluiten bij de verhaallijn of er iets aan toevoegen, anders kunnen ze voor afleiding zorgen en het verhaalbegrip juist hinderen. Op bereslim.nl zijn voorbeelden te vinden van digitale boeken die aan deze eisen voldoen.

Bronnen:

Broekhof, K., & de Lara, H. C. (2007). *Levende Boeken: zo werkt dat! Praktische suggesties voor het werken met Levende Boeken op school en thuis*. Utrecht: Sardes. <https://onderwijsdatabank.nl/53971/levende-boeken-zo-werkt-dat/>

McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of Learning and Motivation*, 51, 297-384. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(09\)51009-2](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(09)51009-2)

Paivio, A. (2008). Mind and its evolution: A dual coding theoretical approach. *The Psychological Record*, 59, 301-312.



Feedback op tekstbegrip: verandert dat het gebruik van leesstrategieën en de leeshouding?

door Kees Broekhof, *Sardes*

Voor u gelezen:

Swart, E. K., Nielen, Th. M. J. & Sikkema-de Jong, M. T. (2022). Does feedback targeting text comprehension trigger the use of reading strategies or changes in readers' attitudes? A meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 45(2), 171-188.

<https://doi.org/10.1111/1467-9817.12389>

Wat is de invloed van feedback op het gebruik van leesstrategieën en de houding van de lezer tegenover de leestaak? En heeft dit uiteindelijk ook effect op het begrip van tekst? Deze vragen staan centraal in dit onderzoek. De onderzoekers analyseerden allerlei eerdere studies die over dit onderwerp beschikbaar zijn. Een van de verrassende conclusies is dat op tekstbegrip gerichte feedback ertoe leidt dat lezers ook nieuwe teksten beter gaan lezen ('transfer').

Feedback

Feedback geven is een cruciaal element van effectieve instructie in begrijpend lezen. Het hier beschreven onderzoek definieert feedback als "op het individu afgestemde informatie die lezers krijgen als reactie op

de antwoorden die zij geven op vragen over de tekst". Feedback is een vorm van 'scaffolding', bedoeld als extra ondersteuning om de kloof tussen de huidige en de gewenste prestatie te verkleinen. Bij begrijpend lezen gaat dit om de kloof tussen het hui-

dige begrip van een tekst en een volledig, samenhangend mentaal plaatje van de tekstinhoud.

De Feedback-Interventie-Theorie (FIT, Kluger & DeNisi, 1996) maakt niet alleen duidelijk dat het belangrijk is om te achterhalen welke soorten feedback effectief zijn, maar stelt ook dat er aandacht nodig is voor de cognitieve en affectieve processen die door feedback in gang worden gezet. De cognitieve processen hebben te maken met bewustwording van tekortschietend begrip (de 'kloof') en het inzetten van de juiste strategieën om de kloof te dichten. De affectieve processen hebben te maken met de houding tegenover de leestaak en de wil om de tekst te begrijpen. De combinatie van de twee zou zelfregulerend leren bevorderen, waarbij leerlingen tot meer tekstbegrip komen door te leren van hun fouten.

Feedback geven werkt

Eerder onderzoek biedt inzicht in enkele facetten van feedback:

- De vorm van feedback doet ertoe. Deze vorm kan uiteenlopen van een eenvoudige goed/fout-reactie tot het verrijken van het juiste antwoord met bijbehorende uitleg of instructie: "Onjuist! Dit is een goed moment om je af te vragen of je alle

belangrijke informatie hebt geleerd. Zo niet, dan is het verstandig om terug te gaan naar de vorige pagina om je markeringen of aantekeningen te herzien." Een dergelijke 'rijke' vorm van feedback blijkt effectiever te zijn dan alleen aan te geven of een antwoord goed of fout is.

- Feedback na het lezen is effectiever dan feedback tijdens het lezen, omdat het verwerken van feedback tijdens het lezen te veel vraagt van de lezer, die dan de tekst en de feedback tegelijkertijd moet verwerken.
- Op begrip gerichte feedback heeft een positief effect op cognitieve processen zoals begripsmonitoring, vragen stellen, markeren en doelgericht zoeken naar relevante informatie. Bransford en collega's (2000) betogen bovendien dat feedback leerlingen kan helpen om vaardigheden te ontwikkelen die zij ook kunnen inzetten in situaties waarin zij geen feedback ontvangen. Het belang van instructie in leesstrategieën wordt dan ook in meerdere onderzoeken benadrukt.
- Feedback gericht op de houding van leerlingen tegenover de leestaak laat wisselende resultaten zien.

Doel van dit onderzoek

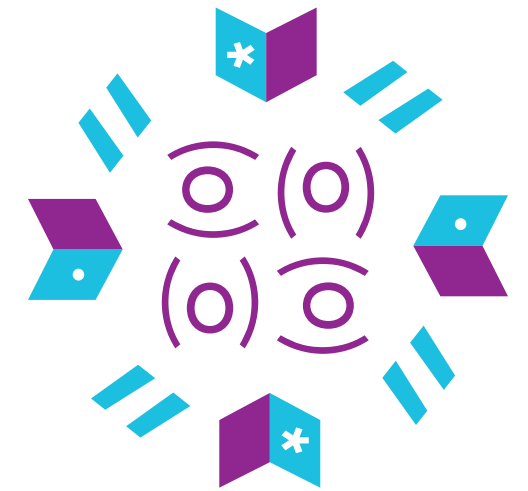
Swart en collega's (2022) wilden met hun

meta-analyse een duidelijk inzicht bieden in wat bestaand onderzoek te zeggen heeft over het effect van op tekstbegrip gerichte feedback op de cognitieve en affectieve processen bij leerlingen. Twee vragen stonden daarbij centraal:

1. Verandert op tekstbegrip gerichte feedback het gebruik van leesstrategieën?
2. Verandert op tekstbegrip gerichte feedback de houding van leerlingen ten opzichte van de leestaak?

De eerste onderzoeksvraag heeft betrekking op cognitieve processen, dat zijn in dit geval de denkprocessen en handelingen (zoals markeren of aantekeningen maken) die lezers uitvoeren om een mentaal samenhangend beeld van een tekst op te bouwen. We noemen deze processen 'leesstrategieën'. Voorbeelden van essentiële leesstrategieën zijn begripsmonitoring, vragen stellen, herlezen, verbanden leggen en achtergrondkennis inzetten.

De tweede onderzoeksvraag heeft betrekking op affectieve processen, dat wil zeggen de gevoelens en gedachten van lezers tegenover de leestaak. Een positieve houding motiveert lezers om zich cognitief in te spannen om te snappen wat zij lezen, wat een positieve invloed heeft op het tekstbegrip. Deze bereidheid om cognitief te investeren is extra belangrijk op school, waar leerlingen complexe teksten met een hoge informatiedichtheid moeten lezen.



Op begrip gerichte feedback kan hierbij een stimulerende rol spelen, omdat deze feedback de kloof tussen het huidige begrip en het gewenste begrip kan verkleinen en daarmee gevoelens van autonomie en competentie kan versterken.

Onderzoeksopzet

Swart en collega's (2022) hebben een meta-analyse uitgevoerd. Dit houdt in dat ze statistische gegevens uit eerdere studies bij elkaar brachten om te achterhalen hoe robuust bepaalde effecten zijn. Bij het doorzoeken van zeven wetenschappelijke databases hanteerden de onderzoekers vrij strenge selectiecriteria:

1. het moest gaan om Engelstalig interventieonderzoek naar de effecten van



feedback waarbij de controlegroep vergelijkbare (hele) teksten las als de experimentele groep (dus geen woordenlijsten of losse zinnen), maar dan zonder feedback te krijgen;

2. het moest gaan om 'gewone' lezers (zonder taal- of leesbeperking);
3. er moesten tekstbegripsresultaten in staan;
4. er moesten resultaten in staan over
 - a. strategiegebruik tijdens een leestaak waarbij leerlingen zelfstandig informatieve of narratieve teksten lezen (dus bij een nieuwe taak zonder feedback) en/of
 - b. de houding van lezers ten opzichte van de leestaak (met of zonder feedback).

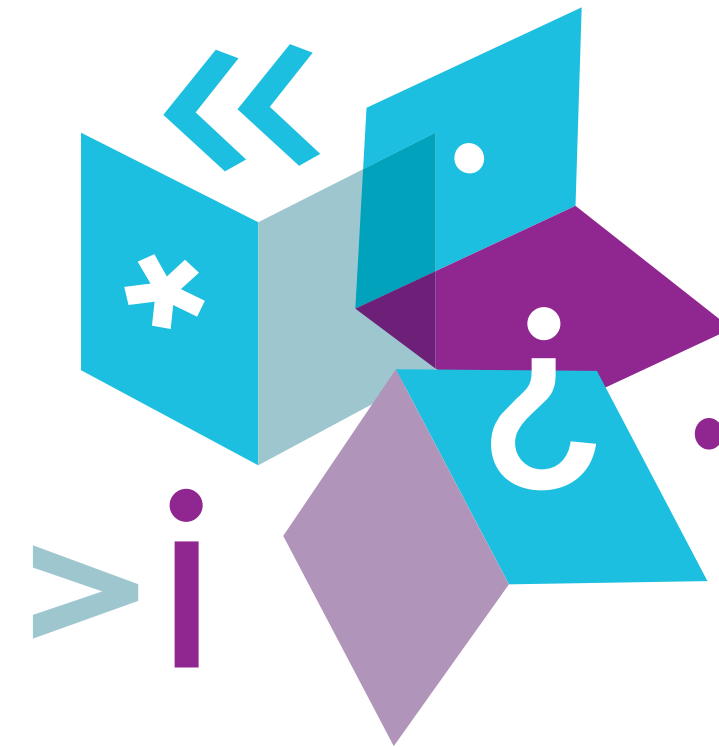
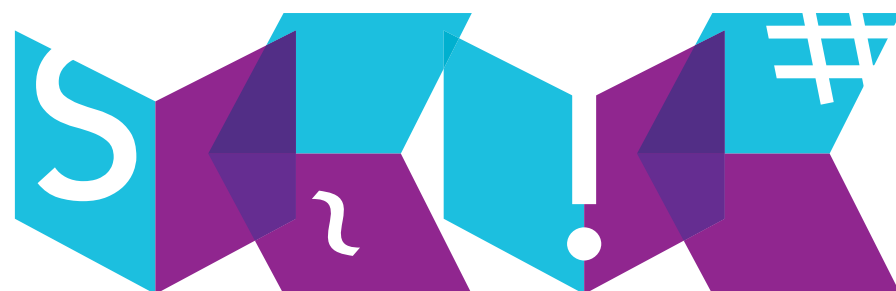
De zoektocht naar geschikte literatuur leverde elf geschikte studies op. De feedback werd in al deze studies via computerprogramma's gegeven en niet door leraren. Omdat er geen studies waren met statistische resultaten voor beide onderwerpen, hebben de onderzoekers twee afzonderlijke meta-analyses uitgevoerd:

één naar effecten op het gebruik van leesstrategieën (gebaseerd op zes artikelen) en één naar effecten op houding (gebaseerd op vijf artikelen).

Effecten op leesstrategiegebruik

Feedback gericht op tekstbegrip blijkt een gematigd positief effect te hebben op het gebruik van leesstrategieën bij het lezen van nieuwe teksten. De eerder gegeven feedback blijkt lezers te helpen om leesstrategieën ook in te zetten in situaties waarin zij geen feedback meer krijgen. Leerlingen die dergelijke feedback krijgen, gebruiken meer leesstrategieën dan leerlingen die geen feedback ontvangen. De onderzoekers beoordelen dit effect van feedback als 'betrouwbaar en robuust'.

De onderzoekers stelden ook een significant positief effect vast van feedback op tekstbegrip. Daarbij geldt: hoe groter het effect op het gebruik van leesstrategieën, hoe groter het effect op tekstbegrip. De vaardigheid om het gebruik van leesstrategieën in te zetten bij het lezen van nieuwe teksten ('transfer') draagt dus bij aan het



begrip van deze teksten. De onderzoekers vermoeden dat de uitleg in de automatisch gegenereerde feedback een vergelijkbare functie vervult als het 'moderen' door een leerkracht, waardoor transfer wordt gefaciliteerd.

Effecten op houding

Feedback gericht op tekstbegrip heeft geen significant effect op de houding van de lezer tegenover de leestaak. De houding van lezers die feedback kregen was gemiddeld niet positiever of negatiever dan die van lezers die geen feedback kregen. In de studies die zich richtten op de houding, is ook geen effect gevonden op tekstbegrip.

Een mogelijke reden voor het uitblijven van een effect op houding is dat het gevoel van autonomie en competentie van de leerling wellicht alleen toeneemt door feedback als

de kloof tussen het huidige en het gewenste prestatieniveau niet te groot is. Bij zwakke lezers zou de kloof te groot kunnen zijn, waardoor de feedback hen alleen bewust maakt van hun tekortkomingen en er geen positief effect is op hun leeshouding. Ook is bekend dat leerlingen geneigd zijn meer aandacht te besteden aan foute antwoorden. Dat betekent dat zwakke lezers mogelijk meer tijd besteden aan negatieve feedback, waardoor hun motivatie kan afnemen. Om kort te gaan: het effect van feedback op houding kan verschillend uitvallen voor sterke en zwakke lezers. Hier valt echter niets met zekerheid over te zeggen, omdat de studies in de meta-analyse geen onderscheid maakten tussen sterke en zwakke lezers.

Conclusies voor de onderwijspraktijk

1. De resultaten van dit onderzoek onderstrepen het belang van feedback bij begrijpend lezen: leerlingen die feedback kregen, presteerden beter dan leerlingen die geen feedback kregen. Het is dus raadzaam om feedback te geven. Het effect van de feedback op de leerprestaties hangt samen met de kwaliteit van de feedback (zie hieronder).
2. Feedback met uitleg en/of instructie is effectiever dan feedback zonder uitleg. Uitleg en instructie helpen leerlingen om leesstrategieën vaker en effectiever in te zetten en zo tot beter tekstbegrip te komen. Het is daarom aan te bevelen om leerlingen niet alleen inhoudelijke feedback te geven (wat is het juiste antwoord), maar ook procesgerichte feedback (wat kun je doen om tot het juiste antwoord te komen). We moeten hierbij echter niet vergeten dat het onderzoek betrekking had op computergegenereerde feedback. De leerkracht in de klas heeft meer mogelijkheden om met leerlingen in gesprek te gaan en via kennisontwikkende feedback, waarbij leerlingen door actief nadenken over alternatieve of betere oplossingen tot de juiste antwoorden komen.
3. Op tekstbegrip gerichte feedback bij begrijpend lezen helpt leerlingen om ook andere teksten met meer begrip te lezen. Dit is een belangrijke bevinding, want dit betekent dat feedback, via het bevorderen van het effectief gebruik van leesstrategieën, ertoe kan leiden dat leerlingen ook teksten beter gaan begrijpen waarop zij geen feedback meer krijgen tijdens het lezen. En dat is precies waar we met onderwijs in begrijpend lezen op uit zijn.

Bronnen:

Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (2020). *How people learn: Brain, mind, experience, and school* (Rev. edn.). National Academy Press.

Kluger, A. N., & DeNisi, A. (1996). The effect of feedback interventions on performance: A historical review, a meta-analysis, and a preliminary feedback intervention theory. *Psychological Bulletin*, 119(2), 254-284. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.119.2.254>

Hang het maar aan de kapstok! Hoe tekststructuur zwakke lezers helpt hoofdgedachtes te verwoorden

door Jacqueline Evers-Vermeul & Suzanne T. M. Bogaerds-Hazenberg, *Universiteit Utrecht*

Voor u gelezen:

Stevens, E.A., Vaughn, S., House, L., & Stillman-Pisak, S. (2020). The effects of a paraphrasing and text structure intervention on the main idea generation and reading comprehension of students with reading disabilities in grades 4 and 5. *Scientific Studies of Reading*, 24(5), 365-379. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1684925>

Een belangrijke vaardigheid bij lezen-om-te-leren is het vermogen om de kern uit een tekst te halen en die kort en bondig te verwoorden. Toch is het voor leerlingen lang niet altijd zo eenvoudig om de hoofdgedachte te achterhalen en helder samen te vatten, al helemaal niet als leesproblemen roet in het eten gooien. Stevens en collega's (2020) onderzochten daarom hoe je als leerkracht juist deze leerlingen kunt helpen om tot een succesvolle samenvatting te komen. Hun aanpak? Leer leerlingen om hoofdgedachtes te vinden en te verwoorden, gebruikmakend van een concreet stappenplan en kennis over tekststructuren.

Hoofdgedachtes opsporen: een lastige taak

Samenvatten en het bepalen van hoofdgedachtes van een tekst zijn essentiële vaardigheden als het gaat om diep tekstbe-

grip. Het leesonderwijs hierover gaat vaak echter niet veel verder dan leerlingen vertellen dat ze "het belangrijkste uit de tekst kort op moeten schrijven", zonder daar goede

instructie bij te geven. Juist zwakke lezers zijn hier de dupe van, omdat zij

- teksten niet altijd echt actief verwerken, maar slechts hun ogen “over de pagina laten gaan”;
- door een beperkte werkgeheugencapaciteit moeite hebben om langere stukken tekst te overzien;
- lang niet altijd gebruikmaken van de manier waarop de tekst georganiseerd is, doordat zij moeite hebben de tekststructuur te herkennen.

Parafraseren én tekststructuur gebruiken

Stevens en collega's (2020) brengen in hun artikel goed nieuws: bijna veertig jaar aan onderzoek wijst uit dat goed leesonderwijs zwakke lezers helpt bij deze lastige taak. Zij hebben er baat bij als ze heel duidelijk uitgelegd krijgen *hoe* ze hoofdgedachtes kunnen opsporen en deze vervolgens goed in een samenvatting onder woorden kunnen brengen.

Binnen de eerdere studies naar samenvatten en het bepalen van hoofdgedachtes zijn grofweg twee aanpakken te onderscheiden. In sommige interventies stond het leren toepassen van de leesstrategie ‘parafraseren’ centraal. Andere studies richtten zich op het geven van tekststructuuronderwijs, waarbij leerlingen leren werken met tekststructuren zoals een chronologische structuur, een vergelijking, een beschrijvings-, oorzaak-gevolg- of probleem-oplossingsstructuur.

Beide aanpakken blijken voor zwakke lezers meerwaarde te hebben als het gaat om wat leerlingen van de tekst onthouden, het genereren van hoofdgedachtes en/of het herkennen van de tekststructuur.

Stevens en collega's (2020) geven echter aan dat de combinatie van deze aanpakken nog niet onderzocht is. Juist de combinatie van leesstrategie- en tekststructuuronderwijs zou extra krachtig kunnen zijn, omdat je leerlingen dan zowel bottom-up-handvatten geeft (namelijk: leesstrategieën om te helpen parafraseren) als top-down-handvatten (namelijk: inzicht in de tekststructuur als kapstok voor de hoofdgedachte). Daarom ontwierpen en testten ze een lessenserie waarin ze ingrediënten van beide aanpakken verwerkten.

Ingrediënten van de lessenserie

De lessenserie van Stevens en collega's bevatte drie essentiële componenten.

(1) *Laat leerlingen stap voor stap de tekst parafraseren.*

Leerlingen leerden enerzijds bottom-up te werken, waarbij ze niet als een stoomwals door de tekst jagen, maar de informatie stap voor stap, in kleine brokjes leren verwerken. Doen ze dat niet, dan raakt hun werkgeheugen overbelast en wordt de informatie uit de tekst niet goed verwerkt. Regelmatig pauzeren en zelf verwoorden wat ze gelezen hebben – parafraseren – is een belangrijke

vaardigheid bij het verwerken van informatie. In de ontwikkelde lessenserie werkten leerlingen met een concreet stappenplan:

- a) Over wie of wat gaat dit tekstgedeelte?
- b) Wat is het belangrijkste idee over deze wie of wat?
- c) Schrijf nu deze hoofdgedachte kort op.
- d) Als je er niet uitkomt bij stap a of b: herlees de tekst en/of bekijk de tussenkopjes.

Op deze manier zelf actief hoofdgedachtes genereren en verwoorden is krachtiger dan alleen het ‘zoeken’ van de hoofdgedachte in de tekst.

(2) *Leer leerlingen tekststructuren te gebruiken.*

Leerlingen leerden anderzijds top-down te werken. Leerlingen moeten bij samenvatten de belangrijkste informatie uit een tekst filteren en de details links laten liggen. Hoofdgedachtes zijn vaak nauw verbonden met de specifieke structuur van de tekst. Als leerlingen structuren zoals chronologie en vergelijking leren herkennen, weten ze beter welke soorten informatie ze kunnen verwachten, kunnen ze teksten makkelijker opknippen in thematische coherente brokjes

informatie en weten ze ook beter welke soorten verbanden ze tussen die brokjes kunnen leggen.

Verwachtingen over de tekststructuur helpen ook om teksten doelgericht te benaderen, wat het werkgeheugen ontlast. Zo is het logisch om in een probleem-oplossingstekst even te pauzeren na de beschrijving van het probleem, na te denken over het gelezene, en pas dan de tekstdelen over mogelijke oplossingen in te duiken. In de ontwikkelde lessenserie leerden leerlingen het eerdergenoemde stappenplan af te stemmen op de centrale tekststructuur, bijvoorbeeld bij probleem-oplossing:

- a) Over wie of wat gaat dit tekstgedeelte?
- b) Staat er iets in dit stukje tekst wat past bij een probleem of een oplossing?
- c) Schrijf nu het belangrijkste kort op, maar let op: je hoofdgedachte moet iets zeggen over het probleem bij de wie of wat én de oplossing daarvan.
- d) Als je er niet uitkomt bij stap a of b: herlees de tekst en/of bekijk de tussenkopjes en/of gebruik je kennis over tekststructuren.



(3) *Vergroot de voorkennis van leerlingen.*

Om de juiste koppelingen te leggen tussen informatie-eenheden in de tekst maken lezers gebruik van hun voorkennis. Om leerlingen met minder voorkennis niet te benadelen of voor een grotere opgave te stellen bij het lezen, werd in deze lessenserie bij elke tekst de relevante voorkennis geactiveerd of aangereikt via een filmpje of bespreking van een illustratie aan het begin van de les.

Onderliggende theoretische modellen

De ontwikkelde lessenserie bouwt mooi voort op twee populaire theoretische modellen op het gebied van tekstbegrip. Volgens het *Constructie-Integratiemodel* (Kintsch, 1988) komt lokaal tekstbegrip tot stand als lezers microbrokjes informatie integreren met hun voorkennis, en ontstaat diep tekstbegrip als lezers die verschillende brokjes informatie aan elkaar weten te koppelen en integreren in een hiërarchische macrostructuur. Het parafraseren en het vergroten van voorkennis helpt om alle brokjes informatie afzonderlijk goed te begrijpen en stap voor stap te verwerken, terwijl kennis over tekststructuren het doorzien van de onder-

liggende macrostructuur vereenvoudigt.

Stevens en collega's hebben zich bij het ontwikkelen van de lessenserie daarnaast sterk laten inspireren door het *Landscape Model* (van den Broek et al., 2005), dat aandacht besteedt aan de beperkte werkgeheugencapaciteit en de actieve, strategische aanpak van lezers. Vanuit deze optiek zijn de ontwikkelde stappenplannen cruciaal omdat leerlingen de tekst daarmee strategisch te lijf kunnen gaan: ze knippen deze mentaal in behapbare brokjes informatie op, die ze vervolgens relatief eenvoudig weer aan elkaar kunnen 'plakken'. Het werken met tekststructuren is ook vanuit dit tweede model zinvol: dit helpt lezers om de tekst doelgericht te benaderen, wat de belasting van hun werkgeheugen vermindert.

Onderzoeksaanpak

De onderzoekers testten de zojuist beschreven experimentele lessenserie waarin het leren parafraseren en het gebruik van tekststructuren gecombineerd werden. In totaal deden hier 30 leerlingen uit groep 6 of 7 van twee Amerikaanse scholen mee. Hun prestaties werden vergeleken met die van 31 leerlingen van diezelfde scholen die

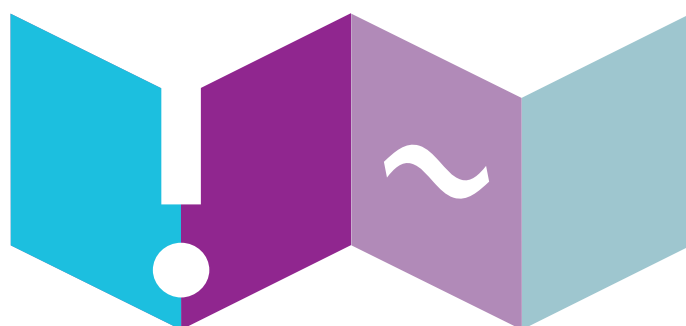
regulier onderwijs volgden. Alle leerlingen waren zwakke lezers, die vaak uit kansarme milieus kwamen en/of uit gezinnen met een andere moedertaal dan het Engels. De experimentele groep volgde 25 lessen van zo'n 40 minuten, en kregen twee tot drie keer per week les in groepjes van vier tot zes leerlingen. Leerlingen leerden eerst parafraseren, waarna in de lessen ook de tekststructuren beschrijving, vergelijking en probleem-oplossing (en de link met parafraseren en het genereren van hoofdgedachtes) centraal kwamen te staan: eerst ging het om één structuur per les, maar in de laatste lessen wisselden de drie structuren elkaar af.

Deze lessen werden gegeven door vijf getrainde tutores – voornamelijk studenten in opleiding voor het geven van speciaal onderwijs. Leerlingen uit de controlegroep volgden drie tot vijf keer per week hun gebruikelijke lessen, onder schooltijd of in reguliere naschoolse bijlessen. Deze lessen varieerden nogal in lengte (30-90 minuten per sessie) en inhoud, maar de meeste leerlingen kregen in ieder geval (bij)les in technisch en/of begrijpend lezen. Alle leerlingen maakten zowel vlak voor als na afronding van hun lessenserie drie soorten leestoetsen, die varieerden in hoe nauw ze aansloten bij de inhoud van de experimentele lessenserie. Uit de voortoetsen bleek dat de experimentele groep en de controlegroep voorafgaand aan de interventie heel vergelijkbaar presteerden.

Een vruchtbare combinatie?

De eerste leestoets, gericht op tekststructuurherkenning en het verwoorden van hoofdgedachtes (Hebert et al., 2018), stond dicht bij de inhoud van de interventie. De teksten in deze toets hadden allemaal een probleem-oplossings-, vergelijkings- of beschrijvingsstructuur. Uit deze toets bleek dat het combineren van parafraseerstrategieën en tekststructuuronderwijs een vruchtbare combinatie is voor zwakke lezers. Leerlingen in de experimentele groep waren namelijk beter dan de controlegroep in het herkennen van de onderliggende tekststructuren (effectgrootte Hedges' $g = 0.75$) en het verwoorden van de hoofdgedachtes ($g = 0.70$). Op grond van deze effecten kunnen we stellen dat het zinvol is om bovenbouwleerlingen van de basisschool – juist degenen die worstelen met leesvaardigheid – heel gestructureerd aan te leren hoe ze tekstinhoud kunnen parafraseren en de hoofdgedachtes kunnen ophangen aan de kapstok van tekststructuur.

De tweede leestoets was een strategietest die bestond uit twee delen (Scammacca, 2017). In deel 1 moesten leerlingen open vragen beantwoorden over de strategieën *vragen stellen* en *hoofdgedachtes verwoorden* en in deel 2, een meerkeuzetoets, moesten ze steeds uit vier antwoorden de best verwoorde hoofdgedachte kiezen. Leerlingen uit de experimentele groepen scoorden op het eerste deel hoger dan de controlegroep

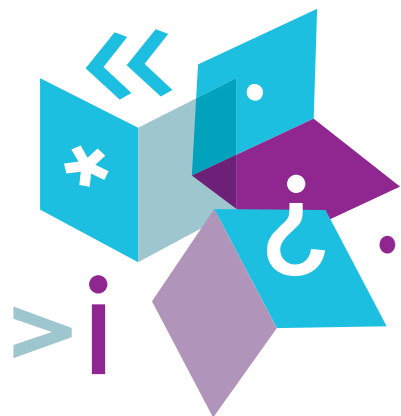


($g = 0.62$). De onderzoekers vinden dit veelbelovend, omdat in deze leestoets ook andere tekststructuren voorkwamen (zoals chronologie) en een andere leesstrategie (vragen stellen). Het lijkt erop dat leerlingen op grond van de drie aangeleerde tekststructuren zelf succesvol deze kennis weten te generaliseren naar tekststructuren die niet in de lessenserie zaten. Zo is het goed denkbaar dat het werken met probleem-oplossingsteksten (die vaak een chronologische ordening vertonen) leerlingen helpt om chronologische teksten te doorzien.

Op deel 2 van de strategietoets konden de onderzoekers geen verschil tussen de groepen aantonen. Dit kan komen doordat dit deel een eenvoudiger vaardigheid toetste dan wat de experimentele groep geleerd had; het actief zelf verwoorden van een hoofdgedachte (wat in de interventie centraal stond) vereist toch echt andere vaardigheden dan alleen het passief herkennen van de beste hoofdgedachte in een meerkeuzevraag. Daarnaast is het goed mogelijk dat er in de reguliere lessen van

de controlegroep meer aandacht is besteed aan het oefenen met meerkeuzevragen, die vaak voorkomen in toetsen waar wat vanaf hangt.

Ook op de derde leestoets, een gestandaardiseerde leestaak gericht op tekstbegrip in het algemeen (MacGinitie et al., 2000), presteerde de experimentele groep niet beter dan de controlegroep. Dit onderzoeksresultaat ligt in lijn met resultaten uit andere tekststructuurinterventies (Hebert et al., 2016), maar roept wel de vraag op hoe zinvol het is om gestandaardiseerde leestoetsen te selecteren om het effect van een gefocuste interventie te meten. Enerzijds is het nuttig dat het gebruik van dergelijke toetsen het mogelijk maakt om resultaten van verschillende leesinterventies te vergelijken. Anderzijds staan deze toetsen vaak ver van de interventie-inhoud af en is het de vraag of je überhaupt effecten op deze toetsen moet verwachten. Zo hebben Fuchs et al. (2018) laten zien dat juist de hier gebruikte gestandaardiseerde toets geen enkele vraag bevat die expliciet betrekking heeft op hoofdgedachtes of samenvatten.



Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk

Uit deze studie kan een aantal tips worden afgeleid.

1. *Combineer leesstrategie- en tekststructuuronderwijs.* Vaak bestaan leeslessen uit het (eenzijdig) aanleren van leesstrategieën. Dit onderzoek laat zien hoe je strategieonderwijs krachtiger kunt maken door een combinatie met tekststructuuronderwijs. Leer leerlingen voor elk type tekststructuur een vaste set vragen aan die helpen om de hiërarchie in informatie te doorzien ('de kapstok van de tekst') en de hoofdgedachte te identificeren en te verwoorden. Zie ter inspiratie de concrete lesopzet in het kader.
2. *Houd vol! Leesonderwijs is een kwestie van de lange adem.* De interventie in dit artikel bestond uit 25 lessen – allemaal gefocust op het vinden en verwoorden van hoofdgedachtes die passen bij de tekststructuur – en alsnog roepen de onderzoekers op om een nóg langere en uitgebreidere interventie te testen. Soms willen we in het leesonderwijs te veel en te vluchtig van alles aanleren. Dit onderzoek laat zien dat zwakke lezers veel kunnen bereiken, zolang we de tijd nemen voor een gefocuste aanpak die zich richt op diep tekstbegrip.
3. *Stel hoge verwachtingen.* De leerlingen in dit onderzoek waren zwakke lezers, kwamen uit zwakke sociaaleconomische milieus en moesten lezen in een taal die vaak niet hun moedertaal was. Laten we hun vooruitgang als een bemoediging zien en niet te snel zeggen dat diep tekstbegrip bevorderen onmogelijk is bij deze doelgroep.
4. *Hecht niet alleen waarde aan gestandaardiseerde toetsen, maar vertrouw op de aanpak van gecombineerd leesstrategie- en tekststructuuronderwijs.* Laat je niet ontmoedigen als deze aanpak niet direct zichtbare vruchten afwerpt op Citotoetsen of andere gestandaardiseerde toetsen. Het aanleren van goede samenvattingsvaardigheden is waardevol op zich en werkt niet per se door in allerlei andere deelvaardigheden die van belang zijn bij begrijpend lezen.

Opzet voor lessen met gecombineerd leesstrategie- en tekststructuuronderwijs

| Duur | Lesactiviteit |
|------------|--|
| 3 min. | <p>Lesopening</p> <ul style="list-style-type: none"> • Blick terug op ervaringen van leerlingen met de toepassing van het eerder geleerde in andere contexten (transfer). • Licht de lesdoelen toe. |
| 5 min. | <p>Voorkennis activeren</p> <p>Vergroot met visuele ondersteuning de voorkennis en woordenschat van leerlingen (bv. een gesprek bij een foto van fastfood als opstapje naar een tekst over obesitas).</p> |
| 10-15 min. | <p>Instructie</p> <p>Eerste lessen: stel het leren parafraseren centraal aan de hand van een stappenplan en concrete reparatiestrategieën (zie stap 1 bij <i>Ingrediënten van de lessenserie</i>).</p> <p>Latere lessen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Stel één concrete tekststructuur centraal (bv. probleem-oplossing); in nog latere lessen kun je meerdere structuren afwisselen. • Bespreek de kenmerken van elke structuur (bijv. welke onderdelen, welke signaalwoorden) en hoe een hoofdgedachte van deze structuur eruitziet door een vaste invulzin aan te leren, zoals voor probleem-oplossing: <i>Het probleem is _____ en de mogelijke oplossingen zijn _____ en _____.</i> • Laat zien dat leerlingen bij het achterhalen van de hoofdgedachte (stap c uit het stappenplan) en bij de reparatiestrategieën voortaan dus ook gebruik kunnen maken van de tekststructuur. <p>N.B. In deze en de volgende lesfase krijgen leerlingen in opeenvolgende lessen idealiter gaandeweg meer verantwoordelijkheid: van docentgestuurde uitleg en docentmodeling, via begeleide inoefening naar zelfstandig werken door leerlingen.</p> |

| Duur | Lesactiviteit |
|------------|--|
| 15-20 min. | <p>Tekst lezen en de hoofdgedachte ervan parafraseren</p> <ul style="list-style-type: none"> • Bied leerlingen helder gestructureerde tekst(fragment)en aan waarmee ze het parafraseren van de tekst en herkennen van de structuur kunnen oefenen. Als leerlingen vertrouwd zijn met meerdere tekststructuren, dan kun je deze afwisselen. • Bv. bij de les over probleem-oplossing: <ul style="list-style-type: none"> o Lees de tekst <i>Minder fastfood</i> hardop met elkaar of laat leerlingen de tekst in tweetallen lezen. o Bij het lezen stel je vragen of laat je leerlingen zelf deze vragen doorlopen: <ul style="list-style-type: none"> - Waar gaat de tekst over? Wat is het onderwerp? - Hoe kom je achter de structuur van deze tekst? - Wat voor probleem speelt er rondom dit onderwerp? (evt. markeren) - Zie je ook oplossingen in de tekst? (evt. markeren) - Kun je het belangrijkste van de tekst nu kort in eigen woorden vertellen (waarbij je het probleem en de oplossing noemt)? - Leerlingen vullen de invulzin voor probleem-oplossing in. |
| 2 min. | <p>Lesafsluiting</p> <ul style="list-style-type: none"> • Blick terug op leerdoelen. • Moedig leerlingen aan om vaardigheden ook elders toe te passen (transfer). • Blick vooruit naar de volgende les. |



Bronnen:

Bogaerds-Hazenberg, S. T. M., & Evers-Vermeul, J. (2018). Onderwijs in tekststructuur: Helpt dat? In J. van der Hoeven & B. Emans (Eds.), *Voor u gelezen 2018 – samenvattingen van actueel internationaal wetenschappelijk onderzoek* (pp. 17-23). Rotterdam: KBL. <http://dspace.library.uu.nl/handle/1874/373968>

Broek, P. van den, Rapp, D. N., & Kendeou, P. (2005). Integrating memory-based and constructionist processes in accounts of reading comprehension. *Discourse Processes*, 39(2), 299-316. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2005.9651685>

Fuchs, D., Hendricks, E., Walsh, M. E., Fuchs, L. S., Gilbert, J. K., Zhang Tracy, W., ... Peng, P. (2018). Evaluating a multidimensional reading comprehension program and reconsidering the lowly reputation of tests of near-transfer. *Learning Disabilities Research & Practice*, 33(1), 11-23. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12162>

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>

Hebert, M., Bohaty, J. J., Nelson, J. R., & Roehling, J. (2018). Identifying and discriminating expository text structures: An experiment with 4th and 5th grade struggling readers. *Reading and Writing: an Interdisciplinary Journal*, 31(9), 2115-2145. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9826-9>

Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.163>

MacGinitie, W. H., MacGinitie, R. K., Maria, K., Dreyer, L., & Hughes, K. (2000). *Gates-MacGinitie reading tests (4th ed.)*. Riverside.

Scammacca, N. (2017). *Technical summary: Strategy use measure*. The Meadows Center for Preventing Education



De verschillende dimensies van leesmotivatie: hoe hangen ze samen met leesvaardigheid?

door Paul de Maat, *CED-Groep*

Voor u gelezen:

Toste, J. R., Didion, L., Peng, P., Filderman, M. J., & McClelland, A. M. (2020). A meta-analytic review of the relations between motivation and reading achievement for K-12 students. *Review of Educational Research*, 90(3), 420-456. <https://doi.org/10.3102/0034654320919352>

Leesmotivatie is een hot topic. Al enkele jaren lezen we in de media regelmatig berichten over dalende leesmotivatie, niet alleen in het vo, maar ook in het po (Gubbels e.a., 2017). Geen wonder dat ook de vraag hoe je leerlingen meer motiveert om te lezen steeds weer naar boven komt. Onderzoek naar leesmotivatie en de samenhang met leesvaardigheid wordt al heel lang ondernomen. Toste en collega's (2020) hebben de resultaten uit een verzameling eerdere studies op een rij gezet in een zogenoemde meta-analyse. Ze houden er daarbij rekening mee dat leesmotivatie een complex fenomeen is. Er zijn nogal wat dimensies binnen leesmotivatie en dat is wat in deze meta-analyse aan de orde komt: welke dimensies van leesmotivatie hangen vooral samen met leesvaardigheid?

Leesmotivatie: een complex fenomeen

Leesmotivatie heeft vele dimensies. Soms heb je zin om iets lezen, soms juist niet, en er zijn verschillende factoren die daarop van invloed zijn. Voorbeelden van zulke dimensies zijn:

- *doelgerichtheid*: je wilt de handleiding lezen om je nieuwe printer aan de praat te krijgen;
- *interesse*: je leest een blog over je favoriete sport honkbal;
- *zelfvertrouwen*: je weet dat je goed kunt lezen, dus je begint gewoon aan een dik boek.

Vergelijk het met schrijfvaardigheid. Ook dat is geen simpel fenomeen, want laat je de leerlingen een woordendictee of juist een zinsdictee (met ook werkwoordspelling) maken, of laat je ze een overtuigende tekst schrijven? Wil je weten hoe goed ze dit beheersen, dan meet je elke keer verschillende aspecten van schrijfvaardigheid.

Dimensies van leesmotivatie

In de literatuur wordt vaker geschreven over al die dimensies waar leesmotivatie uit bestaat. Het pleit voor de schrijvers van dit artikel dat ze niet veel tijd besteden aan het verzamelen en ordenen van motivatiedimensies, maar dat ze een overzicht gebruiken uit een belangrijk eerder verschenen artikel (Conradi e.a., 2012). Uitgaand van drie hoofdcategorieën, te weten *doelgerichtheid*, *overtuigingen* en *opstelling*, geeft Tabel 1 weer welke dimensies en subdimensies onder leesmotivatie vallen.

Bij doelgerichtheid gaat het om de benaderingen en intenties waarmee een lezer een tekst meestal te lijf gaat. Overtuigingen betreffen de ideeën en oordelen die lezers over hun eigen capaciteiten en competenties hebben, maar ook specifiek over het belang dat ze hechten aan lezen als activiteit. Bij opstelling gaat het om gevoelens die lezers kunnen hebben over lezen en het specifieke onderwerp van een tekst.

Tabel 1. Motivatiedimensies met tussen haakjes de sterkte van het verband met leesvaardigheid (hoe hoger het getal, hoe sterker het verband)

| Hoofdcategorie | Dimensie | Subdimensie |
|----------------------------------|--|--|
| doelgerichtheid (0,05) | prestatiedoelen (0,05) beheersingsdoelen (0,12) | |
| overtuigingen (0,27) | overtuigingen over jezelf (0,28) | beeld van eigen kunnen zelfbeeld zelfbeschikking |
| | overtuigingen over lezen (0,16) | verwachting waarde |
| opstelling (0,17) | houding (0,18) | |
| | interesse (0,13) | individuele interesse situatiegebonden interesse |

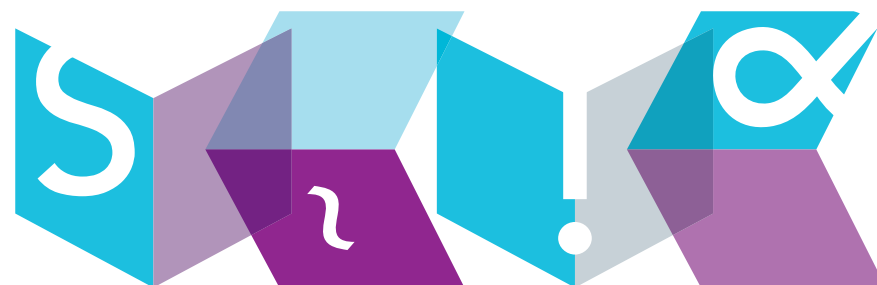
Onderzoekopzet

Het doel van de onderzoekers was de resultaten van allerlei leesmotivatieonderzoeken te combineren en daar conclusies uit te trekken. Ze verzamelden 132 relevante Engelstalige onderzoeksartikelen met gegevens van in totaal 690.000 leerlingen. Met al deze studies zetten ze op een rijtje

- hoe leesvaardigheid samenhangt met leesmotivatie in het algemeen;
- of zich daarbij verschillen voordoen tussen de motivatiedimensies uit Tabel 1;
- en of er daarnaast nog effecten zijn van een aantal andere factoren zoals schoolniveau (po of vo).

In onderzoekstermen gaat het in de laatste twee gevallen om modererende factoren. Dit zijn factoren die van invloed zijn op een bestaand verband. Een voorbeeld is dat de leerlingen op scholen die gebruikmaken van de Bibliotheek op School meer gaan lezen, maar dat dit effect voor meisjes groter is dan voor jongens. Dat betekent dat geslacht hier een modererende factor is.

Onderzoeken als dit kunnen veel opleveren, want hoe meer we weten over het verband tussen leesmotivatie en leesvaardigheid, des te beter we op school kunnen inspelen op die factoren die echt voor leesmotivatie én een grotere leesvaardigheid kunnen zorgen.



Verband tussen leesmotivatie en leesvaardigheid

Hangen leesmotivatie en leesprestaties samen, en zo ja, hoe sterk is dat verband dan? Dat wilden de onderzoekers als eerste weten en, niet verrassend, dat verband vonden ze ook. Gemiddeld over alle onderzoeken was het verband tussen leesmotivatie en leesvaardigheid positief met een grootte van 0,22. Dit significante positieve verband leesmotivatie-leesvaardigheid was te vinden in alle motivatiedimensies (zie de getallen in Tabel 1) en alle onderscheiden leerjaar-categorieën.

| | |
|-------------------------------------|------|
| Basisschool (t/m groep 6) | 0,22 |
| Middenschool (groep 7 t/m klas 2) | 0,20 |
| Voortgezet onderwijs (klas 3 t/m 6) | 0,33 |

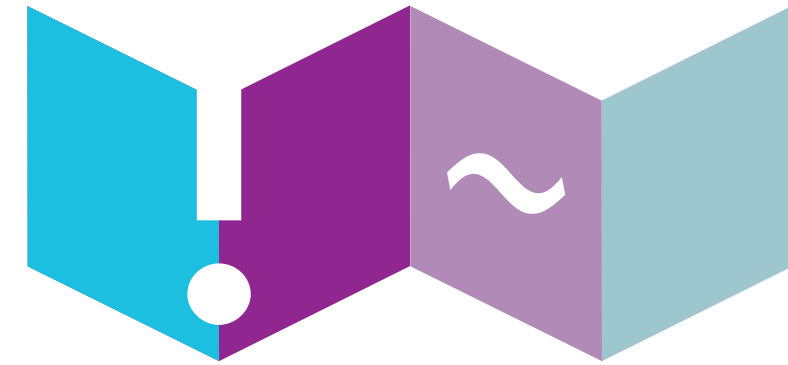
Het is goed om hierbij te weten dat in onderwijscontexten verbanden met een waarde boven de 0,20 als betekenisvol voor het onderwijs en soms zelfs als groot worden gezien.

Verband met specifieke motivatiedimensies

Om nog preciezer te weten te komen hoe leesmotivatie en leesvaardigheid samen-

hangen, onderzochten Toste en collega's (2020) of het verband tussen leesmotivatie en leesvaardigheid beïnvloed werd door specifieke motivatiedimensies. Sommige motivatiedimensies bleken inderdaad modererende effecten te hebben. Zo was het verband tussen leesmotivatie en leesvaardigheid bij *overtuigingen* sterker dan bij *doelgerichtheid* (zie Tabel 1). Daarbij sprongen vooral *overtuigingen over jezelf* eruit (0,28). Ook bij *opstelling* was dit verband sterker dan bij *doelgerichtheid*. Als leerlingen hoog scoren op *overtuigingen* komt het dus vaker voor dat ze ook hoog scoren op leesvaardigheid (of juist laag op beide) dan als leerlingen hoog scoren op *doelgerichtheid*. Hetzelfde geldt voor *opstelling*.

Deze resultaten maken duidelijk dat leesmotivatie niet één algemene factor is die samenhangt met leesvaardigheid, maar dat het bij leerlingen om heel verschillende dimensies kan gaan. Een tweedeling waarbij leerlingen óf gemotiveerd óf niet gemotiveerd zijn, is dus te simplistisch. Een leerling kan bijvoorbeeld een lage inschatting van de eigen leesvaardigheid hebben, maar vanwege een focus op prestatiedoelen toch heel betrokken zijn bij leestaken in de klas.



Verband met type leesvaardigheid

Het is goed denkbaar dat juist leerlingen die niet goed zijn in technisch lezen gedemotiveerd raken. Vandaar dat de onderzoekers ook keken naar type leesvaardigheid. De onderzoekers vonden samenhangen met allerlei leesvaardigheidsaspecten: zo ontdekten ze dat de vaardigheid in vloeiend lezen en woordenschat relatief hoog positief samenhangen met leesmotivatie (resp. 0,24 en 0,26).

Zou het verband tussen leesmotivatie en scores op technisch lezen qua sterkte verschillen van het verband tussen leesmotivatie en scores op begrijpend lezen? Dat verschil bleek er echter niet te zijn. De conclusie die de onderzoekers uit hun gegevens trekken, is dat er voor de vaardigheid in zowel technisch als begrijpend lezen een verband is tussen leesmotivatie en leesvaardigheid. Ze wijzen hierbij echter op eerder onderzoek dat wél aangetoond heeft dat beginnende leesvaardigheden (zoals letterkennis) gerelateerd zijn aan leesmotivatie en een sterke voorspeller zijn van leesvaardigheid – en dat het mogelijk is dat verbanden tussen leesmotivatie

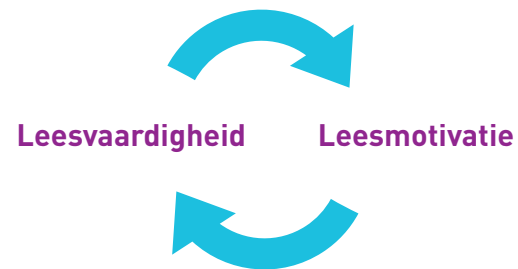
en leesvaardigheid worden beïnvloed door die vroege leesontwikkeling.

Verband met leerlingtype en leerjaar

Net als voor motivatiedimensie en voor type leesvaardigheid hebben Toste en collega's ook voor leerlingtype (leerlingen zonder en met leerproblemen) en voor leerjaar onderzocht of deze van invloed waren op het verband tussen leesmotivatie en leesvaardigheid. Wat de onderzoekers vonden, was dat leerlingtype en leerjaar geen invloed hadden op dit verband, hoewel ze eigenlijk wel verwacht hadden dat leerlingen in de basisschoolleeftijd een sterker verband tussen leesmotivatie en leesvaardigheid zouden tonen. Maar, zeggen ze, het gaat hier om het verband tussen de twee, het zegt niet iets over de hoogte van de leesmotivatie op verschillende leeftijden. Van dat laatste is bekend dat deze in de bovenbouw van het basisonderwijs voor veel leerlingen minder wordt. Dat de onderzoekers geen invloed van leerjaar vonden, kan er ook een gevolg van zijn dat de indeling in categorieën die ze aanbrachten niet fijnmazig genoeg was.

Verbanden op de lange termijn

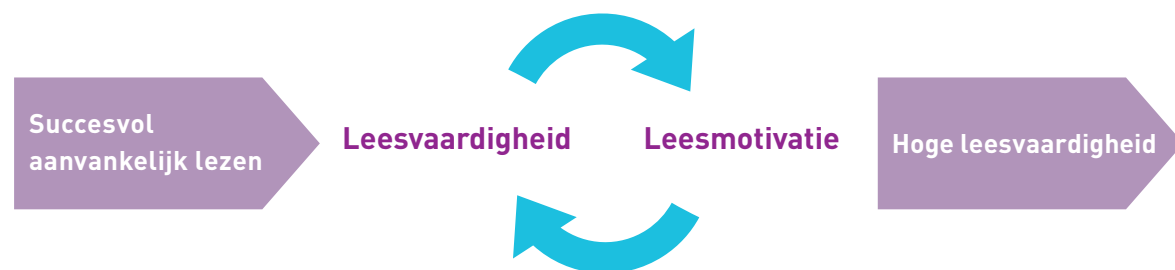
Tot nu toe is alleen gesproken over verbanden tussen leesmotivatie en leesvaardigheid. Alleen als die positief zijn, is het relevant om te bekijken of en hoe die twee elkaar precies beïnvloeden. Is leesvaardigheid van invloed op leesmotivatie, is leesmotivatie van invloed op leesvaardigheid of is er sprake van een wederkerige relatie, zoals deze figuur weergeeft?



De laatste onderzoeksvraag richtte zich dan ook speciaal op de acht longitudinale studies in de verzameling. Onderzoeken dus waarin leesmotivatie en leesvaardigheid niet op hetzelfde moment gemeten zijn (zoals bij de eerder besproken resul-

taten), maar op verschillende momenten, zodat je antwoord krijgt op de vraag: hoe is het verband tussen leesmotivatie en leesvaardigheid over een langere periode gezien?

In de longitudinale onderzoeken werden wederkerige effecten gevonden: leesmotivatie bleek van invloed op leesvaardigheid en omgekeerd. Maar het effect was niet even sterk in beide richtingen: vroege leesvaardigheid bleek een sterkere voorspeller van latere leesmotivatie dan dat vroege leesmotivatie een voorspeller was van latere leesvaardigheid. Een conclusie die de onderzoekers trekken voor de praktijk is dat vroege leesprestaties niet alleen de basis leggen voor de ontwikkeling van leesvaardigheid, maar dat deze ook indirect de leesvaardigheid beïnvloeden via het effect op motivatie. Leesmotivatie en leesvaardigheid bevorderen begint dus zodra leerlingen beginnen te lezen.



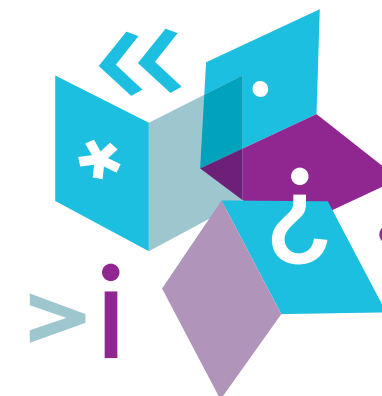
Tips voor de praktijk

1. Wees je ervan bewust dat leesmotivatie niet één factor is, maar veel dimensies omvat. Houd individuele gesprekken met leerlingen over hoe ze lezen vinden en ervaren, om te achterhalen welke dimensies bij hen een rol kunnen spelen.
2. Toepassen van motiverende maatregelen in de klas is belangrijk, maar het vertrouwen van leerlingen in hun eigen kunnen hangt het meest samen met hun motivatie. Investeren in leesvaardigheid, in leerlingen goed leren lezen is daarom essentieel.
3. Een goed begin is het halve werk. Zet als school bij alle leerlingen in op het realiseren van goed aanvankelijk en voortgezet technisch kunnen lezen.
4. Leerlingen zelfvertrouwen bijbrengen gebeurt allereerst door ze goed te leren lezen, maar ook bij zwakke lezers kun je hieraan werken. Dit kan door ze te ondersteunen bij het lezen (hints geven bij wat ze niet goed begrijpen) en door goede feedback te geven.
5. Besteed aandacht aan alle dimensies van leesmotivatie zoals lezen met een doel, afstemmen op interesse en zelfvertrouwen, onder het motto "alle beetjes helpen".

Bronnen/Leestips:

Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review*, 26(1), 127-164. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9245-z>

Gubbels, J., Netten, A. &, Verhoeven, L. (2017). *Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS-2016*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands, Radboud Universiteit, Behavioural Science Institute. <https://expertisecentrumnederlands>



Over Voor U Gelezen van KBL

In de reeks *Voor U Gelezen* staan bewerkingen van recente internationale artikelen die het waard zijn om in het onderwijsveld verspreid te worden. In de wandelgangen van het Kenniscentrum Begrijpend Lezen zijn deze bewerkte artikelen VUG'jes gaan heten. Deze artikelen zijn geselecteerd door adviseurs en onderzoekers betrokken bij het Kenniscentrum Begrijpend Lezen, op basis van relevantie en bruikbaarheid voor de Nederlandse onderwijspraktijk. Elk artikel bevat een samenvatting en enkele adviezen om er concreet in het onderwijs mee aan de slag te gaan.

De complete verzameling VUG'jes en meer informatie over begrijpend lezen zijn te vinden op de website van het Kenniscentrum Begrijpend Lezen: www.kenniscentrumbegrijpendlezen.nl.

Auteurs en eindredacteur

Suzanne Bogaerds-Hazenberg

Suzanne Bogaerds-Hazenberg werkt als promovenda aan de Universiteit Utrecht. Haar onderzoeksproject richt zich op begrijpend lezen in het primair onderwijs. Een belangrijk thema binnen dit onderzoek betreft de vraag in hoeverre onderwijs in tekststructuur effectief is voor leerlingen in de bovenbouw.

Kees Broekhof

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

Jacqueline Evers-Vermeul

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



Astrid Kraal

Astrid Kraal werkt bij de CED-Groep als senior onderzoeker en is gepromoveerd op onderzoek naar begrijpend leesprocessen van (jonge) kinderen. Ze coördineert het Kenniscentrum Begrijpend Lezen en is daarnaast betrokken bij de ontwikkeling van *Nieuwsbegrip*.

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.

Dianne Venneker

Dianne Venneker werkt als promovenda aan de Universiteit Leiden. Ze richt zich in haar promotieonderzoek op de cognitieve processen die een rol spelen bij begrijpend lezen, met een focus op leesstrategieën in het basisonderwijs.



