



# SUCCESVOL LEZEN IN HET ONDERWIJS

REDACTIE: ROEL VAN STEENSEL EN ELIANE SEGERS

## SUCCESVOL LEZEN IN HET ONDERWIJS



# SUCCESVOL LEZEN IN HET ONDERWIJS

*Redactie*

Roel van Steensel

Eliane Segers

STICHTING LEZEN REEKS

DEEL 28

## **Stichting Lezen Reeks**

- 1 Lezen en leesbevordering in een multiculturele samenleving – redactie Dick Schram
- 2 Waarom is lezen plezierig? – Saskia Tellegen en Jolanda Frankhuizen
- 3 Leesbevordering door ouders, bibliotheek en school – Gerbert Kraaykamp
- 4 Informatiegebruik door lezers – Suzanne Kelderman en Suzanne Janssen
- 5 Lezen en leesgedrag van adolescenten en jongvolwassenen – redactie Anne-Mariken Raukema, Dick Schram en Cedric Stalpers
- 6 Over grenzen. De adolescentenroman in het literatuuronderwijs – Helma van Lierop-Debrauwer en Neel Bastiaansen-Harks
- 7 Lezen in de lengte en lezen in de breedte – redactie Dick Schram
- 8 De casus Bazar – Mia Stokmans
- 9 Het verhaal achter de lezer – Cedric Stalpers
- 10 Culturele diversiteit in het literatuuronderwijs – Marianne Hermans
- 11 Lezen in het vmbo – redactie Dick Schram
- 12 Het oog van de meester – Theo Witte
- 13 Zwakke lezers, sterke teksten? – Jentine Land
- 14 De computer leest voor – Daisy Smeets en Adriana Bus
- 15 Reading and watching – edited by Dick Schram
- 16 Prentenboeken lezen als literatuur – Coosje van der Pol
- 17 De stralende lezer – redactie Frank Hakemulder
- 18 Geraakt door prentenboeken – Aletta Kwant
- 19 Zo doen wij dat nu eenmaal – Erna van Koeven
- 20 Waarom zou je (nú) lezen? – redactie Dick Schram
- 21 Over ouders en leesopvoeding – Natascha Notten
- 22 De aarzelende lezer over de streep – redactie Dick Schram
- 23 Leuk om te lezen of makkelijk te begrijpen? – Gerdineke van Silfhout
- 24 BoekStart maakt baby's slimmer – Heleen van den Berg en Adriana Bus
- 25 Hoe maakbaar is de lezer? – redactie Dick Schram
- 26 Onwillige lezers – Thijs Nielsen en Adriana Bus
- 27 Maar als je erover nadenkt... Een jaar literatuuronderwijs in groepen 7 en 8 van de basisschool – Gertrud Cornelissen

**ISBN: 978-94-6301-149-5**

Productie en uitgave: Uitgever Eburon, Delft, [www.eburon.nl](http://www.eburon.nl)

Foto omslag: Ton Koene

Cover and basicdesign: Lijn 1, Haarlem

Lay-out: Textcetera, Den Haag

**©Stichting Lezen 2017**

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag verder worden vermenigvuldigd en/of openbaar gemaakt worden door middel van druk, fotokopie of welke andere wijze dan ook, zonder voorafgaande toestemming van Stichting Lezen.

## INHOUD

INLEIDING	IX
ROEL VAN STEENSEL EN ELIANE SEGERS	
<b>DEEL I · LEESMOTIVATIE</b>	<b>1</b>
ZONDER RELATIE GEEN PRESTATIE: HET BELANG VAN EEN PERSOONLIJKE RELATIE MET DE LEERKRACHT GEDURENDE DE SCHOOLLOOPBAAN	3
HELMA M. Y. KOOMEN, DEBORA L. ROORDA EN JANTINE L. SPILT	
LEESPLEZIER VOOR KINDEREN MET LEESPROBLEMEN? RESULTATEN UIT DE PILOTS AANGEPAST LEZEN EN MAKKELIJK LEZEN PLEIN IN DE BIBLIOTHEEK <i>OP SCHOOL</i> VAN DE KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK	15
JOLIJN FABER	
DE RELATIE TUSSEN LEERKRACHTPERCEPTIES EN DE LEESMOTIVATIE VAN KINDEREN OP DE BASISCHOOL	27
INOUK BOERMA, SUZANNE MOL EN JELLE JOLLES	
EFFECTEN VAN LEESMOTIVATIE-INTERVENTIES: UITKOMSTEN VAN EEN META-ANALYSE	45
LISA VAN DER SANDE, ROEL VAN STEENSEL EN LIDIA ARENDS	
HET PROFIEL VAN DE VAARDIGE LEZER: DE ROL VAN INTRINSIEKE LEESMOTIVATIE EN LEERLINGKENMERKEN	67
AMÉLIE ROGIER	
PABO-STUDENTEN ALS GEMOTIVEERDE LEZERS VAN KINDERLITERATUUR: IS HET FICTIE?	81
MARIN GROOTHENGEL	
<b>DEEL II · LEESVAARDIGHEID</b>	<b>97</b>
LEESVAARDIG DOOR DIGITALE LEESKILOMETERS IN GROEP 3	99
MARIA T. SIKKEMA-DE JONG, DEBORAH N. VAN DUIJN, JOOST R. VAN GINKEL	
MULTIMEDIALEREN BIJ KINDEREN MET DYSLEXIE	117
CAROLIEN A. N. KNOOP-VAN CAMPEN, ELIANE SEGERS EN LUDO VERHOEVEN	

BEGRIJPEND LEZEN BIJ EENTALIGE EN TWEETALIGE KINDEREN LIZA J. VAN DEN BOSCH, ELIANE SEGERS EN LUDO VERHOEVEN	127
BETER LEREN LEZEN MET HET SITUATIEMODEL LISANNE BOS EN NOËLLE STEEGHS	141
ZAAKVAKTEKSTEN VOOR GROEP 5-8: EEN DOORGAANDE LEESLIJN? JACQUELINE EVERS-VERMEUL, NINA SANGERS EN ANKE DE VREEDE	155
FORMATIEF EVALUEREN MET LEESGESPREKKEN JOANNEKE PRENGER	173
LITERATUUR LEERT JE HET LEVEN? OVER HET STIMULEREN VAN PERSOONLIJKE EN SOCIALE INZICHTEN BIJ LITERATUURONDERWIJS MARLOES SCHRIJVERS, TANJA JANSSEN EN GERT RIJLAARSDAM	185

## VOORWOORD

Kinderen en jongeren brengen gemiddeld zo'n 20% van de tijd waarin ze wakker zijn door op school. Hun leesplezier en leesvaardigheid krijgt, behalve thuis, dan ook vooral in de schoolbanken vorm. Inspirerende docenten, uitdagende (taal)lessen, goede (les)boeken en een goed uitgeruste mediatheek: dit alles draagt bij aan een positief leesklimaat waarin kinderen en jongeren kunnen uitgroeien tot enthousiaste en vaardige lezers.

Genoeg reden voor Stichting Lezen om het lezen op school eens goed onder de loep te nemen. Welke schoolfactoren dragen bij aan de leesmotivatie en de leesvaardigheid van leerlingen? En wat kunnen scholen doen om de leesmotivatie en de leesvaardigheid van leerlingen optimaal te stimuleren? Deze vragen stonden centraal tijdens ons wetenschappelijk congres 2016 – Succesvol lezen in het onderwijs – en in de gelijknamige bundel die voor u ligt.

Deze bundel is geredigeerd en samengesteld door prof. dr. Roel van Steensel (leerstoel Leesgedrag) en prof. dr. Eliane Segers (leerstoel Lezen en Digitale Media). Het wetenschappelijk congres vormde de officiële aftrap van hun bijzonder hooglerarschap vanwege Stichting Lezen. Gezamenlijk zullen we ons de komende jaren inzetten voor het initiëren, uitvoeren en verspreiden van nieuw leesonderzoek. Deze bundel vormt een mooie eerste stap.

Gerlien van Dalen  
*Directeur Stichting Lezen*





# INLEIDING

**ROEL VAN STEENSEL EN ELIANE SEGERS**

Op 10 november 2016 vond het negende wetenschappelijke congres van Stichting Lezen plaats, met als thema ‘Succesvol lezen in het onderwijs’. Op deze dag werd ook de scriptieprijs Leesbevordering 2015-2016 uitgereikt, voor de beste Nederlandse of Vlaamse scriptie op dit gebied. De congresbundel die u nu in handen heeft, vormt een verslaglegging van verschillende presentaties die op deze dag zijn gegeven door onderzoekers en experts uit de praktijk. De bijdragen zijn te vatten in twee brede thema’s: leesmotivatie en leesvaardigheid. Zowel het leesplezier als de leesvaardigheid van kinderen wordt voor een groot deel bepaald op school. De artikelen in deze bundel geven een mooi overzicht van lopend en afgerond onderzoek op dit gebied en bieden handreikingen voor professionals om de uitkomsten van het onderzoek toe te passen in de dagelijkse praktijk.

## LEESMOTIVATIE

Met enige regelmaat verschijnen er alarmerende berichten over de leesmotivatie van leerlingen in het Nederlandse (en Vlaamse) onderwijs. PISA 2010 liet bijvoorbeeld zien dat Nederlandse middelbare scholieren (samen met de Vlaamse) vrijwel onderaan het internationale leesmotivatielijstje staan. In 2014 constateerde de Onderwijsinspectie dat ook Nederlandse leerlingen in het basisonderwijs te weinig gemotiveerd worden om te lezen. Die (internationale) aandacht onderstreept hoe belangrijk leesmotivatie wordt gevonden: succesvol lezen in het onderwijs is ook gemotiveerd lezen. Leesmotivatie is, kort gezegd, ‘datgene wat je aanzet tot lezen’. ‘Datgene’ kan van alles zijn: je kunt lezen omdat je lezen een heerlijk tijdverdrijf vindt, omdat je jezelf wilt uitdagen om nieuwe dingen te leren, omdat dat ene onderwerp je hevig interesseert en je er meer over wilt weten, maar ook omdat je moet, bijvoorbeeld voor school. We weten al heel wat over leesmotivatie: we weten dat gemotiveerde leerlingen meer lezen, actiever lezen en ook beter lezen. We weten ook dat de leesmotivatie daalt in de loop van de onderwijsloopbaan en we weten dat bepaalde groepen leerlingen (zwakke lezers, jongens) in het algemeen minder gemotiveerd zijn om te lezen dan andere. Er zijn ook goede aanwijzingen dat leraren

leerlingen kunnen stimuleren om met meer motivatie te gaan lezen, bijvoorbeeld door ze te helpen op zoek te gaan naar het boek dat het beste past bij hun interesses en niveau, maar ook door leerlingen met elkaar te laten praten over boeken en door leerlingen inzicht te geven in hun eigen leesontwikkeling.

Verschillende bijdragen in deze bundel gaan over leesmotivatie. In die bijdragen wordt enerzijds ingegaan op leerlingkenmerken en omgevingskenmerken die verschillen tussen leerlingen in motivatie bepalen en anderzijds op manieren om de leesmotivatie – en via de leesmotivatie ook de leesvaardigheid – te bevorderen. **Helma Koomen, Debora Roorda en Jantine Spilt** bespreken verscheidene studies naar de relatie tussen de schoolprestaties van leerlingen (waaronder leesvaardigheid) en de persoonlijke relatie met hun leraar. De achterliggende gedachte is dat de leraar-leerlingrelatie een belangrijke factor is in de motivatie van leerlingen: naarmate de persoonlijke band tussen leerling en leraar beter is, zijn leerlingen meer betrokken bij hun schoolwerk, wat weer ten goede komt aan hun ontwikkeling. Koomen en haar collega's vonden dat die relatie geldt voor *alle* leerlingen, maar sterker is voor leerlingen uit kwetsbare groepen. **Jolijn Faber** doet verslag van een tweetal praktijkgerichte pilotstudies naar het inzetten van gesproken boeken en luister- en meeleesboeken om bij zwakke lezers het leesplezier te bevorderen. Zowel kinderen, leerkrachten als ouders reageren positief op de inzet van deze middelen. Het leesplezier lijkt toe te nemen bij de kinderen. **Inouk Boerma, Suzanne Mol en Jelle Jolles** onderzochten de vraag of het voor je motivatie uitmaakt hoe je leerkracht je inschat: als een sterke, een zwakke of een gemiddelde lezer? Op basis van een studie onder leerlingen in groep 7 en 8 vonden ze duidelijke sekseverschillen: voor jongens waren er op geen van de motivatievariabelen effecten van leerkrachtpercepties, maar voor meisjes waren die er wel. Leerkrachtpercepties bepaalden hun zelfbeeld als lezer en hoe leuk en belangrijk ze lezen vinden. **Lisa van der Sande, Roel van Steensel en Lidia Arends** doen verslag van een internationaal literatuuronderzoek naar de effecten van leesmotivatie-interventies voor leerlingen in het basisonderwijs en voortgezet onderwijs. Het artikel geeft een goed overzicht van de kennis die er op dit moment is op het gebied van leesmotivatie. De auteurs stellen vast dat interventies die positieve zelfevaluatie op het gebied van lezen bevorderen en redenen om te lezen benadrukken, het meest effectief zijn voor het vergroten van de leesmotivatie. Bovendien vinden de auteurs sterkere effecten op leesvaardigheid voor leerlingen in het voortgezet onderwijs en sterkere effecten op leesmotivatie voor zwakke lezers. **Amélie Rogiers**, de winnaar van de scriptieprijs, heeft analyses uitgevoerd met de gegevens uit het grootschalige PISA-onderzoek. Ze ging de relatie na tussen de intrinsieke leesmotivatie van Vlaamse vijftienjarigen, bepaalde achtergrondkenmerken en de leesvaardigheid van leerlingen. Rogiers' resultaten

bevestigen opnieuw het belang van investeren in de leesmotivatie van leerlingen in het (voortgezet) onderwijs. Allereerst vond ze een relatie tussen leesmotivatie en leesvaardigheid. Ook bleek dat voor bepaalde groepen leerlingen (jongens, leerlingen met een lage socio-economische status, leerlingen in praktijkgerichte opleidingen, leerlingen met een andere thuistaal) de leesmotivatie aanzienlijk minder is dan voor andere. **Marin Groothengel**, genomineerd voor de scriptieprijs, verlegt tot slot de focus van leerlingen naar aankomende leraren. Omdat van hen wordt verwacht dat zij een belangrijke rol spelen in de leesbevordering op school, is het van belang om na te gaan hoe zeer zij zelf gemotiveerd zijn om kinder- en jeugdboeken te lezen. Hoewel pabo-studenten meestal een positieve attitude hebben ten aanzien van kinderliteratuur, bleek maar een kleine groep studenten met enige regelmaat kinderboeken te lezen. Kennis van kinderliteratuur beperkt zich in de meeste gevallen tot oudere titels en auteurs. Voor een deel bleken leesattitude, leesfrequentie en boekenkennis samen te hangen met persoonlijke kenmerken van studenten (zoals de vraag of studenten vroeger veel lasen), maar voor een deel hingen ze ook samen met omgevingsfactoren. De resultaten suggereren dat de mentor een positieve rol kan spelen en dat studenten in de loop van hun pabo-opleiding meer kennis opdoen over kinderliteratuur.

## LEESVAARDIGHEID

Goed kunnen lezen is een van de belangrijkste factoren voor schoolsucces. Lezen leidt tot uitbreiding van feitenkennis. Dit is belangrijk in de zaakvakken, waar kinderen vaak complexe teksten tot zich moeten nemen. Meer algemeen is lezen belangrijk om kennis van de wereld op te doen, om meer begrip te krijgen voor de mensen en de wereld om je heen. Lezen maakt je slimmer, aldus Keith Stanovich, een vooraanstaand wetenschapper uit Canada. Naast het goed technisch kunnen lezen is het hebben van een rijke woordenschat de belangrijkste voorspeller van begrijpend lezen. Kinderen met een lage woordenschat, zijn over het algemeen kinderen die zwak zijn in begrijpend lezen. Kinderen in Nederland en Vlaanderen die tweetalig zijn hebben vaak een lagere woordenschat in de tweede taal (d.w.z. in het Nederlands) dan eentalige kinderen, waardoor ze problemen kunnen ervaren met het begrijpend lezen. Dit heeft daarmee een impact op hun gehele academische vorming. We weten al heel veel over begrijpend lezen. Echter, met de opkomst van tablets en het alomtegenwoordige internet, worden kinderen ook op school steeds meer geconfronteerd met multimedia. Digitale prentenboeken kunnen een toevoeging zijn voor jonge kinderen, om bijvoorbeeld hun woordenschat uit te breiden. Het begrijpend lezen van multimediale teksten kan echter ook een uitdaging vor-

men voor kinderen, omdat ze kunnen worden afgeleid door de verschillende media. De bijdragen in het tweede deel van deze bundel richten zich op bovenstaande aspecten van leesvaardigheid.

**Maria Sikkema-de Jong, Deborah van Duijn en Joost van Ginkel** onderzoeken de meerwaarde van digitale prentenboeken in groep 3, zowel op het gebied van spelling als technisch lezen. Ze laten in een grootschalige studie zien dat dergelijke e-boeken eenvoudig kunnen worden ingezet in het onderwijs. Met name de zwakkere lezers bleken hier extra van te profiteren: zij scoorden beter op woorden lezen wanneer zij oefenden met digitale boeken met een voorleesstem en oplichtende tekst dan wanneer zij het reguliere leesonderwijs volgden. **Carolien Knoop-van Campen, Eliane Segers en Ludo Verhoeven** geven een theoretische beschouwing van de mogelijkheden en beperkingen van leren met multimedia voor dyslectische leerlingen. Ze stellen dat als multimedia niet op de juiste manier worden ingezet, leerlingen cognitief overbelast kunnen raken, bijvoorbeeld doordat ze te veel informatie via hetzelfde kanaal binnen krijgen (bijvoorbeeld doordat ze tekst *en* plaatjes zien) of doordat ze dezelfde informatie dubbel krijgen aangeboden via verschillende kanalen (bijvoorbeeld wanneer ze meelesen met een tekst die ook wordt voorgelezen). Deze overbelasting lijkt echter niet op te treden wanneer leerlingen zelf de controle hebben over de informatiestroom. **Liza van den Bosch, Eliane Segers en Ludo Verhoeven** presenteren de uitkomsten van een literatuuronderzoek naar het leesproces van eerste- en tweedetaallezers in de onderbouw van het basisonderwijs. Ook presenteren ze de eerste resultaten van een zogenaamde ‘eye-tracking’-studie, waarin door de bestudering van oogbewegingen kan worden nagegaan tegen welke problemen leerlingen tijdens het lezen aanlopen. Hun conclusie: jonge tweedetaallezers hebben tijdens het lezen met name last van hun achterblijvende woordenschat en grammaticale kennis en dat heeft consequenties voor alle niveaus van het begripsproces. **Lisanne Bos en Noëlle Steeghs** doen verslag van verschillende studies waarin het leesbegrip werd bevorderd door leerlingen te leren lezen met het situatiemodel. Door leerlingen de tekst te laten beleven en te laten koppelen aan eigen ervaringen wordt het leesbegrip van narratieve en informatieve teksten bevorderd, zowel bij het vak begrijpend lezen als bij andere vakken zoals rekenen en schrijven. De auteurs reiken implementatiemogelijkheden aan voor de integratie van begrijpend lezen in alle schoolvakken, waarbij het begrijpen van teksten een logisch onderdeel vormt van het onderwijs. **Jacqueline Evers-Vermeul, Nina Sangers en Anke de Vreede** richtten zich niet op de leerling zelf, maar op de teksten die leerlingen van groep 5 tot 8 te verwerken krijgen, ervan uitgaande dat deze in de latere jaren (idealiter) steeds moeilijker worden.

Veelal wordt aangenomen dat een zakelijke formulering voor kinderen moeilijker te begrijpen is dan een persoonlijke formulering. De auteurs onderzochten daarom of er een doorgaande lijn te vinden was van meer persoonlijke naar meer zakelijke formuleringen in schoolteksten. Dit bleek nauwelijks zo te zijn. Implicaties voor onderwijs en onderzoek komen aan bod. **Joanneke Prenger** breekt een lans voor formatief evalueren: het monitoren van het leerproces van leerlingen gedurende het leertraject. Dit vormt een contrast met summatief evalueren (toetsing), waarbij gemeten wordt of een leerling op een bepaald moment een bepaald (eind)doel heeft bereikt. Ze bespreekt de resultaten van onderzoek naar formatief evalueren in het leesonderwijs en beschrijft de inzet van leesgesprekken als vorm van formatieve evaluatie, waarbij leraar en leerling een beeld vormen van waar de leerling staat, maar vooral ook welke vervolgstappen genomen kunnen worden in de leesontwikkeling. Ten slotte vroegen **Marloes Schrijvers, Tanja Janssen en Gert Rijlaarsdam** leerlingen in havo en vwo te reflecteren op wat ze uit literatuurlessen hebben geleerd over zichzelf en over anderen. De auteurs komen tot acht globale categorieën van leerervaringen, zoals leren over jezelf en anderen als *personen* en als *literaire lezers*, en het leren van levenslessen. Vervolgens formuleren ze op basis van literatuuronderzoek een aantal ontwerpprincipes, die in een volgende fase van het project zullen worden gebruikt om een lessenserie te ontwikkelen waarin de relatie wordt gelegd tussen literatuur en persoonlijke en sociale ontwikkeling.

Het wetenschappelijk congres 2016 vormde niet alleen een inspirerende gelegenheid voor onderzoekers en professionals uit beleid en praktijk om met elkaar in gesprek te gaan over recente wetenschappelijke inzichten uit leesonderzoek. Het was voor ons, de samenstellers van deze bundel, ook het officiële startpunt van onze taak als bijzonder hoogleraren namens Stichting Lezen. We denken dat de thema's die in deze bundel worden besproken een goed overzicht geven van de onderwerpen waar we de komende jaren, samen met Stichting Lezen, aan willen werken: verklaringen voor verschillen tussen leerlingen in leesmotivatie en leesvaardigheid en effectieve manieren om hun vaardigheid en motivatie te bevorderen. We zijn ervan overtuigd dat betekenisvol onderzoek zoals dat in deze bundel is gepresenteerd, bijdraagt aan succesvol lezen in het onderwijs. Tot slot nog een woord van dank aan de auteurs, voor hun bijdrage aan deze bundel, en aan Jette van den Eijnden van Stichting Lezen, voor haar scherpe blik in het meelezen en haar onmisbare hulp aan en geduld met ons als editors.

Roel van Steensel en Eliane Segers





DEEL I

# LEESMOTIVATIE









# **ZONDER RELATIE GEEN PRESTATIE: HET BELANG VAN EEN PERSOONLIJKE RELATIE MET DE LEERKRACHT GEDURENDE DE SCHOOLLOOPBAAN**

**HELMA M. Y. KOOMEN, DEBORA L. ROORDA EN JANTINE L. SPILT**

## **SAMENVATTING**

De affectieve kwaliteit van relaties tussen leerkrachten en individuele leerlingen is de laatste decennia een belangrijk onderwerp in de internationale onderzoeksliteratuur. Warme, veilige relaties zijn in veel opzichten gunstig voor leerlingen en bevorderen in de eerste jaren de ontwikkeling van taal en geletterdheid en in hogere klassen meer in het algemeen de betrokkenheid en motivatie voor leer- en leesactiviteiten en prestaties in verschillende schoolvakken. Conflictvolle relaties, daarentegen, belemmeren de ontwikkeling op school. Dit geldt voor jonge kinderen, maar zeker ook voor leerlingen in de bovenbouw en in het voortgezet onderwijs. De kwaliteit van de relatie met de leerkracht is voor ieder kind belangrijk. Maar de grootste effecten zijn te zien voor kwetsbare groepen, zoals kinderen uit lagere sociaal-economische milieus en kinderen met leerproblemen. Vooral voor leerlingen uit dergelijke risicogroepen kan de leerkracht via de relatie een verschil maken.

## **1 INLEIDING**

Dat de relatie tussen leerkracht en leerling belangrijk is voor het functioneren van kinderen op school, zal vrijwel iedereen beamen. Op scholen zelf is genoegzaam

bekend dat een gedragsmoeilijke leerling de ene leerkracht tot wanhoop brengt, terwijl een andere leerkracht goed met deze leerling uit de voeten kan. Ook veel ouders zien dat hun kind beter gedijt bij de ene leerkracht dan bij de andere. Vooral als het een kwetsbare of zorgleerling betreft, wordt de invloed van de relatie opgemerkt. Maar ook voor kinderen die geen bijzondere kwetsbaarheid bezitten, is de leerling-leerkrachtrelatie van belang. Dit wordt bevestigd door wetenschappelijk onderzoek in voorschool tot en met voortgezet onderwijs (Roorda, Koomen, Spilt, & Oort, 2011). Toch wordt de alledaagse en wetenschappelijke kennis die we hierover hebben minder toegepast dan zou mogen worden verwacht. Dit lijkt onder meer te wijten aan onbekendheid met het begrip ‘leerling-leerkrachtrelatie’ en met het onderzoek dat hiernaar verricht is. In dit artikel gaan we allereerst in op het begrip ‘leerling-leerkrachtrelatie’ en bespreken we theorieën die verhelderen waarom deze relatie zo belangrijk is. Vervolgens besteden we aandacht aan empirisch onderzoek. Specifiek op het gebied van leesvaardigheid is weinig onderzoek gedaan naar de invloed van leerling-leerkrachtrelaties. Er kan echter veel afgeleid worden uit onderzoek dat zich wat breder op verbanden met academisch functioneren heeft gericht. We bespreken achtereenvolgens onderzoek naar de rol van leerling-leerkrachtrelaties in de vroege taalontwikkeling en naar de invloed van deze relaties op schoolse betrokkenheid en leerprestaties in primair en voortgezet onderwijs (PO & VO). Er wordt vooral aandacht besteed aan een drietal grootschalige studies die wij zelf hebben uitgevoerd (Roorda et al., 2011; Roorda, Jak, Zee, Oort, & Koomen, 2017; Spilt, Koomen, & Harrison, 2015).

## 2 THEORIE OVER LEERLING-LEERKRACHTRELATIES

De term ‘leerling-leerkrachtrelatie’ verwijst naar een ingewikkeld concept dat niet direct aansluit bij het gangbare denken binnen het onderwijs. ‘Leerling-leerkrachtrelatie’ heeft betrekking op de affectieve band die een leerkracht een-op-een met een specifieke leerling ontwikkelt. Vanuit het perspectief van de leerling gaat het hierbij om het gevoel gezien, gekend en gewaardeerd te worden als individuele persoon. Binnen het onderwijs is het echter meer gebruikelijk om de leerkracht vanuit de rol van groepsopvoeder te bezien. Veel leerkrachten benutten hun relaties met individuele leerlingen vooral om hun taken als groepsleerkracht beter uit te voeren, bijvoorbeeld om processen in de klas (kennisoverdracht, samenwerking, sociale interactie) te bevorderen en om de orde te bewaren. Het is dan ook gebruikelijker om te denken in termen van algemene kwaliteiten van handelen in de omgang met leerlingen, bijvoorbeeld de pedagogische stijl van leerkrachten naar de groep, dan in termen van kwaliteit van afstemming een-op-een, zoals het aangaan van

individuele gesprekken, zich inleven in een specifieke leerling, waardering uiten voor de leerling als persoon en aansluiten bij specifieke interesses. Onderzoek laat zien dat een-op-eenbegeleiding en handelen op groepsniveau heel verschillende kwaliteiten van de leerkracht betreffen, die maar beperkt met elkaar samenhangen (Cadima, Verschuieren, Leal, & Guedes, 2016).

Het onderzoek dat in dit artikel besproken wordt, is voor een belangrijk deel geïnspireerd op het denken over relaties volgens de gehechtheidstheorie, toegepast op leerling-leerkrachtrelaties (Pianta, 1999; Verschuieren & Koomen, 2012). Het gehechtheidsperspectief is tot op heden het meest toegepast in onderzoek bij jonge kinderen, maar is ook bruikbaar bij oudere leerlingen (cf. Verschuieren, 2015). In dit perspectief gaat het om de hierboven besproken een-op-eenrelaties en de affectieve kwaliteit daarvan, oftewel de emotionele band tussen leerkracht en leerling. Naast observeerbare interacties tussen leerkracht en leerling omvatten dergelijke relaties ook de geïnternaliseerde opvattingen, verwachtingen en gevoelens van beide relatiepartners (de leerkracht en de leerling) over zichzelf, de ander en de onderlinge relatie, ook wel ‘mentale representaties’ genoemd. Ook hier zien we een element dat niet direct aansluit bij het gangbare denken. Het is binnen het onderwijs namelijk gebruikelijker om te praten over gedrag en interacties van leerkrachten en leerlingen dan over gedachten over en gevoelens voor elkaar. Aandacht voor geïnternaliseerde gedachten en gevoelens (mentale representaties) is belangrijk, omdat deze als ‘de bril’ fungeren waardoor leerkracht en leerling elkaars gedrag in nieuwe situaties interpreteren en waardoor nieuwe interacties beïnvloed worden (Pianta, Hamre, & Stuhlman, 2003; Spilt, Koomen, & Thijs, 2014). Mentale representaties van relaties kunnen zowel positieve aspecten (warmte, veiligheid, vertrouwen) als negatieve aspecten (teleurstelling, afwijzing, conflict) bevatten. In empirisch onderzoek zien we positieve relatieaspecten terug in het construct ‘nabijheid’ en negatieve aspecten vooral in het construct ‘conflict’ en daarnaast ook in ‘afhankelijkheid’ (Verschuieren & Koomen, 2012). De gedachten en gevoelens die de leerkracht over zichzelf, het kind en de relatie heeft, bepalen of de leerkracht al dan niet als veilige basis voor een individuele leerling kan fungeren. Met ‘veilige basis’ wordt bedoeld: de mate waarin de relatie de leerling veiligheid kan verschaffen om tot exploratie van de schoolomgeving te komen, bijvoorbeeld tot aandacht voor en betrokkenheid bij schooltaken (o.a. lezen, taal, rekenen) en daarmee tot leerprestaties. Maar ook de mentale representaties die de leerling heeft opgebouwd doen ertoe. Soms kan een leerkracht voldoende sensitief en positief zijn, maar is de leerling door onveilige ervaringen in de thuissituatie onvoldoende in staat om de leerkracht te benutten als veilige basis en zal hij of zij zich bijvoorbeeld erg afhankelijk opstellen.

Verwante ideeën zijn te vinden in sociaal-motivatieve perspectieven, zoals de zelf-determinatietheorie, die al een bredere ingang in het onderwijs hebben gevonden, ook als het gaat om oudere leerlingen (Deci & Ryan, 2000; Stevens & Bors, 2014). De centrale idee is dat kinderen een drietal fundamentele psychologische behoeften hebben en dat realisatie of vervulling van deze basisbehoeften hun motivatie bevordert. De behoefte aan relatie oftewel verbondenheid is, naast de behoefte aan competentie en autonomie, één van deze basisbehoeften. De leerkracht kan helpen om deze behoefte te vervullen door persoonlijke betrokkenheid bij de leerling te tonen en emotionele ondersteuning te bieden. Vervulling van de basisbehoeften zou leiden tot een toename van betrokkenheid van de leerling bij leeractiviteiten, hetgeen op zijn beurt weer zal leiden tot betere cijfers en toetsresultaten (Skinner, Wellborn, & Connell, 1990). Vooral bij de rol van de leerkracht zien we een duidelijk raakvlak met wat hierboven werd beschreven, aangezien emotionele ondersteuning als affectieve dimensie inhoudelijk gebaseerd is op de gehechtheidstheorie (Connell & Wellborn, 1991). Maar hoewel de centrale idee over behoeftenrealisering bij uitstek verwijst naar de een-op-eenrelaties waarin we in dit artikel geïnteresseerd zijn, zien we zowel in de onderwijspraktijk als in wetenschappelijk onderzoek dat het sociaal-motivatieve gedachtegoed meestal wordt vertaald naar aandacht voor ondersteuningskwaliteit als pedagogische stijl en dus naar de klas als geheel (cf. Stevens & Bors, 2014; Vansteenkiste, Lens, Donche, & Aelterman, 2016).

### 3 DE ROL VAN LEERLING-LEERKRACHTRELATIES IN TAALONTWIKKELING

Diverse onderzoekers hebben de rol van de affectieve relatie met de leerkracht in de taalontwikkeling onderzocht, vaak tegen de achtergrond van het gehechtheids-perspectief (Justice, Cottone, Mashburn, & Rimm-Kaufman, 2008; Peisner-Feinberg et al., 2001). Men heeft zich hierbij vooral op jonge kinderen in voorschool of begin basisschool geconcentreerd, omdat gedacht wordt dat de omgeving juist aan het begin van de schoolloopbaan een verschil kan maken. Over de associatie tussen relatiekwaliteit en taalontwikkeling vinden we verschillende gedachten en bevindingen in de literatuur, namelijk zowel dat de relatiekwaliteit de taalontwikkeling kan bevorderen, als dat de taalontwikkeling de relatiekwaliteit kan versterken. Enerzijds wordt verondersteld dat kinderen die zich veilig voelen binnen de relatie met de leerkracht meer persoonlijke (een-op-een)conversaties met leerkrachten hebben (Dickinson & Porche, 2011) en meer betrokken zijn bij taalontwikkelingsactiviteiten (Hughes, Luo, Kwok, & Loyd, 2008), hetgeen beide de taalontwikkeling (taalbegrip) bevordert. Daarbij zorgen nabije (warme, hechte) relaties er tevens voor dat kinderen leerkrachten (durven) opzoeken voor instructie

en feedback en dat zij hier meer van gaan profiteren (Pianta, 2006). Vergelijkbare ideeën vinden we ook in relatie tot de ontwikkeling van geletterdheid: Persoonlijke voorleesinteracties, waarin veiligheid en responsiviteit van de leerkracht wordt ervaren, vormen een belangrijke bron van motivatie voor leesactiviteiten bij jonge kinderen en bevorderen het besef dat lezen toegang geeft tot relevante informatie en veel plezier kan opleveren. Dit zorgt ervoor dat er steeds meer samen gelezen wordt en dat kinderen hier meer van gaan profiteren (Bus & Van IJzendoorn, 1997; Pianta, 2006). Anderzijds wordt verondersteld dat kinderen met betere taalvaardigheden meer persoonlijke en nabije relaties zullen ontwikkelen, doordat ze meer en beter communiceren met hun leerkracht, hetgeen de relatiekwaliteit ten goede komt (Justice et al., 2008).

Voor beide kanten is in aparte studies evidentie gevonden, maar pas recent onderzochten wij, in samenwerking met Australische collega's, in een grote longitudinale studie hoe taalontwikkeling en relatiekwaliteit elkaar over en weer beïnvloeden (Spilt et al., 2015). In deze studie werden op drie momenten (de leeftijden 4/5 jaar, 6/7 jaar en 8/9 jaar) metingen verricht bij bijna 5000 kinderen uit een representatieve Australische steekproef. Op alle drie de meetmomenten werd zowel het niveau van taalbegrip gemeten (met een receptieve taalontwikkelingstest) als de mate van positieve relatiekwaliteit (nabijheid) via het oordeel van de leerkracht. Daarbij werd gecontroleerd voor de invloed van tekorten in zelfregulatie van de kinderen en hun sociale relaties met leeftijdgenoten. We stelden vast dat taal en nabijheid elkaar wederzijds beïnvloeden, zodanig dat er voor kinderen een opwaartse of neerwaartse spiraal onder invloed van de relatie met de leerkracht kan ontstaan: Een goed aanvangsniveau van taalbegrip verbetert verder binnen de context van een nabije relatie, terwijl een minder goed taalniveau verder verslechtert als gevolg van een minder gunstige relatie met de leerkracht. Dit blijkt zowel te gelden voor jongens als voor meisjes en zowel voor kinderen uit lage als uit hoge sociaal-economische milieus. Het lijkt er dus op dat een nabije relatie met de leerkracht de cognitieve ontwikkeling van kinderen in het algemeen bevordert, en niet alleen de ontwikkeling van risicoleerlingen zoals vaak wordt gesuggereerd in de literatuur (bijvoorbeeld: Baker, 2006). Van sociale relaties met leeftijdgenoten vonden we dergelijke effecten niet.

#### **4 DE INVLOED VAN LEERLING-LEERKRACHTRELATIES OP SCHOOLSE BETROKKENHEID EN LEERPRESTATIES**

Op basis van onder andere de gehechtheidstheorie en sociaal-motivationele perspectieven is veel onderzoek gedaan naar hoe positieve aspecten (nabijheid, warmte,

emotionele ondersteuning) dan wel negatieve aspecten (conflict, afwijzing) van de leerling-leerkrachtrelatie van invloed zijn op de betrokkenheid van leerlingen bij leer- en leesactiviteiten en/of hun prestaties in verschillende schoolvakken. In 2011 hebben we de bevindingen van al deze onderzoeken samengevat in een meta-analyse die het hele gebied van primair onderwijs (PO) en voortgezet onderwijs (VO) bestrijkt (Roorda et al., 2011). Onlangs is een update gedaan, waarin we hebben verwerkt wat nieuw verschenen is (Roorda et al., 2017). Deze twee meta-analytische studies verschillen in de volgende opzichten: de meta-analyse uit 2017 omvatte bijna tweemaal zo veel onderzoeken als die uit 2011 (190 versus 99), wat laat zien dat het onderzoek naar leerling-leerkrachtrelatie en schools leren sterk is gegroeid in de loop der tijd. Daarnaast was het aantal onderzoeken in het VO toegenomen (40% in 2017 versus 31% in 2011), hoewel het aantal onderzoeken in PO nog steeds overheerst. Ten slotte kwamen er naar verhouding wat minder onderzoeken uit de VS (59% in 2017 versus 78% in 2011) en blijkt het onderzoek uit bijvoorbeeld Europese landen toegenomen.

In zowel de meta-analyse van 2011 als die van 2017 werd gevonden dat positieve en negatieve relatieaspecten beide van invloed zijn op de betrokkenheid en de prestaties van leerlingen. Hierbij waren de verbanden met betrokkenheid echter sterker dan die met prestaties. Bovendien liet de meta-analyse uit 2017, in lijn met de sociaal-motivatieve theorie (Skinner et al., 1990), zien dat de effecten van positieve en negatieve relatieaspecten op leerprestaties gedeeltelijk gemedieerd oftewel verklaard worden door betrokkenheid. Dit geldt zowel in PO als in VO (Roorda et al., 2017). Dit betekent dat de invloed van een goede (warme, nabije) relatie met de leerkracht op presteren deels verklaard kan worden door de toename van taakbetrokkenheid als gevolg van deze gunstige relatie. Het omgekeerde geldt voor een negatieve (bijvoorbeeld conflictvolle) relatie. Hierbij lijkt het weinig uit te maken naar welk schoolvak je kijkt. Zo vonden Hughes en collega's (2008) vergelijkbare effecten voor reken- en leesprestaties.

Deze verbanden gelden voor leerlingen in het algemeen. Maar als we specifiek kijken, blijkt dat de invloed van de relatie niet voor iedereen en niet in elke fase van de schoolloopbaan hetzelfde is. Allereerst constateerden we dat de invloed van de affectieve relatie met de leerkracht op de betrokkenheid en prestaties van leerlingen in het VO niet onderdoet voor deze invloed in het PO. Het effect van positieve relatiekwaliteit op schoolse betrokkenheid bleek zelfs sterker in het VO (Roorda et al., 2011, 2017). In de eerste meta-analyse werd, in dezelfde lijn, vastgesteld dat relaties meer invloed hadden naarmate leerlingen ouder waren. Daarnaast stelden we vast dat de relatie – zowel de positieve als negatieve aspecten hiervan – meer invloed had op de schoolse betrokkenheid van jongens, terwijl positieve relatieaspecten

meer effect hadden op de prestaties van meisjes. In alle opzichten bleek de relatie verder meer van belang te zijn voor leerlingen uit lage sociaal-economische milieus. Ten slotte was de invloed van negatieve relatieaspecten op zowel betrokkenheid als prestaties sterker voor kinderen met leerproblemen (Roorda et al., 2011). Vooralsnog lijken laatstgenoemde negatieve effecten van relatiekwaliteit echter vooral van toepassing op kinderen met een algemene verstandelijke beperking en in mindere mate op leerlingen met een specifieke leerstoornis zoals dyslexie (cf. McGrath & Van Bergen, 2015; Murray & Greenberg, 2001).

In de literatuur worden deze verschillen deels verklaard op basis van het idee dat een leerkracht vooral iets kan toevoegen voor leerlingen die vanuit zichzelf of hun gezinsomgeving over minder hulpbronnen (*resources*) beschikken om tot betrokkenheid of motivatie voor schools leren te komen (Hamre & Pianta, 2001). Daarnaast wordt gedacht dat de schoolse betrokkenheid van deze leerlingen ook sterker te lijden heeft onder een negatieve relatie met hun leerkracht. Dit gaat in de meta-analyse op voor kinderen uit lage SES-gezinnen (socio-economische status) en leerlingen met leerproblemen, maar geldt vermoedelijk evenzeer voor kinderen met gedragsproblemen (McGrath & Van Bergen, 2015). De relatie met de leerkracht lijkt dus belangrijker te zijn voor kwetsbare of zorgleerlingen en tegelijkertijd is de relatie met deze leerlingen gemiddeld genomen ook slechter. Bovendien is de kans aanwezig dat relaties verder verslechteren door de ongunstige invloed die ondermaats presteren op zijn beurt heeft op de kwaliteit van leerling-leerkrachtrelaties (McGrath & Van Bergen, 2015). Dit betekent dat bij deze leerlingen een neerwaartse spiraal onder invloed van de relatie met de leerkracht op de loer ligt.

## 5 CONCLUSIE

De affectieve relatie tussen leerling en leerkracht is een belangrijke factor om rekening mee te houden in het onderwijs. Onderzoek laat zien dat deze relatie allereerst een substantiële invloed heeft op de betrokkenheid van leerlingen bij hun schoolwerk. Daarnaast zijn er ook bescheiden effecten aangetoond op het cognitieve leren zelf, zoals op taalontwikkeling, lezen en rekenen. Voor kinderen bij wie de relatie met de leerkracht jaar na jaar problematisch (conflictvol) is, kunnen deze effecten tezamen overigens aanzienlijk oplopen (Spilt, Hughes, Wu, & Kwok, 2012). Dat het op zichzelf kleine effecten zijn, geeft aan dat andere factoren, die dichterbij deze vaardigheden liggen, vermoedelijk belangrijker zijn, zoals de mate en kwaliteit van taalgerelateerde activiteiten en instructiekwaliteit van de leerkracht. Wellicht is het vooral de combinatie van een warme, veilige relatie en een goede instructiekwaliteit die het cognitieve leren stimuleert. Hierover is echter nog onvoldoende bekend.



De hier besproken studies laten zien dat de invloed op leerprestaties deels loopt via de positieve invloed van relaties op de betrokkenheid van leerlingen. Naarmate leerlingen zich veiliger voelen en meer persoonlijk gesteund door de leerkracht, raken ze meer betrokken bij hun schoolwerk en gaan ze daardoor beter presteren. Maar de affectieve relatie lijkt ook via andere wegen, en mogelijk meer direct, de cognitieve ontwikkeling te bevorderen, bijvoorbeeld via een toename van taal-uitwisselingsmomenten (Dickinson & Porche, 2011), effecten op executieve functies (zoals het werkgeheugen) (De Wilde, Koot, & Van Lier, 2016), en een invloed op stressregulatie (Ahnert, Harward-Heinecke, Kappler, Eckstein-Madry, & Milatz, 2012).

Anders dan vaak gedacht, is de affectieve relatie met de leerkracht niet uitsluitend van belang voor jonge en kwetsbare leerlingen. De besproken meta-analyses laten zien dat, wat de invloed op het schools leren betreft, de kwaliteit van de relatie minstens zo belangrijk is in het VO als in het PO. Ook neemt deze invloed toe naarmate kinderen in hogere groepen van de basisschool komen. We zien wel dat de invloed van de relatie sterker is voor bepaalde groepen leerlingen. Er valt bijvoorbeeld voor leerlingen uit lage sociaal-economische milieus en kinderen met leerproblemen meer te winnen (of te verliezen) door de affectieve relatie met de leerkracht. Voor de leerkracht als professional betekent dit dat hier kansen liggen. Door te investeren in relaties met bepaalde leerlingen, kan de leerkracht soms echt een verschil maken.

## 6 SLOTBESCHOUWING

Hoe kunnen leerkrachten ervoor zorgen dat leerlingen zich echt gezien, gekend en gewaardeerd voelen als individu? In het PO is het op bepaalde scholen beleid dat leerkrachten hun leerlingen aan het begin van de ochtend of middag persoonlijk begroeten door een hand te geven, soms vergezeld van een kort gesprekje over een eerdere gebeurtenis. Dit is bij uitstek een voorbeeld van tegemoetkomen aan de universele behoefte om gekend te worden. Maar bepaalde leerlingen hebben, boven op deze bodem, zoals we zagen, nog wat meer nodig en zullen gedijen bij meer persoonlijke ondersteuning. In het VO hebben leraren vaak veel meer leerlingen en aanzienlijk minder contactmomenten. Daar begint het met het leren en kennen van de namen van alle leerlingen in de klas. Ook daar kunnen korte gesprekjes in het begin van een schooljaar behulpzaam zijn om leerlingen persoonlijk in het vizier te krijgen en te houden, ook diegenen die niet opvallen in de klas. Binnen het VO zijn leerling-leerkrachtrelaties vaak minder positief dan in het PO (Hargreaves, 2000).

Leraren kunnen twijfelen over hun rol, zich laten misleiden door pubergedrag en ten onrechte denken dat ze minder belangrijk zijn voor hun leerlingen. Toch zien we dat een goede relatie ook hier een goed fundament legt voor betrokkenheid en leren bij individuele leerlingen. Dit geldt bijvoorbeeld voor leerlingen die zich onzeker voelen binnen het VO doordat zij bij de vreemde talen opeens weer last krijgen van eerdere, aan dyslexie verwante, problemen. Tegelijkertijd zorgen deze relaties bij leerkrachten, *bottom-up*, voor meer greep op de klas, zodat zij ook hun taak als groepsopvoeder beter kunnen vervullen.

## OVER DE AUTEURS

**Helma Koomen** is universitair hoofddocent aan de afdeling Pedagogiek, Onderwijskunde en Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam.

**Debora Roorda** is universitair docent aan de afdeling Pedagogiek, Onderwijskunde en Lerarenopleiding van de Universiteit van Amsterdam.

**Jantine Spilt** is universitair docent en verbonden aan de onderzoekseenheid Schoolpsychologie en Ontwikkeling in Context aan de KU Leuven.


## LITERATUURLIJST

- Ahnert, L., Harwardt-Heinecke, E., Kappler, G., Eckstein-Madry, T., & Milatz, A. (2012). Student-teacher relationships and classroom climate in first grade: How do they relate to students' stress regulation? *Attachment & Human Development*, 14, 249-263.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44, 211-229.
- Bus, A. G., & IJzendoorn, M. H. van (1997). Affective dimension of mother-infant picturebook reading. *Journal of School Psychology*, 35, 47-60.
- Cadima, J., Verschueren, K., Leal, T., & Guedes, C. (2016). Classroom interactions, dyadic teacher-child relationships, and self-regulation in socially disadvantaged young children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44, 7-17.
- Connell, J. P., & Wellborn, J. G. (1991). Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes. In M. Gunnar & A. Sroufe (Eds.), *The Minnesota symposium on child development: Self-processes and development* (Vol. 23, pp. 43-77). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and the “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227-268.
- Dickinson, D. K., & Porche, M. V. (2011). Relation between language experiences in preschool classrooms and children’s kindergarten and fourth-grade language and reading abilities. *Child Development*, 82, 870-886.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers’ perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16, 811-826.
- Hughes, J. N., Luo, W., Kwok, O. M., & Loyd, L. K. (2008). Teacher-student support, effortful engagement, and achievement: A 3-year longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 100, 1-14.
- Justice, L. M., Cottone, E. A., Mashburn, A., & Rimm-Kaufman, S. E. (2008). Relationships between teachers and preschoolers who are at risk: Contribution of children’s language skills, temperamentally based attributes, and gender. *Early Education & Development*, 19, 600-621.
- McGrath, K. F., & Bergen, P. van (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student-teacher relationships and their outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1-17.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: Social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38, 25-41.
- Peisner-Feinberg, E. S., Burchinal, M. R., Clifford, R. M., Culkin, M. L., Howes, C., Kagan, S. L., et al. (2001). The relation of preschool child-care quality to children’s cognitive and social developmental trajectories through second grade. *Child Development*, 72, 1534-1553.
- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2006). Teacher-child relationships and early literacy. In D. K. Dickinson & S. B. Neuman (Eds.), *Handbook of early literacy research* (Vol. 2, pp. 149-162). New York, NY: Guilford Press.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In W. M. Reynolds, G. E. Miller, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (Vol. 7, pp. 199-234). Hoboken, NJ: Wiley.

- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher-student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81, 493-529.
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. Y. (2017). Affective teacher-student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46, 1-23.
- Skinner, E. A., Wellborn, J. G., & Connell, J. P. (1990). What it takes to do well in school and whether I've got it: A process model of perceived control and children's engagement and achievement in school. *Journal of Educational Psychology*, 82, 22-32.
- Spilt, J., Hughes, J., Wu, J., & Kwok, O. (2012). Dynamics of teacher-student relationships: Stability and change across elementary school and the influence on children's academic success. *Child Development*, 83(4), 1180-1195.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y., & Harrison, L. (2015). Language development in the early school years: The importance of close relationships with teachers. *Developmental Psychology*, 51(2), 185-196.
- Spilt, J. L., Koomen, H.M.Y. (beiden eerste auteur), & Thijs, J.T. (2014). Probleemgedrag en leraarstress: Het belang van een relationele benadering. *Pedagogische Studiën*, 91(6), 366-382.
- Stevens, L., & Bors, G. (2014). *Pedagogische tact. Op het goede moment het juiste doen, ook in de ogen van de leerling*. Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Vansteenkiste, M., Lens, W., Donche, V., & Aelterman, N. (2016). Motivatie in de klas. In K. Verschueren & H. Koomen (Eds.), *Handboek diagnostiek in de leerlingenbegeleiding: kind en context* (pp. 175-194). Antwerpen-Apeldoorn: Garant.
- Verschueren, K. (2015). Middle childhood teacher-child relationships: Insights from an attachment perspective and remaining challenges. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 148, 77-91.
- Verschueren, K., & Koomen, H. M. Y. (2012). Teacher-child relationships from an attachment perspective. *Attachment & Human Development*, 14, 205-211.
- Wilde, A. de, Koot, H. M., & Lier, P. A. van (2016). Developmental links between children's working memory and their social relations with teachers and peers in the early school years. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 44, 19-30.





# LEESPLEZIER VOOR KINDEREN MET LEESPROBLEMEN? RESULTATEN UIT DE PILOTS AANGEPAST LEZEN EN MAKKELIJK LEZEN PLEIN IN DE BIBLIOTHEEK *OP* *SCHOOL* VAN DE KONINKLIJKE BIBLIOTHEEK

JOLIYN FABER

## SAMENVATTING

Kunnen kinderen met leesproblemen weer plezier krijgen in verhalen en lezen? In dit artikel doen we verslag van de pilots Aangepast Lezen en Makkelijk Lezen Plein in de Bibliotheek *op school* I en II van de Koninklijke Bibliotheek. In de pilots is gebruikgemaakt van Daisy-roms (gesproken jeugdboeken via de Daisy-speler), Superboek (gesproken jeugdboeken via de computer/tablet), Yoleo (luister- en meeleesboeken via de computer/tablet) en Makkie-boeken (Makkelijk Lezen Plein-boeken). De resultaten van het onderzoek in de pilots laten zien dat het inderdaad mogelijk is om kinderen met leesproblemen (weer) leesplezier te geven met inzet van deze materialen. Kinderen en leerkrachten reageren enthousiast op de materialen uit de pilots. Leerkrachten zien dat de kinderen met meer plezier gaan lezen, terwijl de belasting voor de leerkrachten vrij laag is.<sup>1</sup>

1] Voor een uitgebreid rapport over de pilots en de onderzoeken, zie Van der Aa, Faber, & Geevers (2016) (<http://tinyurl.com/leesplezier>).

## 1 INLEIDING

Het programma de Bibliotheek *op school* (dBos) biedt basisschoolkinderen toegang tot een actuele en ruime collectie boeken, die op een aantrekkelijke manier gepresenteerd wordt. De Bibliotheek *op school* is een programmaonderdeel van het leesbevorderingsprogramma Kunst van Lezen (van Stichting Lezen en de Koninklijke Bibliotheek), dat wordt uitgevoerd door bibliotheken en Provinciale Ondersteuningsinstellingen. Het programmaonderdeel bestaat uit diverse bouwstenen en heeft als doel om de school om te vormen tot een ideale lees- en mediaomgeving.<sup>2</sup> Uit eerder onderzoek (Nielen & Bus, 2015) kwam naar voren dat dBos zorgt voor een hogere leesmotivatie, leesvaardigheid en leesfrequentie bij meisjes en een hogere leesvaardigheid en leesfrequentie bij jongens.

In de Monitor de Bibliotheek *op school* Primair Onderwijs zien we dat bij 6% van de leerlingen in groep 4 t/m 8 dyslexie is vastgesteld (Kunst van Lezen, 2016). Ook blijkt uit eerder onderzoek dat in Nederland een relatief grote groep leerlingen ( $\pm 10\%$ ) de basisschool verlaat met een onvoldoende leesniveau (Christoffels, Groot, Clement & Fond Lam, 2017). Er zijn dus veel kinderen met leesproblemen. Uit de ervaringen op scholen bleek dat de reguliere collectie van de Bibliotheek *op school* niet voldoende aansluit bij de behoefte van kinderen met dyslexie of grote leesmoeilijkheden, omdat veel titels te moeilijk voor hen zijn. Leerkrachten en leesconsulenten gaven aan dat ze het gevoel hadden deze kinderen geen materialen te kunnen bieden die hun leesplezier konden geven. Daarom heeft de Koninklijke Bibliotheek, samen met de Bibliotheek Den Bosch en ProBiblio (een Provinciale Ondersteuningsinstelling voor openbare bibliotheken), twee pilots opgezet. De doelstellingen van deze pilots waren kennis opdoen over wat er nodig is om kinderen met een leesbeperking zo te ondersteunen dat zij leesplezier beleven (pilot I) en een werkwijze ontwikkelen waarmee scholen het werken met geschikte materialen op een effectieve manier kunnen implementeren (pilot II) (Van der Aa, Faber, & Geever, 2014; Van der Aa, Faber, & Geever, 2016).

Dit artikel doet verslag van deze twee pilots en de praktijkonderzoeken die daarin uitgevoerd zijn. Paragraaf 2 gaat in op de opzet van de pilots en de materialen (gesproken boeken, luister- en meelesboeken en leesboeken) die aan de kinderen zijn aangeboden. In paragraaf 3 komt de opzet van de praktijkonderzoeken aan de orde: de deelnemers aan de onderzoeken, de gebruikte onderzoeksmethodes en de procedure. Paragraaf 4 gaat in op een aantal opvallende uitkomsten uit de praktijkonderzoeken met betrekking tot vijf onderwerpen: oordeel over de gebruikte materialen, ervaren effecten op leesplezier, omgaan van de school met kinderen met

2] Zie ook [www.debibliotheekopschool.nl](http://www.debibliotheekopschool.nl) en [www.kunstvanlezen.nl](http://www.kunstvanlezen.nl).

leesproblemen, houding van leerkrachten ten aanzien van gesproken boeken en de belasting voor de leerkrachten. Paragraaf 5, de slotbeschouwing, gaat verder in op de kanttekeningen bij de praktijkonderzoeken en op de vervolgstappen naar aanleiding van de pilots.

## 2 OPZET VAN DE PILOTS AANGEPAST LEZEN EN MAKKELIJK LEZEN PLEIN IN DE BIBLIOTHEEK *OP SCHOOL*

### 2.1 ACHTERGROND VAN DE PILOTS OP DE SCHOLEN

Het doel van de eerste pilot (januari - juni 2014) op twee basisscholen (voor regulier en speciaal onderwijs) was om kinderen met leesproblemen (in groep 4 t/m 8) binnen de Bibliotheek *op school* kennis te laten maken met materialen die aansluiten bij hun niveau en die hun leesplezier zouden kunnen vergroten. In pilot II (februari 2015 - januari 2016) op zeven basisscholen (voor regulier en speciaal onderwijs) is verder onderzocht hoe de materialen het best in de school ingezet kunnen worden.

Aan het begin van beide pilots heeft de projectleider de leescoördinatoren van de deelnemende scholen en de leesconsulenten van de bibliotheek uitleg en training gegeven over/in het gebruik van de pilotmaterialen. Hierbij kwamen de fasen aan bod die een kind, in de ervaring van de betrokken leerkrachten en leesconsulenten, op weg naar leesplezier doorloopt (de leesontwikkeling). In de eerste fase (luisteren) maken kinderen kennis met boeken, doordat zij worden voorgelezen door volwassenen. Voorlezen stimuleert het leesplezier en leesgedrag. In de tweede fase (luisteren en lezen) ontstaat de behoefte om tijdens het luisteren mee te lezen in een boek. In de derde fase (lezen) wordt er zelfstandig een boek gelezen. De pilotmaterialen zijn aan deze drie fasen gekoppeld (zie volgende paragraaf).

De leescoördinatoren droegen de kennis vervolgens over op de leerkrachten van groep 4 t/m 8. De leerkrachten gaven aan welke kinderen uit hun klas te maken hadden met leesproblemen (in principe alle kinderen die op de Cito-toets Begrijpend lezen een lage (D- of E-) score hadden gehaald). Zij bepaalden zelf (soms samen met het kind of de ouders) welke van de vier materiaalsoorten zij het meest geschikt achtten voor welke kinderen, op basis van het niveau, de voorkeuren en de mate van weerstand tegen boeken (zie volgende paragraaf). De leerkrachten zijn zelf aan de slag gegaan met de pilotmaterialen en konden terugvallen op de leescoördinator. Ze konden de kinderen op verschillende momenten met de pilotmaterialen laten werken, bijvoorbeeld op vrije momenten als kinderen zelf iets konden kiezen, tijdens technisch lezen, als het kind er zelf om vroeg, of op vaste momenten binnen het rooster. De leesconsulenten (medewerkers van de openbare



bibliotheek die een aantal uren op de school werken) waren op de achtergrond aanwezig. Zij hielpen kinderen vooral bij het kiezen van geschikte boeken.

## 2.2 GEBRUIKTE MATERIALEN IN DE PILOTS

In de pilots is gewerkt met vier materiaalsoorten: twee soorten gesproken boeken, luister- en meelesboeken en leesboeken. Deze materialen sluiten aan bij de verschillende fasen in de leesontwikkeling van kinderen (zie ook vorige paragraaf). Om te beginnen gaat het om gesproken (voorgelezen) boeken (fase: luisteren). Immers, voordat een kind een boek gaat lezen, is het van belang dat het ervaart dat de verhalen in boeken plezier en ontspanning brengen. Juist omdat kinderen met leesproblemen vaak een weerstand tegen lezen hebben opgebouwd, was de verwachting dat gesproken boeken het plezier in verhalen weer terug zouden kunnen brengen. Daarnaast zijn er luister- en meelesboeken beschikbaar gesteld (fase: luisteren en lezen), die via streaming de mogelijkheid bieden om zelf te lezen terwijl het verhaal gelijktijdig wordt voorgelezen. Tot slot zijn er leesboeken aangeboden (fase: lezen) die aangepast zijn aan het niveau van zwakke lezers.

De specifieke materialen die in de pilots gebruikt zijn voor de kinderen met leesproblemen, zijn:

- **Daisy-roms** (gesproken jeugdboeken van Bibliotheekservice Passend Lezen<sup>3)</sup>  
Een gesproken boek is een boek dat voorgelezen wordt. De gesproken boeken staan in dit geval op Daisy-cd-roms, die afgespeeld kunnen worden met een Daisy-speler. De gesproken boeken hebben een toegankelijke navigatiestructuur, zodat de gebruiker gemakkelijk in de tekst kan navigeren op bijvoorbeeld hoofdstuk- of paginaniveau. Daisy-roms kunnen door mensen met een verklaring leesbeperking (bijvoorbeeld dyslexie-, ADHD- of autismeverklaring) geleend worden bij de openbare bibliotheek of via Bibliotheekservice Passend Lezen. ([www.passendlezen.nl](http://www.passendlezen.nl))
- **Superboek** (gesproken jeugdboeken van Bibliotheekservice Passend Lezen via de computer/tablet)  
Deze site is gratis toegankelijk, maar alleen voor kinderen met een verklaring leesbeperking; er is ook een app. Superboek is de jeugdsite van Bibliotheekservice Passend Lezen. Superboek.nl is speciaal ontwikkeld voor kinderen met een visuele beperking, dyslexie of bijvoorbeeld ADHD. Het biedt een grote collectie kinderboeken die te leen zijn als gesproken boek of in braille. ([www.superboek.nl](http://www.superboek.nl))

3] Voorheen: Stichting Aangepast Lezen.

- **Yoleo** (luister- en meeleesboeken van Dedicon via de computer/tablet, alleen beschikbaar bij aanschaf van een licentie)

Een luister- en meeleesboek is een hybride e-book dat op pc, laptop of tablet tegelijkertijd gelezen en geluisterd kan worden. In een hybride boek staat de tekst van het boek op het scherm, met een meeleescursor per woord, en is er auditieve ondersteuning door het voorlezen van de tekst door een menselijke stem. Door de combinatie van tekst en audio kunnen kinderen lezen als leuker en makkelijker ervaren. Er is een game waarmee kinderen punten verdienen bij elk geleend boek. De game motiveert kinderen om meer ‘leeskilometers’ te maken. ([www.yoleo.nl](http://www.yoleo.nl))

- **Makkie-boeken** (Makkelijk Lezen Plein-boeken)

De Makkelijk Lezen Plein-boeken, voor kinderen van 8 tot en met 12 jaar, vormen een aangepaste collectie, waarbij met aantrekkelijke en (technisch) eenvoudige boeken tegemoet wordt gekomen aan zwakke lezers. De boeken worden in principe in de bibliotheek op een Makkelijk Lezen Plein neergezet, frontaal (met de voorkant naar voren) geplaatst en voorzien van een Makkie-sticker. ([www.makkelijklezenplein.nl](http://www.makkelijklezenplein.nl))

De leerkrachten bekeken (soms samen met het kind of de ouders) welke materiaal-soort het meest geschikt was om mee te beginnen. Veel kinderen gebruikten tijdens de pilot meerdere materiaalsoorten. De kinderen kozen, meestal begeleid door de leesconsulent en/of naar aanleiding van tips van klasgenoten, de titels uit die ze wilden gaan luisteren of lezen. Een deel van de titels was beschikbaar als gesproken boek én als papieren boek.

### 3 OPZET VAN HET ONDERZOEK

Om te bepalen hoe bruikbaar de manier van werken uit de pilots is, is er bij beide pilots een praktijkonderzoek uitgevoerd. Daarbij werden kinderen met leesproblemen, leerkrachten, leescoördinatoren, leesconsulenten en (in pilot I) ouders onderzocht.

Bij beide pilots werden drie methodes ingezet:

- observaties door de projectleider op de scholen;
- gesprekken met de leescoördinatoren en de leesconsulenten van de bibliotheek;
- vragenlijsten voor de kinderen met leesproblemen (voor- en nameting), de leerkrachten (voor- en nameting), de leescoördinatoren en de leesconsulenten (en in de eerste pilot ook de ouders).

Het onderzoek tijdens de eerste pilot op twee scholen ging vooral in op de gebruikte materialen; in de vervolgpilot op zeven scholen was er ook veel aandacht voor de manier waarop de werkwijze goed op scholen geïmplementeerd en geborgd kan worden. In de vragenlijsten zijn aan de kinderen vragen gesteld over onder andere leesgedrag, leesplezier, de Bibliotheek *op school* en de materialen. Aan de leerkrachten, leescoördinatoren en leesconsulenten zijn daarnaast ook vragen gesteld over hun kennis over kinderen met leesproblemen, de taakverdeling en het verloop van de pilot. Aan de leerkrachten zijn ook vragen gesteld over hun gedrag t.a.v. kinderen met leesproblemen. In de voormeting is aan de leerkrachten een aantal vragen over hun verwachtingen gesteld; in de nameting zijn aan de leerkrachten, leescoördinatoren en leesconsulenten verscheidene evaluerende vragen gesteld. Een aantal vragen is zowel in de voormeting als in de nameting gesteld, om zo verschillen te kunnen zien. De voormeting vond plaats voor de pilot zelf van start ging; de nameting na afloop van de pilot. Bij pilot II hebben aan de voormeting 125 kinderen, 30 leerkrachten en 6 leescoördinatoren meegedaan; aan de nameting 100 kinderen, 22 leerkrachten en 5 leesconsulenten. Bij de voormeting voor de kinderen ging het om 80 jongens en 45 meisjes: 93 kinderen uit groep 4-6 en 32 kinderen uit groep 7-8. Bij de nameting ging het om 64 jongens en 36 meisjes: 59 kinderen uit groep 4-6 en 41 kinderen uit groep 7-8. Bij dit onderzoek was er geen controlegroep om mee te vergelijken.

De kinderen hebben de vragenlijst in de klas op de computer ingevuld, onder begeleiding van de leesconsulent. De leerkrachten, leescoördinatoren en leesconsulenten hebben per e-mail een uitnodiging voor de vragenlijsten ontvangen en ze hebben deze digitaal ingevuld. De projectleider heeft individuele gesprekken met hen gevoerd en geobserveerd op de scholen. De uitkomsten zijn verwerkt en geanalyseerd door de onderzoeksafdeling van ProBiblio (een Provinciale Ondersteuningsinstelling voor openbare bibliotheken).

#### 4 RESULTATEN

In deze paragraaf worden verscheidene opvallende resultaten van de praktijkonderzoeken besproken: achtereenvolgens de resultaten met betrekking tot de gebruikte materialen, het leesplezier, het omgaan met leerlingen met leesproblemen, de houding tegenover gesproken boeken en de belasting voor de leerkrachten. De genoemde aantallen betreffen pilot II, waar zeven scholen aan meededen.

#### 4.1 KINDEREN REAGEREN ENTHOUSIAST OP DE MATERIALEN

Uit beide pilots komt naar voren dat de kinderen enthousiast reageren op de materialen (zowel uit de vragenlijsten als uit de observaties). Bijna alle kinderen (98%) vinden Yoleo leuk ('heel leuk' of 'een beetje leuk' op een schaal 'heel leuk – een beetje leuk – niet zo leuk – helemaal niet leuk'). Meer dan 85% vindt Makkie-boeken, Daisy-roms en Superboek leuk. Er zijn hierin geen significante verschillen tussen jongens en meisjes en nauwelijks tussen jongere kinderen (groep 4-6) en oudere kinderen (groep 7-8). Het enige verschil is dat oudere kinderen ( $M = 1$ ;  $SD = 0,0$ ) Yoleo vaker 'heel leuk' vinden dan de jongere kinderen ( $M = 1,26$ ;  $SD = 0,497$ ). Dit verschil is significant:  $t(41) = 3,47$ ,  $p = ,001$ .)

De kinderen geven ook in de open vragen enthousiaste commentaren op de materialen, vooral op Yoleo. Ze vinden het fijn om tegelijk te kunnen luisteren en lezen. Sommigen zeggen ook dat ze blij zijn dat ze de indruk hebben dat ze beter leren lezen. Zo zeggen kinderen over de nieuwe materialen:

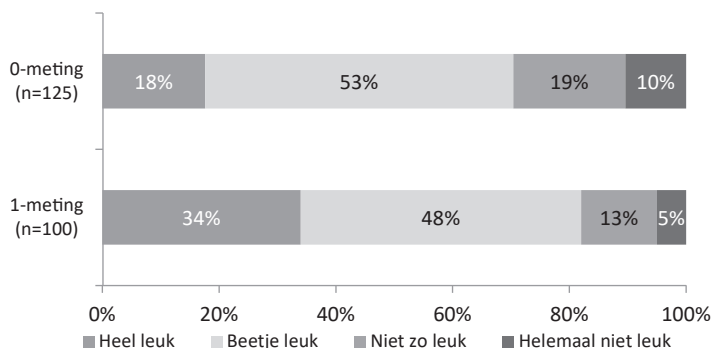
- 'Fijn, nou dan ga je heel erg snel vooruit met lezen en ik vind het goed dat ze het hebben verzonnen voor kinderen die dyslexie hebben en moeilijk kunnen lezen.'
- 'Ik ben nu lezen leuker gaan vinden want er is nu zoveel om lezen leuk te maken dat vind ik fijn.'
- 'Zeg maar net als yoleo die leest gewoon voor en dat is fijn, om mee te lezen.'

Het gebruik van Yoleo en de Daisy-speler is voor de meeste kinderen gemakkelijk (voor 86% respectievelijk 84% 'helemaal niet moeilijk' of 'niet zo moeilijk' op een schaal 'helemaal niet moeilijk – niet zo moeilijk – beetje moeilijk – heel moeilijk'). De website Superboek is wat lastiger voor de kinderen (voor 67% 'een beetje moeilijk' of 'heel moeilijk'). Uit de interviews en de observaties bleek dat vooral de aanmeldprocedure soms een struikelblok vormde.

Veel van de kinderen (69%) vinden het wel nog steeds moeilijk om in de Bibliotheek *op school* een leuk boek te vinden. Dit ligt niet (of niet alleen) aan de hoeveelheid boeken (66% vindt dat er genoeg boeken zijn), maar ook aan het kiezen van de juiste boeken. In de observaties en interviews werd duidelijk dat veel kinderen het moeilijk vinden om geschikte boeken te kiezen of niet weten welke boeken leuk zouden kunnen zijn. Leesconsulenten gaven aan dat dit voor veel kinderen lastig is, ook voor kinderen die geen leesproblemen hebben. Dat blijft dus een (algemeen) aandachtspunt.

#### 4.2 HET LEESPLEZIER VAN DE KINDEREN MET LEESPROBLEMEN NEEMT TOE

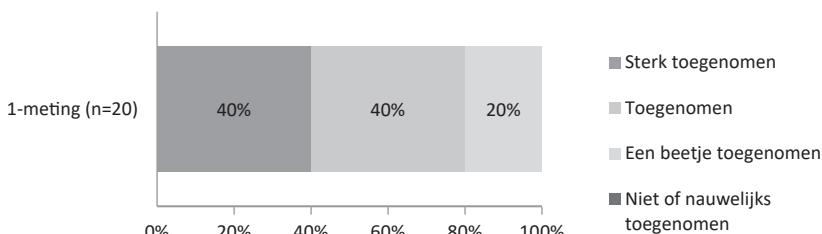
Het leesplezier van de kinderen met leesproblemen is tijdens de pilot duidelijk toegenomen (zie Figuur 1). Ze geven in de nameting ( $M = 1,89$ ;  $SD = 0,815$ ) vaker aan dat ze lezen leuk vinden dan in de voormeting ( $M = 2,22$ ;  $SD = 0,86$ ). Dit verschil is significant:  $t(223) = 2,962$ ,  $p = ,003$ .



**FIGUUR 1 | VRAAG: VIND JE LEZEN LEUK?**

Ook de leerkrachten geven aan dat zij de indruk hebben dat de kinderen met leesproblemen meer leesplezier hebben gekregen (zie Figuur 2). Citaten van leerkrachten:

- ‘Het leesplezier bij de kinderen wordt hierdoor vergroot [...] kinderen vragen er zelf om, om te lezen.’
- ‘Kinderen vinden de boeken leuk en luisteren en lezen stimuleert de kinderen heel erg. Meer plezier in lezen.’



**FIGUUR 2 | VRAAG: DENKT U DAT HET LEESPLEZIER VAN DE ZWAKKE LEZERS IS TOEGENOMEN?**

#### 4.3 DE SCHOOL KAN BETER OMGAAN MET KINDEREN MET LEESPROBLEMEN

Kan de school nu beter omgaan met kinderen met leesproblemen? Alle leerkrachten die hebben deelgenomen aan de nameting van pilot II (20 leerkrachten van 5 scholen) zeggen dat dat het geval is. Het enthousiasme van leerkrachten komt meestal voort uit het feit dat ze hebben gezien dat de kinderen meer leesplezier hebben gekregen, en uit het feit dat ze zelf nu geschiktere en leukere middelen kunnen inzetten om de kinderen met leesproblemen te ondersteunen:

- ‘Leesplezier is verbeterd.’
- ‘We weten als leerkracht beter welke materialen we kunnen inzetten. We hebben ook de beschikking over deze materialen.’

Leerkrachten zetten na afloop van de pilot ook andere extra middelen in voor kinderen met leesproblemen. Naast extra lezen en tutorlezen, gaven de leerkrachten deze kinderen vóór de pilots vooral extra huiswerk. Na de pilots doen ze dat laatst minder, maar verwijzen ze juist vaker naar gesproken boeken en Makkelijk Lezen Plein-boeken in de bibliotheek.

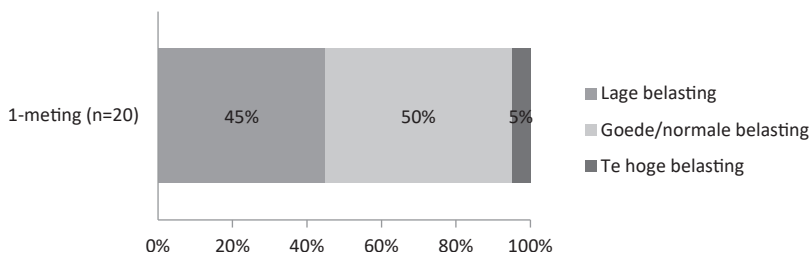
De leerkrachten vertelden in de gesprekken ook dat er soms erg enthousiaste ouders naar hen toekwamen. Zo vertelde een moeder aan de leerkracht dat ze zich er eigenlijk al bij neergelegd had dat haar zoon niet goed kan lezen en er ook niets aan vindt. Maar tijdens de pilot merkte ze plotseling dat hij uit zichzelf ook thuis naar zijn gesproken boeken vroeg en daar uren in kon ‘verdwijnen’.

#### 4.4 LEERKRACHTEN IN HET SPECIAAL ONDERWIJS STAAN MEER OPEN VOOR GESPROKEN BOEKEN

In de gesprekken en uit de observaties kwam naar voren dat leerkrachten uit het regulier onderwijs vaak graag willen dat kinderen ‘echt’ lezen en dat zij daarom soms weerstand hebben tegen het luisteren naar gesproken boeken. In het speciaal onderwijs staan leerkrachten veel meer open voor gesproken boeken. Wanneer de leerkrachten uit het regulier onderwijs tijdens de pilot merkten dat het leesplezier van kinderen toenam dankzij het luisteren naar verhalen, werden ze zich vaak meer bewust van de fasen die kinderen kunnen doorlopen op weg naar leesplezier en een betere leesvaardigheid (luisteren – luisteren en lezen – lezen; zie ook paragraaf 2).

#### 4.5 BELASTING VOOR DE LEERKRACHTEN IS LAAG

De belasting voor de leerkrachten blijkt in de praktijk mee te vallen. Veel leerkrachten gaven in de gesprekken en de vragenlijsten aan dat ze er bij de opstart van de pilots wel wat tijd aan moesten besteden, maar dat het daarna meevalt (zie Figuur 3).



**FIGUUR 3 | VRAAG: HOE VOND U DE BELASTING VOOR U ALS LEERKRACHT?**

Reacties van leerkrachten:

- ‘De informatie staat duidelijk op papier en korte bijeenkomsten waren fijn.’
- ‘De materialen zijn erg toegankelijk voor de leerlingen. Bijna iedereen kan hier zelfstandig mee aan de slag.’

## 5 SLOTBESCHOUWING

De resultaten van het onderzoek laten zien dat het mogelijk is om kinderen met leesproblemen meer leesplezier te geven met inzet van de juiste materialen (gesproken boeken van Superboek / Daisy-roms, luister- en meeleesboeken van Yoleo en eenvoudige leesboeken (Makkie-boeken)). Kinderen en leerkrachten reageren enthousiast op de materialen uit de pilots. Leerkrachten zien dat de kinderen met meer plezier zijn gaan lezen, terwijl de belasting voor henzelf vrij laag is.

Hierbij moet wel aangetekend worden dat de pilots relatief kort duurden en dat het effect op de langere termijn niet is meegenomen. Wanneer er geen project-leider is die het proces op de scholen intensief volgt en bijstuurt, zouden de effecten anders kunnen zijn. Ook is er in de praktijkonderzoeken gefocust op leesplezier en zijn veranderingen in leesvaardigheid niet meegenomen. Vervolgonderzoek, met ook een controlegroep, zou kunnen uitwijzen wat de effecten op de langere termijn zijn en of er een effect op de leesvaardigheid zichtbaar wordt.

De uitkomsten van de praktijkonderzoeken zijn besproken met verschillende organisaties en kunnen gebruikt worden om de materialen te optimaliseren. Ook kunnen de resultaten gebruikt worden als trigger voor opleidingen of bijscholingen voor leescoördinatoren, leerkrachten of leesconsulenten. Daarin zou meer aandacht besteed kunnen worden aan het begeleiden van kinderen bij het kiezen van passende boeken en aan de fasen in de leesontwikkeling van kinderen. Leerkrachten kunnen dan een positievere houding ontwikkelen ten opzichte van gesproken

boeken als tussenstap naar meer leesplezier en daarmee op langere termijn naar een betere leesvaardigheid. Ze kunnen kinderen beter begeleiden bij het kiezen van passende boeken, door bijvoorbeeld in leesgesprekken met kinderen te praten over waar hun belangstelling ligt.

Om de kennis uit de pilots verder te verspreiden is een aantal acties ondernomen door de Koninklijke Bibliotheek:

- Een handboek over hoe mensen zelf met de materialen uit de pilots aan de slag kunnen gaan is vrij toegankelijk via de toolkit van de Bibliotheek *op school* (thema Lezen). Hierin staan praktische handleidingen en tips over het omgaan met kinderen met leesproblemen en het gebruik van verschillende materialen en technieken.
- Een infographic en een factsheet met een korte beschrijving van de pilots worden via de leesconsulenten verspreid op scholen en zijn ook vrij toegankelijk via de toolkit van de Bibliotheek *op school* (thema Lezen).
- De opleiding ‘Leesplezier voor kinderen met een leesprobleem in de Bibliotheek *op school*’ voor leesconsulenten van bibliotheken is ontwikkeld in opdracht van de Koninklijke Bibliotheek en is vanaf 2017 te volgen. Deze opleiding gaat onder andere in op geschikte materialen voor kinderen met leesproblemen, het adviseren aan kinderen met een leesprobleem, leesgesprekken met kinderen, samenwerking van de leesconsulent met de leescoördinator / intern begeleider en de borging van de aanpak rond kinderen met leesproblemen binnen de Bibliotheek *op school*.

## OVER DE AUTEUR

**Jolijn Faber** is adviseur Onderzoek bij ProBiblio, de Provinciale Ondersteuningsinstelling voor openbare bibliotheken in Noord- en Zuid-Holland. Zij voert allerlei soorten marktonderzoek uit voor bibliotheken en landelijke instellingen.

## LITERATUURLIJST

- Aa, W. van der, Faber, J., & Geevers, M. (2016). *Aangepast lezen en MLP in de Bibliotheek op school: Vervolgpilot van de KB, uitgevoerd door Bibliotheek Den Bosch en ProBiblio*. Hoofddorp: ProBiblio.
- Aa, W. van der, Faber, J., & Geevers, M. (2014). *Rapport Aangepast Lezen en MLP in de Bibliotheek op school: een pilot van het SIOB, uitgevoerd door Bibliotheek Den Bosch en ProBiblio*. Hoofddorp: ProBiblio.



- Christoffels, I, Groot, A., Clement, C., & Fond Lam, J. (2017). *Preventie door interventie. Literatuurstudie naar lees- en schrijffachterstanden bij kinderen en jongeren: prevalentie, relevante factoren en mogelijke interventies*. Den Bosch: ECBO.
- Kunst van Lezen (2016). *Data Monitor dBos PO* (ongepubliceerd).
- Nielen, T., & Bus, A. (2015). Bibliotheek *op school* onder de loep: Leesmotivatie stimuleren. *Jeugd in School en Wereld*, 99(8), 6-9.



# DE RELATIE TUSSEN LEERKRACHT- PERCEPTIES EN DE LEESMOTIVATIE VAN KINDEREN OP DE BASISCHOOL<sup>1</sup>

INOUK BOERMA, SUZANNE MOL EN JELLE JOLLES

## SAMENVATTING

Het doel van deze studie was het onderzoeken van de relatie tussen leerkrachtpercepties van leesbegrip en de leesmotivatie van kinderen. Daarbij was specifieke aandacht voor sekseverschillen. Als leesmotivatievariabelen zijn het leeszelfconcept, de leestaakwaardering en de leesattitude van 160 leerlingen uit groep 7/8 gemeten met behulp van vragenlijsten. Leerkrachtpercepties zijn onderzocht door leerkrachten te vragen elke leerling te classificeren op basis van leesbegrip. Uit de resultaten bleek dat leerkrachtpercepties geen invloed hadden op de leesmotivatie van jongens. Voor meisjes voorspelden leerkrachtpercepties het leeszelfconcept en de leestaakwaardering. Het onderzoek toont aan dat er sekseverschillen zijn in de relatie tussen leerkrachtpercepties en leesmotivatie. Het is belangrijk dat leerkrachten zich bewust zijn van de invloed die hun percepties kunnen hebben op de leesmotivatie van vooral meisjes. Het onderzoek impliceert dat het uitspreken van hoge verwachtingen naar alle leerlingen in een rijke, positieve leesomgeving bij zou kunnen dragen aan een hogere leesmotivatie.

1] Dit artikel is oorspronkelijk gepubliceerd als Boerma, I. E., Mol, S. E., & Jolles, J. (2016). Teacher perceptions affect boys' and girls' reading motivation differently. *Reading Psychology*, 37(4), 547-569.

## 1 INLEIDING

### 1.1 DE ROL VAN LEERKRACHTPERCEPTIES

Leerkrachten hebben allerlei ideeën en opvattingen over de kinderen in hun klas. Kinderen pikken deze leerkrachtpercepties vaak feilloos op, hoewel leerkrachten zich daar niet altijd bewust van zijn (Babad, Bernieri, & Rosenthal, 1991). Studies laten zien dat leerkrachtpercepties een grote invloed kunnen hebben op de ontwikkeling van kinderen. Een van de bekendste voorbeelden is het Pygmalion-onderzoek van Rosenthal en Jacobson (1968). In dit onderzoek bleek dat leerkrachtpercepties van de intelligentie van de kinderen fungeerden als een *self-fulfilling prophecy*. Een aantal kinderen in een klas kreeg random het label ‘intelligent’ toegewezen. Op een IQ-test twee jaar later bleek dat deze kinderen ook daadwerkelijk hoger scoorden dan kinderen die dat label niet hadden gekregen, hoewel beide groepen een vergelijkbaar aanvangsniveau hadden.

Ook op het gebied van lezen spelen leerkrachtpercepties een rol. Uit een review van tien studies naar leerkrachtpercepties van het leesniveau en de daadwerkelijke leesprestaties van kinderen bleek dat de mediaan van de effectgrootten  $r = .62$  was (range  $r = .28$  tot  $r = .86$ ) (Hoge & Coladarci, 1989). Dit betekent dat de leerkrachtpercepties van het leesniveau en de daadwerkelijke leesprestaties van leerlingen sterk samenhangen. Met andere woorden: uit verschillende studies blijkt dat leerkrachten het leesniveau van hun leerlingen goed in kunnen schatten. Volgens andere onderzoekers hebben leerkrachten echter de neiging om hun leerlingen systematisch te over- of onderschatten (Südkamp, Kaiser, & Möller, 2012). Dat geldt vooral voor zwakke lezers, wier leesprestaties overschat worden (Bates & Nettelbeck, 2001; Feinberg & Shapiro, 2009).

In het huidige onderzoek staan niet de leesprestaties, maar de leesmotivatie van kinderen in de bovenbouw van de basisschool centraal. Juist de leesmotivatie zou in belangrijke mate samen kunnen hangen met leerkrachtpercepties van het leesbegrip van de kinderen. Als een kind het gevoel heeft dat de leerkracht hem/haar beschouwt als een zwakke lezer, dan zou hij/zij daardoor minder gemotiveerd kunnen raken om te lezen. Daarbij lijkt het minder van belang of de leerkrachtpercepties wel of niet correct zijn. Ook als kinderen ten onrechte worden beschouwd als zwakke of als sterke lezer zou dit door kunnen werken in hun bereidheid om een boek te pakken. Er zijn echter maar weinig onderzoeken (bijvoorbeeld Kaiser, Retelsdorf, Südkamp, & Möller, 2013) waarin de relatie tussen leerkrachtpercepties en de leesmotivatie van kinderen is nagegaan. Voor andere schoolvakken dan lezen (bijvoorbeeld wiskunde en Engels) bleek dat leerlingen die werden overschat door hun leerkracht een hogere motivatie vertoonden dan leerlingen die werden

onderschat, ook als hun daadwerkelijke prestaties gelijk waren (Jussim, 1989; Urhahne, 2015; Urhahne, Chao, Florineth, Luttenberger, & Paechter, 2011). Het zou dus kunnen dat een kind een negatieve leesmotivatie ontwikkelt als hij/zij het gevoel heeft dat de leerkracht hem/haar (ten onrechte) beschouwt als een zwakke lezer.

Het lijkt erop dat leerkrachten jongens vaker als zwakke leerling beschouwen. Wellicht spelen gedragsproblemen, die vaker voorkomen bij jongens, hierbij een rol (Bennett, Gottesman, Rock, & Cerullo, 1993; Harlen, 2005; Hecht & Greenfield, 2002; Kenney-Benson, Pomerantz, Ryan, & Patrick, 2006). De relatie tussen leerkrachtpercepties en sekse is in een aantal studies onderzocht, maar de verschillende studies zijn onderling niet goed vergelijkbaar, vaak gebaseerd op kleine groepen en niet consistent in de bevindingen (Südkamp, Kaiser, & Möller, 2012). Het is dus lastig om uitspraken te doen over verschillen tussen jongens en meisjes in leerkrachtpercepties. Daarom wordt de relatie tussen leerkrachtpercepties en leesmotivatie in de huidige studie apart voor jongens en meisjes onderzocht.

## 1.2 LEESMOTIVATIE

De meeste onderzoekers zijn het erover eens dat leesmotivatie bestaat uit een aantal verschillende aspecten of dimensies (Baker & Scher, 2002; Chapman & Tunmer, 1995; Conradi, Jang, & McKenna, 2014; Gambrell, Palmer, Codling, & Mazzoni, 1996; Sundström, 2006). In dit onderzoek worden drie aspecten van leesmotivatie onderzocht: leeszelfconcept, leestaakwaardering en leesattitude. In de volgende paragrafen worden deze aspecten verder toegelicht.

### 1.2.1 Leeszelfconcept

Het (lees)zelfconcept van een persoon bestaat uit het beeld dat hij/zij van zichzelf heeft gevormd op basis van eerdere ervaringen. Dit zelfbeeld wordt beïnvloed door feedback van de omgeving, met name door de reacties van mensen in de omgeving die belangrijk zijn voor hem/haar, bijvoorbeeld ouders en vrienden (Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976; Sundström, 2006; Schiefele et al., 2012).

Het leeszelfconcept van kinderen wordt negatiever gedurende de basisschoolperiode (Chapman & Tunmer, 1995; Eccles, Wigfield, Harold, & Blumenfeld, 1993; Jacobs, Lanza, Osgood, Eccles, & Wigfield, 2002; Marsh, Trautwein, Lüdtke, Köller, & Baumert, 2005; Wigfield et al., 1997). Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat jongere kinderen de neiging hebben om hun eigen leesvaardigheid te overschatten (Nicholls, 1979) en hun zelfconcept over de jaren heen realistischer (en dus negatiever) wordt. Een andere mogelijkheid is dat leerkrachten bij oudere kinderen meer de nadruk leggen op prestaties en toetsen. Dit kan leiden tot een

gevoel van competitie tussen leerlingen en ook dat zou het leeszelfconcept kunnen verslechteren (Eccles et al., 1993). Opvallend genoeg blijken kinderen pas aan het eind van de bovenbouw in staat te zijn om hun zelfbeeld te verbinden aan hun daadwerkelijke prestaties (Chapman & Tunmer, 1995). Nicholls (1979) vond alleen onder twaalfjarige leerlingen een gemiddelde tot sterke correlatie tussen het leeszelfconcept van leerlingen en leerkrachtpercepties van hun leesvaardigheid. Voor jongere kinderen was deze relatie er niet.

Het lijkt erop dat jongens en meisjes al vanaf jonge leeftijd vasthouden aan de stereotypen die passen bij hun eigen sekse, dat wil zeggen: jongens hebben vaak een positiever zelfconcept op het gebied van sport en rekenen en meisjes op het gebied van lezen en muziek (Eccles et al., 1993; Jacobs et al., 2002; Wigfield et al., 1997). Dit verschil tussen jongens en meisjes lijkt alleen maar toe te nemen naarmate ze ouder worden (Jacobs et al., 2002). Uit ander onderzoek blijkt echter dat sekseverschillen in het academisch zelfconcept pas zichtbaar worden vanaf groep 7/8 (Cole, Martin, Peeke, Seroczynski, & Fier, 1999). Ook Jacobs en collega's (2002) vonden vooral vanaf groep 8 een groot verschil tussen jongens en meisjes in zelfconcept.

### 1.2.2 Leestaakwaardering

Leestaakwaardering bestaat uit twee constructen: (a) de 'intrinsieke waarde', oftewel of een kind de taak op zich plezierig vindt; (b) het 'belang van de taak', oftewel het praktische nut van de leestaak in combinatie met het belang dat een kind hecht aan het succesvol volbrengen van de leestaak (Durik, Vida, & Eccles, 2006; Wigfield & Cambria, 2010; Wigfield & Eccles, 2002). Kinderen waarderen over het algemeen taken hoger als zij verwachten dat zij deze goed kunnen uitvoeren. Er is dus een positieve relatie tussen leestaakwaardering en leeszelfconcept en deze is sterker voor oudere dan voor jongere kinderen (Eccles & Wigfield, 1995; Wigfield et al., 1997; Jacobs et al., 2002). Jongens hebben over het algemeen een lagere leestaakwaardering dan meisjes (Wigfield et al., 1997).

De leestaakwaardering neemt af naarmate kinderen ouder worden. Deze afname kan deels verklaard worden door de afname in leeszelfconcept, die sterk verbonden is met leestaakwaardering (Jacobs et al., 2002). Er is nog niet veel onderzoek gedaan naar de relatie tussen leerkrachtpercepties en leestaakwaardering. Verwacht mag worden dat leerlingen hun leestaakwaardering aanpassen aan de leerkrachtpercepties van hun leesvaardigheid. Dat is met name het geval op scholen waar de competitie tussen leerlingen benadrukt wordt en leerkrachtpercepties duidelijk merkbaar zijn (Wang & Eccles, 2013; Wigfield & Eccles, 2000, 2002).

### 1.2.3 Leesattitude

Leesattitude is meer dan alleen een positieve of negatieve houding ten opzichte van lezen. Volgens McKenna en collega's (1995b) is iemands leesattitude het resultaat van: (a) specifieke leeservaringen; (b) verwachtingen van de resultaten of opbrengsten van het lezen; (c) verwachtingen van anderen, bijvoorbeeld ouders en vrienden (Kush, Watkins, & Brookhart, 2005). Kinderen die het leuk vinden om te lezen, lezen over het algemeen ook vaker. Dit zorgt ervoor dat zij meer gelegenheid hebben om hun taal- en leesvaardigheid te verbeteren (Mol & Bus, 2011). Uit een meta-analyse van 32 studies (Petscher, 2010) blijkt inderdaad dat er een positieve relatie is tussen leesattitude en leesprestaties voor basisschoolleerlingen ( $Z_r = .44$ ). Dit zorgt ervoor dat kinderen in een positieve leesspiraal terechtkomen: de positieve ervaringen die ze opdoen met het lezen van boeken stimuleert hen om door te gaan met lezen (Mol & Bus, 2011).

De leesattitude van kinderen neemt af gedurende de basisschoolperiode (McKenna et al., 1995b; Petscher, 2010). Deze afname van het leesplezier valt samen met de overgang van het leren lezen (*learning to read*) naar het lezen om te leren (*reading to learn*) die plaatsvindt in de bovenbouw van de basisschool (Chall, 1983; Katzir, Lesaux, & Kim, 2009; Kush et al., 2005). Jongens hebben een negatievere leesattitude dan meisjes en dit verschil wordt groter naarmate kinderen ouder worden (Kush & Watkins, 1996). Dit sekseverschil kan niet toegeschreven worden aan verschillen in leesvaardigheid tussen jongens en meisjes (McKenna, Kear, & Ellsworth, 1995a; Kush & Watkins, 1996).

## 1.3 ONDERZOEKSVRAGEN

Er is veel onderzoek verricht naar de manier waarop cognitieve en linguïstische factoren, zoals woordenschat, technisch lezen en het gebruik van leesstrategieën, bijdragen aan succesvol leesbegrip. Deze factoren verklaren echter maar een deel van de variantie in leesbegrip (tussen de 15% en de 70%). Het lijkt waarschijnlijk dat andere factoren, zoals motivatie en sekse, ook een bijdrage leveren en deze factoren zijn ook al vaker onderzocht in relatie tot lezen (Baker & Scher, 2002; Katzir et al., 2009; Petscher, 2010). Er is echter minder bekend over de relatie tussen leesmotivatie, sekse en leerkrachtpercepties. In het huidige onderzoek wordt daarom de relatie tussen leerkrachtpercepties van leesbegrip en de leesmotivatie van jongens en meisjes in de bovenbouw van de basisschool onderzocht.

In deze studie wordt getracht antwoord te geven op de volgende onderzoeksvragen:

- Zijn er verschillen tussen jongens en meisjes in de bovenbouw van de basisschool wat betreft leeszelfconcept, leestaakwaardering, leesattitude en leerkrachtpercepties van hun leesbegrip?
- Hoe dragen leerkrachtpercepties van leesbegrip bij aan het leeszelfconcept, de leestaakwaardering en de leesattitude van jongens en meisjes in de bovenbouw van de basisschool?

## 2 METHODE

### 2.1 PARTICIPANTEN

Aan het onderzoek namen 160 basisschoolleerlingen deel (56,9% meisjes). De meeste kinderen (71,3%,  $n = 114$ ) zaten in groep 8. De overige kinderen ( $n = 46$ ) zaten in groep 7 (28,7%). De data zijn verzameld op zes reguliere basisscholen in Noord-Holland. Het onderzoek is uitgevoerd door zes studenten aan de Universitaire Pabo in hun eigen stageklas.

### 2.2 MATERIALEN

Om het zelfconcept en de leestaakwaardering van de kinderen te meten is de *Reading Survey* van de *Motivation to Read Profile* (MRP; Gambrell et al., 1996) gebruikt. Deze vragenlijst bestaat uit twintig meerkeuzevragen. Tien vragen gaan over het zelfconcept op het gebied van lezen (bijvoorbeeld: 'Ik ben een slechte lezer / een redelijke lezer / een goede lezer / een heel goede lezer'). De tien overige vragen gaan over de waarde die kinderen hechten aan verschillende leesactiviteiten (bijvoorbeeld: 'Goed kunnen lezen is niet zo belangrijk / een beetje belangrijk / belangrijk / heel belangrijk'). Alle vragen zijn gescoord op een vierpuntsschaal.

De leesattitude is gemeten met de *Elementary Reading Attitude Survey* (ERAS; McKenna & Kear, 1990). Van deze vragenlijst werden de tien items over recreatief lezen gebruikt (bijvoorbeeld: 'Hoe vind jij het om een boek te lezen op een regenachtige zaterdag?'). Elke vraag werd gevolgd door vier smileys plus een toelichting in woorden ('heel leuk! / leuk / mwah... / niet leuk!'). De kinderen markeerden de smiley die het best paste bij hun mening.

De drie vragenlijsten zijn vertaald in het Nederlands en vervolgens ter controle terugvertaald naar het Engels door een tweetalige collega. De vragenlijsten hadden een goede betrouwbaarheid (Cronbach's alfa's waren respectievelijk  $\alpha = .73$ ,  $\alpha = .76$ ,  $\alpha = .84$  voor leeszelfconcept, leestaakwaardering en leesattitude). De kinderen kregen de vragenlijsten op papier en vulden deze zelf in. De studenten lazen echter ook

alle vragen hardop voor om ervoor te zorgen dat ook zwakkere lezers alle vragen goed begrepen.

De leerkrachtpercepties werden gemeten door aan de groepsleerkrachten (de mentoren van de studenten) te vragen om het leesbegripsniveau van elke leerling in te schatten. De kinderen werden ingedeeld in een van de volgende drie categorieën: zwakke, gemiddelde of goede lezer. In totaal werd 20% beoordeeld als zwakke lezer (53,1% jongens), 40,6% als gemiddelde lezer (47,7% jongens) en 38,8% als goede lezer (33,9% jongens). Eén leerling kreeg geen beoordeling van haar leerkracht.

### 3 RESULTATEN

Allereerst zijn de data gecontroleerd op ontbrekende antwoorden (*missing values*). Voor elke variabele (bestaande uit tien items) waren maximaal drie *missing values* toegestaan. Voor 157 kinderen waren volledige data beschikbaar. Uit een *t*-test bleek dat er geen verschillen tussen kinderen uit groep 7 en 8 waren op leeszelfconcept, leestaakwaardering, leesattitude en leerkrachtpercepties op het gebied van lezen ( $-1.59 < t_s < .56$ ,  $p_s > .12$ ), dus in de verdere analyses is er geen onderscheid gemaakt tussen groep 7 en 8.

#### 3.1 SEKSEVERSCHILLEN

Een *t*-test toonde aan dat er geen sekseverschillen waren op leeszelfconcept ( $t(155) = .92$ ,  $p = .359$ ), maar wél op leestaakwaardering ( $t(156) = -3.08$ ,  $p = .002$ ) en leesattitude ( $t(155) = -2.72$ ,  $p = .007$ ). Meisjes scoorden op beide hoger dan jongens (zie Tabel 1 in de bijlage). De analyse van sekseverschillen in de leerkrachtpercepties was net niet significant ( $t(157) = -1.95$ ,  $p = .053$ ).

#### 3.2 DE ROL VAN LEERKRACHTPERCEPTIES VAN LEESBEGRIP

Correlatieanalyses (zie Tabel 2 in de bijlage) lieten relaties zien tussen leeszelfconcept, leestaakwaardering en leesattitude voor zowel jongens als meisjes ( $.30 < r_s > .77$ ). Voor jongens was er geen significante relatie tussen leerkrachtpercepties van leesbegrip en de drie leesmotivatievariabelen ( $r_s \leq .17$ ). Voor meisjes was er wél een significante relatie met leeszelfconcept ( $r = .33$ ,  $p = .001$ ) en leestaakwaardering ( $r = .26$ ,  $p = .013$ ).

Om de unieke rol te onderzoeken van leerkrachtpercepties voor jongens en meisjes zijn drie hiërarchische stapsgewijze regressieanalyses uitgevoerd. Daarbij is steeds gecontroleerd voor de overige leesmotivatievariabelen (zie Tabel 3 in de bijlage). Om bijvoorbeeld leeszelfconcept te voorspellen zijn als eerste stap leesattitude



en leestaakwaardering ingevoerd in de analyse. Leerkrachtpercepties zijn toegevoegd in stap twee.

### 3.2.1 Leeszelfconcept

Voor jongens was leesattitude de enige significante voorspeller van leeszelfconcept ( $\beta = .37$ ,  $R^2_{adj} = .14$ ,  $p = .003$ ). Het toevoegen van leerkrachtpercepties als tweede stap leidde niet tot een verbetering van het model ( $\Delta R^2 = .02$ ,  $p = .206$ ). Het totale model bleef wel significant ( $F(3,62) = 4.75$ ,  $p = .005$ ). Voor meisjes leverden leerkrachtpercepties van leesbegrip wél een significante bijdrage ( $\Delta R^2 = .07$ ,  $p = .004$ ) aan hun leeszelfconcept ( $F(3,84) = 14.22$ ,  $p < .001$ ). In dit model verklaarden leesattitude en leerkrachtpercepties 32% van de totale variantie in het leeszelfconcept van meisjes.

### 3.2.2 Leestaakwaardering

Voor jongens was leesattitude de enige significante voorspeller van leestaakwaardering ( $\beta = .68$ ,  $R^2_{adj} = .47$ ,  $p < .001$ ). Opnieuw leidde het toevoegen van leerkrachtpercepties niet tot een verbetering van het model ( $\Delta R^2 = .00$ ,  $p = .643$ ), maar het model bleef significant ( $F(3,62) = 19.34$ ,  $p < .001$ ). Voor meisjes daarentegen verklaarden leerkrachtpercepties nog 3% extra ( $p = .020$ ), boven op de 59% variantie die door kindfactoren verklaard werd ( $F(3,84) = 46.65$ ,  $p < .001$ ). Met andere woorden: leesattitude ( $\beta = .79$ ,  $p < .001$ ) en leerkrachtpercepties van leesbegrip ( $\beta = .17$ ,  $p = .020$ ) waren beide significante voorspellers van de leestaakwaardering van meisjes.

### 3.2.3 Leesattitude

Voor jongens waren zowel leeszelfconcept ( $\beta = .21$ ) als leestaakwaardering ( $\beta = .63$ ) significante voorspellers van leesattitude ( $R^2_{adj} = .51$ ,  $p < .001$ ). Ook voor meisjes waren deze beide leesmotivatievariabelen significant en leestaakwaardering ( $\beta = .68$ ) droeg sterker bij dan leeszelfconcept ( $\beta = .26$ ). Beide variabelen verklaarden samen 65% van de totale variantie voor meisjes ( $p < .001$ ). Leerkrachtpercepties van leesbegrip voorspelden noch de leesattitude van jongens ( $\Delta R^2 = .001$ ,  $p = .692$ ;  $F(3,62) = 22.66$ ,  $p < .001$ ), noch die van meisjes ( $\Delta R^2 = .01$ ,  $p = .075$ ;  $F(3,84) = 56.30$ ,  $p < .001$ ).

## 4 DISCUSSIE EN CONCLUSIE

Het doel van dit onderzoek was om meer zicht te krijgen op de rol die leerkrachtpercepties spelen bij de leesmotivatie van jongens en meisjes in de bovenbouw van de basisschool. Een eerste bevinding van het onderzoek was dat er significante

relaties waren tussen de drie aspecten van leesmotivatie (leeszelfconcept, leestaakwaardering en leesattitude), zowel voor jongens als voor meisjes. Ten tweede scoorden meisjes hoger dan jongens op leestaakwaardering en leesattitude. Dit komt overeen met bevindingen uit eerder onderzoek (bijvoorbeeld McKenna et al., 1995a; Kush & Watkins, 1996; Wigfield et al., 1997). Voor leeszelfconcept hebben we geen sekseverschillen gevonden, maar dat heeft misschien met de leeftijd van de kinderen in het onderzoek te maken. Uit eerdere studies blijkt namelijk dat sekseverschillen in zelfconcept pas langzamerhand zichtbaar beginnen te worden vanaf groep 7/8 (Cole et al., 1999; Jacobs et al., 2002) en de leerlingen uit groep 7/8 die aan ons onderzoek deelnamen, hebben de vragenlijsten aan het begin van het schooljaar ingevuld. Een laatste belangrijke bevinding was dat er duidelijke sekseverschillen waren in de relatie tussen leerkrachtpercepties van leesbegrip en de leesmotivatie van de kinderen. Tussen leerkrachtpercepties en de leesmotivatie van jongens is geen relatie gevonden. Voor meisjes daarentegen voorspelden leerkrachtpercepties hun leeszelfconcept en leestaakwaardering, naast leesattitude.

Leerkrachtpercepties speelden dus alleen een rol bij de leesmotivatie van meisjes en niet van jongens. Een verklaring zou kunnen zijn dat meisjes over het algemeen vatbaarder zijn voor de mening van anderen (Dweck & Bush, 1976; Stipek & Hoffman, 1980). Jongens lijken een soort interne standaard voor zelfevaluatie te ontwikkelen, waardoor zij minder afhankelijk zijn van de mening van anderen. Meisjes doen sterker een beroep op externe feedback om hun prestaties te beoordelen (Correll, 2001; Daniels, Creese, Hey, Leonard, & Smith, 2001; Dweck & Bush, 1976; Lee et al., 2013; McClure et al., 2004; Stipek & Hoffman, 1980). Verder hebben meisjes de neiging om lagere verwachtingen van zichzelf te hebben dan hun prestaties rechtvaardigen. Bovendien leiden succeservaringen bij meisjes meestal niet automatisch tot meer zelfvertrouwen. Bij jongens ligt dit iets anders: zij hebben eerder de neiging om zichzelf te overschatten (Cole et al., 1999; Durik et al., 2006; Stipek & Hoffman, 1980).

In het huidige onderzoek werd noch de leesattitude van meisjes, noch die van jongens voorspeld door leerkrachtpercepties van leesbegrip. Of een kind wél of niet van lezen houdt lijkt dus niet te worden bepaald door wat de leerkracht van zijn of haar leesvaardigheid vindt. Dit zou ermee te maken kunnen hebben dat wij voor het huidige onderzoek alleen de schaal die vrijetijdslezen meet van de *Elementary Reading Attitude Survey* hebben gebruikt (McKenna & Kear, 1990). Wellicht zouden de resultaten anders geweest zijn als (ook) de schaal was gebruikt die gaat over academisch lezen, oftewel het lezen voor en op school. Beide schalen hangen echter met elkaar samen ( $r = .62$  volgens Kush & Watkins, 1996;  $r = .64$  volgens McKenna & Kear, 1990), dus kinderen die vrijetijdslezen leuk vinden, vinden academisch

lezen over het algemeen ook leuk. Een andere verklaring is dat leesattitude, in ieder geval op het gebied van vrijetijdslezen, minder beïnvloed wordt door school en meer door de thuisomgeving en de mate waarin geletterdheid daar een rol speelt. Vele studies hebben aangetoond dat kinderen die afkomstig zijn uit een geletterde thuisomgeving over het algemeen een positieve leesattitude hebben, hoewel het niet duidelijk is of er daarbij een verschil is tussen vrijetijdslezen en academisch lezen (Baker, Scher, & Mackler, 1997; Baker & Scher, 2002; Katzir et al., 2009). Wat wél duidelijk is, is dat er een positieve relatie is tussen vrijetijdslezen en leesprestaties (Mol & Bus, 2011). Daarom hebben wij ervoor gekozen om alleen de schaal voor vrijetijdslezen mee te nemen in het huidige onderzoek.

Het mechanisme waardoor leerkrachtpercepties invloed hebben op de leesmotivatie van de kinderen is niet geheel duidelijk, maar het lijkt erop dat er een effect is van de stijl van de leerkracht. De relatie tussen leerkrachtpercepties en motivatie van de leerlingen lijkt beïnvloed te worden door leerkrachtgedrag, zoals de (sociaal-emotionele) toegankelijkheid van een leerkracht voor de leerlingen, oftewel het gevoel dat ze met problemen bij de leerkracht terecht kunnen. Kinderen leiden waarschijnlijk uit dit leerkrachtgedrag af wat de verwachtingen en percepties van hun leerkracht zijn en dit zou gevolgen kunnen hebben voor hun motivatie (Urhahne, 2015). Kinderen vanaf groep 6 blijken heel goed in staat om uit subtiele verschillen in leerkrachtgedrag af te leiden of een leerkracht in gesprek is met een leerling die hij/zij beschouwt als een sterke of als een zwakke leerling (Babad & Taylor, 1992).

Leerkrachtpercepties kunnen ook tot uiting komen in het klassenmanagement en de organisatie van het lesgeven. Kinderen die als zwakke lezers worden beschouwd krijgen niet altijd dezelfde mogelijkheden als sterke lezers om hun leesvaardigheid verder te ontwikkelen, bijvoorbeeld doordat ze in een aparte instructiegroep worden geplaatst met andere zwakke lezers, waardoor ze minder goede voorbeelden hebben om hun eigen leesvaardigheid aan te spiegelen (Harris & Rosenthal, 1985; Jussim, 1989). Ook zou dit gevolgen kunnen hebben voor hun leeszelfconcept. Bovendien is er het risico dat kinderen hun eigen verwachtingen aanpassen aan de verwachtingen van hun leerkracht (Kuklinski & Weinstein, 2001; Stipek & Daniels, 1988). Vooral in bovenbouwgroepen (vanaf groep 7) waar veel nadruk wordt gelegd op prestaties lijkt dit het geval te zijn (Kuklinski & Weinstein, 2001).

In het huidige onderzoek hebben we wel een relatie gevonden tussen leerkrachtpercepties en leeszelfconcept bij leerlingen uit groep 7/8, maar we hebben geen onderscheid gemaakt tussen verschillende leerkrachtstijlen. Dit zou een interessante

invalshoek kunnen zijn voor vervolgonderzoek. Daarnaast zou het goed zijn om in vervolgonderzoek de relatie tussen leerkrachtpercepties en leesmotivatie te onderzoeken met behulp van een experimentele studie. Het huidige onderzoek is een correlatieve studie, dus kunnen er geen conclusies worden getrokken over de causaliteit van de gevonden verbanden.

## 5 SLOTBESCHOUWING

De bevindingen uit het onderzoek brengen een aantal implicaties voor het onderwijs met zich mee.

Het is belangrijk dat leerkrachten zich ervan bewust worden dat er een relatie is tussen hun percepties en de leesmotivatie van hun leerlingen. Als leerlingen (met name meisjes) negatieve leerkrachtpercepties over hun leesvaardigheid oppikken, kunnen ze een lagere leesmotivatie ontwikkelen. Dit kan leiden tot minder frequent leesgedrag. Leerlingen die minder lezen hebben minder kansen om hun leesvaardigheid te oefenen en uit te breiden (Kush & Watkins, 1996; Kush et al., 2005; McKenna et al., 1995a; Mol & Bus, 2011; Urhahne, 2015).

Negatieve leerkrachtpercepties kunnen heel snel opgepikt worden door kinderen, ook als ze heel subtiel zijn (Babad & Taylor, 1992). Het is daarom essentieel dat leerkrachten zich bewust worden van het belang om hoge verwachtingen te hebben van alle leerlingen in hun klas en om die verwachtingen ook uit te stralen naar hun leerlingen. Leerlingen die voelen dat hun leerkracht hoge verwachtingen van hen heeft, zouden positieve competentiegevoelens op het gebied van lezen kunnen ontwikkelen en dat draagt bij aan de leesmotivatie van leerlingen (Van Steensel, Van der Sande, Bramer, & Arends, 2016). Leerkrachten kunnen zorgen voor een rijke geletterde omgeving, waarin alle kinderen de kans krijgen en aangemoedigd worden om moeilijke boeken naar eigen keuze te lezen. Door leerlingen te ondersteunen bij het lezen van boeken van hun eigen keuze en positieve verwachtingen uit te spreken doen de leerlingen succeservaringen op tijdens het lezen. Dit kan hun competentiegevoelens en vervolgens hun leesmotivatie vergroten (Guthrie et al., 2007; Van Steensel et al., 2016).

## OVER DE AUTEURS

**Inouk Boerma** is werkzaam als docent/onderzoeker bij Hogeschool iPabo in Amsterdam en Alkmaar. In 2016 is zij gepromoveerd aan de Vrije Universiteit Amsterdam met het proefschrift *Setting the scene for story engagement: On determinants of primary school children's reading enjoyment and comprehension*. Als onderzoeker houdt zij zich voornamelijk bezig met het leesplezier en leesbegrip van basisschoolleerlingen.

**Suzanne Mol** was ten tijde van dit onderzoek verbonden aan de Vrije Universiteit Amsterdam. Momenteel werkt zij als universitair docent bij Pedagogische Wetenschappen aan de Universiteit Leiden. Haar onderzoek richt zich op (het versterken van) leesvaardigheid, leesmotivatie en ouderbetrokkenheid, zowel bij basis- als middelbare schoolleerlingen.

**Jelle Jolles** is universiteitshoogleraar Neuropsychologie aan de VU. Het onderzoek van zijn onderzoeksgroep richt zich op de factoren die bepalend zijn voor de ontplooiing van kinderen en jeugdigen. Een nadruk daarbij ligt op schools presteren (lezen, rekenen), maar ook op de ontwikkeling van de executieve functies en persoonlijke groei over de hele periode van de adolescentie.

## LITERATUURLIJST

- Babad, E., Bernieri, F., & Rosenthal, R. (1991). Students as judges of teachers' verbal and nonverbal behavior. *American Educational Research Journal*, 28(1), 211-234.
- Babad, E., & Taylor, P. J. (1992). Transparency of teacher expectancies across language, cultural boundaries. *Journal of Educational Research*, 86(2), 120-125.
- Baker, L. & Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology*, 23(4), 239-269.
- Baker, L., Scher, D., & Mackler, K. (1997). Home and family influences on motivations for reading. *Educational Psychologist*, 32(2), 69-82.
- Bates, C., & Nettelbeck, T. (2001). Primary school teachers' judgements of reading achievement. *Educational Psychology: An International Journal of Experimental Educational Psychology*, 21(2), 177-187.
- Bennett, R. E., Gottesman, R. L., Rock, D. A., & Cerullo, F. (1993). Influence of behavior perceptions and gender on teachers' judgments of students' academic skill. *Journal of Educational Psychology*, 85(2), 347-356.

- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York, NY: McGraw-Hill.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1995). Development of young children's reading self-concepts: An examination of emerging subcomponents and their relationship with reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 87(1), 154-167.
- Cole, D. A., Martin, J. M., Peeke, L. A., Seroczynski, A. D., & Fier, J. (1999). Children's over- and underestimation of academic competence: A longitudinal study of gender differences, depression, and anxiety. *Child Development*, 70(2), 459-473.
- Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review*, 26, 127-164.
- Correll, S. J. (2001). Gender and the career choice process: The role of biased selfassessments. *American Journal of Sociology*, 101(6), 1691-1730.
- Daniels, H., Creese, A., Hey, V., Leonard, D., & Smith, M. (2001). Gender and learning: equity, equality and pedagogy. *Support for Learning*, 16(3), 112-116.
- Durik, A. M., Vida, M., & Eccles, J. S. (2006). Task values and ability beliefs as predictors of high school literacy choices: A developmental analysis. *Journal of Educational Psychology*, 98(2), 382-393.
- Dweck, C. S., & Bush, E. S. (1976). Gender differences in learned helplessness: I. Differential debilitation with peer and adult evaluators. *Developmental Psychology*, 12(2), 147-156.
- Eccles, J., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 3(21), 215-225.
- Eccles, J., Wigfield, A., Harold, R. D., & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self- and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64(3), 830-847.
- Feinberg, A. B., & Shapiro, E. S. (2009). Teacher accuracy: An examination of teacher-based judgments of students' reading with differing achievement levels. *The Journal of Educational Research*, 102(6), 453-462.
- Gambrell, L. B., Palmer, B. M., Codling, R. M., & Mazzoni, S. A. (1996). Assessing motivation to read. *The Reading Teacher*, 49, 2-19.
- Guthrie, J. T., McRae, A., & Klauda, S. L. (2007). Contributions of concept-oriented reading instruction to knowledge about interventions for motivations in reading. *Educational Psychologist*, 42(4), 237-250.
- Harlen, W. (2005). Trusting teachers' judgement: research evidence of the reliability and validity of teachers' assessment used for summative purposes. *Research Papers in Education*, 20(3), 245-270.

- Harris, M. J., & Rosenthal, R. (1985). Mediation of interpersonal expectancy effects: 31 meta-analyses. *Psychological Bulletin*, 97(3), 363-386.
- Hecht, S. A., & Greenfield, D. B. (2002). Explaining the predictive accuracy of teacher judgments of their students' reading achievement: The role of gender, classroom behavior, and emergent literacy skills in a longitudinal sample of children exposed to poverty. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 789-809.
- Hoge, R. D., & Coladarci, T. (1989). Teacher-based judgments of academic achievement. A review of literature. *Review of Educational Research*, 59(3), 297-313.
- Jacobs, J. E., Lanza, S., Osgood, D. W., Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Changes in children's self-competence and values: Gender and domain differences across grades one through twelve. *Child Development*, 73(2), 509-527.
- Jussim, L. (1989). Teacher expectations: Self-fulfilling prophecies, perceptual biases, and accuracy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(3), 469-480.
- Kaiser, J., Retelsdorf, J., Südkamp, A., & Möller, J. (2013). Achievement and engagement: How student characteristics influence teacher judgments. *Learning and Instruction*, 28, 73-84.
- Katzir, T., Lesaux, N. K., & Kim, Y.-S. (2009). The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Reading and Writing*, 22, 261-276.
- Kenney-Benson, G. A., Pomerantz, E. M., Ryan, A. M., & Patrick, H. (2006). Sex differences in math performance: The role of children's approach to schoolwork. *Developmental Psychology*, 42(1), 11-26.
- Kush, J. C., & Watkins, M. W. (1996). Long-term stability of children's attitudes toward reading. *Journal of Educational Research*, 89(5), 315-319.
- Kush, J. C., & Watkins, M. W., & Brookhart, S. M. (2005). The temporal-interactive influence of reading achievement and reading attitude. *Educational Research and Evaluation: An International Journal on Theory and Practice*, 11(1), 29-44.
- Kuklinks, M. R., & Weinstein, R. S. (2001). Classroom and developmental differences in a path model of teacher expectancy effects. *Child Development*, 72(5), 1554-1578.
- Lee, N. C., Krabbendam, L., White, T. P., Meeter, M., Banaschewski, T., Barker, G. J., . . . Shergill, S. S. (2013). Do you see what I see? Sex differences in the discrimination of facial emotions during adolescence. *Emotion*, 13(6), 1030-1040.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2005). Academic self-concept, interest, grades, and standardized test scores: Reciprocal effects models of causal ordering. *Child Development*, 76(2), 397-416.

- McClure, E. B., Monk, C. S., Nelson, E. E., Zarahn, E., Leibenluft, E., Bilder, R. M., . . . Pine, D. S. (2004). A developmental examination of gender differences in brain engagement during evaluation of threat. *Biological Psychiatry*, 55, 1047-1055.
- McKenna, M. C., & Kear, D. J. (1990). Measuring attitude toward reading: A new tool for teachers. *The Reading Teacher*, 43, 626-639.
- McKenna, M. C., Kear, D. J., & Ellsworth, R. A. (1995a). Children's attitudes toward reading: A national survey. *Reading Research Quarterly*, 30(4), 934-956.
- McKenna, M. C., Stratton, B. D., Grindler, M. C., & Jenkins, S. J. (1995b). Differential effects of whole language and traditional instruction on reading attitudes. *Journal of Reading Behavior*, 27(1), 19-44.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137(2), 267-296.
- Nicholls, J. G. (1979). Development of perception of own attainment and causal attributions for success and failure in reading. *Journal of Educational Psychology*, 71(1), 94-99.
- Petscher, Y. (2010). A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading*, 33(4), 335-355.
- Rosenthal, R., & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom; teacher expectation and pupils' intellectual development*. New York, NY: Holt Rinehart and Winston.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46(3), 407-441.
- Steensel, R. C. M van, Sande, N. E. van der, Bramer, W. M. & Arends, L. R. (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies. Uitkomsten van een meta-analyse*. Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam. Opgehaald op 26 februari 2017 van [www.nro.nl/wp-content/uploads/2016/12/Roel-van-Steensel-Reviewstudie\\_Effecten-van-leesmotivatie-interventies.pdf](http://www.nro.nl/wp-content/uploads/2016/12/Roel-van-Steensel-Reviewstudie_Effecten-van-leesmotivatie-interventies.pdf).
- Stipek, D., & Daniels, D. H. (1988). Declining perceptions of competence: A consequence of changes in the child or in the educational environment? *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 352-356.
- Stipek, D. J., & Hoffman, J. M. (1980). Children's achievement-related expectancies as a function of academic performance histories and sex. *Journal of Educational Psychology*, 72(6), 861-865.



- Südkamp, A., Kaiser, J., & Möller, J. (2012). Accuracy of teachers' judgments of students' academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology, 104*(3), 743-762.
- Sundström, A. (2006). Beliefs about perceived competence: A literature review. *EM 55*, 1-49. Opgehaald op 25 februari 2014 van [www.edusci.umu.se/digitalAssets/59/59536\\_em-nr-55.pdf](http://www.edusci.umu.se/digitalAssets/59/59536_em-nr-55.pdf).
- Urhahne, D. (2015). Teacher behavior as a mediator of the relationship between teacher judgment and students' motivation and emotion. *Teaching and Teacher Education, 45*, 73-82.
- Urhahne, D., Chao, S., Florineth, M. L., Lutzenberger, S., & Paechter, M. (2011). Academic self-concept, learning motivation, and test anxiety of the underestimated student. *British Journal of Educational Psychology, 81*, 161-177.
- Wang, M., & Eccles, J. S. (2013). School context, achievement motivation, and academic engagement: A longitudinal study of school engagement using a multi-dimensional perspective. *Learning and Instruction, 28*, 12-23.
- Wigfield, A., & Cambria, J. (2010). Students' achievement values, goal orientations, and interest: Definitions, development, and relations to achievement outcomes. *Development Review, 30*, 1-35.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), 68-81.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2002). *Development of achievement motivation*. San Diego, CA: Academic Press.
- Wigfield, A., Harold, R. D., Freedman-Doan, C., Eccles, J. S., Yoon, K. S., Arbreton, A. J. A., & Blumenfeld, P. C. (1997). Change in children's competence beliefs and subjective task values across the elementary school years: A 3-year study. *Journal of Educational Psychology, 89*(3), 451-469.

BIJLAGE

TABEL 1 | GEMIDDELDEN, STANDAARDDEVIATIES (SD) EN SEKSEVERSCHILLEN VOOR DE DRIE ASPECTEN VAN LEESMOTIVATIE EN DE LEERKRACHTPERCEPTIES VAN HET LEESBEGRIP

	Alle leerlingen			Jongens			Meisjes			t-waarde seks- verschillen
	n	Gemiddeld (SD)	Range	n	Gemiddeld (SD)	Range	n	Gemiddeld (SD)	Range	
Leeszelfconcept	157	2.86 (.39)	1.90 – 3.70	67	2.89 (.43)	1.90 – 3.70	90	2.83 (.37)	2.00 – 3.63	.92
Leestaakwaardering	158	2.73 (.48)	1.30 – 3.80	67	2.60 (.43)	1.70 – 3.80	91	2.83 (.49)	1.30 – 3.80	-3.08**
Leesattitude	157	2.61 (.58)	1.10 – 4.00	67	2.46 (.55)	1.40 – 3.90	90	2.71 (.57)	1.10 – 4.00	-2.72**
Leerkrachtpercepties	159	2.19 (.75)	1.00 – 3.00	69	2.06 (.75)	1.00 – 3.00	90	2.29 (.74)	1.00 – 3.00	-1.95

\*\* p < .01

**TABEL 2 |** CORRELATIES TUSSEN LEERKRACHTPERCEPTIES VAN LEESBEGRIJ, LEESZELFCONCEPT, LEESTAAKWAARDERING EN LEESATTITUDE VOOR JONGENS (BOVEN DE DIAGONAAL) EN MEISJES (ONDER DE DIAGONAAL)

		Jongens			
		Leerkracht-percepties	Lees-zelfconcept	Leestaak-waardering	Leesattitude
Meisjes	Leerkrachtpercepties	-	.17	.07	.06
	Leeszelfconcept	.33**	-	.30*	.41**
	Leestaakwaardering	.26*	.36**	-	.69**
	Leesattitude	.16	.51**	.77**	-

\* Pearson's *R*-correlatiecoëfficiënt is significant op het .05-niveau; \*\* Pearson's *R*-correlatiecoëfficiënt is significant op het .01-niveau

**TABEL 3 |** MEERVOUDIGE REGRESSIE VAN LEESZELFCONCEPT, LEESTAAKWAARDERING, LEESATTITUDE EN LEERKRACHTPERCEPTIES VAN LEESBEGRIJ

Afhankelijke variabele	Voorspellers	Jongens		Meisjes	
		$\Delta R^2$	$\beta$	$\Delta R^2$	$\beta$
Leeszelfconcept	Stap 1:	.14**		.25***	
	Leestaakwaardering		.05		-.03
	Leesattitude		.37*		.54***
	Stap 2:	.02		.07**	
	Leestaakwaardering		.04		-.13
	Leesattitude		.37*		.58***
Leestaak-waardering	Leerkrachtpercepties van leesbegrip		.15		.27**
	Stap 1:	.47***		.59***	
	Leeszelfconcept		.03		-.02
	Leesattitude		.68***		.78***
	Stap 2:	.00		.03*	
	Leeszelfconcept		.02		-.08
Leesattitude	Leesattitude		.68***		.79***
	Leerkrachtpercepties van leesbegrip		.04		.17*
	Stap 1:	.51***		.65***	
	Leeszelfconcept		.21*		.26***
	Leestaakwaardering		.63***		.68***
	Stap 2:	.00		.01	
	Leeszelfconcept		.22*		.29***
	Leestaakwaardering		.63***		.70***
	Leerkrachtpercepties van leesbegrip		-.04		-.12
<i>n</i>		66		88	

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$ ; \*\*\* $p < .001$



# EFFECTEN VAN LEESMOTIVATIE- INTERVENTIES: UITKOMSTEN VAN EEN META-ANALYSE<sup>1</sup>

LISA VAN DER SANDE, ROEL VAN STEENSEL EN LIDIA ARENDS

## SAMENVATTING

Veel leerlingen ondervinden problemen op het gebied van leesmotivatie en leesvaardigheid. Het doel van de huidige studie was om een overzicht te geven van bestaande leesmotivatie-interventies en hun effectiviteit. Door middel van literatuuronderzoek hebben we 88 studies gevonden waarin 95 interventies zijn beschreven en geëvalueerd. De meeste interventies waren gericht op het bevorderen van positieve zelfevaluaties op het gebied van lezen (dat is het vertrouwen dat leerlingen hebben in hun eigen leesvaardigheid) en/of het stimuleren van redenen om te lezen. De interventies hadden een klein positief effect op leesmotivatie en leesbegrip. De effecten varieerden als gevolg van kenmerken van de interventie en de steekproef. Interventies die gebaseerd zijn op een (lees)motivatietheorie, die focussen op positieve zelfevaluaties en redenen om te lezen, die worden uitgevoerd door onderzoekers en die plaatsvinden op school laten de grootste effecten zien. Daarnaast waren effecten groter bij interventies gericht op zwakke lezers en leerlingen in het voortgezet onderwijs.

1] Dit onderzoek is uitgevoerd in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO). Voor de volledige rapportage, zie: Van Steensel, Van der Sande, Bramer en Arends (2016).

## 1 INLEIDING

Leesvaardigheid is een belangrijke voorspeller van succes op school en in de maatschappij (Reschly, 2010). Uit internationale studies blijkt dat Nederlandse leerlingen bovengemiddeld scoren op leesvaardigheid, maar ook dat een grote groep leerlingen over onvoldoende leesvaardigheid beschikt om goed te kunnen functioneren in het onderwijs en de samenleving. Bovendien is het aantal laaggeletterde leerlingen in de afgelopen jaren toegenomen (Mullis, Martin, Foy, & Drucker, 2012; OECD, 2016). Daarnaast komt uit het PISA-onderzoek naar voren dat Nederlandse leerlingen onder het internationale gemiddelde scoren wat betreft leesmotivatie (Mullis et al., 2012; OECD, 2010). Deze motivatieproblemen werden recent onderstreept door de Inspectie van het Onderwijs (2014), die bovendien constateerde dat op veel scholen onvoldoende aandacht wordt besteed aan leesplezier.

Leesmotivatie is een belangrijke voorspeller van leessucces. Kinderen met een hoge leesmotivatie lezen doorgaans meer, waardoor hun leesvaardigheid verbetert (Schaffner, Schiefele, & Ulferts, 2013). Het verband tussen deze variabelen is wederkerig, aangezien een hogere leesvaardigheid ook kan leiden tot een hogere leesmotivatie (Morgan & Fuchs, 2007) en frequenter lezen (Mol & Bus, 2011). Wanneer kinderen ouder worden, neemt hun leesmotivatie vaak af: uit verschillende studies blijkt een daling in leesmotivatie gedurende het basis- en voortgezet onderwijs (Meece & Miller, 2001; Unrau & Schlackman, 2006). Dit geldt voornamelijk voor zwakke lezers. Zij hebben vaak een lagere leesmotivatie, denken dat ze onvoldoende in staat zijn om te begrijpen wat ze lezen en vermijden het lezen indien mogelijk (Guthrie, 2008; OECD, 2010). Hierdoor raken ze steeds verder achter in hun leesvaardigheid, wat de negatieve houding ten opzichte van het lezen versterkt (Yudowitch, Henry, & Guthrie, 2008). Het is daarom belangrijk om tijdens leesinstructie niet alleen aandacht te besteden aan leesvaardigheid, maar ook aan leesmotivatie.

Om meer inzicht te krijgen in effectieve manieren om leesmotivatie te bevorderen, hebben wij een meta-analyse uitgevoerd; een overzichtsstudie waarin de resultaten uit eerder effectonderzoek op statistische wijze worden samengevat. We hebben allereerst onderzocht welke typen leesmotivatie-interventies er zijn en waardoor deze worden gekenmerkt. Vervolgens hebben we onderzocht wat de effecten van deze interventies op leesmotivatie en leesvaardigheid zijn en welke interventie- en steekproefkenmerken gerelateerd zijn aan effectgrootte.

## 2 HET ONDERZOEK

### 2.1 THEORETISCHE ACHTERGROND

Motivatie is een complex construct, bestaande uit meerdere dimensies. Deze dimensies zijn uitgewerkt in verschillende motivatietheorieën, die ook worden toegepast in het leesmotivatieonderzoek (Conradi, Jang, & McKenna, 2014; Schiefele, Schaffner, Möller, & Wigfield, 2012). Volgens Wigfield (1997) zijn de concepten uit deze theorieën te categoriseren op basis van twee vragen: 'Kan ik een goede lezer zijn?' en 'Wil ik een goede lezer zijn en waarom?'. De eerste vraag heeft betrekking op zelfevaluaties die leerlingen hebben op het gebied van lezen, dat wil zeggen: het vertrouwen dat ze hebben in hun eigen kunnen om leestaken succesvol uit te voeren (Bandura, 1986). De tweede vraag focust op redenen die leerlingen hebben om te lezen, zoals interesse in het onderwerp van de tekst of doelen die zij nastreven.

De leesmotivatie van leerlingen kan op verschillende manieren worden bevorderd (Brozo & Flynt, 2008; Wentzel & Wigfield, 2007). We onderscheiden vier soorten 'motivationale mechanismen' die in interventies kunnen worden aangesproken. Interventies kunnen zich allereerst richten op het stimuleren van de hiervoor genoemde positieve zelfevaluaties (Wigfield & Eccles, 2000), bijvoorbeeld door leerlingen teksten te geven die passen bij hun leesniveau, door te laten zien hoe leesstrategieën ingezet kunnen worden om een tekst beter te begrijpen, of door het geven van positieve feedback gericht op gemaakte vooruitgang (Yudowitch et al., 2008). Ten tweede kunnen interventies zich richten op redenen die leerlingen hebben om te lezen (Wigfield & Eccles, 2000). Dit kan bijvoorbeeld door teksten aan te bieden die passen bij de interesses van leerlingen (Krapp, 2002), door de autonomie van leerlingen te stimuleren, of door hun sociale motivatie aan te spreken. Als leerlingen zelf kunnen kiezen welke teksten ze willen lezen, kan dit bijdragen aan hun autonomie (Fillman & Guthrie, 2008), terwijl leestaken waarbij leerlingen samenwerken of het voeren van gesprekjes over gelezen boeken kan leiden tot een verhoogde sociale motivatie (Niemic & Ryan, 2009). Deze mechanismen zijn vooral gericht op het vergroten van de intrinsieke motivatie, waarbij leerlingen gemotiveerd zijn omdat de taak zelf interessant of leuk is (Ryan & Deci, 2000). Leerlingen kunnen echter ook extrinsiek gemotiveerd worden, bijvoorbeeld door beloningen. De reden om bepaald gedrag te laten zien ligt dan niet in de taak zelf, maar in de uitkomsten hiervan (Ryan & Deci, 2000). Tot slot kunnen redenen om te lezen gestimuleerd worden door leerlingen beheersingsdoelen te laten nastreven (Ames, 1992) of door te benadrukken waarom lezen belangrijk is (Wigfield & Eccles, 2000). De derde categorie van motivationele mechanismen bestaat uit instructie op het gebied van zelfregulerend leren (Dignath & Büttner, 2008).

Leerlingen leren dan om hun eigen denkprocessen en motivatie aan te sturen door het stellen van doelen, het bijhouden van vooruitgang en het evalueren van prestaties achteraf (Zimmerman, 2002, 2008). De vierde en laatste categorie is vergroting van het boekenaanbod en de leestijd (Gambrell, 1996).

## 2.2 ONDERZOEKSVRAGEN

De effectiviteit van interventies waarin de hierboven beschreven mechanismen zijn toegepast, is onderzocht in verschillende studies. Een systematisch overzicht hiervan ontbreekt echter. Het doel van de huidige studie was daarom om een overzicht te geven van leesmotivatie-interventies en hun effectiviteit, door middel van de volgende onderzoeksvragen:

- 1 Welke leesmotivatie-interventies bestaan er en waardoor worden deze gekenmerkt?
- 2 Wat zijn de effecten van leesmotivatie-interventies op leesmotivatie en leesbegrip?
- 3 Welke interventie- en steekproefkenmerken beïnvloeden (modereren) de effecten van leesmotivatie-interventies?

## 2.3 ONDERZOEKSOPZET

Met behulp van zoektermen voor ‘lezen’, ‘interventies’, ‘motivatie’ en ‘kinderen’ is gezocht naar relevante artikelen. Na een aantal selectierondes zijn in totaal 88 studies in de meta-analyse opgenomen. In deze studies zijn de effecten van leesmotivatie-interventies op leesmotivatie en/of leesbegrip geanalyseerd bij kinderen in de leeftijd van groep 3 tot en met het eind van het voortgezet onderwijs. Alle studies zijn geschreven in het Engels en gepubliceerd in wetenschappelijke, *peer-reviewed* tijdschriften.

We hebben alle studies gecodeerd met een codeerschema waarin interventiekenmerken, steekproefkenmerken en effectmaten werden opgenomen. Voor de interventiekenmerken hebben we gecodeerd of interventies wel of niet op een (lees)motivatietheorie waren gebaseerd, welke motivationele mechanismen werden aangesproken en of motivatiebevordering werd gecombineerd met vaardighedenonderwijs (bijvoorbeeld instructie gericht op leesstrategieën of vloeiend lezen). Daarnaast hebben we gecodeerd in welke context de interventie werd uitgevoerd (school, thuis of bibliotheek), door wie de interventie werd uitgevoerd (onderzoekers, iemand anders die getraind werd door de onderzoekers (meestal leerkrachten of ouders), iemand die geen training ontving of interventies zonder uitvoerder) en hoelang de interventie duurde. Wat betreft kenmerken van de steekproef, focusten we op variabelen als leeftijd (onderscheid tussen basisonderwijs en voortgezet onderwijs), leesniveau (voornamelijk gemiddelde lezers of voornamelijk zwakke lezers) en geslacht (percentage jongens).

Voor het bepalen van de effecten, hebben we eerst per experimentele vergelijking een effectgrootte berekend voor leesmotivatie en leesbegrip, met behulp van Cohen's *d* (het gestandaardiseerde gemiddelde verschil; voor een toelichting zie Lipsey & Wilson, 2001). Vervolgens hebben we de uitkomsten van de verschillende studies met elkaar gecombineerd om een gemiddeld effect te berekenen voor zowel leesmotivatie als leesbegrip. Ten slotte hebben we zogenaamde 'moderatoranalyses' uitgevoerd om te onderzoeken in hoeverre effecten worden bepaald door interventie- of steekproefkenmerken. Hierbij hebben we verschillende typen interventies en steekproeven met elkaar vergeleken om na te gaan hoe deze kenmerken gerelateerd zijn aan de grootte van het effect. Alle analyses zijn uitgevoerd met behulp van het programma Comprehensive Meta-Analysis (versie 3; Biostat, Englewood, NJ).

### 3 RESULTATEN

#### 3.1 TYPERING VAN DE INTERVENTIES

Het eerste doel van deze studie was om een overzicht te geven van verschillende typen leesmotivatie-interventies. De 88 studies in de meta-analyse omvatten 95 interventies; een aantal hiervan zijn verschillende versies van hetzelfde basisprogramma. Het grootste deel van de interventies, namelijk 57 van de 95 (60%), was gebaseerd op één of meerdere (lees)motivatietheorieën. In Tabel 1 wordt een overzicht gegeven van de motivationele mechanismen die in de interventies zijn toegepast. In de meeste interventies werden leerlingen gemotiveerd door een focus op redenen om te lezen. Ook werd in veel interventies een combinatie van het bevorderen van positieve zelfevaluaties en redenen om te lezen toegepast.

**TABEL 1 | MOTIVATIONELE MECHANISMEN IN DE INTERVENTIES**

Motivationele mechanismen	Aantal interventies (percentage)
Redenen om te lezen	42 (44%)
Positieve zelfevaluaties en redenen om te lezen	23 (24%)
Positieve zelfevaluaties	12 (13%)
Zelfregulatie	7 (7%)
Vergroting van het boekenaanbod en redenen om te lezen	5 (5%)
Vergroting van het boekenaanbod	2 (2%)
Vergroting van het boekenaanbod, positieve zelfevaluaties en redenen om te lezen	2 (2%)
Zelfregulatie en redenen om te lezen	1 (1%)
Overig	1 (1%)



In ongeveer twee derde van de interventies ( $n = 59$ ; 62%) werd motivatiebevordering gecombineerd met vaardighedenonderwijs. Verreweg het grootste deel van de interventies werd (gedeeltelijk) uitgevoerd op school ( $n = 90$ ; 95%). Daarnaast waren er interventies die (gedeeltelijk) thuis ( $n = 12$ ; 13%) of in de bibliotheek ( $n = 1$ ; 1%) werden uitgevoerd. In negen interventies (10%) werden activiteiten thuis en op school gecombineerd. De meeste interventies werden uitgevoerd door een getrainde uitvoerder ( $n = 54$ ; 57%). Andere interventies werden uitgevoerd door de onderzoeker ( $n = 22$ ; 23%), een ongetrainde uitvoerder ( $n = 10$ ; 11%) of zonder uitvoerder ( $n = 7$ ; 7%; bijvoorbeeld met een computerprogramma). Bij twee van de interventies (2%) was geen duidelijke informatie over de uitvoerder beschikbaar. De interventieduur varieerde sterk, van minder dan een half uur tot 400 uur.

De meeste interventies waren gericht op basisschoolleerlingen ( $n = 81$ ; 85%) en slechts een klein deel focuste op leerlingen in het voortgezet onderwijs ( $n = 14$ ; 15%). Hoewel de meeste interventies gericht waren op gemiddelde lezers ( $n = 56$ ; 59%), was ook een aanzienlijk deel specifiek gericht op zwakke lezers ( $n = 37$ ; 39%). Bij twee interventies (2%) was de informatie hierover niet duidelijk.

### 3.2 INTERVENTIE-EFFECTEN

Om de tweede onderzoeksvraag te beantwoorden, hebben we het gemiddelde effect van alle interventies op leesmotivatie en leesbegrip berekend. Dit gemiddelde effect was positief voor zowel leesmotivatie (Cohen's  $d = 0.28$ ,  $SE = 0.05$ ) als leesbegrip (Cohen's  $d = 0.40$ ,  $SE = 0.05$ ). Dit betekent dat leerlingen na afloop van de interventie beter scoorden dan voorafgaand aan de interventie of in vergelijking met leerlingen die niet hadden deelgenomen aan de interventie. In beide gevallen is er sprake van een 'klein' effect volgens de richtlijnen van Cohen (1988). Bij een Cohen's  $d$  tussen de 0.20 en 0.50 is iemand die heeft deelgenomen aan de interventie beter af dan ongeveer 58 tot 69% van degenen die niet aan de interventie hebben deelgenomen (Coe, 2002). Uit de analyses bleek daarnaast dat er grote verschillen in effectiviteit tussen de interventies bestonden.

### 3.3 KENMERKEN VAN EFFECTIEVE INTERVENTIES

Om te onderzoeken waardoor verschillen in effectiviteit verklaard kunnen worden, hebben we moderatoranalyses uitgevoerd. Hierbij werden onderzoeken met verschillende interventie- en steekproefkenmerken met elkaar vergeleken. De bijlage bevat een overzicht van alle uitkomsten van deze analyses.

### 3.3.1 Interventiekenmerken

Interventies met een theoretische basis hadden grotere effecten op leesbegrip dan interventies zonder duidelijke theoretische basis, hoewel de effecten op leesmotivatie voor interventies met en zonder theoretische basis niet van elkaar verschilden. De motivationele mechanismen die werden toegepast bepaalden de grootte van de effecten op leesmotivatie en leesbegrip. De effecten op leesmotivatie waren het grootst in interventies gericht op positieve zelfevaluaties, al dan niet in combinatie met redenen om te lezen en vergroting van het boekenaanbod. Voor leesbegrip werden de grootste effecten gevonden in interventies die zich uitsluitend richten op redenen om te lezen of dit combineren met het bevorderen van positieve zelfevaluaties of zelfregulatie. Als de effecten op leesmotivatie en leesvaardigheid in samenhang worden bekeken, blijkt dat programma's die aandacht besteden aan zowel positieve zelfevaluaties als redenen om te lezen de gunstigste resultaten laten zien.

Omdat met name de categorie redenen om te lezen vrij breed was, hebben we binnen deze categorie aanvullende analyses uitgevoerd, waarbij meer specifieke werkwijzen werden vergeleken. Voor zowel leesmotivatie als leesbegrip werd een positief effect gevonden van een focus op interesse, ondersteuning van de autonomie en bevordering van de sociale motivatie. Daarnaast had het stellen van beheersingsdoelen een positief effect op leesbegrip. Voor het gebruik van extrinsieke motivatoren werd juist een negatief effect op leesmotivatie gevonden: het gebruik van externe beloningen leidde tot kleinere effecten.

De effecten van interventies met en zonder vaardighedenonderwijs verschilden niet significant van elkaar. De uitvoeringscontext van de interventie had geen invloed op leesmotivatie, maar voor het vergroten van leesbegrip waren interventies die op school werden uitgevoerd effectiever dan interventies thuis. Ook het type uitvoerder was gerelateerd aan programma-effecten. De grootste effecten voor leesmotivatie en leesbegrip werden gevonden voor interventies uitgevoerd door onderzoekers, terwijl interventies zonder uitvoerder (bijvoorbeeld met een computerprogramma) het minst effectief waren. De duur van de interventie bleek niet gerelateerd te zijn aan effectiviteit.

### 3.3.2 Steekproefkenmerken

Hoewel de effecten op leesmotivatie niet samenhangen met de leeftijd van de participanten, was dit voor leesbegrip wél het geval. De effecten op leesbegrip waren groter voor leerlingen in het voortgezet onderwijs dan voor basisschoolleerlingen. De effecten op leesmotivatie waren groter wanneer voornamelijk zwakke lezers deelnamen aan de interventie dan wanneer dit voornamelijk gemiddelde lezers

waren; voor leesbegrip werden geen verschillen tussen beide groepen gevonden. De effectgrootten voor leesmotivatie en leesvaardigheid verschilden niet tussen jongens en meisjes.

#### 4 CONCLUSIES

Het merendeel van de interventies in deze meta-analyse was gebaseerd op een (lees)motivatietheorie en focuste op redenen om te lezen, al dan niet in combinatie met het bevorderen van positieve zelfevaluaties. Daarnaast bleek dat de meerderheid van de interventies werd uitgevoerd op school en gericht was op basisschoolleerlingen. De leesmotivatie-interventies hadden een klein positief effect op leesmotivatie en leesbegrip, hoewel de effecten varieerden als gevolg van kenmerken van de interventie en de steekproef. Wanneer wordt gekeken naar de effecten voor zowel leesmotivatie als leesbegrip, blijkt dat interventies gericht op positieve zelfevaluaties en redenen om te lezen de grootste effecten hebben. Daarnaast blijkt dat effecten groter zijn wanneer interventies gebaseerd zijn op een (lees)motivatietheorie, plaatsvinden op school en worden uitgevoerd door onderzoekers. Wat betreft steekproefkenmerken lieten interventies gericht op leerlingen in het voortgezet onderwijs en zwakke lezers de grootste effecten zien.

#### 5 SLOTBESCHOUWING

Uit deze meta-analyse blijkt dat het zinvol is om te investeren in leesmotivatie. Interventies gericht op het bevorderen van leesmotivatie hadden namelijk een klein positief effect op zowel leesmotivatie als leesbegrip. Deze resultaten suggereren dat ook leerkrachten een rol kunnen spelen in het bevorderen van leesmotivatie, wat volgens de Inspectie van het Onderwijs (2014) nog onvoldoende gebeurt. Het is belangrijk om hierbij bepaalde werkzame principes hanteren, zodat de grootste effecten bereikt kunnen worden.

Interventies die positieve zelfevaluaties op het gebied van lezen bevorderen en redenen om te lezen benadrukken, zijn het meest effectief voor het vergroten van de leesmotivatie en het leesbegrip. Wat betreft de positieve zelfevaluaties, is het van belang dat leerlingen voldoende het gevoel hebben dat ze in staat zijn om leestaken succesvol af te ronden. Leerkrachten kunnen hier een rol in spelen door teksten op het juiste niveau aan te bieden, door leesstrategieën aan te leren of door positieve feedback te geven waaruit duidelijk blijkt welke vorderingen leerlingen hebben gemaakt. Leerkrachten kunnen redenen om te lezen onder andere stimuleren door aan te sluiten bij interesses van leerlingen of door hun interesse in het onderwerp

van een tekst te wekken. Hierbij kunnen leerkrachten bijvoorbeeld gebruikmaken van concrete voorwerpen of situaties, zoals het laten zien van een slangenhuid bij het lezen van een tekst over reptielen. Daarnaast kan het stimuleren van de autonomie leiden tot een hogere leesmotivatie. Leerkrachten kunnen leerlingen bijvoorbeeld laten kiezen welke tekst ze willen lezen of met welke verwerkingsopdracht ze aan de slag willen gaan. Tot slot kunnen leerkrachten de sociale motivatie van leerlingen bevorderen door hen te laten samenwerken of in de klas over boeken te praten. Ook bibliotheekmedewerkers kunnen een belangrijke rol spelen in het bevorderen van de leesmotivatie door leerlingen te helpen bij het kiezen van boeken die aansluiten bij hun leesniveau en interesses.

Uit ons onderzoek blijkt dat voor het verbeteren van leesbegrip interventies in het onderwijs het meest effectief zijn, maar dat voor het verbeteren van de leesmotivatie ook interventies thuis en in de bibliotheek tot positieve effecten kunnen leiden. Hoewel het aantal onderzoeken in het voortgezet onderwijs beperkt was, blijkt uit de huidige studie dat juist bij deze groep leerlingen grotere effecten bereikt kunnen worden op leesvaardigheid. Bovendien geeft het feit dat de leesmotivatie van leerlingen vaak afneemt tijdens hun schoolcarrière aan dat het van belang is om hierin te blijven investeren, juist in het voortgezet onderwijs. De grootste effecten op leesmotivatie werden gevonden bij interventies gericht op zwakke lezers. Dit zijn hoopgevende resultaten, die suggereren dat het met name zinvol is om te investeren in interventies voor groepen die over het algemeen gekenmerkt worden door een lage leesmotivatie.

## OVER DE AUTEURS

**Lisa van der Sande** is promovendus aan de afdeling Taal, Literatuur en Communicatie aan de Faculteit Geesteswetenschappen van de Vrije Universiteit Amsterdam. Hiervoor werkte zij als junior onderzoeker aan het Department of Psychology, Education and Child Studies aan de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Erasmus Universiteit Rotterdam. In haar onderzoek richt zij zich op de bevordering van leesmotivatie en leesvaardigheid.

**Roel van Steensel** is bijzonder hoogleraar Leesgedrag vanwege Stichting Lezen aan de afdeling Taal, Literatuur en Communicatie aan de Faculteit Geesteswetenschappen van de Vrije Universiteit Amsterdam. Daarnaast werkt hij als universitair docent Onderwijswetenschappen aan het Department of Psychology, Education and Child Studies aan de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Erasmus Universiteit Rotterdam. In zijn onderzoek richt hij zich op de

geletterde ontwikkeling van leerlingen in achterstandsposities, van de voorschoolse fase tot in het voortgezet onderwijs.

**Lidia Arends** is professor Methoden en Technieken aan het Department of Psychology, Education, and Child Studies aan de Faculteit Sociale Wetenschappen van de Erasmus Universiteit Rotterdam. Daarnaast werkt zij als biostatisticus aan het Departement van de Biostatistiek, Erasmus MC in Rotterdam. In haar onderzoek richt zij zich voornamelijk op de statistische aspecten en toepassingen van de (multivariate) meta-analyses, zowel in de sociale als in de medische wetenschappen.

## LITERATUURLIJST

(Referenties gemarkeerd met een sterretje zijn opgenomen in de meta-analyse.)

\*Aarnoutse, C., & Schellings, G. (2003). Learning reading strategies by triggering reading motivation. *Educational Studies*, 29, 387-409.

Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261-271.

\*Andreassen, R., & Bråten, I. (2011). Implementation and effects of explicit reading comprehension instruction in fifth-grade classrooms. *Learning and Instruction*, 21, 520-537.

\*Aydemir, Z. I., & Öztürk, E. (2012). The effects of reading from the screen on the reading motivation levels of elementary 5th graders. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11, 357-365.

Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action: A social cognitive theory*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

\*Barnyak, N. C., & McNelly, T. A. (2016). The literacy skills and motivation to read of children enrolled in Title I: A comparison of electronic and print nonfiction books. *Early Childhood Education journal*, 44, 527-536.

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

Brozo, W. G., & Flynt, E. S. (2008). Content literacy: Motivating students to read in the content classroom: Six evidence-based principles. *The Reading Teacher*, 62, 172-174.

\*Cantrell, S. C., Almasi, J. F., Rintamaa, M., Carter, J. C., Pennington, J., & Buckman, M. (2014). The impact of supplemental instruction on low-achieving adolescents' reading engagement. *The Journal of Educational Research*, 107, 36-58.

- \*Chen, C. M., & Chen, F. Y. (2014). Enhancing digital reading performance with a collaborative reading annotation system. *Computers and Education*, 77, 67-81.
- \*Chen, V., & Savage, R. S. (2014). Evidence for a simplicity principle: Teaching common complex grapheme-to-phonemes improves reading and motivation in at-risk readers. *Journal of Research in Reading*, 37, 196-214.
- \*Chu, S. K. W., Tse, S. K., Loh, E. K. Y., & Chow, K. (2011). Collaborative inquiry project-based learning: Effects on reading ability and interests. *Library & Information Science Research*, 22, 236-243.
- Coe, R. (2002). *It's the effect size, stupid: What effect size is and why it is important*. Paper presented at the Annual Conference of the British Educational Research Association. University of Exeter, England.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- \*Cohen, S. G., McDonell, G., & Osborn, B. (1989). Self-perceptions of "at risk" and high-achieving readers: Beyond reading recovery achievement data. *National Reading Conference Yearbook*, 38, 117-122.
- \*Cole, J. M., & Hilliard, V. R. (2006). The effects of web-based reading curriculum on children's reading performance and motivation. *Journal of Educational Computing Research*, 34, 353-380.
- Conradi, K., Jang, B. G., & McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review*, 26, 127-164.
- \*Cuevas, J. A., Russell, R. L., & Irving, M. A. (2012). An examination of the effect of customized reading modules on diverse secondary students' reading comprehension and motivation. *Educational Technology Research and Development*, 60, 445-467.
- Dignath, C., & Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition Learning*, 3, 231-264.
- \*Ertem, I. S. (2013). The influence of personalization of online texts on elementary school students' reading comprehension and attitudes toward reading. *International Journal of Progressive Education*, 9, 218-228.
- \*Fawson, P. C., Reutzel, D. R., Read, S., Smith, J. A., & Moore, S. A. (2009). The influence of differing the paths to an incentive on third graders' reading achievement and attitudes. *Reading Psychology*, 30, 564-583.
- Fillman, S., & Guthrie, J. T. (2008). Control and choice: Supporting self-directed learning. In J. T. Guthrie (Ed.), *Engaging adolescents in reading* (pp. 33-48). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

- \*Förster, N., & Souvignier, E. (2014). Learning progress assessment and goal setting: Effects on reading achievement, reading motivation, and reading self-concept. *Learning and Instruction*, 32, 91-100.
- \*Fowler, J. W., & Peterson, P. L. (1981). Increasing reading persistence and altering attributional style of learned helpless children. *Journal of Educational Psychology*, 73, 251-260.
- Gambrell, L. B. (1996). Creating classroom cultures that foster reading motivation. *The Reading Teacher*, 50, 14-25.
- \*Gambrell, L. B., Hughes, E. M., Clavert, L., Malloy, J. A., & Igo, B. (2011). Authentic reading, writing, and discussion: An exploratory study of a pen pal project. *The Elementary School Journal*, 112, 234-258.
- \*Greenleaf, C. L., Schoenenbach, R., Cziko, C., & Mueller, F. L. (2001). Apprenticing adolescent readers to Academic Literacy. *Harvard Educational Review*, 71, 79-130.
- Guthrie, J. T., (2008). Reading motivation and engagement in middle and high school: Appraisal and intervention. In J. T. Guthrie (Ed.), *Engaging adolescents in reading* (pp. 1-16). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- \*Guthrie, J. T., Anderson, E., Alao, S., & Rinehart, J. (1999). Influences of concept-oriented reading instruction on strategy use and conceptual learning from text. *The Elementary School Journal*, 99, 343-366.
- \*Guthrie, J. T., Hoa, A. L. W., Wigfield, A., Tonks, S. M., Humenick, N. M., & Littles, E. (2007). Reading motivation and reading comprehension growth in the later elementary years. *Contemporary Educational Psychology*, 32, 282-313.
- \*Guthrie, J. T., & Klauda, S. L. (2014). Effects of classroom practices on reading comprehension, engagement, and motivation for adolescents. *Reading Research Quarterly*, 49, 387-416.
- \*Guthrie, J. T., McRae, A., Coddington, C. S., Klauda, S. L., Wigfield, A., & Barbosa, P. (2009). Impact of comprehensive reading instruction on diverse outcomes of low- and high-achieving readers. *Journal of Learning Disabilities*, 42, 195-214.
- \*Guthrie, J. T., Meter, P. van, Hancock, G. R., Aloa, S., Anderson, E., & McCann, A. (1998). Does concept-oriented reading instruction increase strategy use and conceptual learning from text? *Journal of Educational Psychology*, 90, 261-278.
- \*Guthrie, J. T., Meter, P. van, McCann, A. D., Wigfield, A., Bennett, L., Poundstone, C. C., . . . Mitchell, A. M. (1996). Growth of literacy engagement: Changes in motivations and strategies during concept-oriented reading instruction. *Reading Research Quarterly*, 31, 306-332.

- \*Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboda, A., Davis, M. H., . . . Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96, 403-423.
- \*Guthrie, J. T., Wigfield, A., & VonSecker, C. (2000). Effects of integrated instruction on motivation and strategy use in reading. *Journal of Educational Psychology*, 92, 331-341.
- \*Hattie, J. (2006). Cross-age tutoring and the Reading Together program. *Studies in Educational Evaluation*, 32, 100-124.
- \*Huang, S. (2012). A mixed method study of the effectiveness of the Accelerated Reader program on middle school students' reading achievement and motivation. *Reading Horizons*, 51, 229-246.
- Inspectie van het Onderwijs (2014). *De staat van het onderwijs: Onderwijsverslag 2012/2013*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- \*Jennings, K. A., Rule, A. C., & Vander Zanden, S. M. (2014). Fifth graders' enjoyment, interest, and comprehension of graphic novels compared to heavily-illustrated and traditional novels. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 6, 257-274.
- \*Juel, C. (1996). What makes literacy tutoring effective? *Reading Research Quarterly*, 31, 268-289.
- \*Jung, E., Molfese, V. J., & Larson, A. E. (2011). More than good intentioned help: Volunteer tutoring and elementary readers. *Mentoring & Tutoring: Partnership in Learning*, 19, 277-299.
- \*Keehn, S., Harmon, J., & Shoho, A. (2008). A study of Readers Theater in eighth grade: Issues of fluency, comprehension, and vocabulary. *Reading & Writing Quarterly*, 24, 335-362.
- \*Kenny, R. F. (2011). Beyond the Gutenberg Parenthesis: Exploring new paradigms in media and learning. *Journal of Media Literacy Education*, 3, 32-46.
- \*Kim, J. S. (2007). The effects of a voluntary summer reading intervention on reading activities and reading achievement. *Journal of Educational Psychology*, 99, 505-515.
- \*Kim, J. S., & White, T. G. (2008). Scaffolding voluntary summer reading for children in grade 3 to 5: An experimental study. *Scientific Studies of Reading*, 12, 1-23.
- \*Kirnan, J., Siminerio, S., & Wong, Z. (2016). The impact of a therapy dog program on children's reading skills and attitudes towards reading. *Early Childhood Education Journal*, 44, 637-651.



- \*Knapp, N. F., & Winsor, A. P. (1998). A reading apprenticeship for delayed primary readers. *Reading Research and Instruction*, 39, 13-20.
- Krapp, A. (2002). Structural and dynamic aspects of interest development: Theoretical considerations from an ontogenetic perspective. *Learning and Instruction*, 12, 383-409.
- \*Lau, K. L. (2006). Implementing strategy instruction in Chinese language classes: A school-based Chinese reading strategy instruction program. *Educational Research*, 48, 195-209.
- \*Lau, K. L. (2011). Collaborating with front-line teachers to incorporate self-regulated learning in Chinese language classes. *Educational Research and Evaluation*, 17, 47-66.
- \*Lau, K. L., & Chan, D. W. (2007). The effects of cognitive strategy instruction on Chinese reading comprehension among Hong Kong low achieving students. *Reading and Writing*, 20, 833-857.
- \*Law, Y. K. (2011). The effects of cooperative learning on enhancing Hong Kong fifth graders' achievement goals, autonomous motivation, and reading proficiency. *Journal of Research in Reading*, 34, 402-425.
- \*Lee, Y. (2014). Promise for enhancing children's reading attitudes through peer reading: A mixed method approach. *The Journal of Educational Research*, 107, 482-492.
- Lipsey, M. W., & Wilson, D. B. (2001). *Practical meta-analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage publications.
- \*Lutz, S. L., Guthrie, J. T., & Davis, M. H. (2006). Scaffolding for engagement in elementary school reading instruction. *The Journal of Educational Research*, 100, 3-20.
- \*Marinak, B. A., & Gambrell, L. A. (2008). Intrinsic motivation and rewards: What sustains young children's engagement with text? *Literacy Research and Instruction*, 47, 9-26.
- \*Mason, L. H. (2004). Explicit self-regulated strategy development versus reciprocal questioning: Effects on expository reading comprehension among struggling readers. *Journal of Educational Psychology*, 96, 283-296.
- \*Mason, L. H., Meadan, H., Hedin, L. R., & Cramer, A. M. (2012). Avoiding the struggle: Instruction that supports students' motivation in reading and writing about content material. *Reading & Writing Quarterly*, 28, 70-96.
- \*McElvany, N., & Artelt, C. (2009). Systematic reading training in the family: Development, implementation, and initial evaluation of the Berlin Parent-Child Reading Program. *Learning and Instruction*, 19, 79-95.

- \*McNinch, G. W. (1997). Earning by learning: Changing attitudes and habits in reading. *Reading Horizons*, 37, 186-194.
- Meece, J. L., & Miller, S. D. (2001). A longitudinal analysis of elementary school students' achievement goals in literacy activities. *Contemporary Educational Psychology*, 26, 454-480.
- \*Melekoğlu, M. A., & Wilkerson, K. L. (2013). Motivation to read: How does it change for struggling readers with and without disabilities? *International Journal of Instruction*, 6, 77-88.
- \*Miller, S., & Connolly, P. (2012). A randomized controlled trial evaluation of Time to Read, a volunteer tutoring program for 8- to 9- years-olds. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 35, 23-37.
- \*Miller, S., Connolly, P., & Maguire, L. K. (2011). The effects of a volunteer mentoring programme on reading outcomes among eight- to nine-year-old children: A follow up randomized controlled trial. *Journal of Early Childhood Research*, 10, 134-144.
- \*Miller, S. D., & Meece, J. L. (1997). Enhancing elementary students' motivation to read and write: A classroom intervention study. *The Journal of Educational Research*, 90, 286-300.
- \*Millin, S. K., & Rinehart, S. D. (1999). Some of the benefits of readers theater participation for second-grade title I students. *Reading Research and Instruction*, 39, 71-88.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137, 267-296.
- \*Monteiro, V. (2013). Promoting reading motivation by reading together. *Reading Psychology*, 34, 301-335.
- Morgan, P. L., & Fuchs, D. (2007). Is there a bidirectional relationship between children's reading skills and reading motivation? *Exceptional Children*, 73, 165-183.
- \*Morgan, P. L., Fuchs, D., Compton, D. L., Cordray, D. S., & Fuchs, L. S. (2008). Does early reading failure decrease children's reading motivation? *Journal of Learning Disabilities*, 41, 387-404.
- \*Morrow, L. M. (1992). The impact of a literature-based program on literacy achievement, use of literature, and attitudes of children from minority backgrounds. *Reading Research Quarterly*, 27, 250-275.
- \*Morrow, L. M., & Young, J. (1997). A collaborative family literacy program: The effects on children's motivation and literacy achievement. *Early Childhood Development and Care*, 127, 13-25.

- Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., & Drucker, K. T. (2012). *PIRLS 2011 International Results in Reading*. Chestnut Hill, MA/Amsterdam: TIMMS & PIRLS International Study Center/IEA.
- \*Ng, C. H. C., Bartlett, B., Chester, I., & Kersland, S. (2013). Improving reading performance for economically disadvantaged students: Combining strategy instruction and motivational support. *Reading Psychology*, 34, 257-300.
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, 7, 133-144.
- OECD (2010). *PISA 2009 results: Learning to learn: Student engagement, strategies, and practices*, (Volume III). Parijs: OECD.
- OECD (2016). *PISA 2015 results: Excellence and equity in education*, (Volume I). Parijs: OECD.
- \*Oostdam, R., Blok, H., & Boendermaker, C. (2015). Effects of individualised and small-group guided oral reading interventions on reading skills and reading attitude of poor readers in grades 2-4. *Research Papers in Education*, 30, 427-450.
- \*Overett, J., & Donald, D. (1998). Paired reading: Effects of a parent involvement programme in a disadvantaged community in South Africa. *British Journal of Educational Psychology*, 68, 347-356.
- \*Putman, M., & Walker, C. (2010). Motivating children to read and write: Using informal learning environments as contexts for literacy instruction. *Journal of Research in Childhood Education*, 24, 140-151.
- \*Reis, S. M., Eckert, R. D., McCoach, D. B., Jacobs, J. K., & Coyne, M. (2008). Using enrichment reading practices to increase reading fluency, comprehension, and attitudes. *The Journal of Educational Research*, 101, 299-315.
- \*Reis, S. M., McCoach, D. B., Coyne, M., Schreiber, F. J., Eckert, R. D., & Gubbins, E. J. (2007). Using planned enrichment strategies with direct instruction to improve reading fluency, comprehension, and attitude toward reading: An evidence based study. *The Elementary School Journal*, 108, 3-23.
- \*Reis, S. M., McCoach, D. B., Little, C. A., Muller, L. M., & Kaniskan, B. (2011). The effects of differentiated instruction and enrichment pedagogy on reading achievement in five elementary schools. *American Educational Research Journal*, 48, 462-501.
- Reschly, A. L. (2010). Reading and school completion: Critical connections and Matthew effects. *Reading & Writing Quarterly*, 26, 67-90.
- \*Reutzel, D. R., Fawson, P. C., Smith, J. A. (2008). Reconsidering silent sustained reading: An exploratory study of scaffolded silent reading. *The Journal of Educational Research*, 102, 37-50.

- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivation: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 54-67.
- \*Schaffner, E., & Schiefele, U. (2007). The effect of experimental manipulation of student motivation on the situational representation of text. *Learning and Instruction*, 17, 755-772.
- Schaffner, E., Schiefele, U., & Ulferts, H. (2013). Reading amount as a mediator of the effects of intrinsic and extrinsic reading motivation on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48, 369-385.
- Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47, 427-463.
- \*Schon, I., Hopkins, K. D., Everett, J., & Hopkins, B. R. (1984-1985). A special motivational intervention program and junior high school students' library use and attitudes. *The Journal of Experimental Education*, 53, 97-101.
- \*Schon, I., Hopkins, K. D., Everett, J., & Hopkins, B. R. (1985). The effect of a special motivational library program on high school students' library use and attitudes. *The Journal of Experimental Education*, 54, 40-43.
- \*Schon, I., Hopkins, K. D., & Vojir, C. (1985). The effects of special reading time in Spanish on the reading abilities and attitudes of Hispanic junior high school students. *Journal of Psycholinguistic Research*, 14, 57-65.
- \*Schunk, D. H., & Rice, J. M. (1991). Learning goals and progress feedback during reading comprehension instruction. *Journal of Reading Behavior*, 23, 351-364.
- \*Shaunessy-Dedrick, E., Evans, L., Ferron, J., & Lindo, M. (2015). Effects of differentiated reading on elementary students' reading comprehension and attitudes toward reading. *Gifted Child Quarterly*, 59, 91-107.
- \*Shelton, T. L., Anastopoulos, A. D., & Linden, J. D. (1985). An attribution training program with learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 18, 261-265.
- \*Souvignier, E., & Mokhesgerami, J. (2006). Using self-regulation as a framework for implementing strategy instruction to foster reading comprehension. *Learning and Instruction*, 16, 57-71.
- \*Spires, H. A., & Donley, J. (1998). Prior knowledge activation: Including engagement with informational texts. *Journal of Educational Psychology*, 90, 249-260.
- \*Spörer, N., & Schünemann, N. (2014). Improvement of self-regulation procedures for fifth graders' reading competence: Analyzing effect on reading comprehension, reading strategy performance, and motivation for reading. *Learning and Instruction*, 33, 147-157.

- Steensel, R. C. M. van, Sande, N. E. van der, Bramer, W. M., & Arends, L. R. (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies. Uitkomsten van een meta-analyse*. Rotterdam: Erasmus Universiteit Rotterdam.
- \*Swanson, R., & Henderson, R. W. (1976). Home-school continuity in the socialization of an academic motive. *The Journal of Experimental Education*, 44, 38-44.
- \*Swift, K. (1993). Try reading workshop in your classroom. *The Reading Teacher*, 46, 366-371.
- \*Thames, D. G., & Reeves, C. K. (1994). Poor readers' attitudes: Effects of using interests and trade books in an integrated language arts approach. *Reading Research and Instruction*, 33, 293-307.
- \*Toland, J., & Boyle, C. (2008). Applying cognitive behavioural methods to retrain children's attributions for success and failure in learning. *School Psychology International*, 29, 286-302.
- Unrau, N., & Schlackman, J. (2006). Motivation and its relationship with reading achievement in an urban middle school. *The Journal of Educational Research*, 100, 81-101.
- \*Villiger, C., Niggli, A., Wandeler, C., & Kutzelnmann, S. (2012). Does family make a difference? Mid-term effects of a school/home-based intervention program to enhance reading motivation. *Learning and Instruction*, 22, 79-91.
- \*Vollands, S. R., Topping, K. J., & Evans, R. M. (1999). Computerized self-assessment of reading comprehension with the Accelerated Reader: Action research. *Reading & Writing Quarterly*, 15, 197-211.
- Wentzel, K. R., & Wigfield, A. (2007). Motivational interventions that work: Themes and remaining issues. *Educational Psychologist*, 42, 261-271.
- \*Wepner, S. B., & Caccavale, P. P. (1988). Project CAPER (children and parents enjoy reading): A case study. *Reading Horizons*, 31, 228-237.
- \*White, T. G., & Kim, J. S. (2008). Teacher and parent scaffolding of voluntary summer reading. *The Reading Teacher*, 62, 116-125.
- \*White, T. G., Kim, J. S., Kingston, H. C., & Foster, L. (2014). Replicating the effects of a teacher-scaffolded voluntary summer reading program: The role of poverty. *Reading Research Quarterly*, 49, 5-30.
- Wigfield, A. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation. *Educational Psychologist*, 32, 58-68.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (2000). Expectancy-value theory of achievement motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 25, 68-81.

- \*Wigfield, A., Guthrie, J. T., Perencevich, K. C., Taboada, A., Klauda, S. L., McRae, A., & Barbosa, P. (2008). Role of reading engagement in mediating effects of reading comprehension instruction on reading outcomes. *Psychology in Schools, 45*, 432-445.
- \*Wigfield, A., Guthrie, J. T., Tonks, S., & Perencevich, K. C. (2004). Children's motivation for reading: Domain specificity and instructional influences. *The Journal of Educational Research, 97*, 299-310.
- \*Yopp, R. H., & Deher, M. J. (1994). Effects of active comprehension instruction on attitudes and motivation in reading. *Reading Horizons, 34*, 288-302.
- Yudowitch, S., Henry, L. M., & Guthrie, J. T. (2008). Self-efficacy: Building confident readers. In J. T. Guthrie (Ed.), *Engaging adolescents in reading* (pp. 65-82). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- \*Zentall, S. S., & Lee, J. (2012). A reading motivation intervention with differential outcomes for students at risk for reading disabilities, ADHD, and typical comparisons: Clever is and clever does. *Learning Disability Quarterly, 35*, 248-259.
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice, 41*, 64-70.
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Educational Research Journal, 45*, 166-183.

# BIJLAGE | UITKOMSTEN VAN DE MODERATORANALYSES VAN INTERVENTIE- EN STEEKPROEFKENMERKEN

Moderator	Categorieën	k motivatie / leesbegrip	Cohen's d (SE) motivatie / leesbegrip	Q motivatie / leesbegrip
<b>Interventie-kenmerken</b>				
Theoretische basis	Geen theoretische basis	27 / 36	0.24 (0.05) / 0.17 (0.05)	Q(1) = 0.86 / Q(1) = 18.97***
	Gebaseerd op één theorie of meer theorieën	68 / 60	0.31 (0.06) / 0.55 (0.07)	
Motivationale mechanismen	Redenen	41 / 32	0.14 (0.08) / 0.43 (0.10)	Q(8) = 40.48*** / Q(7) = 64.37***
	Zelfevaluatie	11 / 6	0.41 (0.10) / 0.03 (0.06)	
	Zelfregulatie	8 / 6	0.08 (0.05) / 0.21 (0.10)	
	Boekenaanbod	3 / 2	0.21 (0.06) / 0.27 (0.22)	
	Overig	1 / -	0.53 (0.27) / -	
	Redenen + zelfevaluatie	22 / 35	0.63 (0.14) / 0.58 (0.10)	
	Redenen + zelfregulatie	1 / 1	0.01 (0.10) / 0.64 (0.10)	
	Redenen + boekenaanbod	6 / 11	0.10 (0.08) / 0.22 (0.07)	
	Redenen + zelfevaluatie + boekenaanbod	2 / 3	0.39 (0.05) / 0.00 (0.04)	
	Interesse			
	- Ja	35 / 56	0.42 (0.07) / 0.49 (0.07)	Q(1) = 6.33* / Q(1) = 6.26*
	- Nee	60 / 40	0.19 (0.06) / 0.26 (0.05)	
	Extrinsieke motivatoren			
	- Ja	14 / 9	0.03 (0.14) / 0.28 (0.11)	Q(1) = 4.07* / Q(1) = 1.22
	- Nee	81 / 87	0.32 (0.05) / 0.42 (0.05)	
	Ondersteuning van autonomie			
	- Ja	16 / 23	0.68 (0.16) / 0.60 (0.14)	Q(1) = 8.50** / Q(1) = 4.18*
	- Nee	79 / 73	0.20 (0.04) / 0.30 (0.04)	
	Verbondenheid/sociale motivatie			
	- Ja	30 / 36	0.43 (0.10) / 0.55 (0.09)	Q(1) = 4.04* / Q(1) = 5.92*
	- Nee	65 / 60	0.21 (0.05) / 0.29 (0.05)	

Moderator	Categorieën	k motivatie / leesbegrip	Cohen's d (SE) motivatie / leesbegrip	Q motivatie / leesbegrip
Vaardigheden- onderwijs	Ervaren competentie			
	– Ja	32 / 43	0.52 (0.09) / 0.47 (0.08)	Q(1) = 12.43*** / Q(1) = 1.45
	– Nee	63 / 53	0.16 (0.05) / 0.35 (0.06)	
	(Beheersings)doelen			
	– Ja	19 / 22	0.33 (0.16) / 0.79 (0.14)	Q(1) = 0.16 / Q(1) = 12.49***
	– Nee	76 / 74	0.26 (0.04) / 0.26 (0.04)	
	Attributies			
	– Ja	4 / 3	0.77 (0.41) / 0.30 (0.07)	Q(1) = 1.52 / Q(1) = 1.52
	– Nee	91 / 93	0.27 (0.05) / 0.41 (0.05)	
	Waarde van lezen			
Context	– Ja	- / 2	- / 1.02 (0.73)	- / Q(1) = 0.77
	– Nee	- / 94	- / 0.37 (0.04)	
	Ja	63 / 71	0.34 (0.06) / 0.41 (0.06)	Q(1) = 3.12 / Q(1) = 0.08
	Nee	32 / 25	0.18 (0.07) / 0.38 (0.11)	
	Gecombineerde context:			
	– Ja	7 / 11	0.33 (0.10) / 0.14 (0.06)	Q(1) = 0.22 / Q(1) = 13.41***
	– Nee	88 / 85	0.28 (0.05) / 0.44 (0.06)	
	School:			
	– Ja	88 / 95	0.28 (0.05) / 0.41 (0.05)	Q(1) = 0.49 / Q(1) = 7.33**
	– Nee	7 / 1	0.23 (0.07) / 0.08 (0.11)	
Bibliotheek:	Thuis:			
	– Ja	11 / 13	0.32 (0.08) / 0.13 (0.06)	Q(1) = 0.19 / Q(1) = 16.26***
	– Nee	84 / 84	0.28 (0.05) / 0.45 (0.06)	
	– Ja	2 / -	0.16 (0.09) / -	Q(1) = 1.49 / -
	– Nee	93 / -	0.29 (0.05) / -	



Moderator	Categorieën	k motivatie / leesbegrip	Cohen's d (SE) motivatie / leesbegrip	Q motivatie / leesbegrip
Uitvoerder	Onderzoeker	18 / 13	0.53 (0.21) / 0.92 (0.21)	Q(3) = 8.68* / Q(3) = 24.52***
	Getrainde uitvoerder	59 / 67	0.23 (0.05) / 0.41 (0.06)	
	Ongetrainde uitvoerder	11 / 11	0.45 (0.12) / 0.14 (0.07)	
	Geen uitvoerder	5 / 5	0.09 (0.08) / 0.08 (0.08)	
<b>Steekproef-kenmerken</b>				
Schooltype	Basisschool	84 / 80	0.28 (0.05) / 0.31 (0.04)	Q(1) = 0.11 / Q(1) = 8.66**
	Middelbare school	11 / 16	0.32 (0.12) / 0.86 (0.18)	
	Voornamelijk zwakke lezers	35 / 28	0.42 (0.08) / 0.33 (0.07)	
	Voornamelijk 'gewone' lezers	58 / 66	0.21 (0.06) / 0.41 (0.06)	
Leesniveau				

Noot. k = aantal experimentele vergelijkingen

\*  $p < .05$ . \*\*  $p < .01$ . \*\*\*  $p < .001$



# HET PROFIEL VAN DE VAARDIGE LEZER: DE ROL VAN INTRINSIEKE LEESMOTIVATIE EN LEERLINGKENMERKEN

AMÉLIE ROGIERS

## SAMENVATTING

In deze studie wordt de samenhang onderzocht tussen de intrinsieke leesmotivatie en de leesvaardigheid van Vlaamse vijftienjarigen. Daarnaast wordt gekeken naar de samenhang van beide variabelen met de leerlingkenmerken geslacht, onderwijsvorm, socio-economische status en thuistaal. De resultaten van deze secundaire analyse van PISA 2009 tonen een positieve samenhang aan tussen intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid. Meisjes, leerlingen met een hogere socio-economische status en leerlingen in het algemeen secundair onderwijs scoren hoger voor zowel intrinsieke leesmotivatie als leesvaardigheid. Leerlingen in het beroepssecundair onderwijs behalen de laagste scores voor zowel intrinsieke leesmotivatie als leesvaardigheid. Tot slot hangt thuistaal negatief samen met intrinsieke leesmotivatie, maar niet met leesvaardigheid. Op basis van deze bevindingen worden aanbevelingen voor de praktijk geformuleerd.

## 1 INLEIDING

Omdat de meeste schoolvakken een beroep doen op de leesvaardigheid van leerlingen, wordt schoolsucces doorgaans geassocieerd met de competentie om vaardig te lezen (Logan, Medford, & Hughes, 2011). Leesvaardigheid is verder cruciaal voor een succesvolle participatie in het maatschappelijk leven (OECD, 2010a).

Naast cognitieve vaardigheden, speelt ook de leesmotivatie van leerlingen een rol bij succesvol lezen. Zo is het onderzoek naar de rol van leesmotivatie bij succesvol lezen de laatste twee decennia gestaag gegroeid (Becker, McElvany, & Kortenbruck, 2010). Onderzoekers kwamen daarbij tot de bevinding dat leerlingen met zwakke leesvaardigheidsprestaties meestal minder leesmotivatie ervaren (Wigfield, 2004). Daarnaast ervaren leerlingen minder leesmotivatie naarmate ze ouder worden. Deze daling vangt aan rond het einde van het lager onderwijs (Smith, Smith, Gilmore, & Jameson, 2012) en zet zich voort in het secundair onderwijs (Wigfield, 2004), op het moment dat lezen om te leren steeds belangrijker wordt (Katzir, Lesaux, & Kim, 2009). Daarenboven blijkt uit PISA-onderzoek (een internationaal peiling-onderzoek naar de onderwijsprestaties van 15-jarigen) dat de Vlaamse score voor leesplezier of intrinsieke leesmotivatie het laagst is van alle deelnemende landen (De Meyer & Warlop, 2010). Dit is problematisch, daar leerlingen die over meer leesplezier beschikken ook significant betere leesvaardigheidsprestaties behalen dan leerlingen met minder leesplezier (OECD, 2010b). Ondanks deze vaststellingen werd echter nog amper onderzoek verricht naar de leesmotivatie en leesvaardigheid van leerlingen in het secundair onderwijs (Biancarosa & Snow, 2006; Retelsdorf, Koeller, & Moeller, 2011).

## 2 LEESVAARDIGHEID, INTRINSIEKE LEESMOTIVATIE EN LEERLINGKENMERKEN

Vaardig kunnen lezen is een belangrijke onderwijsuitkomst. Het ultieme doel of de essentie van lezen omvat het opbouwen van betekenis uit geschreven materiaal. Het PISA-onderzoek omschrijft leesvaardigheid als ‘het begrijpen en gebruiken van, het reflecteren op en het zich inlaten met geschreven teksten, zodat iemand zijn/haar doelen kan bereiken, zijn/haar kennis en capaciteiten kan ontwikkelen en kan participeren in de maatschappij’ (De Meyer & Warlop, 2010, p. 13). Met het ‘zich inlaten met lezen’ wordt verwezen naar het belang van betrokkenheid en motivatie binnen dit proces van betekenisgeving. Indien het leerlingen aan motivatie om te lezen ontbreekt, zullen ze hun leesvaardigheid immers nooit optimaal ontplooiën (Gambrell, 2011). Volgens onderzoek is leesmotivatie dan ook een van de belangrijkste voorspellers van leesvaardigheid (Becker et al., 2010; NICHD, 2000; OECD, 2010b).

De meest gehanteerde opdeling van (lees)motivatie is die in intrinsieke en extrinsieke motivatie (Ryan & Deci, 2000). Het fundamentele verschil tussen beide motivatiedimensies betreft het verschil in het doel waarvoor een persoon zich engageert (DeCharms, 1968). Intrinsiek gemotiveerde lezers engageren zich voor de leestaak zelf, omdat ze die interessant en boeiend vinden (Park, 2011). Extrinsiek

gemotiveerde lezers daarentegen voeren de leestaak uit met het oog op het ontvangen van een beloning of positieve feedback of om een straf of een berisping te vermijden (Guthrie & Wigfield, 2000). Het doel ligt in dit geval dus buiten de leestaak zelf. Onderzoekers rapporteren in het bijzonder een positieve relatie tussen intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid (Taboada, Tonks, Wigfield, & Guthrie, 2009). Intrinsiek gemotiveerde personen lezen immers meer in hun vrije tijd en lezen meer uitdagende teksten dan extrinsiek gemotiveerde lezers. Bovendien zijn ze diepgaander betrokken bij hun leesactiviteit en hanteren ze meer leesstrategieën (Park, 2011). Wie met plezier leest, zal bijgevolg ook beter lezen (Ryan & Deci, 2000).

De bevinding dat leerlingen onderling verschillen op het vlak van hun leesmotivatie en leesvaardigheid, roept de vraag op welke kenmerken precies aan de basis liggen van deze verschillen. Jongens ervaren doorgaans minder leesplezier dan meisjes, wat vervolgens resulteert in een genderkloof in leesprestaties (Logan & Johnston, 2009; Meece, Glienke, & Burg, 2006; OECD, 2010b). Hetzelfde geldt voor leerlingen in de lagere onderwijsvormen. Aangezien deze leerlingen in het algemeen over minder gunstige leerattitudes beschikken, zouden ze in verhouding ook lager presteren dan hun leeftijdgenoten in de hogere onderwijsvormen (De Naeghel et al., 2014; Van Schooten & De Glopper, 2002). Dit is reeds alarmerend, maar des te meer indien in rekening wordt gebracht dat in Vlaanderen een samenhang bestaat tussen de socio-economische status van een leerling en de onderwijsvorm die hij/zij volgt (De Naeghel et al., 2014). Minder welgestelde leerlingen scoren ook lager voor zowel leesplezier als leesvaardigheid dan hun socio-economisch bevoordeelde leeftijdgenoten (De Naeghel et al., 2014; OECD, 2010a). Tot slot lijken ook anderstaligen lager te scoren voor leesvaardigheid (Netten, Marinus, Droop, & Verhoeven, 2014). Daarnaast worstelen deze leerlingen vaker met de schooltaal, wat hun leesmotivatie op termijn kan ondermijnen (Aarnoutse, Van Leeuwe, Voeten, & Oud, 2001). Onderzoek naar de relatie tussen de thuistaal van leerlingen en hun leesmotivatie is echter schaars (Wigfield, Gladstone, & Turci, 2016). Bovendien dient te worden vermeld dat het gros van de gerapporteerde studies zich richtte op leerlingen in de lagerschoolleeftijd, en niet op leerlingen in het secundair onderwijs. Verder is er een specifieke opdeling in onderwijsvormen in het secundair onderwijs, die landelijk verschilt. Zo verschilt over landen heen het aantal en de invulling van de onderwijsvormen, maar ook de leeftijd waarop leerlingen een onderwijsvorm dienen te kiezen. De uitkomsten van buitenlandse studies kunnen daarom niet zonder meer vertaald worden naar de context van het Vlaams secundair onderwijs (McGeown, Duncan, Griffith, & Stothard, 2014). Met andere woorden: vervolgonderzoek dringt zich op.

### 3 METHODOLOGIE

Deze studie is gebaseerd op secundaire analyses van data die initieel werden verzameld in het kader van het *Programme for International Student Assessment* (PISA) in Vlaanderen, in 2009. In deze editie van het PISA-onderzoek lag de nadruk op het domein lezen.

#### 3.1 PARTICIPANTEN

In deze studie zijn 4269 vijftienjarigen betrokken uit het voltijds algemeen secundair onderwijs (ASO; 45,30%), het technisch secundair onderwijs (TSO; 33,36%) en het beroepssecundair onderwijs (BSO; 21,34%). De steekproef bestaat voor 49,14% uit meisjes en voor 50,86% uit jongens. Van de participanten heeft de meerderheid (75,00%) Nederlands als thuistaal. Leerlingen in het BSO hebben gemiddeld de laagste socio-economische status (SES) (zie Tabel 1).

**TABEL 1 | VERDELING VAN GESLACHT, THUISTAAL EN SOCIO-ECONOMISCHE STATUS IN ELKE ONDERWIJSVORM**

	Geslacht (%)		Thuistaal (%)		SES
	Meisjes	Jongens	Nederlands	Andere	<i>M (SD) *</i>
ASO	53.80	46.20	79.28	20.72	0.63 (0.84)
TSO	44.33	55.68	71.16	28.84	0.12 (0.78)
BSO	49.29	50.71	74.55	25.45	-0.30 (0.78)
Totaal	49.14	50.86	75.00	25.00	0.26 (0.89)

\* *Min* = -3.55. *Max* = 2.70. *SES*: socio-economische status; *BSO*: beroepssecundair onderwijs; *TSO*: technisch secundair onderwijs; *ASO*: algemeen secundair onderwijs. In het *ASO* ligt de nadruk op de theoretische vorming en doorstroom naar het hoger onderwijs. In het *TSO* ligt de nadruk op de technisch-theoretische en algemene vorming. Deze onderwijsvorm omvat studierichtingen die zowel voorbereiden op de doorstroom naar het hoger onderwijs als op de arbeidsmarkt. In het *BSO* ligt de nadruk vooral op de praktische vorming en de doorstroom naar de arbeidsmarkt.

#### 3.2 MEETINSTRUMENTEN

PISA test de leesvaardigheid van vijftienjarigen aan de hand van een leestest. Met een achtergrondvragenlijst wordt onder andere gepeild naar hun intrinsieke leesmotivatie, geslacht, onderwijsvorm, socio-economische status en thuistaal (voor meer informatie, zie De Meyer & Warlop, 2010; Rogiers & Van Keer, 2015).

#### 3.3 DATA-ANALYSE

De data hebben een zogenaamde hiërarchische structuur: leerlingen zijn ‘genest’ in scholen. Leerlingen die op dezelfde school zitten, hebben gemeenschappelijke kenmerken, bijvoorbeeld omdat de school een bepaalde onderwijsvorm aanbiedt of omdat deze in een bepaalde wijk staat. Die nesting introduceert afhankelijkheid:

leerlingen op een bepaalde school lijken meer op elkaar dan op leerlingen op andere scholen (Maas & Hox, 2005). Om met die afhankelijkheid rekening te houden, werd de samenhang tussen de variabelen geanalyseerd door middel van multilevel modeling.

#### 4 RESULTATEN

*Conceptueel nulmodel.* In de eerste stap van de multilevelanalyse werden de resultaten van het volledig onconditioneel twee-level nulmodel met intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid als afhankelijke variabelen geëvalueerd (Model 0, leerlingen op level 1 en scholen op level 2). De random gedeeltes van de nulmodellen gaven aan dat de varianties op schoolniveau ( $\chi^2 = 47.84$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$ ;  $\chi^2 = 65.69$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$ ) en leerlingniveau ( $\chi^2 = 2006.61$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$ ;  $\chi^2 = 2063.47$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$ ) significant verschillend waren van nul. Dit wijst op het belang van het gebruik van multilevel modeling en het meenemen van beide niveaus in de analyse. Van de totale variantie in intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid was respectievelijk 13,90% en 46,63% gelinkt aan verschillen tussen scholen en 86,10% en 53,37% gelinkt aan verschillen tussen leerlingen. In bijlage A (Tabel 3 en Tabel 4) wordt een overzicht gepresenteerd van de modelschattingen.

*Leerlingenmerken.* In de tweede stap werden aan beide modellen achtergrondvariabelen op leerlingniveau toegevoegd. Eerst werd het geslacht toegevoegd (Model 1), wat een betere modelfit opleverde dan het nulmodel ( $\Delta\chi^2 = 299.10$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$ ;  $\Delta\chi^2 = 42.91$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$ ). De negatieve regressiecoëfficiënten impliceren dat jongens significant lager scoren voor intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid dan meisjes ( $\chi^2 = 312.41$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$ ;  $\chi^2 = 43.14$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$ ). Vervolgens werd aan beide modellen (Model 2) de onderwijsvorm toegevoegd (namelijk ASO, TSO en BSO). Dit verbeterde het model verder significant ( $\Delta\chi^2 = 243.19$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$ ;  $\Delta\chi^2 = 1476.80$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$ ). Hier geven de negatieve regressiecoëfficiënten aan dat leerlingen in het TSO ( $\chi^2 = 221.46$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$ ;  $\chi^2 = 559.62$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$ ) en het BSO ( $\chi^2 = 355.28$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$ ;  $\chi^2 = 1934.54$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$ ) significant lagere scores behalen voor intrinsieke leesmotivatie en lager scoren voor leesvaardigheid dan hun leeftijdgenoten in het ASO, met de laagste scores voor leerlingen in het BSO. Verder werd de SES (socio-economische status) toegevoegd (Model 3), wat de modellen opnieuw significant verbeterde ( $\Delta\chi^2 = 73.73$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$ ;  $\Delta\chi^2 = 381.18$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$ ). De positieve regressiecoëfficiënten impliceren dat leerlingen met een hogere SES zowel hogere scores behalen voor intrinsieke leesmotivatie als voor leesvaardigheid ( $\chi^2 = 30.12$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$ ;

$\chi^2 = 32.76$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$ ). Tot slot werd de thuistaal toegevoegd (Model 4), wat opnieuw een significant betere modelfit opleverde ( $\Delta\chi^2 = 940.54$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$ ;  $\Delta\chi^2 = 4097.20$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$ ). Hoewel de parameter niet significant bleek in het model voor leesvaardigheid, geeft de regressiecoëfficiënt in het model voor intrinsieke leesmotivatie aan dat anderstaligen significant lagere scores behalen voor intrinsieke leesmotivatie dan hun Nederlandstalige leeftijdgenoten ( $\chi^2 = 4.05$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.05$ ).

*Intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid.* Tot slot werd intrinsieke leesmotivatie toegevoegd aan het model met leesvaardigheid als afhankelijke variabele (Model 5). Dit verbeterde het model significant ( $\Delta\chi^2 = 1555.70$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$ ). De positieve regressiecoëfficiënt impliceert dat leerlingen die meer leesplezier hebben ook significant hoger scores voor leesvaardigheid dan leerlingen die minder leesplezier hebben ( $\chi^2 = 545.30$ ,  $df = 1$ ,  $p < 0.001$ ). Een samenvatting van de onderzoeksresultaten wordt gepresenteerd in Tabel 2.

**TABEL 2 | SAMENVATTING VAN DE ONDERZOEKSRESULTATEN**

Scores voor leesvaardigheid	Scores voor intrinsieke leesmotivatie
Meisjes > jongens	Meisjes > jongens
Leerlingen in het ASO > TSO > BSO	Leerlingen in het ASO > TSO > BSO
Leerlingen met een hoge SES > lage SES	Leerlingen met een hoge SES > lage SES
Leerlingen met meer intrinsieke leesmotivatie	Nederlandstalige leerlingen > anderstaligen

*Noot:* SES: socio-economische status; BSO: beroepssecundair onderwijs; TSO: technisch secundair onderwijs; ASO: algemeen secundair onderwijs.

## 5 DISCUSSIE EN CONCLUSIE

Deze studie onderzocht enerzijds de samenhang tussen de intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid van Vlaamse vijftienjarigen en anderzijds de samenhang van beide variabelen met de leerlingkenmerken geslacht, onderwijsvorm, socio-economische status (SES) en thuistaal.

De resultaten tonen een positieve samenhang aan tussen intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid. Dit impliceert dat hogere scores voor intrinsieke leesmotivatie gepaard gaan met hogere leesvaardigheidsscores. Verder toont dit onderzoek aan dat meisjes, leerlingen met een hogere SES en leerlingen in het ASO hogere scores behalen voor intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid dan jongens, leerlingen met een lagere SES en leerlingen in het TSO en BSO. Anderstalige leerlingen behaalden in deze studie lagere scores voor intrinsieke leesmotivatie dan

hun Nederlandstalige leeftijdgenoten, maar ze scoorden niet lager voor leesvaardigheid.

Wat geslacht betreft, suggereren onderzoekers dat het verschil in leesmotivatie tussen jongens en meisjes een weerspiegeling is van de culturele verwachtingen ten opzichte van mannen en vrouwen. Lezen wordt immers sterker geassocieerd met vrouwelijkheid dan met mannelijkheid (Baker & Wigfield, 1999; Meece et al., 2006). Doorgaans vinden jongens het dan ook contrasterend met hun mannelijke identiteit om interesse te tonen in lezen, wat kan leiden tot minder lezen en minder graag lezen. Dit zou eveneens kunnen verklaren waarom jongens lager scoren voor leesvaardigheid. Wat het verschil in leesmotivatie en leesvaardigheid tussen de onderwijsvormen betreft, schetsen de resultaten een gunstiger beeld voor leerlingen in het ASO dan voor leerlingen in het TSO en BSO. Dit is in lijn met onderzoek dat aantoonde dat leerlingen in de hogere onderwijsvormen in het algemeen meer schoolsucces ervaren dan leerlingen in de lagere onderwijsvormen (Oakes, 2005). Verder schrijven onderzoekers de verschillen tussen leerlingen met een hoge SES en hun minder welgestelde leeftijdgenoten toe aan factoren binnen zowel de schoolomgeving als de thuisomgeving van leerlingen (Desmedt & Nicaise, 2006; Kao & Thompson, 2003). Wat de schoolomgeving betreft, worden de verwachtingen die leraren hebben ten aanzien van het leerpotentieel van hun leerlingen bijvoorbeeld beïnvloed door de sociale achtergrond van hun leerlingen (Jungbluth, 2004). Een lager verwachtingspatroon ten opzichte van leerlingen met een lage SES maakt dat deze leerlingen minder worden gestimuleerd en uitgedaagd (Van Houtte, 2004). In de thuisomgeving vertalen deze verschillen zich onder meer in het aantal boeken thuis en de attitudes en gewoontes van ouders ten aanzien van lezen (Katzir et al., 2009; Molfese, Modglin, & Molfese, 2003). In gezinnen met een lage SES zijn vaak minder boeken aanwezig en wordt lezen door de ouders minder gewaardeerd (Baker & Scher, 2002). Tot slot behaalden anderstalige leerlingen in deze studie significant lagere scores voor intrinsieke leesmotivatie dan hun Nederlandstalige leeftijdgenoten, maar scoorden ze niet onvermijdelijk zwakker voor leesvaardigheid. Dat er geen verschillen werden gevonden in leesvaardigheidsscores tussen anderstalige en Nederlandstalige leerlingen, heeft mogelijk te maken met de operationalisering van de thuistaalvariabele in deze studie. Er werd in deze studie immers geen verder onderscheid gemaakt tussen verschillende soorten vreemde thuistalen. Eerder onderzoek heeft echter verschillen vastgesteld in leesvaardigheidsscores op basis van de specifieke thuistaal van leerlingen. Zo zouden in het bijzonder leerlingen met een Turkse of Arabische thuistaal lagere leesvaardigheidsscores behalen dan hun Nederlandstalige en Franstalige leeftijdgenoten die in vergelijking gemiddeld ook een hogere SES hebben (Jaspaert & Van den Branden, 2011). Dit impliceert dat niet



zozeer de thuistaal van leerlingen, maar vooral hun SES bepalend is voor hun leesvaardigheidsresultaten (Jaspaert & Van den Branden, 2011).

## 6 SLOTBESCHOUWING

Op basis van de positieve samenhang tussen intrinsieke leesmotivatie en leesvaardigheid, stellen onderzoekers dat de leesvaardigheid van jongeren het best wordt bevorderd door hen te stimuleren om te lezen (Guthrie et al., 2004; Park, 2011; Retelsdorf et al., 2011; Taboada et al., 2009; Van Schooten & De Gloppe, 2002). Dit is vooral interessant in het secundair onderwijs, daar leespromotie een buffer vormt tegen de daling in intrinsieke leesmotivatie naarmate leerlingen ouder worden (Guthrie et al., 2004). Uit een recente meta-analyse (Van Steensel, Van de Sande, Bramer & Arends, 2016)<sup>1</sup> blijkt bijvoorbeeld dat leesmotivatie-interventies een groter effect sorteren op de leesvaardigheid van leerlingen in het secundair onderwijs dan op de leesvaardigheid van leerlingen in het primair onderwijs. Daarnaast beïnvloeden ze de leesmotivatie van zwakke lezers sterker dan die van gemiddelde lezers. Investeren in de leesmotivatie van adolescenten kan bijgevolg een kansrijk middel zijn om hun leesvaardigheid te bevorderen (Van Steensel et al., 2016), ook bij groepen voor wie leesmotivatie een probleem is, zoals jongens, leerlingen uit het TSO en BSO, leerlingen met een lage SES en anderstaligen. Daar leerlingen in het BSO de laagste scores behaalden voor zowel intrinsieke leesmotivatie als leesvaardigheid, gemiddeld over een lagere SES beschikken (De Naeghel et al., 2014) en uit longitudinaal onderzoek blijkt dat hun leesvaardigheid nauwelijks verbetert in hun verdere schoolloopbaan (Jaspaert & Van den Branden, 2011), zouden vooral leesbevorderingsinterventies in het BSO uitermate waardevol kunnen zijn. Om deze leesbevorderingsinterventies vorm te geven, kan de zelfdeterminatietheorie (Ryan & Deci, 2000) richtinggevend zijn (Gambrell, 2011). Deze theorie stelt bijvoorbeeld dat de intrinsieke leesmotivatie van leerlingen kan worden bevorderd door tegemoet te komen aan drie centrale psychologische basisbehoeften: de behoeften aan autonomie, competentie en sociale verbondenheid. De behoefte aan autonomie kan bijvoorbeeld worden ondersteund door leerlingen keuzevrijheid te bieden in de teksten die ze lezen. De behoefte aan verbondenheid kan worden aangesproken door interactie over teksten te stimuleren. Tot slot kunnen gevoelens van competentie worden bevorderd door leerlingen leesstrategieën aan te leren en door teksten te voorzien van een passende doch uitdagende moeilijkheidsgraad. Om tegemoet te komen aan de leesmotivatie en

1] Zie ook de bijdrage van Van der Sande, Van Steensel en Arends in deze bundel.

leesvaardigheid van een groot aantal leerlingen, is het doeltreffend om als leraar te variëren in leesmateriaal (Van Schooten & De Gloppe, 2002). Op die manier neemt de kans toe dat elke leerling zich door het leesmateriaal aangesproken voelt. Dit vergt voldoende kennis bij de leraar omtrent het aanbod van jongerenliteratuur. Bovendien doet deze aanpak een beroep op het empathisch vermogen van de leraar om boeiende literatuur te selecteren op maat van elke leerling (Van Schooten & De Gloppe, 2002). Verder wezen een aantal onderzoekers (De Naeghel & Van Keer, 2013; Steckel, 2009; Walpole & Blamey, 2008) reeds op de ondersteunende rol van leescoaches. Dergelijke coaches begeleiden leraren bij het geven van leesinstructies in de klas, maar dragen ook op schoolniveau actief bij aan een bevorderingsbeleid inzake het leesplezier van leerlingen. Volgens onderzoek leiden de inspanningen van een dergelijke coach tot de bevordering van het leesplezier (De Naeghel & Van Keer, 2013). Onderzoekers wijzen er evenwel op dat het niet eenvoudig is om de leesmotivatie van leerlingen ingrijpend te veranderen in de adolescentieperiode (Gottfried, Fleming, & Gottfried, 2001). Om die reden wordt gewezen op het belang van leesbevorderingsinterventies die reeds in het begin van de schoolloopbaan worden geïnstalleerd (Gottfried et al., 2001; Schwabe, McElvany, & Trendtel, 2015).

## OVER DE AUTEUR

**Amélie Rogiers** voerde, onder begeleiding van prof. dr. Hilde Van Keer, het beschreven onderzoek uit als onderdeel van haar afstudeerproject voor de master in de Pedagogische Wetenschappen, afstudeerrichting Pedagogiek en Onderwijskunde aan de Universiteit Gent. Na haar studies is Amélie aan dezelfde universiteit en vakgroep aan de slag gegaan als doctoraatsstudent. Ook in haar doctoraatsstudie zijn leesmotivatie en leesbegrip centrale thema's, maar daarnaast voert Amélie ook onderzoek uit naar het leerstrategiegebruik van leerlingen in het secundair onderwijs.

## LITERATUURLIJST

- Aarnoutse, C., Leeuwe, J. van, Voeten, M., & Oud, H. (2001). Development of decoding, reading comprehension, vocabulary and spelling during the elementary school years. *Reading and Writing, 14*, 61-89.
- Baker, L., & Scher, D. (2002). Beginning readers' motivation for reading in relation to parental beliefs and home reading experiences. *Reading Psychology, 23*, 239-269.

- Baker, L., & Wigfield, A. (1999). Dimensions of children's motivation for reading and their relations to reading activity and reading achievement. *Reading Research Quarterly*, 34(4), 452-477.
- Becker, M., McElvany, N., & Kortenbruck, M. (2010). Intrinsic and extrinsic reading motivation as predictors of reading literacy: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 102(4), 773-785.
- Biancarosa, C., & Snow, C. E. (2006). *Reading next - A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York* (2nd ed.). Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- DeCharms, R. (1968). *Personal Causation*. New York, NY: Academic Press.
- De Meyer, I., & Warlop, N. (2010). *Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen. De eerste resultaten van PISA 2009*. Gent, België: Universiteit Gent.
- De Naeghel, J., & Van Keer, H. (2013). The relation of student and class-level characteristics to primary school students' autonomous reading motivation: A multilevel approach. *Journal of Research in Reading*, 36, 351-370.
- De Naeghel, J., Valcke, M., De Meyer, I., Warlop, N., Braak, J. van, & Keer, H. van (2014). The role of teacher behavior in adolescents' intrinsic reading motivation. *Reading and Writing*, 27(9), 1547-1565.
- Desmedt, E., & Nicaise, I. (2006). Etnische segregatie in het onderwijs: horen, zien en zwijgen? In S. Sierens, M. Van Houtte, P. Loobuyck, K. Delrue, & K. Pelleriaux (Red.), *Onderwijs onderweg in de immigratiesamenleving* (pp. 91-108). Gent, België: Academia Press.
- Gambrell, L. B. (2011). Seven rules of engagement: What's most important to know about motivation to read. *The Reading Teacher*, 65(3), 172-178.
- Gottfried, A. E., Fleming, J. S., & Gottfried, A. W. (2001). Continuity of academic intrinsic motivation from childhood through late adolescence: a longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 93(1), 3-13.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research: Volume III* (pp. 403-422). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Barbosa, P., Perencevich, K. C., Taboada, A., Davis, M. H., Tonks, S. (2004). Increasing reading comprehension and engagement through concept-oriented reading instruction. *Journal of Educational Psychology*, 96(3), 403-423.
- Jaspaert, K., & Van den Branden, K. (2011). Literacy for all. In K. Van den Branden, M. Van Houtte, & P. Van Avermaet (Eds.), *Equity and excellence in education: towards maximal learning opportunities for all* (pp. 215-235). New York, NY: Routledge.

- Jungbluth, P. (2004). *De ongelijke basisschool. Etniciteit, sociaal milieu, sekse, verborgen differentiatie, segregatie, onderwijskansen en schooleffectiviteit*. Nijmegen: ITS.
- Katzir, T., Lesaux, N. K., & Kim, Y. S. (2009). The role of reading self-concept and home literacy practices in fourth grade reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(3), 261-276.
- Kao, G., & Thompson, J. S. (2003). Racial and ethnic stratification in educational achievement and attainment. *Annual Review of Sociology*, 29(1), 417-442.
- Logan, S., & Johnston, R. (2009). Gender differences in reading ability and attitudes: Examining where these differences lie. *Journal of Research in Reading*, 32(2), 199-214.
- Logan, S., Medford, E., & Hughes, N. (2011). The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance. *Learning and Individual Differences*, 21(1), 124-128.
- Maas, C., & Hox, J. (2005). Sufficient sample sizes for multilevel modeling. *Methodology*, 1(3), 86-92.
- McGeown, S. P., Duncan, L. G., Griffiths, Y. M., & Stothard, S. E. (2014). Exploring the relationship between adolescent's reading skills, reading motivation and reading habits. *Reading and Writing*, 28(4), 545-569.
- Meece, J. L., Glienke, B. B., & Burg, S. (2006). Gender and motivation. *Journal of School Psychology*, 44, 351-373.
- Molfese, V. J., Modglin, A., & Molfese, D. L. (2003). The role of environment in the development of reading skills: a longitudinal study of preschool and school-age measures. *Journal of learning disabilities*, 36(1), 59-67.
- National Institute of Child Health and Human Development [NICHD] (2000). *Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Netten, A., Marinus, V., Droop, M., & Verhoeven, L. (2014). Sociocultural and educational factors for reading literacy decline in the Netherlands in the past decade. *Learning and Individual Differences*, 32, 9-18.
- Oakes, J. (1985). *Keeping track: how schools structure inequality*. New Haven, CT: Yale University Press.
- Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD] (2010a). *PISA 2009 at a Glance*. Parijs: OECD Publishing.
- Organisation for Economic Cooperation and Development [OECD] (2010b). *PISA 2009 results: Learning to learn: Student engagement, strategies and practices (Volume III)*. Paris: OECD Publishing.

- Park, Y. (2011). How motivational constructs interact to predict elementary students' reading performance: Examples from attitudes and self-concept in reading. *Learning and Individual Differences*, 21(4), 347-358.
- Retelsdorf, J., Koeller, O., & Moeller, J. (2011). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction*, 21(4), 550-559.
- Rogiers, A., & Keer, H. van (2015). Het profiel van de vaardige lezer: Een kwantitatief onderzoek naar de samenhang van geslacht, onderwijsvorm, socio-economische status en thuistaal en de leesmotivatie en leesvaardigheid van Vlaamse vijftienjarigen (masterscriptie). Gent: Universiteit Gent.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54-67.
- Schooten, E. van, & Gloppe, K. de (2002). The relation between attitude toward reading adolescent literature and literary reading behavior. *Poetics*, 30(3), 169-194.
- Schwabe, F., McElvany, N., & Trendtel, M. (2015). The school age gender gap in reading achievement: Examining the influences of item format and intrinsic reading motivation. *Reading Research Quarterly*, 50(2), 219-232.
- Smith, J. K., Smith, L. F., Gilmore, A., & Jameson, M. (2012). Students' self-perception of reading ability, enjoyment of reading and reading achievement. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 202-206.
- Steckel, B. (2009). Fulfilling the promise of literacy coaches in urban schools: What does it take to make an impact? *The Reading Teacher*, 63(1), 14-23.
- Steensel, R. C. M., Sande, N. E. van der, Bramer, W. M. & Arends, L.R. (2016). *Effecten van leesmotivatie-interventies. Uitkomsten van een meta-analyse*. Erasmus Universiteit Rotterdam.
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(1), 85-106.
- Van Houtte, M. (2004). Tracking effects on school achievement: A quantitative explanation in terms of the academic culture of school staff. *American Journal of Education*, 110(4), 354-388.
- Walpole, S., & Blamey, K. L. (2008). Elementary literacy coaches: The reality of dual roles. *The Reading Teacher*, 62, 222-231.
- Wigfield, A. (2004). Motivation for reading during the early adolescent and adolescent years. In D. S. Strickland & D. E. Alvermann (Eds.), *Bridging the literacy achievement gap, grades 4-12* (pp. 56-69). New York: Teachers College Press.
- Wigfield, A., Gladstone, J. R., & Turci, L. (2016). Beyond cognition: Reading motivation and reading comprehension. *Child Development Perspectives*, 10, 1-6.

BIJLAGE A | OVERZICHT VAN DE STATISTISCHE MODELSCHATTINGEN

TABEL 3 | SAMENVATTING VAN DE MODELSCHATTINGEN VOOR DE TWEE-LEVEL ANALYSE VAN INTRINSIEKE LEESMOTIVATIE

	Model 0	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6
<i>Fixed deel</i>							
Cons	-0.32 (0.03)***	-0.05 (0.03)	-0.30 (0.03)***	0.28 (0.03)***	0.31 (0.03)***	0.31 (0.03)***	0.29 (0.03)***
Mannelijk		-0.54 (0.03)***	-0.55 (0.03)***	-0.56 (0.03)***	-0.56 (0.03)***	-0.57 (0.04)***	-0.58 (0.04)***
TSO			-0.53 (0.04)***	-0.49 (0.04)***	-0.50 (0.04)***	-0.46 (0.05)***	-0.45 (0.05)***
BSO			-0.76 (0.04)***	-0.68 (0.04)***	-0.74 (0.05)***	-0.8 (0.06)***	-0.82 (0.06)***
SES-gm				0.10 (0.02)***	0.10 (0.02)***	0.10 (0.02)***	0.15 (0.03)***
Anderstalig					-0.07 (0.04)*	-0.07 (0.04)*	-0.07 (0.04)*
Mannelijk.TSO						-0.07 (0.07)	-0.06 (0.07)
Mannelijk.BSO						0.16 (0.08)	0.17 (0.08)*
TSO.SES-gm							-0.11 (0.04)**
BSO.SES-gm							-0.09 (0.05)
<i>Random deel</i>							
Level: scholen							
Cons/cons	0.14 (0.02)***	0.10 (0.02)***	0.01 (0.01)**	0.01 (0.01)*	0.01 (0.01)	0.01 (0.01)	0.01 (0.01)
Level: leerlingen							
Cons/cons	0.86 (0.02)***	0.80 (0.02)***	0.79 (0.02)***	0.78 (0.02)***	0.79 (0.02)***	0.79 (0.02)***	0.78 (0.02)***
-2*loglikelihood	11384.38	11085.28	10842.09	10768.37	9827.83	9820.26	9812.04
DIC							
Eenheid: scholen	142	142	142	142	142	142	142
Eenheid: leerlingen	4155	4155	4155	4135	3769	3769	3769
Referentie	Model 0	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5	Model 6

Noot: In deze tabel werden alleen verklarende variabelen opgenomen waarvan de parameters significant bleken te zijn: SES: socio-economische status; BSO: beroepssecundair onderwijs; TSO: technisch secundair onderwijs; ASO: algemeen secundair onderwijs; \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$ .

TABEL 4 | SAMENVATTING VAN DE MODELSCHATTINGEN VOOR DE TWEE-LEVEL ANALYSE VAN LEESVAARDIGHEID

	Model 0	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4	Model 5
<i>Fixed deel</i>						
Cons	527.53 (5.13)***	534.77 (5.19)***	595.00 (2.92)***	594.05 (2.83)***	569.31 (2.86)***	583.01 (2.83)***
Mannelijk		-14.43 (2.21)***	-15.56 (1.87)***	-16.30 (1.87)	-15.53 (1.94)***	-3.49 (1.92)
TSO			-74.10 (3.13)***	-71.97 (3.11)***	-71.88 (3.20)***	-61.63 (3.09)***
BSO			-150.33 (3.42)***	-145.56 (3.47)***	-147.11 (3.62)***	-131.81 (3.51)***
SES-gm				6.33 (1.11)***	6.21 (1.18)***	4.25 (1.12)***
Anderstalig					-1.04 (2.21)	0.62 (2.10)
Intrinsieke leesmotivatie-gm						22.11 (0.95)***
<i>Random deel</i>						
Level: scholen						
Cons/cons	3594.46 (443.49)***	3508.05 (432.98)***	586.57 (81.89)***	521.47 (74.17)***	490.90 (71.79)***	479.61 (69.07)***
Level: leerlingen						
Cons/cons	4113.47 (90.55)***	4074.25 (89.69)***	3016.47 (66.40)***	2994.72 (66.17)***	2950.69 (68.37)***	2580.98 (60.60)***
-2*loglikelihood	48108.40	48065.49	46588.67	46207.49	42110.26	40554.52
DIC						
Eenheid: scholen	142	142	142	142	142	142
Eenheid: leerlingen	4269	4269	4269	4238	3867	3769
Referentie		Model 0	Model 1	Model 2	Model 3	Model 4

Noot: In deze tabel werden alleen verklarende variabelen opgenomen waarvan de parameters significant bleken te zijn: SES: socio-economische status; BSO: beroepssecundair onderwijs; TSO: technisch secundair onderwijs; ASO: algemeen secundair onderwijs; \*  $p < 0.05$ ; \*\*  $p < 0.01$ ; \*\*\*  $p < 0.001$ .



# **PABO-STUDENTEN ALS GEMOTIVEERDE LEZERS VAN KINDERLITERATUUR: IS HET FICTIE?**

**MARIN GROOTHENGEL**

## **SAMENVATTING**

Hoe kunnen lerarenopleidingen pabo-studenten stimuleren om goed geïnformeerde, lezende en enthousiaste leesbevorderaars te worden? Het doel van dit onderzoek was om persoonlijke eigenschappen en omgevingseigenschappen van pabo-studenten te identificeren die invloed kunnen hebben op hun leesfrequentie van kinderliteratuur, hun leesattitude en hun kennis van kinderboeken. Ten behoeve van dit onderzoek hebben 347 studenten een vragenlijst ingevuld. De resultaten laten zien dat pabo-studenten in hun vrije tijd weinig kinderliteratuur lezen. Wél hebben bijna alle studenten een positieve leesattitude. Kennis van kinderboeken concentreert zich vooral op auteurs en titels die (al) populair waren tijdens de jeugd van de pabo-studenten. Nieuwe auteurs en titels worden weinig genoemd. We vonden een positief verband tussen de rol van de mentor in de stageklas en de leesfrequentie van kinderliteratuur bij pabo-studenten. Op basis van de resultaten worden verschillende aanbevelingen gedaan voor lerarenopleidingen.

## **1 INLEIDING**

Onderzoek heeft aangetoond dat de leesattitude en het leesgedrag van leraren invloed kunnen hebben op het leesgedrag en de leesvaardigheid van hun leerlingen (McKool & Gespass, 2009; Lundberg & Linnakyla, 1993). Leraren kunnen



als rolmodel kinderen stimuleren om vaardige en enthousiaste lezers te worden (Applegate et al., 2014). Onderzoekers stellen daarom dat lerarenopleidingen studenten moeten stimuleren om betrokken lezers en goede leesbevorderaars te worden (bijvoorbeeld: Jongstra, Adolfsen, & Pauw, 2014).

De praktijk wijst echter uit dat de meeste leraren in opleiding weinig lezen (bijvoorbeeld: Applegate et al., 2014; Chorus, 2007). De leesfrequentie van leraren in opleiding wordt door verschillende onderzoekers omschreven als zorgwekkend en onvoldoende (bijvoorbeeld: Granado, 2014; Rijckaert, 2014). De leesfrequentie gaat niet omhoog wanneer de leraar in opleiding afgestudeerd is en voor de klas staat (Medwell, Wray, Poulson, & Fox, 1998). Deze bevindingen roepen de vraag op of deze weinig lezende studenten in staat zijn om goede leesbevorderende leraren te worden.

Volgens onderzoek van Pearce (2015) is het lezen van kinderboeken essentieel voor het ontwikkelen van kennis over kinderliteratuur. Deze kennis is van belang om als leraar een goede leesbevorderaar te zijn. De kennis van kinderboeken bij leraren in opleiding is nog nauwelijks onderzocht. Bij onderzoeken onder leraren blijkt echter dat leraren vooral kennis hebben van oudere titels en auteurs (Carpenter, 1997). Het gebrek aan kennis van kinderliteratuur kan negatieve consequenties hebben voor leerlingen, zo stellen Cremin, Mottram, Bearne en Goodwin (2008). Daarnaast vonden meerdere onderzoekers een positief verband tussen de kennis van kinderliteratuur en het gedrag van de leraar. Leraren met veel kennis van kinderliteratuur gebruiken vaker goede strategieën om het lezen te bevorderen. Deze leraren lezen bijvoorbeeld vaker voor (Burgess, Sargant, Smith, Hill, & Morrison, 2011).

Ook een positieve leesattitude blijkt essentieel. Verschillende organisaties en onderzoekers onderstrepen het belang van de leraar als rolmodel om de liefde voor lezen over te brengen in de klas (bijvoorbeeld: Applegate & Applegate, 2004; Stichting Lezen, 2014). Daarbij moet worden opgemerkt dat leesfrequentie en leesattitude sterk samenhangen. Mensen die veel lezen hebben vaak een betere leesattitude en vice versa (Petscher, 2010). De Inspectie van het Onderwijs signaleerde enkele jaren geleden dat leerlingen in Nederland weinig plezier aan lezen beleven en gaf hierbij aan dat er meer aandacht moet komen voor het stimuleren van leesplezier op de basisschool (Inspectie van het Onderwijs, 2014). In de literatuur wordt een positieve leesattitude bij kinderen geassocieerd met betere leesprestaties (Petscher, 2010). De leesprestaties van negen- en tienjarige leerlingen in Nederland zijn hoger dan het internationale gemiddelde, maar resultaten van PIRLS 2011, een internationaal vergelijkend onderzoek op het gebied van leesvaardigheid, laten een kleine daling in absolute scores zien vergeleken met PIRLS 2001 en 2006

(Meelissen et al., 2012). Samengevat geeft dit aan dat het belangrijk is om pabo-studenten kennis te laten maken met kinderliteratuur, om pabo-studenten te verleiden om kinderliteratuur te lezen en om een positieve leesattitude te stimuleren. Op hun beurt kunnen deze studenten in de toekomst basisschoolleerlingen verleiden tot lezen.

Er is weinig onderzoek gedaan naar welke factoren bij leraren in opleiding correleren met leesfrequentie, leesattitude en kennis van kinderliteratuur. In andere, bredere onderzoeken, waarin volwassenen en jongeren centraal staan, kunnen meer factoren gevonden worden. In een literatuuronderzoek zijn al deze factoren in kaart gebracht. Daarbij zijn naast de onderzoeken naar leraren in opleiding ook de bredere onderzoeken meegenomen.

Geslacht, leeftijd en opleidingsniveau (Stokmans, 1999; Griswold, McDonnell, & Wright, 2005) zijn enkele van de factoren die correleren met leesfrequentie. Over het algemeen lezen vrouwen meer dan mannen, ouderen meer dan jongeren en hoger opgeleiden meer dan lager opgeleiden. Bij jongeren hangen ook een positieve leesomgeving gecreëerd door ouders, vrienden of docenten en een positieve leesattitude samen met een hogere leesfrequentie (Stalpers, 2005). Daarnaast vond Stalpers (2005) dat de selectiecriteria die jongeren hanteren bij het kiezen van een boek samenhangen met de leesfrequentie. Jongeren die weinig lezen kiezen vaker een boek gebaseerd op de omslag of de dikte van het boek, terwijl vaak lezende jongeren sneller geneigd zijn om een boek voor te proeven door er even doorheen te bladeren. Ook de kennis van literatuur en het waargenomen risico spelen bij jongeren mee (Stalpers, 2005). Tieners die bang zijn dat ze het verkeerde boek kiezen, lezen minder vaak dan tieners die geen risico ervaren bij het kiezen van een boek. Factoren zoals geslacht, leeftijd en opleidingsniveau correleren bij jongeren ook met leesattitude (Nelck-da Silva Rosa & Schlundt Bodien, 2004; Van Schooten & De Gloppe). ‘Self-efficacy’ is een andere factor die samenhangt met de leesattitude van jongeren (Stalpers, 2005). Jongeren die zichzelf geen goede lezers vinden, hebben een minder positieve houding ten opzichte van lezen. Daarnaast spelen leesfrequentie, leesomgeving en persoonlijkheidskenmerken zoals kennishonger (behoefte aan kennis) en verbeeldingskracht (fantasie en voorstellingsvermogen) een rol volgens Stalpers (2005). Bij kennis van kinderboeken speelt de leesbeleving in het verleden een rol (Pearce, 2015). Studenten die als kind veel lazen, hebben op latere leeftijd meer kennis van kinderboeken. Deze factoren die in het onderzoek zijn meegenomen worden in Tabel 1 weergegeven.

Ondanks het belang van lezende leerkrachten, is er weinig bekend over de factoren die samenhangen met de leesfrequentie, leesattitude en kennis van

kinderboeken bij leraren in opleiding. Het is onbekend of factoren die een rol spelen bij leesfrequentie, leesattitude en kennis van boeken in het algemeen, dezelfde rol spelen bij het lezen van kinderliteratuur bij leraren in opleiding.

**TABEL 1** | OVERZICHT VAN IN DE LITERATUUR GEVONDEN FACTOREN VOOR FREQUENTIE, ATTITUDE EN KENNIS VAN KINDERLITERATUUR

Aspecten		
Leesfrequentie	Leesattitude	Kennis van kinderliteratuur
<ul style="list-style-type: none"> <li>– Geslacht</li> <li>– Leeftijd</li> <li>– Opleidingsniveau</li> <li>– Leesattitude</li> <li>– Selectiecriteria voor boekkeuze</li> <li>– Waargenomen risico</li> <li>– Kennis van literatuur</li> <li>– Leesklimaat               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouders</li> <li>• Vrienden</li> <li>• Docenten</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Geslacht</li> <li>– Leeftijd</li> <li>– Opleidingsniveau</li> <li>– Leesfrequentie</li> <li>– Persoonlijke kenmerken               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kennishonger</li> <li>• Verbeeldingskracht</li> </ul> </li> <li>– Self-efficacy</li> <li>– Leesklimaat               <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ouders</li> <li>• Vrienden</li> <li>• Docenten</li> </ul> </li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Leesbeleving in het verleden</li> </ul>

## 2 DOELSTELLING

Hoe kunnen lerarenopleidingen studenten stimuleren om goed geïnformeerde, lezende en enthousiaste leesbevorderaars te worden? Een eerste stap is het identificeren van persoonlijke eigenschappen en omgevingseigenschappen van pabo-studenten die hun leesfrequentie van kinderliteratuur, leesattitude en kennis van kinderboeken kunnen beïnvloeden. Een persoonlijke eigenschap is bijvoorbeeld verbeeldingskracht; het leesklimaat thuis is een omgevingskenmerk.

De vraag die in dit afstudeeronderzoek centraal staat is: *Welke persoonlijke en omgevingskenmerken van pabo-studenten zijn gerelateerd aan hun kennis over en interesse in kinderliteratuur?*

De interesse van pabo-studenten is gemeten als actuele leesfrequentie van kinderliteratuur en leesattitude. De kennis van kinderboeken is gemeten met een focus op auteurs en titels van kinderboeken.

Het afstudeeronderzoek is onderdeel van een langdurig onderzoeksproject van de Katholieke Pabo Zwolle (KPZ) naar een passend leescurriculum voor aanstaande leraren. In het kader van dit onderzoeksproject hebben in 2014 347 studenten een

vragenlijst ingevuld. Deze gegevens van de KPZ zijn gebruikt om de onderzoeksvraag te beantwoorden. De gegevens zijn eerst gebruikt om de stand van zaken in kaart te brengen, zodat bepaald kon worden hoeveel kinderliteratuur gelezen wordt, hoe het met de leesattitude gesteld is en hoeveel kennis van kinderboeken studenten hebben. Daarna is bekeken in hoeverre persoonlijke factoren en omgevingsfactoren samenhangen met de leesfrequentie, leesattitude en kennis van kinderboeken van pabo-studenten.

Dit onderzoek draagt bij aan de discussie over het belang van leesgedrag, leesattitude en kennis van (aanstaande) leraren met betrekking tot kinderliteratuur. Hoewel er vaak wordt aangenomen dat het lezen van kinderliteratuur belangrijk is voor aanstaande leraren, is daar weinig onderzoek naar gedaan.

### 3 METHODE

#### 3.1 RESPONDENTEN

Dit onderzoek is gebaseerd op gegevens van voltijd pabo-studenten, verzameld met behulp van een vragenlijst. De vragenlijst is ingevuld door 347 (71%) van de 488 ingeschreven voltijd studenten uit het eerste ( $n = 134$ , 89%), tweede ( $n = 84$ , 76%), derde ( $n = 75$ , 65%) en vierde jaar ( $n = 54$ , 71%). De lagere respons bij de hogere jaren kon grotendeels worden toegeschreven aan afwezigheid door stageverplichtingen. De leeftijd van de studenten varieerde van 17 tot 27 jaar. De vooropleiding van de studenten verschilde (39% mbo, 56% havo en 5% vwo). 16% van de respondenten was man. De vragenlijsten zijn ingevuld in het voorjaar van 2014. Voorafgaande aan hun studie hebben studenten toestemming gegeven voor het gebruik van hun gegevens voor onderzoeksdoeleinden. De vragenlijst werd ingevuld onder toezicht van een onderzoeker.

#### 3.2 INSTRUMENTEN

De vragenlijst is een door Adolfsen (2015) aangepaste versie van de leesfrequentie- en leesattitudevragenlijst van Stalpers (2005, 2007). Om de leesfrequentie van kinderliteratuur te meten, zijn vijf items gebruikt die elk de leesfrequentie van een genre meten: leesboeken, informatieve boeken, poëzie, stripboeken en kinderkranten. De studenten kregen de instructie om alleen boeken gelezen in de vrije tijd mee te tellen in dit onderzoek. De antwoorden werden gemeten op een zes-puntsschaal (1 = nooit, 2 = eens per half jaar, 3 = eens per twee tot drie maanden, 4 = eens per maand, 5 = eens in de twee tot drie weken, 6 = eens per week of vaker). De Cronbach's Alpha voor deze schaal is .65.

De leesattitude van studenten werd in dit onderzoek overigens gemeten zonder specifieke focus op kinderliteratuur. Omdat gebruik werd gemaakt van bestaande data – in 2014 op de KPZ verzameld door Adolfsen (2015) – was het niet meer mogelijk om de vragen aan te passen. De 13 items die gebruikt zijn om leesattitude te meten, werden ontworpen door Stalpers (2005). De antwoorden werden gemeten met een vijfpuntsschaal. De Cronbach's Alpha voor leesattitude was .86.

Kennis van kinderboeken is gemeten met een, in de vragenlijst verwerkte, opdracht. Studenten moesten hierbij in twee minuten zoveel mogelijk auteurs en titels van kinderboeken opschrijven. Deze methode was geschikt om een eerste impressie te krijgen van de kennis van kinderboeken bij pabo-studenten. De tijdsdruk en de vraagstelling kunnen er echter toe geleid hebben dat de kennis van kinderboeken niet optimaal gemeten is. Enkele studenten hebben achteraf aangegeven last te hebben gehad van de tijdsdruk. In de slotbeschouwing worden aanbevelingen gegeven om kennis van kinderboeken op een andere manier te meten.

### 3.3 DATA-ANALYSE

Om de situatie op de pabo in kaart te brengen werd beschrijvende statistiek gebruikt.

Kennis van kinderboeken werd gemeten met een opdracht. De uitkomsten hiervan zijn geanalyseerd en gekwantificeerd om ze geschikt te maken voor verdere analyses door aan titels en auteurs punten toe te kennen. Voor elke (correcte) titel of auteur kregen de studenten een punt. Een extra punt werd gegeven voor elke titel of auteur die een Gouden of Zilveren Griffel of Gouden Penseel had gewonnen in het verleden. Aan recente winnaars van Gouden Griffels, Zilveren Griffels of Gouden Penselen (vanaf 2010) werd de meeste waarde toegekend. Per titel of auteur leverde dit nog een extra punt op. Deze puntentelling werd aangehouden om ervoor te zorgen dat kwalitatief goede en nieuwe kinderboeken sterker meetelden bij het bepalen van de kennis van kinderboeken. Dit voorkwam dat studenten die bijvoorbeeld alleen titels van sprookjes opschreven evenveel punten kregen als studenten die alle nieuwste Griffelwinnaars noteerden.

Vervolgens is de samenhang tussen de afhankelijke en onafhankelijke variabelen getest door correlaties te berekenen. Tot slot zijn drie hiërarchische meervoudige regressieanalyses uitgevoerd om de relatieve bijdrage te berekenen van verschillende groepen variabelen aan de verklaring van verschillen in leesfrequentie, leesattitude en boekenkennis. Alleen factoren die significant correleren met de afhankelijke variabelen werden in de uiteindelijke regressiemodellen opgenomen.

## 4 RESULTATEN

### 4.1 SITUATIEBESCHRIJVING

De resultaten laten zien dat de leesfrequentie laag is (zie Tabel 2). Pabo-studenten lezen in hun vrije tijd niet veel kinderboeken. De meerderheid van de studenten pakt in de vrije tijd minder dan één keer per maand een kinderboek. De leesattitude van de studenten is over het algemeen positief. Een deel van de studenten heeft een negatieve leesattitude (1%) of een neutrale leesattitude (17%), maar het overgrote deel van de studenten (82%) beschikt over een positieve leesattitude. De kennis van kinderboeken concentreert zich op oudere titels en auteurs. Het vaakst worden de auteurs Carry Slee (280 keer) en Annie M.G. Schmidt (161 keer) genoemd. De meest genoemde titels zijn *Hoe overleef ik...* (111 keer) en *Spijt* (88 keer). Ondanks het feit dat nieuwe bekroonde boeken regelmatig gebruikt worden in het curriculum, worden deze boeken weinig genoemd.

**TABEL 2 |** LEESFREQUENTIE BIJ VERSCHILLENDE GENRES, PERCENTAGES (N = 344-347)

	Nooit – Eens per half jaar %	Eens per 2/3 maand – Eens per maand %	Eens per 2/3 weken – Eens per week of vaker %
Jeugd- en kinderromans	65	26	9
Informatieve boeken voor kinderen	60	32	8
Gedichten voor kinderen	90	8	2
Stripboeken voor kinderen	63	22	15
Kinderkranten	89	8	3

### 4.2 FACTOREN

In dit onderzoek zijn verschillende factoren gevonden die samenhangen met de leesfrequentie van kinderliteratuur, de leesattitude en de kennis van kinderboeken van pabo-studenten. Dit zijn zowel persoonlijke factoren als omgevingsfactoren. Zie bijlage A voor de correlatietabellen. De regressieanalyses (zie bijlage B) laten zien dat persoonlijke factoren vaker een rol spelen in het verklaren van de variantie bij de drie afhankelijke variabelen dan omgevingsfactoren.

#### 4.2.1 Relatie tussen afhankelijke variabelen

Wat opvalt, is dat de relatie tussen de afhankelijke variabelen vaak minder sterk is dan verwacht zou worden op basis van de wetenschappelijke literatuur. Er wordt bijvoorbeeld geen significante relatie gevonden tussen de leesfrequentie

van kinderliteratuur en de kennis van kinderboeken. Dit kan liggen aan de manier waarop de kennis van kinderboeken gemeten is in het onderzoek.

#### 4.2.2 Relatie tussen leesfrequentie van kinderliteratuur en onafhankelijke variabelen

De regressieanalyse laat een significant verband zien tussen leesfrequentie van kinderliteratuur en leesfrequentie van volwassenenliteratuur. Dit suggereert dat studenten die regelmatig volwassenenliteratuur lezen, ook vaker kinderboeken lezen. Daarnaast hangt ook het leesklimaat gecreëerd door de mentor in de stageklas significant samen met de leesfrequentie. Wanneer een mentor bijvoorbeeld regelmatig over boeken praat met de student en boeken aanbeveelt, hebben studenten een hogere leesfrequentie. Leesfrequentie van volwassenenliteratuur en het leesklimaat gecreëerd door mentoren verklaren samen 32% van de verschillen in leesfrequentie van kinderliteratuur.

#### 4.2.3 Relaties tussen leesattitude en onafhankelijke variabelen

De regressieanalyse laat een significant verband zien tussen leesattitude en zeven onafhankelijke variabelen. Dit zijn vier persoonlijke factoren (leesbeleving in het verleden, verbeeldingskracht, waargenomen risico en gehanteerde criteria om boeken te selecteren) en daarnaast drie omgevingsfactoren (het leesklimaat gecreëerd door docenten Nederlands op de pabo, vrienden en ouders). Zie de regressietabel in bijlage B. Studenten die lezen vroeger leuk vonden, veel fantasie hebben en de kans om een verkeerd boek te pakken laag inschatten, hebben een positievere leesattitude. Studenten die boeken selecteren op basis van de dikte van het boek zijn vaak minder positief over lezen. Wanneer vrienden, ouders en docenten Nederlands regelmatig aandacht besteden aan boeken, hebben studenten een positievere leesattitude. Deze factoren kunnen samen 46% van het verschil in leesattitude verklaren. Opvallend is dat de leeftijd en de vooropleiding van de studenten niet significant samenhangen met de leesattitude.

#### 4.2.4 Relatie tussen kennis van kinderboeken en onafhankelijke variabelen

Er zijn maar twee onafhankelijke factoren gevonden die samenhangen met de kennis van kinderboeken. In beide gevallen gaat het om persoonlijke factoren. De eerste factor is het studiejaar. Dit toont aan dat studenten gedurende hun studie meer kennis over kinderboeken opdoen. Daarnaast is de leesbeleving in het verleden gerelateerd aan de kennis van kinderboeken. Studenten die het leuk vonden om te lezen op de basisschool en middelbare school, hebben meer kennis van kinderboeken. Deze twee factoren verklaren samen 11% van het verschil in kennis van kinderboeken.

## 5 SLOTBESCHOUWING

### 5.1 CONCLUSIE EN DISCUSSIE

Dit onderzoek toont aan dat niet zomaar aangenomen kan worden dat alle pabo-studenten over een hoge leesfrequentie, positieve leesattitude en kennis van kinderboeken beschikken. In dit onderzoek zijn verschillende persoonlijke factoren en omgevingsfactoren gevonden die samenhangen met de leesfrequentie van kinderliteratuur, de leesattitude en kennis van kinderboeken van pabo-studenten. Regressieanalyses laten zien dat persoonlijke factoren, zoals leesbeleving in het verleden en leesfrequentie van volwassenenliteratuur, een grotere rol spelen in het verklaren van variantie dan omgevingsfactoren zoals de leesomgeving op de pabo.

De resultaten sluiten aan bij uitkomsten van eerdere onderzoeken. De leesfrequentie op lerarenopleidingen is gemeten in verschillende internationale onderzoeken (Granado, 2014; Pearce, 2015; Rijckaert, 2014). Deze onderzoeken rapporteren ook dat leraren in opleiding weinig kinderliteratuur lezen. Dit afstudeeronderzoek geeft aan dat de leesfrequentie van studenten op de Katholieke Pabo Zwolle hier niet erg van verschilt. Voor leesattitude komen de uitkomsten van de huidige studie overeen met de uitkomsten van Nathanson, Pruslow en Levitt (2008). Ook in dit afstudeeronderzoek hadden studenten een overwegend neutrale of positieve leesattitude. Er is maar één eerder onderzoek gevonden waarbij de kennis van kinderliteratuur bij leraren in opleiding is gemeten (Pearce, 2015). Omdat de meetmethode van Pearce verschilt van de meetmethode die is gebruikt in het huidige onderzoek zijn de uitkomsten moeilijk te vergelijken. Wél kan geconcludeerd worden dat pabo-studenten – net als de al afgestudeerde leraren in de onderzoeken van Carpenter (1997) en Cremin et al. (2008) – vooral kennis hebben van kinderboeken uit hun eigen jeugd en minder van nieuwe literatuur.

In dit onderzoek werden soms minder sterke correlaties gevonden dan verwacht werd op basis van de literatuur. Een mogelijke verklaring voor dit verschil kan gevonden worden in enkele kenmerken van de vragenlijst. Voor het meten van de kennis van kinderboeken zou een ander instrument ontwikkeld moeten worden, met een hogere betrouwbaarheid. Een titelherkenningstest met bestaande en niet-bestaande titels kan hiervoor geschikt zijn. Een aangepaste versie van de vragenlijst kan ingezet worden om studenten te screenen. De pabo kan dan al vroeg in de opleiding in kaart brengen of studenten bijvoorbeeld beschikken over een negatieve of positieve leesattitude, en hier vervolgens tijdens de begeleiding van de student op inspelen.

De invloed van enkele variabelen moet in vervolgonderzoek nader onderzocht worden. Er is een samenhang gevonden tussen het leesklimaat gecreëerd



door de docent Nederlands en de leesattitude. Het zou in een vervolgonderzoek interessant zijn om te ontdekken welke activiteiten van docenten Nederlands op de pabo samenhangen met de ontwikkeling van een positieve leesattitude bij pabo-studenten. Daarnaast zijn er enkele mogelijk relevante onafhankelijke variabelen uit het literatuuronderzoek naar voren gekomen die door praktische beperkingen niet konden worden meegenomen in dit literatuuronderzoek.

## 5.2 AANBEVELINGEN

De resultaten van dit onderzoek zullen gebruikt worden bij curriculumverbeteringen op de Katholieke Pabo Zwolle (KPZ). Het doel van het onderzoeksproject, waar dit afstudeeronderzoek deel van uitmaakt, is om studenten op te leiden om lezende leraren en goede leesbevorderaars te worden. De aanbevelingen voor de praktijk zijn in eerste instantie geschreven voor de KPZ, maar kunnen ook gebruikt worden door andere onderwijsinstellingen.

Veel factoren die volgens dit onderzoek samenhangen met de leesfrequentie, leesattitude en kennis van kinderboeken van pabo-studenten zijn niet te beïnvloeden door een lerarenopleiding. Toch zijn er ook uitkomsten die wél gebruikt kunnen worden om de interesse in en de kennis van kinderliteratuur van toekomstige leraren te bevorderen.

Uit dit onderzoek komt naar voren dat de leesfrequentie van kinderliteratuur samenhangt met het leesklimaat gecreëerd door mentoren (begeleiders in de stageklas). Wanneer een mentor met een student praat over boeken, boeken aanbeveelt en zelf voorleest in de klas, zal de student vaker kinderliteratuur gaan lezen. Deze uitkomst kan van waarde zijn voor de lerarenopleiding. De mentor laat zien wat een leraar kan doen met boeken in de klas. Dit zou de pabo ook vaker kunnen laten zien. Bijvoorbeeld door in de lessen op de pabo inspirerende voorbeelden te geven van manieren waarop kinderboeken kunnen worden ingezet in het onderwijs.

De afwezigheid van een norm maakt het moeilijk om te bepalen of studenten aan de KPZ genoeg lezen en genoeg kennis hebben van kinderliteratuur. Binnen de organisatie zou gesproken moeten worden over een norm, bij voorkeur in samenwerking met andere lerarenopleidingen en organisaties zoals Stichting Lezen. De KPZ kan daarnaast een organisatiebrede discussie starten over de resultaten van dit onderzoek en het belang van lezen voor pabo-studenten. Bij deze gesprekken zouden studenten betrokken moeten worden. Docenten en stagescholen hebben hierbij de belangrijke taak om de relevantie en de meerwaarde van lezen te benadrukken.

Daarnaast is het belangrijk om te inventariseren welke leesbevorderende activiteiten er nu op de KPZ en op andere lerarenopleidingen ingezet worden. Het uitwisselen van kennis met andere opleidingen kan helpen bij het identificeren of ontwerpen van *best practice strategies*.

## OVER DE AUTEUR

**Marin Groothengel** studeerde Educational Science and Technology aan de Universiteit Twente. Haar afstudeerscriptie met de titel *Pre-service teachers as engaged readers of children's literature: Is it fiction?* schreef ze in opdracht van de Katholieke Pabo Zwolle. Sinds september 2016 werkt ze als onderwijskundige bij de Universiteit Utrecht.

## LITERATUURLIJST

- Adolfsen (2015). *Het leesprofiel van pabo-studenten en determinanten van leesgedrag* (Ongepubliceerde masterscriptie). Enschede: Universiteit Twente.
- Applegate, A. J., & Applegate, M. (2004). The Peter Effect: Reading habits and attitudes of preservice teachers. *The reading teacher*, 57(6), 554-563.
- Applegate, A. J., Applegate, M., Mercantini, M. A., McGeehan, C. M., Cobb, J. B., Deboy, J. R., . . . Lewinski, K. E. (2014). The Peter Effect revisited: Reading habits and attitudes of college students. *Literacy Research and Instruction*, 53(3), 188-204.
- Burgess, S. R., Sargant, S., Smith, M., Hill, N., & Morrison, S. (2011). Teachers' leisure reading habits and knowledge of children's books: Do they relate to the teaching practices of elementary school teachers? *Reading Improvement*, 48(2), 88-102.
- Carpenter, M. G. (1997). *Preservice teachers as readers* (Ongepubliceerd proefschrift). Tucson, AZ: University of Arizona.
- Chorus, M. (2007). *Lezen graag! Leesbevordering op pabo en roc*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Cremin, T., Mottram, M., Bearne, E., & Goodwin, P. (2008). Exploring teachers' knowledge of children's literature. *Cambridge Journal of Education*, 38(4), 449-464.
- Granado, C. (2014). Teachers as readers: a study of the reading habits of future teachers / El docente como lector: estudio de los hábitos lectores de futuros docentes. *Cultura Y Educación*, 26(1), 44-70.
- Griswold, W., McDonnell, T., & Wright, N. (2005). Reading and the reading class in the twenty-first century. *Annual Review of Sociology*, 31, 127-132.
- Inspectie van het Onderwijs (2014). *De staat van het onderwijs. Onderwijsverslag 2012/2013*. Utrecht: Inspectie van het Onderwijs.
- Jongstra, W., Adolfsen, A., & Pauw, I. (2014). Hoe zien de leesprofielen van onze studenten eruit? Een onderzoek naar leesprofielen onder studenten van de Katholieke Pabo Zwolle. Paper gepresenteerd tijdens de 28e HSN-conferentie. Opgehaald op 31 oktober 2015 van [http://taalunieversum.org/archief/onderwijs/conferentie\\_het\\_schoolvak\\_nederlands/hsn\\_28\\_conferentieboek.pdf](http://taalunieversum.org/archief/onderwijs/conferentie_het_schoolvak_nederlands/hsn_28_conferentieboek.pdf).

- Lundberg, I., & Linnakyla, P. (1993). *Teaching reading around the World*. Hamburg: IEA.
- McKool, S. S., & Gespass, S. (2009). Does Johnny's reading teacher love to read? How teachers' personal reading habits affect instructional practices. *Literacy Research and Instruction*, 48(3), 264-276.
- Medwell, J., Wray, D., Poulson, L., & Fox, R. (1998) *Effective teachers of literacy: A report of a research project commissioned by the teacher training agency*. Exeter: University of Exeter.
- Meelissen, M. R. M., Netten, A., Drent, M., Punter, R. A., Droop, M., & Verhoeven, L. (2012) *PIRLS- en TIMSS-2011. Trends in leerprestaties in Lezen, Rekenen en Natuuronderwijs*. Nijmegen/Enschede: Radboud Universiteit/ Universiteit Twente.
- Nathanson, S., Pruslow, J., & Levitt, R. (2008). The reading habits and literacy attitudes of inservice and prospective teachers. *Journal of Teacher Education*, 59(4), 313-21.
- Nelck-da Silva Rosa, F. F. H., & Schlundt Bodien, W. A. (2004). *Non scholae sed vitae legimus: De rol van reflectie in ego-ontwikkeling en leesattitudeontwikkeling bij adolescenten* (Proefschrift). Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Pearce, D. L. (2015). *Prediction of preservice teachers' knowledge and reading of children's literature within a teacher preparation program*. Corpus Christi, TX: Texas A&M University.
- Petscher, Y. (2010). Research in reading: A meta-analysis of the relationship between student attitudes towards reading and achievement in reading. *Journal of Research in Reading*, 33(4), 335-355.
- Rijckaert, H. (2014). *Het leesgedrag en de leesattitude van leraren-in-opleiding*. (Ongepubliceerde masterscriptie). Gent: Universiteit Gent.
- Schooten, E. van, & Glopper, K. de (2002). The relation between attitude toward reading adolescent literature and literature reading behavior. *Poetics*, 30(3), 169-194.
- Stalpers, C. (2005). *Gevormd door leeservaringen. De relatie tussen leesattitude, het lezen van fictie en het voornemen van adolescenten om lid te blijven van de openbare bibliotheek* (Proefschrift). Utrecht: Universiteit Utrecht.
- Stalpers, C. (2007). *Het verhaal achter de lezer. Een empirisch onderzoek naar variabelen die verschillen in leesgedrag verklaren*. Delft: Eburon.
- Stichting Lezen. (2014). *Aandacht voor jeugdliteratuur op de pabo*. Opgehaald van [www.lezen.nl/sites/default/files/Jeugdliteratuur%20op%20de%20pabo.pdf](http://www.lezen.nl/sites/default/files/Jeugdliteratuur%20op%20de%20pabo.pdf).
- Stokmans, M. J. W. (1999). Reading attitude and its effect on leisure time reading. *Poetics*, 26, 245-261.

## BIJLAGE A

TABEL A1 | CORRELATIES TUSSEN VERSCHILLENDE AFHANKELIJKE VARIABELEN

	Leesfrequentie kinderliteratuur	Leesattitude	Kennis van kinderboeken
Leesfrequentie kinderliteratuur	1	.143**	n.s.
Leesattitude - algemeen	.143**	1	.129*
Leesattitude - hedonistisch	n.s.	(.904**)	.131*
Leesattitude - utilitair	.180**	(.853**)	n.s.
Kennis van kinderboeken	n.s.	.129*	1

Noten. \* $p < .05$  (2-tailed) \*\* $p < .01$  (2-tailed) n.s. = niet significant

TABEL A2 | CORRELATIES TUSSEN ONAFHANKELIJKE EN AFHANKELIJKE VARIABELEN

	Leesfrequentie kinderliteratuur	Leesattitude	Kennis van kinderboeken
Leeftijd	n.s.	n.s.	.167**
Geslacht	n.s.	.180**	n.s.
Vooropleiding	n.s.	n.s.	n.s.
Studiejaar	n.s.	n.s.	.232**
Leesbeleving in het verleden	.222**	.525**	.190**
Leesfrequentie volwassenenliteratuur	.514**	.243**	n.s.
Verbeeldingskracht	n.s.	.268**	n.s.
Kennishonger	.242**	.251**	n.s.
Waargenomen risico	n.s.	.117*	n.s.
Selectiecriteria - advies van anderen	n.s.	.117*	n.s.
Selectiecriteria - uiterlijk van het boek	n.s.	n.s.	n.s.
Selectiecriteria - dikte van het boek	n.s.	-.273**	n.s.
Selectiecriteria - voorproeven en eerdere ervaringen	.173**	.307**	.169**
Leesklimaat - ouders	.186**	.409**	n.s.
Leesklimaat - vrienden	.191**	.327**	n.s.
Leesklimaat - docenten Nederlands	.132*	.172**	n.s.
Leesklimaat - docenten algemeen	.242*	n.s.	n.s.
Leesklimaat - mentoren	.272**	n.s.	n.s.

Noten. \* $p < .05$  (2-tailed) \*\* $p < .01$  (2-tailed) n.s. = niet significant

## BIJLAGE B

**TABEL B1** | HIËRARCHISCHE MEERVOUDIGE REGRESSIEANALYSES VOOR LEESFREQUENTIE VAN KINDERLITERATUUR

	<b>Model 1</b> Individuele achtergrond- kenmerken	<b>Model 2</b> Spaarzaam model 1 + studenten- factoren	<b>Model 3</b> Spaarzaam model 2 + omgevings- factoren	<b>Eindmodel</b>
	Coëfficiënt <i>B</i> ( <i>SE B</i> )			
<i>1. Individuele achtergrond- factoren</i>				
Leesbeleving in het verleden	.231(.056)**	.213(.058)**	.214(.122)	--
<i>2. Persoonlijke / individuele studentenfactoren</i>				
Leesattitude		-.211(.107)*	-.285(.227)	--
Leesfrequentie volwassenenliteratuur		.734(.079)**	.726(.157)**	.761(.127)**
Kennishonger		.119(.081)	--	--
Selectiecriteria - voorproeven en eerdere ervaringen		.060(.064)	--	--
<i>3. Omgevingsfactoren</i>				
Leesklimaat - ouders			.013(.169)	--
Leesklimaat - vrienden			.051(.181)	--
Leesklimaat - docenten Nederlands (pabo)			.122(.149)	--
Leesklimaat - docenten algemeen(pabo)			.115(.206)	--
Leesklimaat - mentoren (pabo)			.280(.129)*	.287(.102)**
% verklaarde variantie ( $R^2$ )	5%	30%	36%	34%
Adjusted $R^2$	5%	29%	30%	32%

Noten. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , -- = variabele uit model vanwege niet-significant effect

**TABEL B2** | HIËRARCHISCHE MEERVOUDIGE REGRESSIEANALYSES VOOR LEESATTITUDE

	Model 1 Individuele achtergrond- kenmerken	Model 2 Spaarzaam model 1 + studenten factoren	Model 3 Spaarzaam model 2 + omgevings- factoren	Eindmodel
	Coëfficiënt B (SE B)			
1. Individuele achtergrond- factoren				
Geslacht	.030(.069)	--	--	--
Leesbeleving verleden	.294(.028)**	.240(.028)**	.191(.029)**	.190(.029)**
2. Persoonlijke / individuele studentenfactoren				
Leesfrequentie kinderliteratuur		-.044(.028)	--	--
Kennis van kinderboeken		.006(.025)	--	--
Leesfrequentie volwassenenliteratuur		.090(.044)*	.034(.041)	--
Verbeeldingskracht		.213(.044)**	.185(.046)**	.211(.045)**
Kennishonger		.092(.041)*	.078(.042)	--
Waargenomen risico		.142(.052)**	.132(.052)*	.137(.052)**
Selectiecriteria - advies van anderen		.074(.040)	--	--
Selectiecriteria - dikte boek		-.078(.026)**	-.066(.027)*	-.065(.027)*
Selectiecriteria - voorproeven en eerdere ervaringen		.095(.032)**	.086(.033)**	.102(.032)**
3. Omgevingsfactoren				
Leesklimaat - ouders			.128(.041)**	.136(.040)**
Leesklimaat - vrienden			.092(.042)*	.098(.042)*
Leesklimaat - docenten			.077(.034)*	.087(.033)*
Nederlands (pabo)				
% verklaarde variantie (R <sup>2</sup> )	28%	44%	47%	46%
Adjusted R <sup>2</sup>	27%	42%	45%	44%

Noten. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , -- = variabele uit model vanwege niet-significant effect

**TABEL B3 |** HIËRARCHISCHE MEERVOUDIGE REGRESSIEANALYSES VOOR KENNIS VAN KINDERBOEKEN

	Model 1 Individuele achtergrond- kenmerken	Model 2 Spaarzaam model 1 + studenten- factoren	Eindmodel
	Coëfficiënt B (SE B)		
1. Individuele achtergrondfactoren			
Leeftijd	.033(.032)	--	--
Studiejaar			
J2	.514(.129)**	.519(.127)**	.551(.124)**
J3	.466(.148)**	.520(.130)**	.540(.129)**
J4	.374(.176)*	.453(.147)**	.478(.145)**
Leesbeleving verleden	.182(.053)**	.144(.063)*	.174(.053)**
2. Persoonlijke / individuele studentenfactoren			
Leesattitude		.039(.113)	--
Selectiecriteria - voorproeven en eerdere ervaringen		.095(.069)	--
% verklaarde variantie (R <sup>2</sup> )	12%	12%	11%
Adjusted R <sup>2</sup>	10%	10%	10%

Noten. \* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , -- =variabele uit model vanwege niet-significant effect



DEEL II

# LEESVAARDIGHEID









# LEESVAARDIG DOOR DIGITALE LEESKILOMETERS IN GROEP 3<sup>1</sup>

MARIA T. SIKKEMA-DE JONG, DEBORAH N. VAN DUIJN, JOOST R. VAN GINKEL

## SAMENVATTING

In deze studie werd het effect van oefenen met digitale boeken (e-boeken) op de leesvaardigheid van beginnende lezers in groep 3 onderzocht. Aan de hand van een gerandomiseerd experiment werd getest of beginnende lezers vooruit waren gegaan in leesvaardigheid en woordspecifieke kennis (spelling en woordketting) nadat zij gedurende 24 weken vier keer per week een e-boek hadden gelezen. Zowel aan het begin als aan het eind van het schooljaar werd de leesvaardigheid en woordspecifieke kennis van kinderen gemeten. Met name zwakke lezers profiteerden van oefenen met e-boeken met oplichtende tekst. Zij scoorden beter op woorden lezen dan de controlegroep. Op alle andere maten scoorden de e-boekgroepen niet beter dan de controlegroep. Mogelijk werden de e-boeken ingezet als vervanging van andere leesactiviteiten, waardoor de interventie niet heeft geleid tot het maken van *extra* 'leeskilometers' boven op de leeskilometers die kinderen al binnen het gehanteerde leescurriculum realiseren.

1] Dit onderzoek werd mede mogelijk gemaakt met financiering van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek (NRO); projectnummer 405 – 15 – 502.

## 1 INLEIDING

Leerkrachten van groep 3 van de basisschool staan voor de uitdaging om kinderen te leren lezen. Zij bouwen daarbij voort op kennis die het resultaat is van geletterde activiteiten in voor- en vroegschoolse educatie en stimulansen vanuit de thuis-situatie. Het aantal geletterde activiteiten waarmee kinderen ervaring opdoen met lezen en schrijven voorafgaand aan groep 3 is niet voor alle kinderen gelijk (Hart & Risley, 1995; Sénéchal, LeFevre, Thomas, & Daley, 1998; Van Dijken, Bus, & De Jong, 2011). Als gevolg daarvan zijn de verschillen tussen kinderen in niveau van (ontluikende) geletterdheid groot. Sommige kinderen kunnen al lezen terwijl andere kinderen nog geen letters kennen. Als kinderen met te weinig kennis en vaardigheden beginnen aan groep 3, kunnen zij onvoldoende profiteren van het onderwijs en blijft hun leesvaardigheid achter (Schaars, Segers, & Verhoeven, 2017). Wetenschappelijke studies tonen bij herhaling aan dat zij die achterstand moeilijk inhalen (Francis, Shaywitz, Stuebing, Shaywitz, & Fletcher, 1996; Torgesen & Burgess, 1998).

Gedifferentieerd leesonderwijs is noodzakelijk, wil ieder kind het ultieme doel bereiken: een vloeiende lezer worden die begrijpt wat hij of zij leest (Juel, 1988, 2006). Naast onderwijs dat aansluit bij de beginsituatie van een kind is intensief oefenen met lezen (dat wil zeggen: ‘leeskilometers maken’) nodig om leesvaardigheid te ontwikkelen (Lewis & Samuels, 2002; Mol & Bus, 2011). De eerste boekjes die kinderen zelfstandig lezen zijn eenvoudig en kennen veel herhaling, waardoor aan het verhaal doorgaans weinig plezier te beleven is. Vooral bij zwakke lezers bestaat het gevaar dat zij gedemotiveerd raken omdat zij maar langzaam vooruitgaan en lang oefenen met verhalen die qua betekenis niet uitdagend zijn (Juel, 1988).

### 1.1 DIGITALE BOEKEN

Tegenwoordig kunnen leeskilometers ook gerealiseerd worden met digitale boeken (e-boeken). Deze e-boeken worden via de computer of de tablet aangeboden en bevatten naast geschreven tekst ook gesproken tekst. De geschreven tekst licht gelijktijdig met de gesproken tekst op. Lezen wordt ‘mee-lezen’, waardoor beginnende lezers met meer gemak zelfstandig boeken kunnen lezen waar ze – zonder hulp van de digitale voorlezer – een volwassene bij nodig hebben (Kim, Samson, Fitzgerald, & Harry, 2010; Reinking, Labbo, & McKenna, 1997). Met de digitale voorlezer kunnen (uitdagender) verhalen aangeboden worden die de leesmotivatie stimuleren (Guthrie & Wigfield, 2000; Lewin, 2000; Treptow, Burns, & McComas, 2007). Kinderen raken niet gefrustreerd als ze een woord nog niet kunnen ontcijferen omdat het moeilijke woord wordt voorgelezen (McKenna, 1998).

Digitale boeken dragen er zo aan bij dat alle kinderen succeservaringen kunnen opdoen met verhalen lezen (Lefever-Davis & Pearman, 2005; Lewin, 2000).

De centrale vraag is echter of de leesvaardigheid van beginnende lezers in groep 3 verbetert door zelfstandig oefenen met e-boeken. Volgens de *couch-potatoes*-hypothese, die zijn oorsprong vindt in de literatuur over effecten van televisie (Robinson, 2001; Vandewater, Shim, & Allison, 2004), roepen e-boeken een passieve houding op bij beginnende lezers. Kinderen hoeven niet zelf te lezen omdat de tekst wordt voorgelezen en zullen daardoor ook geen poging doen de tekst mee te lezen. Vooral als het kraken van de code moeizaam gaat, bestaat de kans dat e-boeken aangeleerde hulpeloosheid zullen stimuleren. Kinderen kunnen lekker achterover leunen en passief naar het verhaal luisteren. Een andere optie, in lijn met de hypothese van het 'dual coderen' (Paivio, 1986), is dat leren juist wordt gestimuleerd doordat informatie via twee verschillende kanalen (auditief en visueel) wordt aangeboden. Voor lezers die de tekst uitsluitend met hulp van de voorlezer kunnen ontcijferen, kan oplichten een essentieel hulpmiddel zijn om de aandacht op de geschreven tekst te richten, waardoor de auditieve informatie van de voorlezer aan de visuele informatie (de geschreven tekst) gekoppeld kan worden (Roy-Charland, Perron, Boulard, Chamberland & Hoffman, 2015).

## 1.2 EFFECTEN VAN DIGITALE BOEKEN VOOR BEGINNENDE LEZERS

Resultaten van studies met digitale boeken voor beginnende lezers zijn veelbelovend, hoewel het aantal gerandomiseerde experimenten gering is. De Jong en Bus (2013) voerden een drietal studies uit met kinderen in groep 3. In de eerste studie werden oogbewegingen in kaart gebracht tijdens het kijken naar schermen waarop boekjes met oplichtende tekst geprojecteerd werden. Uit de oogbewegingen bleek dat beginnende lezers naar tekst kijken en vooral naar de oplichtende tekst, waardoor meelesen vergemakkelijkt wordt. De tweede studie toonde aan dat door oefenen met e-boeken waarin de tekst oplichtte woordspecifieke kennis (woorden herkennen in een woordketting waar de spaties tussen woorden weggelaten zijn) meer toenam dan in een controlegroep die niet met de boekjes geoefend had. Op spellingvaardigheid evenals vaardigheid in het lezen van woorden en tekst (*fluency*) waren er geen verschillen tussen de e-boekgroep en de controlegroep.

Uit de derde studie blijkt dat, in vergelijking met het zelf lezen van e-boeken (zonder digitale voorlezer), meelesen gunstig was voor het aantal gerealiseerde leeskilometers. Kinderen die zonder hulp van de computerstem lazen, slaagden er niet in hetzelfde verhaal twee keer te lezen. Van de acht kinderen was er één die het boekje op een paar bladzijden na twee keer las, vier kinderen lazen het boekje één tot anderhalf keer en drie kinderen slaagden er niet in het boekje één keer helemaal

te lezen. Verschillen in leeskilometers zullen naar verwachting toenemen bij grotere leesvolumes (Juel, 1988). Een ander opmerkelijk resultaat was dat meelesen een sterker effect had op woordherkenning. Accuratesse en tempo van woorden lezen ontwikkelden zich beter door meelesen dan door zelf lezen.

Korat (2010) testte het effect van een e-boek met Israëliische kleuters en kinderen in Grade 1 (G1; vergelijkbaar met groep 3 in Nederland) na een half jaar leesonderwijs. Het e-boek bevatte een kort verhaal met eenvoudige tekst die tijdens het voorlezen woord voor woord oplichtte. Meelesen resulteerde in een toename van woorden lezen (kleuters) en tekst lezen (G1-kinderen) in vergelijking met de controlegroep die geen e-boeken las. G1-kinderen konden op de voormeting al bijna alle woorden lezen waardoor er voor hen weinig winst viel te behalen op decodeervaardigheden.

In Lewins studie (2000) bereikten Amerikaanse beginnende lezers na één maand interventie een groei van drie maanden in woorden en zinnen lezen op gestandaardiseerde testen. Dit laat zien dat leesvaardigheid niet alleen verbetert binnen de context waarin geoefend werd, zoals in de studies van De Jong en Bus (2013) en Korat (2010), maar dat er transfer van kennis plaatsvond. Omdat er geen controlegroep was, is niet vast te stellen of uitsluitend het lezen van e-boeken voor deze groei zorgde.

Meelesen met een gevorderde lezer wordt beschouwd als een effectieve manier van oefenen (Chard, Vaughn, & Tyler, 2002; Gilbert, Williams, & McLaughlin, 1996; Van der Leij, 1983) en de hiervoor gerefereerde studies laten zien dat de computer de rol van voorlezer effectief kan vervullen (De Jong & Bus, 2013; Korat, 2010; Lewin, 2000). Deze conclusie is ook in lijn met de bevindingen van Wood (2005). Zelfstandig lezen van een e-boek met verschillende voorleesopties (hele bladzijde, per woord, spellend lezen van een woord) bleek net zo effectief als individuele leesinstructie door een volwassene met hetzelfde boek in print. Foneembewustzijn bleek in beide groepen beginnende lezers even sterk te zijn ontwikkeld, wat erop wijst dat het zelfstandig lezen van e-boeken net zo effectief is als lezen met individuele instructie door een volwassene, mits de juiste ondersteuning wordt geboden (Takacs, Swart, & Bus, 2014).

Lefever-Davis en Pearman (2005) waarschuwen dat de voorleesoptie in elektronische boeken kan leiden tot passiviteit en aangeleerde hulpeloosheid. In hun case studie met 11 G1-kinderen (groep 3 in Nederland) deden vooral zwakke lezers nauwelijks pogingen om de tekst zelfstandig, zonder decodeerhulp, te lezen. Beginnende lezers met zwakkere foneembewustzijnsvaardigheden in de studie van Littleton, Wood en Chera (2006) gebruikten de voorleesoptie ook veelvuldig. De kinderen in de betere groep, daarentegen, gebruikten de verklankoptie vooral

als ondersteuning bij woorden die ze moeilijk vonden. De onderzoekers concluderen, in tegenstelling tot Lefever-Davis en Pearman (2005), dat het gedrag van de zwakkere lezers niet duidt op aangeleerde hulpeloosheid, maar dat de wijze waarop de opties in de e-boeken werden gebruikt past bij het beginniveau van de beginnende lezers en dat zij elk op hun eigen niveau vooruitgaan in geletterdheid.

### 1.3 DIT ONDERZOEK

Hoewel alleen de derde studie van De Jong en Bus (2013) meeleezen met het zelf lezen van e-boeken contrasteert, zijn de resultaten van de besproken studies meer in lijn met de hypothese van het ‘dual coderen’ (Paivio, 1986) dan met de *couch-potatoes*-hypothese (Robinson, 2001; Vandewater et al., 2004). De besproken studies betroffen korte interventies die, met uitzondering van Lewins studie (2000), buiten de klas onder leiding van een onderzoeker plaatsvonden, waardoor leer-effecten mogelijk gunstiger zijn dan in een reguliere klassensituatie. In deze studie testten we daarom of de gunstige effecten van e-boeken op de leesvaardigheid van beginnende lezers gerepliceerd kunnen worden onder minder gecontroleerde omstandigheden en of het oplichten van de tekst onder deze condities vooral voor zwakke lezers een effectief hulpmiddel is. E-boeken werden geïmplementeerd in de klassenpraktijk van groep 3 gedurende een schooljaar. Niet de onderzoeker, maar de leerkrachten selecteerden aan het begin van het schooljaar vijf kinderen die volgens hen baat zouden hebben bij extra leeskilometers met digitale boeken (dat wil zeggen: de vijf zwakste lezers uit de klas). Er waren drie willekeurig samengestelde onderzoeksgroepen: (1) kinderen die zelfstandig e-boeken meelazen waarbij de tekst synchroon met de voorleesstem regel voor regel oplichtte ( $n = 62$ ), (2) kinderen die zelfstandig e-boeken meelazen met voorleesstem, maar zonder oplichtende tekst ( $n = 68$ ), en (3) een controlegroep die uitsluitend het reguliere onderwijs volgde ( $n = 55$ ). De onderzoeksgroepen werden na overleg met enkele deelnemende leerkrachten op klassenniveau toegewezen, omdat het onderzoek zo eenvoudiger uit te voeren was dan wanneer de kinderen binnen een klas aan verschillende condities toegewezen zouden worden. De leerkrachten werd gevraagd om per week hetzelfde e-boek vier keer aan te bieden, omdat herhaling een belangrijk mechanisme voor het beklijven van kennis is (Logan, 1997) en de leesmotivatie bevordert (Blum & Koskinen, 1991; Koskinen et al., 2000).

Voorafgaand aan en aan het eind van het onderzoek werden alle kinderen getest op leesvaardigheid en woordspecifieke kennis (spelling en woordketting; woorden herkennen in een reeks waar de spaties zijn weggelaten zoals in ‘truiaraarreggen’). Uit de literatuur blijkt dat de kans op een succesvolle implementatie in het bestaande curriculum het grootst is als een interventie simpel uitgevoerd kan

worden (Gresham, MacMillan, Beebe-Frankenberger, & Bocian, 2000; Yeaton & Sechrest, 1981). De leerkrachten kregen daarom geen ingewikkelde instructies. Van elk kind werd op een leeskaart met boektitels bijgehouden welk boek het gelezen had. Als een boek uit was, plakte de leerkracht een sticker achter de boektitel bij wijze van beloning.

## 2 METHODE

### 2.1 DEELNEMERS

Aan het onderzoek deden 185 kinderen uit groep 3 mee ( $M_{\text{leeftijd}} = 6,50$ ,  $SD = 0,40$ ; 52% jongens). De kinderen kwamen uit 38 verschillende klassen, verdeeld over 28 verschillende scholen uit het westen en het midden van Nederland. Alle kinderen spraken vloeiend Nederlands.

De verschillen in leesniveau tussen de deelnemende kinderen bleken aanzienlijk. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat het niveau tussen de klassen verschilde, waardoor het leesniveau van de vijf zwaksten van een klas niet altijd vergelijkbaar was met dat van de vijf zwakste lezers uit andere klassen. Daarnaast werden kinderen aan het begin van het schooljaar geselecteerd en hadden sommige leerkrachten nog te weinig zicht op welke leerlingen zwak waren. Op basis van de gestandaardiseerde Drie-Minuten-Toets woorden lezen (Cito), die scholen in januari voor het eerst in groep 3 afnemen, zijn kinderen daarom ingedeeld in drie groepen: (1) goede lezers die boven het landelijk gemiddelde scoren (A- of B-score), (2) middenniveau-lezers die net tot ruim onder het landelijk gemiddelde scoren (C-score), en (3) lezers die behoren tot de 25% zwakst scorende leerlingen (D- of E-score). Zie Tabel 1 in de bijlage voor de verdeling van de leesniveaus over de onderzoeksgroepen.

### 2.2 BOEKJES

Van 24 verschillende titels uit de Blokboekjes-serie (Lobel, 2005, 2007, 2011) werden digitale bestanden gemaakt, zodat de kinderen de boekjes op een pc of notebook konden openen. Per 'pagina' was er tekst en een statische illustratie zichtbaar. Nadat de ingebouwde voorlezer een pagina had voorgelezen, laadde de volgende pagina automatisch en las de ingebouwde voorlezer het verhaal verder. Bij de boekjes die in conditie 1 werden gelezen lichtte de tekst synchroon met de voorleesstem regel voor regel op. In conditie 2 was er geen oplichtende tekst.

## 2.3 MEETINSTRUMENTEN

### 2.3.1 Aantal gerealiseerde leessessies

Met behulp van een stickerkaart is na 24 weken interventie bepaald hoeveel leessessies gerealiseerd waren en hoe vaak elk e-boek was gelezen. Er waren maximaal 96 leessessies en 24 verschillende verhalen.

### 2.3.2 Voor- en nametingen

#### 2.3.2.1 Spelling

De spellingstest bestond uit 24 gedicteerde woorden afkomstig uit de e-boeken, waarbij de kinderen de juiste spelling uit vier alternatieven moesten kiezen. De score was het percentage correct beantwoorde items (accuratesse).

#### 2.3.2.2 Woordketting

De woordkettingtest bestond uit 72 één-, twee en drielettergrepige woorden uit de boekjes die aan elkaar geplakt waren. De opdracht was om de woordgrenzen binnen een woordketting te bepalen (zie ook Asbjørnsen, Obrzut, Eikeland, & Manger, 2010). De score was het aantal correcte woorden dat de kinderen gedurende twee minuten herkenden (de maximale score was 72).

#### 2.3.2.3 Woorden lezen

De snelheid van woordherkenning (*fluency*) is gemeten aan de hand van drie woordkaarten met woorden uit de oefenboekjes die qua moeilijkheidsgraad opliepen (zie ook De Jong & Bus, 2013). De kinderen kregen per leeskaart één minuut de tijd om zo veel mogelijk woorden hardop voor te lezen. De score was het totaal aantal goed gelezen woorden van de drie leeskaarten per minuut.

#### 2.3.2.4 Tekst lezen

Om de snelheid waarmee een tekstfragment wordt gelezen (*fluency*) te bepalen werden uit de 24 e-boeken twee willekeurige bladzijden gekozen met een tekst die 15 en 13 zinnen lang was en bestond uit 74 en 72 woorden (voor- en nameting; zie ook De Jong & Bus, 2013). De score was het aantal goed gelezen woorden per minuut. Om kinderen niet te frustreren werd de taak na twee minuten afgebroken.



### 3 RESULTATEN

#### 3.1 HET AANTAL GEREALISEERDE LEESESSIES

Het gemiddeld percentage gerealiseerde leessessies was 92.22% ( $SD = 9.95$ ). Er waren 24 verschillende verhalen en gemiddeld is 97.74% ( $SD = 6.50$ ) van de verhalen gelezen. Slechts bij vier groepen 3 is het niet gelukt om alle 24 geselecteerde e-boeken ten minste één keer te lezen. Er was geen verschil tussen de condities in het aantal gerealiseerde leessessies ( $t(128) = 1.73$ ,  $p = 0.09$ ; Cohen's  $d = 0.30$ ). In de conditie met oplichtende tekst is 93.78% ( $SD = 9.39$ ) van de sessies gerealiseerd en in de conditie zonder oplichtende tekst 90.79% ( $SD = 10.29$ ).

#### 3.2 ANALYSES

De voormeting van de variabelen woordketting, woorden lezen en tekst lezen bevatten veel nulcores. Daarom zijn er groeiscoringen berekend (nameting - voormeting). Zie Tabel 2 in de bijlage voor gemiddelden en standaarddeviaties.

Door de toewijzing van conditie op klassenniveau en niet op individueel niveau waren de data genest. De contextvariabele school bleek geen significante proportie van de variantie in groeiscoringen te verklaren. Er zijn daarom ANOVA's (variantie-analyses) uitgevoerd voor het analyseren van de data.

Om te toetsen of conditie een effect op leesvaardigheid heeft, werden vier ANOVA's uitgevoerd met conditie (e-boek met oplichten, e-boek zonder oplichten, controlegroep) en leesniveau (A/B, C, en D/E) als factor en groeiscoringen (nameting - voormeting) van spelling, woordketting, woorden en tekst lezen als afhankelijke variabelen.

#### 3.3 VERSCHIL TUSSEN VOOR- EN NAMETING

Het intercept van alle testen (spelling, woordketting, woorden lezen en tekst lezen) verschilde significant van nul. Dat wil zeggen dat iedereen, onafhankelijk van conditie of leesniveau, significante vooruitgang boekte op spelling ( $F(1,176) = 253.08$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .59$ ), woordketting ( $F(1,176) = 368.70$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .68$ ), woorden lezen ( $F(1,176) = 1060.23$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .86$ ) en tekst lezen ( $F(1,175) = 816.62$ ,  $p < .001$ ,  $\eta_p^2 = .82$ ).

#### 3.4 HET EFFECT VAN CONDITIE OP LEESVAARDIGHEID

##### 3.4.1 Spelling

Het hoofdeffect van conditie was niet significant ( $F(2,176) = 1.04$ ,  $p = .36$ ,  $\eta_p^2 = .01$ ), maar dat van leesniveau wél ( $F(2,176) = 3.51$ ,  $p = .03$ ,  $\eta_p^2 = .04$ ). A/B-lezers scoorden

gemiddeld hoger dan D/E-lezers ( $p = .01$ ). Overige contrasten tussen de verschillende leesniveaus waren niet significant. De interactie conditie x leesniveau was niet significant ( $F(2,176) = .93$ ,  $p = .45$ ,  $\eta_p^2 = .02$ ). Dit betekent dat het leesniveau niet van invloed was op het effect van de conditie.

#### 3.4.2 Woordketting

Het hoofdeffect voor conditie ( $F(2,176) = 1.88$ ,  $p = .16$ ,  $\eta_p^2 = .02$ ) was niet significant. Het hoofdeffect voor leesniveau was significant ( $F(2,176) = 8.74$ ,  $p < .01$ ,  $\eta_p^2 = .09$ ). A/B-lezers scoorden gemiddeld hoger dan D/E-lezers ( $p < .001$ ) en hoger dan C-lezers ( $p < .01$ ). De interactie conditie x leesniveau was niet significant ( $F(4,176) = 1.04$ ,  $p = .39$ ,  $\eta_p^2 = .02$ ). Dit betekent dat het leesniveau niet van invloed was op het effect van de conditie.

#### 3.4.3 Woorden lezen

Het hoofdeffect voor conditie was niet significant ( $F(2,176) = .47$ ,  $p = .63$ ,  $\eta_p^2 = .01$ ), dat van leesniveau wél ( $F(2,176) = 105.78$ ,  $p < .01$ ,  $\eta_p^2 = .55$ ). A/B-lezers scoorden gemiddeld hoger dan C-lezers en D/E-lezers ( $ps < .01$ ) en C-lezers scoorden gemiddeld hoger dan D/E-lezers ( $p < .01$ ). Het interactie-effect conditie x leesniveau was ook significant ( $F(4,176) = 3.12$ ,  $p = .02$ ,  $\eta_p^2 = .07$ ) en daarom is vervolgens per leesniveau een ANOVA uitgevoerd met conditie als voorspeller en groeiscoring op de taak woorden lezen als afhankelijke variabele. Voor A/B- en C-lezers waren de contrasten tussen de condities niet significant. Voor D/E-lezers waren de groeiscoringen in de e-boekconditie met oplichten significant hoger ( $M = 15.42$ ,  $SD = 6.53$ ) dan de groeiscoringen in de controlegroep ( $M = 11.49$ ,  $SD = 5.17$ ;  $p = .03$ ) en de groeiscoringen in de e-boekconditie zonder oplichten ( $M = 8.76$ ,  $SD = 4.97$ ;  $p < .01$ ). Het contrast tussen e-boek zonder oplichten en de controlegroep was niet significant ( $p = .15$ ).

#### 3.4.4 Tekst lezen

Het hoofdeffect van conditie was niet significant ( $F(2,175) = .42$ ,  $p = .66$ ,  $\eta_p^2 = .01$ ). Het hoofdeffect van leesniveau was significant ( $F(2,175) = 98.28$ ,  $p < .01$ ,  $\eta_p^2 = .53$ ). Scores van A/B-lezers waren gemiddeld hoger dan die van C-lezers en hoger dan die van D/E-lezers; C-lezers scoorden gemiddeld hoger dan D/E-lezers ( $ps < .01$ ). De interactie conditie x leesniveau was significant ( $F(4,176) = 2.41$ ,  $p = .05$ ,  $\eta_p^2 = .05$ ). Vervolgens is per leesniveau een ANOVA uitgevoerd met conditie als voorspeller en groeiscoring op de taak tekst lezen als afhankelijke variabele. Voor A/B- en C-lezers waren de contrasten tussen de condities niet significant. Voor D/E-lezers waren de groeiscoringen voor de e-boekconditie met oplichten significant hoger ( $M = 22.64$ ,  $SD = 12.80$ ) dan de groeiscoringen in de e-boekconditie zonder

oplichten ( $M = 13.23$ ,  $SD = 10.22$ ;  $p = .01$ ). Gemiddelde groeiscoringen in de conditie met oplichten ( $M = 22.64$ ,  $SD = 12.80$ ) waren groter dan in de controlegroep ( $M = 17.58$ ,  $SD = 12.03$ ), maar dit was niet statistisch significant ( $p = .18$ ).

#### 4 DISCUSSIE

Het gemiddeld percentage gerealiseerde leessessies was met 92% hoog. Dit getal toont aan dat de dagelijkse leestrainingen eenvoudig uit te voeren waren. Slechts bij vier groepen is het niet gelukt om alle 24 geselecteerde e-boeken te lezen, en wel als gevolg van ziekte, vakantie of niet-werkende computers. De bevinding dat de interventie door leerkrachten werd uitgevoerd zoals beoogd, is in lijn met de wetenschappelijke literatuur waaruit blijkt dat de kans op succesvolle implementatie in het bestaande curriculum het grootst is als een interventie eenvoudig uitgevoerd kan worden (Gresham et al., 2000; Yeaton & Sechrest, 1981).

Alle kinderen gingen vooruit in leesvaardigheid en woordspecifieke kennis. Er werden echter geen hoofdeffecten gevonden voor conditie, wat inhoudt dat kinderen die e-boeken lazen niet meer vooruitgingen dan kinderen in de controlegroep. Dat kinderen in de hoogste niveaugroep over het algemeen meer groei lieten zien dan kinderen in de midden- en laagste niveaugroep duidt op een Mattheüseffect (Stanovich, 1986). Dat wil zeggen dat de kloof tussen de *haves* (goede lezers) en de *have nots* (zwakkere lezers) steeds groter wordt, net zoals dat het geval is in de gelijkenis van de talenten in Mattheus 25:29.

Hoofdeffecten zijn minder informatief als de onderzoeksgroep heterogeen is, zoals in deze studie het geval was. De kinderen verschilden aanzienlijk in leesniveau en uit interactie-effecten tussen conditie en leesniveau bleek dat de e-boekinterventie niet voor elk leesniveau hetzelfde effect had (zie ook Paris, 2005). Zwakke lezers die e-boeken met oplichtende tekst lazen, gingen meer vooruit in het lezen van woorden uit de oefentekst dan zwakke lezers die e-boeken lazen zonder oplichtende tekst en kinderen uit de controleconditie die de tekst niet hadden gelezen. Voor het lezen van tekst wijzen de resultaten in dezelfde richting: het lezen van e-boeken met oplichtende tekst is voor zwakke lezers effectiever dan het lezen van e-boeken zonder oplichtende tekst.

De verwachting dat oplichtende tekst vooral zwakke lezers helpt hun aandacht te richten op de tekst, waardoor meelesen gemakkelijker wordt en leer-effecten sterker zijn dan in de conditie zonder oplichtende tekst, werd bevestigd. Dit is in overeenstemming met eerdere onderzoeksresultaten: vooral kinderen die moeite hebben met lezen profiteren van het oefenen met e-boeken omdat zij ondersteuning krijgen bij het lezen van teksten die zij zonder hulp niet kunnen

ontcijferen (Anderson-Inman & Horney, 2007; Boone & Higgins, 2007; Zucker, Moody, & McKenna, 2009). Aandacht voor geschreven tekst neemt toe naarmate het leesvaardigheidsniveau stijgt (Roy-Charland, Saint-Aubin, & Evans, 2007). Kinderen met een gemiddeld of hoog leesniveau hebben het oplichten mogelijk niet nodig om hun aandacht te richten op de tekst die wordt voorgelezen. Zij kunnen dat al zonder deze ondersteuning. Voor zwakke lezers is het oplichten van tekst in e-boeken vergelijkbaar met het bijwijzen met de vinger zoals dat gebeurt bij het lezen van papieren boeken (Lefever-Davis & Pearman, 2005). Oplichtende tekst zou zo aandacht voor geschreven tekst kunnen faciliteren, en daarmee ook de koppeling tussen gesproken en geschreven tekst (De Jong & Bus, 2013). Daardoor onthouden kinderen in de oplichtende conditie meer orthografische kenmerken van woorden dan de kinderen in de conditie zonder oplichtende tekst.

Er zijn, in tegenstelling tot de vaardigheid in het lezen van woorden en tekst, geen effecten gevonden van het lezen van e-boeken op woordspecifieke kennis (spelling en woordketting). Voor het herkennen van de juiste spelling en het snel herkennen van woorden in een woordketting is het meelesen van tekst wellicht een onvoldoende stimulans. Uit eerder onderzoek blijkt dat beginnende lezers die zelf een boek lezen meer vooruitgingen op dit gebied dan kinderen die dezelfde tekst met behulp van een e-boek meelazen van een scherm (De Jong & Bus, 2013). Mogelijk is het voor de ontwikkeling van woordspecifieke kennis nodig dat kinderen expliciete instructie krijgen in hoe woorden gespeld moeten worden en daarop kunnen reflecteren, en is incidenteel leren via meelesen minder effectief (Abbott, Berninger, & Fayol, 2010). Een andere optie is dat e-boeken waarbij de tekst woord voor woord oplicht tot meer aandacht voor individuele woorden zal leiden en orthografische kennis zich daardoor meer ontwikkelt dan wanneer de tekst per regel oplicht zoals dat in deze studie het geval was.

Alleen in de groep zwakke lezers scoorde de controlegroep slechter op woorden lezen dan de e-boekgroep. Op alle andere maten scoorden de e-boekgroepen niet beter dan de controlegroep. Tonen deze resultaten aan dat het lezen van e-boeken onder minder gecontroleerde omstandigheden ertoe leidt dat kinderen *couch potatoes* worden die niet actief meelesen, maar passief luisteren naar het verhaal (Robinson, 2001; Vandewater et al., 2004)? De resultaten van deze studie geven onvoldoende ondersteuning voor deze conclusie. Leerkrachten vertelden na afloop van het onderzoek dat kinderen de e-boeken lezen op momenten dat andere kinderen ook met lezen bezig waren. Hoewel er geen systematische gegevens verzameld zijn, lijkt dit erop te wijzen dat de inzet van e-boeken niet voor extra leeskilometers zorgde, maar een vervanging van andere lees oefeningen was (Neuman, 1991; Rosén & Gustafsson, 2016). Als de vervangingshypothese juist is, kan geconcludeerd

worden dat kinderen tijdens de e-boeksessies niet passiever waren dan tijdens andere vormen van oefenen. Hoewel de e-boekgroepen over het algemeen niet beter scoorden dan de controlegroep, scoorden ze ook niet significant slechter op de nameting en is het lezen van e-boeken als vervangende leesactiviteit niet nadelig geweest voor de leesontwikkeling.

## 5 TOT SLOT

De kracht van dit onderzoek ligt onder meer in de samenwerking tussen wetenschap en onderwijspraktijk. Vragen over de effectiviteit en toepasbaarheid van e-boeken in groep 3 werden vertaald naar een *randomized control trial*, de heilige graal voor *evidence based* kennis.

Eerder onderzoek naar het effect van digitale boeken op de leesvaardigheid van beginnende lezers werd uitgevoerd onder strikt gecontroleerde omstandigheden buiten de klas (De Jong & Bus, 2013; Korat, 2010; Littleton et al., 2006; Wood, 2005) of betrof *case studies* (Lefever-Davis & Pearman, 2005). De huidige studie werd uitgevoerd in de klas, door een groot aantal leerkrachten, en over een langere periode (een schooljaar). Zo konden we testen of de gunstige resultaten uit voorgaande studies ook in de klassensituatie gerepliceerd konden worden als leerkrachten de interventie uitvoeren. Deze opzet maakt de studie ecologisch valide (dat wil zeggen: resultaten uit het onderzoek komen overeen met de dagelijkse onderwijspraktijk; Leary, 2008). Het gemiddeld aantal gerealiseerde leessessies was met 92% hoog en dat duidt erop dat het lezen van digitale boeken gemakkelijk was in te passen in het bestaande onderwijsprogramma. Door deze interventiebetrouwbaarheid is tevens met grotere zekerheid te zeggen dat de uitkomsten van de studie toegeschreven kunnen worden aan de interventie en niet aan andere factoren (Gresham et al., 2000).

Er zijn aanwijzingen dat e-boeken in de huidige studie werden ingezet als vervanging van andere leesoefeningen. Als e-boeken worden ingezet om *extra* leeskilometers te creëren, zullen de effecten op beginnende leesvaardigheden vermoedelijk sterker zijn dan in deze studie het geval was. Of deze hypothese klopt zal in vervolgonderzoek moeten worden getoetst.

## OVER DE AUTEURS

**Maria T. Sikkema-de Jong** (PhD) is verbonden aan de Universiteit Leiden en aan het Leiden Institute for Brain and Cognition. Haar onderzoek is gericht op de reken- en leesontwikkeling van jonge kinderen en het effect van digitale middelen daarop.

**Deborah N. van Duijn** (MSc) is verbonden aan de Universiteit Leiden. Zij studeerde in 2016 af op een onderzoek naar het effect van elektronische boeken in groep 3. Sindsdien is zij projectmedewerker bij de afdeling Leerproblemen van de Universiteit Leiden.

**Joost R. van Ginkel** (PhD) is universitair docent aan de Universiteit Leiden bij de afdeling Psychologie, Methodenleer en Statistiek. Zijn onderzoek is gericht op methoden voor het behandelen van *missing data*, in het bijzonder multiële imputatie.

## LITERATUURLIJST

- Abbott, R. D., Berninger, V. W., & Fayol, M. (2010). Longitudinal relationships of levels of language in writing and between writing and reading in grades 1 to 7. *Journal of Educational Psychology*, 102, 281-298.
- Anderson-Inman, L., & Horney, M. A. (2007). Supported eText: Assistive technology through text transformations. *Reading Research Quarterly*, 42, 153-160.
- Asbjørnsen, A. E., Obrzut, J. E., Eikeland, O. J., & Manger, T. (2010). Can solving of wordchains be explained by phonological skills alone? *Dyslexia*, 16, 24-35.
- Blum, I. H., & Koskinen, P. S. (1991). Repeated reading: A strategy for enhancing fluency and fostering expertise. *Theory Into Practice*, 30, 195-200.
- Boone, R., & Higgins, K. (2007). The role of instructional design in assistive technology research and development. *Reading Research Quarterly*, 42(1), 135-140.
- Chard, D. J., Vaughn, S., & Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 386-406.
- Dijken, M. J. van, Bus, A. G., & Jong, M. T. de (2011). Open access to living books on the internet: A new chance to bridge the linguistic gap for at-risk preschoolers? *European Journal of Special Needs Education*, 26, 299-310.
- Francis, D. J., Shaywitz, S. E., Stuebing, K. K., Shaywitz, B. A., & Fletcher, J. M. (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal, individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology*, 88, 3-17.

- Gilbert, L. M., Williams, R. L., & McLaughlin, T. F. (1996). Use of assisted reading to increase correct reading rates and decrease error rates of students with learning disabilities. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 29, 255-257.
- Gresham, F. M., MacMillan, D., Beebe-Frankenberger, M. E., & Bocian, K. M. (2000). Treatment integrity in learning disabilities intervention research: Do we really know how treatments are implemented? *Learning Disabilities Research and Practice*, 15, 198-205.
- Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (pp. 403-422). New York, NY: Erlbaum.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences in the everyday experience of young American children*. Baltimore, MD: Brookes.
- Jong, M. T. de, & Bus, A. G. (2013). *AVI gaat digitaal: Beginnende lezers oefenen op tablet*. Amsterdam, Nederland: Stichting Lezen.
- Juel, C. (1988). Learning to read and write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades. *Journal of Educational Psychology*, 80, 437-447.
- Juel, C. (2006). The impact of early school experiences on initial reading. In S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research*. New York, NY: Guilford.
- Kim, J. S., Samson, J. F., Fitzgerald, R., & Hartry, A. (2010). A randomized experiment of a mixed-methods literacy intervention for struggling readers in grades 4-6: Effects on word reading efficiency, reading comprehension and vocabulary, and oral reading fluency. *Reading and Writing*, 23, 1109-1129.
- Korat, O. (2010). Reading electronic books as a support for vocabulary, story comprehension and word reading in kindergarten and first grade. *Computers and Education*, 55, 24-31.
- Koskinen, P. S., Blum, I. H., Bisson, S. A., Phillips, S. M., Creamer, T. S., & Baker, T. K. (2000). Book access, shared reading, and audio models: The effects of supporting the literacy learning of linguistically diverse students in school and at home. *Journal of Educational Psychology*, 92, 23-36.
- Leary, M. R. (2008). *Introduction to behavioral research* (5th ed.). New York, NY: Pearson Education.
- Lefever-Davis, S., & Pearman, C. (2005). Early readers and electronic texts: CD-ROM storybook features that influence reading behaviors. *Reading Teacher*, 58, 446-454.
- Leij, D. A. V. van der (1983). *Ernstige leesproblemen: Een onderzoek naar mogelijkheden tot differentiatie en behandeling*. Lisse: Swets en Zeitlinger.

- Lewin, C. (2000). Exploring the effects of talking book software in UK primary classrooms. *Journal of Research in Reading*, 23, 149-157.
- Lewis, M., & Samuels, S. J. (2002). *Read more – read better? A meta-analysis of the literature on the relationship between exposure to reading and reading achievement* (Doctoral dissertation, University of Minnesota).
- Littleton, K., Wood, C., & Chera, P. (2006). Interactions with talking books: phonological awareness affects boys' use of talking books. *Journal of Computer Assisted Learning*, 22, 382-390.
- Lobel, A. (2005). *Bij uil thuis*. Amsterdam: Ploegsma.
- Lobel, A. (2007). *Muizensoep en tranenthee*. Amsterdam: Ploegsma.
- Lobel, A. (2011). *Alle verhalen van kikker en pad*. Amsterdam: Ploegsma.
- Logan, G. D. (1997). Automaticity and reading: Perspectives from the instance theory of automatization. *Reading and Writing Quarterly*, 13, 123-146.
- McKenna, M. C. (1998). Electronic texts and the transformation of beginning reading. In D. Reinking, M. C. McKenna, L. D. Labbo, & R. D. Kieffer (Eds.), *Handbook of literacy and technology: Transformation in a post-typographic world* (pp. 45-59). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Mol, S. E., & Bus, A. G. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin*, 137, 267-296.
- Neuman, S. B. (1991). *Literacy in the television age*. Norwood, NJ: Ablex.
- Paivio, A. (1986). *Mental representations: A dual coding approach*. Oxford, England: Oxford University Press.
- Paris, S. G. (2005). Reinterpreting the development of reading skills. *Reading Research Quarterly*, 40, 184-202.
- Reinking, D., Labbo, L., & McKenna, M. (1997). Navigating the changing landscape of literacy: Current theory and research in computer-based reading and writing. In J. Flood, S. B. Heath & D. Lapp. (Eds.), *Research on teaching literacy through the communicative and visual arts* (pp. 77-92). New York, NY: Simon & Schuster Macmillan.
- Robinson, T. N. (2001). Television viewing and childhood obesity. *Pediatric Clinics of North America*, 48, 1017-1025.
- Rosén, M., & Gustafsson, J. (2016). Is computer availability at home causally related to reading achievement in grade 4? A longitudinal difference in differences approach to IEA data from 1991 to 2006. *Large-scale Assessments in Education*, 4(1), 1-19.



- Roy-Charland, A., Perron, M., Boulard, J., Chamberland, J., & Hoffman, N. (2015). "If I point, do they look?": The impact of attention-orientation strategies on text exploration during shared book reading. *Reading and Writing*, 28, 1285-1305.
- Roy-Charland, A., Saint-Aubin, J., & Evans, M. A. (2007). Eye movements in shared book reading with children from kindergarten to Grade 4. *Reading and Writing*, 20, 909-931.
- Schaars, M. M. H., Segers, E., & Verhoeven, L. (2017). Word decoding development in incremental phonics instruction in a transparent orthography. *Reading and Writing*, 23, 1-22.
- Sénéchal, M., LeFevre, J. A., Thomas, E. M., & Daley, K. E. (1998). Differential effects of home literacy experiences on the development of oral and written language. *Reading Research Quarterly*, 33, 96-116.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-407.
- Takacs, Z. K., Swart, E. K., & Bus, A. G. (2014). Can the computer replace the adult for storybook reading? A meta-analysis on the effects of multimedia stories as compared to sharing print stories with an adult. *Frontiers in Psychology* 5, 1-12.
- Torgesen, J. K., & Burgess, S. R. (1998). Consistency of reading-related phonological processes throughout early childhood: Evidence from longitudinal-correlational and instructional studies. In J. Metsala & L. Ehri (Eds.), *Word recognition in beginning reading* (pp. 161-188). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Treptow, M. A., Burns, M. K., & McComas, J. J. (2007). Reading at the frustration, instructional, and independent levels: The effects on students' reading comprehension and time on task. *School Psychology Review*, 36, 159-166.
- Vandewater, E. A., Shim, M., & Allison, G. C. (2004). Linking obesity and activity level with children's television and video game use. *Journal of Adolescence*, 27, 71-85.
- Wood, C. (2005). Beginning readers' use of 'talking books' software can affect their reading strategies. *Journal of Research in Reading*, 28, 170-182.
- Yeaton, W., & Sechrest, L. (1981). Critical dimensions in the choice and maintenance of successful treatments: Strength, integrity, and effectiveness. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49, 156-167.
- Zucker, T. A., Moody, A. K., & McKenna, M. C. (2009). The effect of electronic books on pre-kindergarten-to-grade 5 students' literacy and language outcomes: A research synthesis. *Journal of Educational Computing Research*, 40, 47-87.

## BIJLAGE

**TABEL 1** | AANTAL DEELNEMERS IN ELKE CONDITIE X LEESNIVEAU

Conditie	Leesniveau			Totaal
	A/B <i>n</i>	C <i>n</i>	D/E <i>n</i>	
E-boek & oplichten	14	22	26	62
E-boek	18	29	21	68
Controle	20	18	17	55
Totaal	52	69	64	185

TABEL 2 | GEMIDDELDEN EN STANDAARDDEVIA'TIES VAN GROEISCORES (NAMETING MINUS VOORMETING) PER LEESNIVEAU UITGESPLITST PER CONDITIE

	Leesniveaue											
	Hoog (A/B)				Gemiddeld (C)				Laag (D/E)			
	Regel oplichten n = 14	Zonder oplichten n = 18	Controle n = 20	Totaal n = 52	Regel oplichten n = 22	Zonder oplichten n = 29	Controle n = 18	Totaal n = 69	Regel oplichten n = 25	Zonder oplichten n = 21	Controle n = 17	Totaal n = 63
	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)	M (SD)
Spelling (%)	21.13 (16.38)	21.69 (13.85)	19.79 (14.92)	20.81 (14.70)	18.18 (12.03)	19.17 (14.52)	14.12 (16.61)	17.54 (14.32)	18.67 (13.90)	9.79 (12.05)	12.50 (16.20)	14.12 (14.31)
Woordketting	15.14 (8.36)	13.44 (10.10)	18.75 (12.18)	15.94 (10.61)	13.95 (8.75)	9.97 (5.91)	9.89 (9.50)	11.22 (8.01)	10.42 (6.66)	7.90 (6.99)	9.41 (6.61)	9.33 (6.74)
Woorden lezen (p.m. <sup>1</sup> )	35.24 (14.59)	37.11 (13.97)	42.82 (11.65)	38.80 (13.44)	22.18 (10.12)	22.52 (10.32)	18.35 (6.96)	21.32 (9.53)	15.42 (6.53)	8.76 (4.97)	11.49 (5.17)	12.19 (6.32)
Tekst lezen (p.m. <sup>1</sup> )	62.25 (24.92)	62.13 (24.65)	72.70 (25.97)	66.23 (25.27)	36.71 (19.31)	37.25 (16.17)	27.78 (13.83)	34.61 (16.95)	22.64 (12.80)	13.23 (10.22)	17.58 (12.03)	18.14 (12.28)

Gemiddelden en standaarddeviaties van groeiscorcs (nameting minus voormeting) per leesniveau uitgesplitst per conditie

Noot. <sup>1</sup> p.m. = woorden per minuut



# MULTIMEDIALEREN BIJ KINDEREN MET DYSLEXIE

CAROLIEN A. N. KNOOP-VAN CAMPEN, ELIANE SEGERS EN LUDO VERHOEVEN

## SAMENVATTING

Kinderen met dyslexie krijgen op school vaak audiosoftware of voorleeshulp voor het verwerken van multimediale teksten. De Cognitieve Theorie van Multimedia-leren (CTML) stelt dat kinderen meer leren van gesproken teksten met plaatjes dan van geschreven teksten met plaatjes, omdat het werkgeheugen zo optimaal benut wordt. Op langere termijn blijkt dit effect echter om te keren. Ook wordt het gelijktijdig presenteren van dezelfde informatie (visueel en auditief) binnen de CTML gezien als belemmerend voor de leerprestaties, terwijl kinderen met dyslexie nu juist vaak een tekst zowel visueel (op papier) als tegelijkertijd auditief (voorgelezen) krijgen. In promotieonderzoek aan de Radboud Universiteit wordt het multimedia-leren van kinderen met dyslexie onderzocht. In dit artikel wordt dieper ingegaan op de theoretische onderbouwing van multimedia-leren bij kinderen met dyslexie en worden de eerste resultaten binnen dit promotieonderzoek kort toegelicht. Het blijkt dat met name het verwerken van geschreven tekst kinderen met dyslexie veel extra tijd kost, maar dat de leereffecten gelijk zijn met of zonder extra audio en in vergelijking met een controlegroep van normaal lezende kinderen.

## 1 INLEIDING

De meningen over hoe kinderen met dyslexie het beste ondersteund kunnen worden, lopen erg uiteen. Kinderen met dyslexie hebben problemen met decoderen

(technisch lezen). Ze ervaren moeilijkheden bij het maken van de klank-teken-koppeling, oftewel het omzetten van geschreven tekst naar betekenisvolle taal. Daardoor lezen ze vaak moeizaam en langzaam (zie bijvoorbeeld Tilanus, Segers, & Verhoeven, 2013). Hoewel deze kinderen geen problemen hebben met begrijpend lezen, kunnen zij hier soms toch slechter op presteren doordat het decoderen zo moeizaam verloopt. Multimedia bieden verschillende mogelijkheden voor de ondersteuning van deze kinderen, bijvoorbeeld door informatie op een auditieve manier aan te bieden (bijvoorbeeld: voorlezen, luisterboeken) of door het toevoegen van gesproken tekst aan een geschreven tekst (bijvoorbeeld: voorleessoftware, waarbij de software voorleest terwijl de kinderen zelf mee kunnen lezen op het scherm). Echter, vanuit theoretisch oogpunt kan het combineren van verschillende media het leerproces van kinderen ook belemmeren. We bespreken twee effecten die kunnen optreden: het *modality effect* en het *redundancy effect*.

## 2 TEKST VERSUS AUDITIEVE INFORMATIE (*MODALITY EFFECT*)

De Cognitieve Theorie van Multimedialeren (CTML; Mayer, 2005) is een leidende theorie binnen leren in multimodale leeromgevingen. Deze theorie stelt dat mensen meer leren van audio gecombineerd met plaatjes dan van tekst gecombineerd met plaatjes (*modality effect*). De CTML gaat er namelijk vanuit dat informatie binnenkomt via een auditief en een visueel kanaal en dat elk van deze kanalen een maximale capaciteit heeft. Iemand kan dus meer informatie verwerken als informatie zowel visueel als auditief wordt gepresenteerd (bijvoorbeeld audio met ondersteunende plaatjes) dan wanneer informatie alleen visueel gepresenteerd wordt (bijvoorbeeld tekst met ondersteunende plaatjes). Belangrijk hierbij is dat de plaatjes ondersteunend zijn aan de visuele of auditieve tekst; ze bieden aanvullende informatie. Dit *modality effect* wordt verklaard door de (over)belasting van het werkgeheugen. Het werkgeheugen heeft een visueel verwerkingskanaal en een auditief verwerkingskanaal, elk met een beperkte capaciteit. Het is daarom het meest efficiënt om zowel het auditieve kanaal als het visuele kanaal te gebruiken. Bij geschreven tekst met plaatjes kan het visuele kanaal overbelast raken, aangezien beide informatievormen binnenkomen via de ogen. Audio met plaatjes is optimaal, want de audio komt binnen via de oren en de plaatjes via de ogen. De CTML stelt dat zowel de kwantiteit van het leren (feitenkennis) als de kwaliteit van het leren (het toepassen van geleerde informatie op een nieuwe situatie) beter is wanneer het materiaal wordt gepresenteerd als gesproken tekst met plaatjes in plaats van als

geschreven tekst met plaatjes. Kortom, door via twee kanalen (auditief en visueel) informatie over te brengen, leren kinderen meer dan wanneer maar één kanaal gebruikt wordt; bij deze laatste manier werkt informatie die ondersteunend bedoeld is juist belemmerend doordat deze extra werkgeheugencapaciteit verbruikt.

Een meta-analyse van Ginns (2005), waarin het onderzoek naar dit effect werd gebundeld, toonde inderdaad aan dat mensen meer leren van gesproken tekst met plaatjes dan van geschreven tekst met plaatjes. Het valt op dat het meeste onderzoek de leerder niet zelf de leertijd laat bepalen: die wordt gelijk gehouden in beide condities en gestuurd door de computer (*system-paced*). Ook kijken de meeste studies alleen naar de leereffecten op korte termijn. Wanneer de gebruiker zelf het leertempo bepaalt (*learner-paced*), en wanneer we naar effecten op lange termijn kijken, blijkt het modaliteitseffect niet zo sterk te zijn, te verdwijnen of zelfs om te draaien (zie Segers, 2013). In het onderwijs gaat het natuurlijk vooral om het beklijven van het geleerde, om de langetermijneffecten van leren. Het doel is dat kinderen onthouden wat ze leren en dat ze dit later ook nog weten en kunnen toepassen in nieuwe situaties. Bovendien bepalen kinderen op school hun eigen leertempo. Natuurlijk maant een leerkracht kinderen wel eens tot spoed of zegt ‘Nu ga je hoofdstuk 3 lezen’, maar een kind slaat in eigen tempo de bladzijden om en bepaalt dus zo zelf zijn of haar leersnelheid. Het is dus belangrijk om te kijken naar studies die wél de effecten op lange termijn onderzoeken in een realistische, en dus *learner-paced*, leeromgeving.

In verschillende van dit soort studies, waarin de leerder zelf het tempo bepaalde, werd geen of zelfs een omgekeerd modaliteitseffect gevonden, direct na het leren en op de langere termijn (o.a. Savoji, Hassanabadi, & Fasihipour, 2011; Scheiter, Schüler, Gerjets, Huk, & Hesse, 2014; Segers, Verhoeven, & Hulstijn-Hendrikse, 2008; Tabbers, Martens, & Merriënboer, 2004; Van den Broek, Segers, & Verhoeven, 2014; Witteman & Segers, 2010). Met andere woorden: in een *learner-paced* leeromgeving lijkt het erop dat kinderen evenveel leren van tekst met plaatjes als van audio met plaatjes (geen effect). Vaak wordt zelfs gevonden dat ze juist meer leren van tekst met plaatjes (omgekeerd effect). Dit laatste effect wordt toegeschreven aan het feit dat de leerder bij het lezen zelf kan terugkijken wanneer iets nog niet helemaal duidelijk is. Ook is het bij het lezen van een geschreven tekst zo dat deze in het brein nog wel ‘uitgesproken’ wordt. Zo is er bij een geschreven tekst een visuele en een auditieve opslag en worden beide kanalen benut om het leren te ondersteunen. Omgekeerd wordt een gesproken tekst tijdens het luisteren niet ook nog in het brein ‘geschreven’.

### 3 HET COMBINEREN VAN TEKST EN AUDIO (*REDUNDANCY EFFECT*)

Naast het vervangen van tekst door audio, wordt er ook vaak audio aan tekst toegevoegd, bijvoorbeeld als de juf of een computer iets voorleest en het kind zelf ook mee kan lezen met de tekst. Een kind krijgt op deze manier twee keer dezelfde informatie, maar dan op twee verschillende manieren (via twee kanalen). De CTML stelt dat, in plaats van het leren te verbeteren, deze dubbele informatie redundantie bevat en daarmee het leerproces belemmert. Exact dezelfde informatie moet immers tweemaal verwerkt worden, en het werkgeheugen dat hiervoor nodig is, is niet meer beschikbaar voor het leren zelf (Mayer, 2005).

In de meeste multimedia-omgevingen worden plaatjes toegevoegd. Veel studies die het *redundancy effect* aantonen includeren dan ook plaatjes in de leer-omgevingen (o.a., Kalyuga, Chandler, & Sweller 1999; Mayer & Johnson, 2008; Mayer & Moreno, 2002; Jamet & Le Bohec, 2007). Mayer en Moreno (2002) lieten bijvoorbeeld zien dat studenten meer leerden als ze alleen een gesproken tekst met ondersteunende plaatjes aangeboden kregen dan als de gesproken tekst tegelijkertijd ook op het beeldscherm te zien was. Ook Jamet en Le Bohec (2007) toonden aan dat studenten meer leren van grafieken (plaatjes) met gesproken informatie dan als ze zowel de tekst en grafieken zien als tegelijkertijd de tekst voorgelezen krijgen. Dus als men plaatjes met auditieve informatie vergelijkt met plaatjes met zowel auditieve als tekstuele informatie, lijkt de eerste optie voor meer leerwinst te zorgen.

Echter, in plaats van alleen maar audio met plaatjes, komt het in het onderwijs natuurlijk vooral vaak voor dat er in plaats van tekst juist tekst en audio gebruikt wordt (zoals in het voorbeeld van de juf die een tekst voorleest die een kind ook kan meelezen). Slechts enkele studies hebben gekeken naar de verschillen tussen tekst met plaatjes, en tekst en audio met plaatjes, en deze studies geven tegenstrijdige resultaten. Waar sommige studies constateren dat tekst beter werkt dan tekst met audio (Diao & Sweller, 2007), geven andere juist aan dat geschreven tekst met plaatjes minder leerwinst oplevert dan de combinatie van geschreven en gesproken tekst (Gerjets, Scheiter, Opfermann, Hesse, & Eysink, 2009; Mayer & Moreno, 2002).

Over het algemeen lijken mensen dus meer te leren van auditief aangeboden informatie met plaatjes dan van tekst, audio en plaatjes samen. Verder zijn er tegenstrijdige resultaten met betrekking tot de vraag of geschreven tekst in combinatie met audio meer of minder ten goede komt aan de leerresultaten dan alleen tekst. Bovendien zijn al deze onderzoeken gericht op effecten direct na het leren. Studies over de langetermijneffecten van dubbele informatie zijn er nog niet. De verwachting zou echter zijn dat in ieder geval omgevingen waarin visuele informatie is opgenomen het beter doen op de lange termijn (Segers, 2013).

#### 4 MULTIMEDIALEREN EN DYSLEXIE

Met deze verscheidenheid aan informatie over wat wél en niet lijkt te werken qua multimedialeren, komen we aan bij een doelgroep die vaak gebruikmaakt van multimediale ondersteuning: kinderen met dyslexie. Dyslexie is een lees- en spellingsstoornis waarbij er in het bijzonder problemen zijn met de klank-teken-koppeling (fonologische tekorten), en deze problemen niet veroorzaakt worden door een gebrek aan intelligentie of onderwijs (Lyon, Shaywitz, & Shaywitz, 2003). Het decoderen, ofwel technisch lezen van woorden, blijft moeizaam. Naast deze leesproblemen hebben kinderen met dyslexie vaak werkgeheugenproblemen (bijvoorbeeld Beneventi, Tønnessen, Ersland, & Hugdahl, 2010; Menghini, Finzi, Carlesimo, & Vicari, 2011; Swanson, Zheng, & Jerman, 2009). Het is nog onduidelijk of deze werkgeheugenproblemen alleen te maken hebben met de taalverwerking (fonologische aspecten) of dat kinderen met dyslexie ook op andere, niet-talige gebieden werkgeheugenproblemen hebben (o.a. Pickering, 2012; Smith-Spark, & Fisk, 2007; Schuchardt, Machler, & Hasselhorn, 2008).

Zoals gezegd, de beperkingen van het werkgeheugen bepalen de manier waarop multimedia kunnen worden ingezet om informatie over te dragen. Als dezelfde informatie via meerdere kanalen bij de gebruiker komt, kan dit cognitieve overbelasting veroorzaken, waardoor het leren wordt belemmerd.

Doordat kinderen met dyslexie langzamer lezen en werkgeheugenproblemen kunnen hebben, kan multimedialeren bij hen heel anders uitpakken dan bij kinderen zonder dyslexie. Immers, ze kunnen hierdoor sneller cognitieve overbelasting ervaren, waardoor hun leren extra belemmerd wordt. Onderzoek onder universitaire studenten met dyslexie liet inderdaad zien dat dyslectische studenten anders reageren op multimedialessen dan studenten zonder dyslexie. Zo toonden Lallier, Donnadiou en Valdois (2013) aan dat studenten met dyslexie meer moeite hebben met het verwerken van visuele en auditieve informatie die gelijktijdig gepresenteerd worden. Ander onderzoek (Alty, Al-Sharrah, & Beacham, 2006) liet zien dat studenten met dyslexie meer leerden van tekst alleen, terwijl studenten zonder dyslexie het meest baat hadden bij auditieve informatie die gecombineerd werd met een plaatje. Eye-tracking – het volgen van de oogbewegingen tijdens het leren – bij studenten met dyslexie laat zien dat deze studenten visueel gepresenteerde informatie (tekst en beeld) anders verwerken dan niet-dyslectische studenten. Studenten met dyslexie hadden meer tijd nodig om zowel talige als niet-talige informatie te verwerken; ze keken langer naar zowel de tekst als het plaatje (Kim, Lombardino, Cowles, & Altmann, 2014). Er werd niet onderzocht of er ook een verschil in leereffect was.

Kinderen met dyslexie lezen in het algemeen langzamer dan leeftijdsgenoten zonder dyslexie. Ze hebben naar verwachting dus meer tijd nodig wanneer ze



informatie als een tekst gepresenteerd krijgen dan wanneer ze informatie auditief aangeboden krijgen. Om hun leesproblemen te compenseren, worden kinderen met dyslexie vaak voorzien van audio-ondersteuning naast het ‘gewone’ materiaal (bijvoorbeeld een lesboek met tekst en plaatjes dat voorgelezen wordt). Echter, door hun fonologische tekorten en mogelijke werkgeheugenproblemen kunnen zij sneller een cognitieve overbelasting ervaren. Multimedialeren zou hierdoor voor hen nadeliger kunnen zijn dan voor kinderen zonder dyslexie. Hoewel extra audio-ondersteuning naast een geschreven tekst het *lezen* ondersteunt aangezien kinderen minder hoeven te decoderen, is het nog niet duidelijk welk effect dit heeft op het *leren*.

Daarom onderzoeken we binnen het Behavioural Science Institute van de Radboud Universiteit in een vijfjarig onderzoekstraject wat een passende multimedia-omgeving is voor kinderen met dyslexie. Daarbij kijken we naar efficiëntie en leerwinst. Efficiëntie gaat over het optimaal gebruiken van de leertijd, terwijl leerwinst te maken heeft met de hoeveelheid en kwaliteit van de kennis die kinderen opdoen. De eerste resultaten binnen dit onderzoekstraject zijn gepresenteerd op het wetenschappelijk congres ‘Succesvol lezen in het onderwijs’ van Stichting Lezen. Dit onderzoek is uitgevoerd in een *learner-paced* leeromgeving, met lessen uit schoolboeken om de schoolse situatie zoveel mogelijk na te bootsen. Voorlopige resultaten (Knoop-Van Campen, Segers, & Verhoeven, *manuscript*) laten zien dat de kinderen met dyslexie in ons onderzoek net zo veel leren als hun leeftijdsgenootjes zonder dyslexie en dat er geen verschillen zijn in leerwinst bij het aanbieden van wél of geen (extra) audio. We vonden vooral een modaliteitseffect voor efficiëntie bij de kinderen met dyslexie: zij hebben veel meer tijd nodig om geschreven tekst met plaatjes te verwerken dan gesproken tekst met plaatjes of gesproken tekst plus geschreven tekst met plaatjes.

## 5 CONCLUSIE

Uit bovenstaand overzicht blijkt dat multimediacprincipes die voortkomen uit de CTML met zorg moeten worden geïnterpreteerd. Het *modality effect* en het *redundancy effect* zijn zeer robuuste effecten in de wetenschappelijke literatuur. Echter, er zijn herhaaldelijk beperkende omstandigheden voor deze effecten aangetoond. Wanneer een kind zelf de controle heeft over zijn of haar leertempo, zoals binnen het onderwijs meestal het geval is, lijkt hij of zij over het algemeen beter af te zijn met het lezen van geschreven tekst met plaatjes. Voor kinderen met dyslexie kan daar dan het beste audio bij gepresenteerd worden. Dit zorgt voor evenveel leerwinst maar wél voor een grotere efficiëntie: de leertijd is minder lang dan wanneer de audio er niet bij wordt aangeboden.

## OVER DE AUTEURS

**Carolien Knoop-van Campen** studeerde Pedagogische Wetenschappen aan de Radboud Universiteit en behaalde na de Research Master Behavioural Science haar klinische aantekening als orthopedagoge. Carolien doet haar promotieonderzoek naar multimedia leren bij kinderen met dyslexie bij het Behavioural Science Institute (BSI), onder begeleiding van prof. dr. Eliane Segers en prof. dr. Ludo Verhoeven. Daarnaast is ze betrokken bij onderzoek naar adaptieve leersystemen, eveneens bij het BSI. Ook geeft ze les en begeleidt ze scriptiestudenten binnen de opleiding Pedagogische Wetenschappen en Onderwijskunde (Radboud Universiteit).

**Eliane Segers** is bijzonder hoogleraar Lezen en Digitale Media vanwege Stichting Lezen aan de Universiteit van Twente. Daarnaast is zij als universitair hoofddocent verbonden aan het Behavioural Science Institute van de Radboud Universiteit.

**Ludo Verhoeven** is bijzonder hoogleraar Variatie in Communicatie, Taal en Geletterdheid vanwege Koninklijke Kentalis aan het Behavioural Science Institute van de Radboud Universiteit. Daarnaast is hij buitengewoon hoogleraar aan de Universiteit van Curaçao.

## LITERATUURLIJST

- Alty, J. L., Al-Sharrah, A., & Beacham, N. (2006). When humans form media and media form humans: An experimental study examining the effects different digital media have on the learning outcomes of students who have different learning styles. *Interacting with Computers*, 18(5), 891-909.
- Beneventi, H., Tønnessen, F. E., Ersland, L., & Hugdahl, K. (2010). Executive working memory processes in dyslexia: Behavioral and fMRI evidence. *Scandinavian Journal of Psychology*, 51, 192-202.
- Broek, G.S.E. van den, Segers, E., & Verhoeven, L. (2014). Effects of text modality in multimedia presentations on written and oral performance. *Journal of Computer Assisted Learning*, 30, 438-440.
- Diao, Y., & Sweller, J. (2007). Redundancy in foreign language reading comprehension instruction: Concurrent written and spoken presentations. *Learning and Instruction*, 17(1), 78-88.
- Gerjets, P., Scheiter, K., Opfermann, M., Hesse, F. W., & Eysink, T. H. (2009). Learning with hypermedia: The influence of representational formats and different levels of learner control on performance and learning behavior. *Computers in Human Behavior*, 25(2), 360-370.

- Ginns, P. (2005). Meta-analysis of the modality effect. *Learning & Instruction*, 15, 313-331.
- Jamet, E., & Le Bohec, O. (2007). The effect of redundant text in multimedia instruction. *Contemporary Educational Psychology*, 32(4), 588-598.
- Kalyuga, S., Chandler, P., & Sweller, J. (1999). Managing split-attention and redundancy in multimedia instruction. *Applied cognitive psychology*, 13(4), 351-371.
- Kim, S., Lombardino, L. J., Cowles, W., & Altmann, L. J. (2014). Investigating graph comprehension in students with dyslexia: An eye tracking study. *Research in developmental disabilities*, 35(7), 1609-1622.
- Knoop-Van Campen, C. A. N., Segers, E., & Verhoeven, L. (manuscript). The modality and redundancy effect in multimedia learning in children with dyslexia.
- Lallier, M., Donnadieu, S., & Valdois, S. (2013). Developmental dyslexia: exploring how much phonological and visual attention span disorders are linked to simultaneous auditory processing deficits. *Annals of dyslexia*, 63(2), 97-116.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of dyslexia*, 53(1), 1-14.
- Mayer, R. E. (Ed.). (2005). *The Cambridge handbook of multimedia learning*. Cambridge: Cambridge University.
- Mayer, R. E., & Johnson, C. I. (2008). Revising the redundancy principle in multimedia learning. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 380.
- Mayer, R. E., & Moreno, R. (2002). Aids to computer-based multimedia learning. *Learning and instruction*, 12(1), 107-119.
- Menghini, D., Finzi, A., Carlesimo, G. A., & Vicari, S. (2011). Working memory impairment in children with developmental dyslexia: is it just a phonological deficit? *Developmental Neuropsychology*, 36(2), 199-213.
- Pickering, S. J. (2012). Working memory in dyslexia. In T. P. Alloway & S. E. Gathercole (Eds.), *Working memory and neurodevelopmental disorders* (pp. 161-186). New York: Psychology Press.
- Savoji, A. P., Hassanabadi, H., & Fasihipour, Z. (2011). The modality effect in learner-paced multimedia learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 1488-1493.
- Scheiter, K., Schüler, A., Gerjets, P., Huk, T., & Hesse, F. W. (2014). Extending multimedia research: How do prerequisite knowledge and reading comprehension affect learning from text and pictures. *Computers in Human Behavior*, 31, 73-84.

- Schuchardt, K., Maehler, C., & Hasselhorn, M. (2008). Working memory deficits in children with specific learning disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 514-523.
- Segers, E., Verhoeven, L., & Hulstijn-Hendrikse, N. (2008). *Cognitive processes in children's multimedia text learning*. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 375-387.
- Segers, E. (2013). Meer leren van beeld en geluid. *Weten Wat Werkt en Waarom*, 2(2), 6-13.
- Smith-Spark, J. H., & Fisk, J. E. (2007). Working memory functioning in developmental dyslexia. *Memory*, 15, 34-56.
- Swanson, H. L., Zheng, X., & Jerman, O. (2009). Working memory, short-term memory, and reading disabilities: A selective meta-analysis of the literature. *Journal of learning disabilities*, 42, 260-287.
- Tabbers, H. K., Martens, R. L., & Merriënboer, J. J. (2004). Multimedia instructions and cognitive load theory: Effects of modality and cueing. *British Journal of Educational Psychology*, 74(1), 71-81.
- Tilanus, E.A.T., Segers, E., & Verhoeven, L. (2013). Diagnostic profiles of children with developmental dyslexia in a transparent orthography. *Research in Developmental Disabilities*, 34, 4194-4202.
- Wittman, M.J., & Segers, E. (2010). The modality effect tested in children in a user-paced multimedia environment. *Journal of Computer Assisted Learning*, 26, 132-142.





# BEGRIJPEND LEZEN BIJ EENTALIGE EN TWEETALIGE KINDEREN

LIZA J. VAN DEN BOSCH, ELIANE SEGERS EN LUDO VERHOEVEN

## SAMENVATTING

In het basisonderwijs is er een aanzienlijk aantal leerlingen dat thuis geen of weinig Nederlands spreekt. Zij leren lezen in hun tweede taal. Bekend is dat veel tweede-taallezers, ondanks een goede technische leesvaardigheid, problemen ondervinden bij begrijpend lezen. Al in de onderbouw van de basisschool, waar leren lezen centraal staat en teksten nog relatief eenvoudig zijn, hebben tweede-taallezers een behoorlijke achterstand in begrijpend lezen op hun eentalige klasgenoten. Aangezien begrijpend lezen een essentiële vaardigheid is, zowel op school als daarbuiten, is het van groot belang onderzoek te doen naar de problemen die tweede-taallezers ervaren. In dit artikel wordt een overzicht gegeven van wetenschappelijk onderzoek naar begrijpend lezen bij eerste- en tweede-taallezers. Het doel hierbij is om te laten zien wat er reeds bekend is over de problemen die tweede-taallezers ervaren met begrijpend lezen en hoe toekomstig onderzoek het inzicht hierin kan vergroten.

## 1 INLEIDING

Begrijpend lezen is een belangrijke vaardigheid, niet alleen voor schoolsucces, maar ook voor het functioneren in de maatschappij in het algemeen. Het kunnen begrijpen van bijvoorbeeld nieuwsartikelen, internetteksten en bijsluiters is essentieel. Er is echter een relatief groot aantal kinderen dat problemen ervaart bij het

begrijpen van geschreven teksten. Zo blijkt uit een grootschalig peilingsonderzoek (Heesters, Van Berkel, Van der Schoot, & Hemker, 2007) dat ruim 30% van de leerlingen onvoldoende scoort op begrijpend lezen (dat wil zeggen: niet voldoet aan de standaarden voor voldoende beheersing van de kerndoelen) wanneer zij de basisschool verlaten. Verder is bekend uit (inter)nationaal onderzoek dat met name kinderen die leren lezen in hun tweede taal problemen ervaren met begrijpend lezen (Melby-Lervåg & Lervåg, 2014; Verhoeven & Van Leeuwe, 2012).

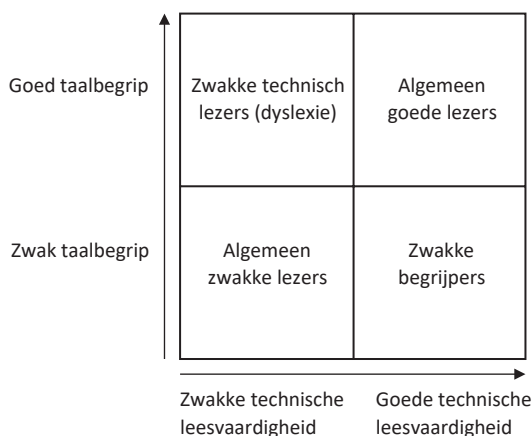
In Nederland is ongeveer een op de acht basisschoolleerlingen afkomstig uit een culturele minderheid (CBS, 2015). Op de basisschool leren deze kinderen lezen in het Nederlands, terwijl zij thuis vaak een andere taal spreken, zoals Turks of Marokkaans-Arabisch. Al in de onderbouw van de basisschool hebben deze tweede-taallezers een behoorlijke achterstand in begrijpend lezen op hun eentalige klasgenoten (Verhoeven, 2000). Deze problemen met begrijpend lezen lijken niet veroorzaakt te worden door hun technische leesvaardigheid, oftewel het kunnen decoderen. Tweede-taallezers zijn net als eerste-taallezers goed in staat om letter-klankkoppelingen te maken (Geva & Zadeh, 2006; Mancilla-Martinez & Lesaux, 2010). Ook de ontwikkeling van hun technische leesvaardigheid is vergelijkbaar met die van eentalige lezers (Verhoeven, 2000). Daarentegen blijken tweede-taallezers wél een behoorlijke achterstand te hebben wat betreft woordenschat in hun tweede taal (Droop & Verhoeven, 2003). Aangezien woordenschat wordt gezien als een van de belangrijkste factoren voor (de ontwikkeling van) begrijpend lezen (Lervåg & Aukrust, 2010; Perfetti, 2007), is het niet verwonderlijk dat deze achterstand wat betreft woordenschat al bij beginnende tweede-taallezers een belemmerende factor vormt bij het begrijpend lezen.

In dit artikel worden allereerst een aantal theorieën besproken op het gebied van begrijpend lezen. Daarna volgt een beschrijving van wetenschappelijk onderzoek naar de factoren die een rol spelen bij de ontwikkeling van begrijpend lezen bij eentalige en tweetalige leerlingen en wordt toegelicht hoe we inzicht kunnen krijgen in het proces van begrijpend lezen bij deze leerlingen. Tot slot wordt er in dit artikel aandacht besteed aan promotieonderzoek van de eerste auteur dat momenteel uitgevoerd wordt aan de Radboud Universiteit en dat tot doel heeft om zowel de ontwikkeling als het proces van begrijpend lezen bij beginnende eerste- en tweede-taallezers in kaart te brengen.

## 2 THEORIEËN OVER BEGRIJPEND LEZEN

Een vooraanstaande theorie op het gebied van begrijpend lezen is de *Simple View of Reading* (SVR) (Gough & Tunmer, 1986; Hoover & Gough, 1990). Volgens deze theorie zijn er twee componenten die essentieel zijn voor begrijpend lezen, namelijk

technische leesvaardigheid en taalbegrip. Ondersteuning voor deze theorie en het belang van beide componenten is gevonden bij zowel kinderen die lezen in hun eerste taal (Verhoeven & Van Leeuwe, 2008) als bij kinderen die lezen in hun tweede taal (Verhoeven & Van Leeuwe, 2012). Op basis van deze twee componenten is het volgens de SVR mogelijk om een onderscheid te maken tussen verschillende typen lezers. Een grafische weergave hiervan is te vinden in Figuur 1.



**FIGUUR 1** | TYPEN LEZERS VOLGENS DE *SIMPLE VIEW OF READING* (GOUGH & TUNMER, 1986)

Ten eerste zijn er kinderen die goed scoren op beide componenten; dit zijn de ‘algemeen goede lezers’. Ten tweede zijn er kinderen die zwak scoren op beide componenten; dit zijn de ‘algemeen zwakke lezers’. Ten derde zijn er kinderen die goed scoren op taalbegrip, maar zwak scoren op technische leesvaardigheid; dit zijn de ‘zwakke technisch lezers’; hiertoe behoren ook kinderen met dyslexie. Ten vierde zijn er kinderen die goed scoren op technische leesvaardigheid, maar zwak scoren op taalbegrip; dit zijn de ‘zwakke begrijpers’. Daarnaast veronderstelt de SVR dat de relatieve invloed van beide componenten op begrijpend lezen verandert naarmate kinderen ouder worden (Gough, Hoover, & Peterson, 1996). Bij jongere, beginnende lezers speelt technisch lezen een belangrijkere rol, terwijl bij oudere, meer ervaren lezers taalbegrip juist een grotere invloed heeft op begrijpend lezen, aangezien hun technische leesvaardigheid al in grote mate geautomatiseerd is.

Een andere theorie die hierbij aansluit, maar die meer nadruk legt op de kwaliteit van de lexicale kennis van de lezer, is de *Lexical Quality Hypothesis* (LQH) (Perfetti, 2007). Volgens deze theorie bepaalt de kwaliteit van woordrepresentaties in belangrijke mate de (begrijpend) leesvaardigheid. Er is sprake van hoge lexicale kwaliteit wanneer de lezer beschikt over een gedetailleerde representatie van de



vorm van een woord (Hoe schrijf je het? / Hoe klinkt het?) en de betekenis van een woord. Wanneer deze lexicale kennis op een snelle en accurate manier kan worden opgehaald uit het geheugen, verlopen de begripsprocessen efficiënter.

Lexicale kennis heeft ook een centrale positie in een meer recente en algemene theorie over begrijpend lezen, namelijk het *Reading Systems Framework* (RSF) (Perfetti & Stafura, 2014). Met deze theorie wordt getracht de complexiteit van het construct ‘begrijpend lezen’ in kaart te brengen. Volgens deze theorie zijn er drie kennisbronnen die een belangrijke rol spelen bij begrijpend lezen, te weten: linguïstische kennis (dat wil zeggen: kennis van fonologie, morfologie en grammatica), orthografische kennis (dat wil zeggen: kennis van spelling) en algemene kennis (dat wil zeggen: wereldkennis en kennis van tekststructuur en tekstgenres). Deze kennisbronnen zijn betrokken bij verschillende leesprocessen, zoals het decoderen en identificeren van woorden (oftewel technisch lezen), het ophalen van betekenissen, het ontleden van zinnen, het maken van inferenties en het monitoren van leesbegrip. Deze leesprocessen vinden plaats binnen een cognitief systeem met een beperkte verwerkingscapaciteit. Wanneer de lezer problemen ervaart met begrijpend lezen, kan de oorzaak volgens het RSF gevonden worden in één of meerdere componenten (dat wil zeggen: kennisbronnen en/of leesprocessen) die betrokken zijn bij het begrijpend lezen.

Volgens het RSF kunnen begripsprocessen ook op microniveau bestudeerd worden. Het gaat daarbij om de zogenaamde *Word-to-Text Integration* (WTI)-processen (Perfetti & Stafura, 2014). Hiervoor is een koppeling tussen enerzijds het woordidentificatiesysteem en anderzijds het begripssysteem noodzakelijk, waarbij de lexicale kennis van de lezer een centrale rol speelt. Bij WTI-processen verbindt de lezer de betekenis van individuele woorden met de context van een zin of tekst en met zijn/haar algemene kennis (Perfetti, Yang, & Schmalhofer, 2008). Op die manier ontstaat er een samenhangende representatie van de tekst in het hoofd van de lezer; deze mentale representatie wordt ook wel het ‘situatiemodel’ genoemd (Kintsch, 2004). WTI-processen spelen een belangrijke rol in de beginfase van begrijpend lezen, waarin kinderen de overgang maken van het lezen van geïsoleerde woorden naar het lezen van zinnen en korte teksten. Ter illustratie van het WTI-proces is in de onderstaande tekst een niet-bestaand woord opgenomen. Door de informatie uit de overige zinnen met elkaar en met voorkennis te verbinden, is de betekenis van het niet-bestaande woord toch te achterhalen en ontstaat er een coherente representatie van deze tekst.

*Marianne zat in een café. Ze vond de zwarte koffie te bitter. Daarom vroeg ze de ober om wat grats te brengen. Even later kwam hij terug met een klein kannetje en zette het op tafel.*

### 3 BEGRIJPEND LEZEN BIJ EENTALIGE EN TWEETALIGE KINDEREN

Op basis van de hierboven genoemde theorieën (SVR, LQH, RSF) kan geconcludeerd worden dat technische leesvaardigheid en het kunnen begrijpen en verbinden van woorden en zinnen essentieel zijn voor begrijpend lezen. Wanneer we kijken naar de situatie van tweede-taallezers lijken zij, volgens de eerder besproken indeling van de SVR (zie Figuur 1), over het algemeen te behoren tot het type ‘zwakke begrijpers’. Immers, de problemen die zij ervaren met begrijpend lezen hebben niet zozeer te maken met hun technische leesvaardigheid, als wel met het begrijpen en integreren van woorden in de context van de tekst, oftewel met hun taalbegrip. Tweede-taallezers beschikken namelijk over een veel beperktere woordenschat in hun tweede taal dan hun eentalige klasgenoten (Droop & Verhoeven, 2003; Melby-Lervåg & Lervåg, 2014). Het is dan ook niet verwonderlijk dat bij beginnende tweede-taallezers hun woordenschat vaak een belemmerende factor vormt bij het begrijpend lezen. Bij tweede-taallezers worden het niveau en de ontwikkeling van begrijpend lezen zelfs in grotere mate beïnvloed door hun mondelinge taalvaardigheid (waaronder woordenschat) dan bij eerste-taallezers (Droop & Verhoeven, 2003; Lervåg & Aukrust, 2010).

Behalve talige factoren, zoals technische leesvaardigheid en lexicale kennis, zijn er ook cognitieve factoren die een rol spelen bij begrijpend lezen. Een van deze cognitieve factoren is het werkgeheugen, waarbij de vaardigheid om informatie vast te houden en te verwerken centraal staat (Baddeley, 2003). Tijdens het lezen wordt er gebruikgemaakt van het werkgeheugen om klank-letterkoppelingen te maken (met betrekking tot technisch lezen) en om een eerder gelezen woord of zinsdeel te onthouden en te verbinden met de daaropvolgende zinnen/tekst (met betrekking tot begrijpend lezen). De cognitieve capaciteit die daarvoor beschikbaar is, bepaalt in hoeverre het leesproces efficiënt verloopt. Naarmate het technisch lezen meer automatisch verloopt, is er meer cognitieve capaciteit beschikbaar voor complexe begripsprocessen en speelt het werkgeheugen een belangrijkere rol bij begrijpend lezen. Zo laat onderzoek van Cain, Oakhill en Bryant (2004) zien dat het werkgeheugen een voorspellende waarde heeft voor begrijpend lezen bij kinderen in de leeftijd van acht tot tien jaar, na controle voor de invloed van technische leesvaardigheid en woordenschat.

Het werkgeheugen valt samen met inhibitie (dat wil zeggen: het kunnen onderdrukken/remmen van gedrag) en cognitieve flexibiliteit (dat wil zeggen: het kunnen aanpassen van gedrag) onder de noemer ‘executieve functies’ (Diamond, 2013). In de wetenschapsliteratuur heerst er momenteel een discussie over het al dan niet bestaande cognitieve voordeel van tweetaligen wat betreft deze executieve functies. Zo wordt er door sommige wetenschappers verondersteld dat kinderen

die van jongs af aan twee talen aangeboden krijgen, betere executieve functies hebben doordat zij gewend zijn te switchen tussen verschillende talen (Bialystok, Craik, & Luk, 2012) en de ene taal moeten onderdrukken terwijl ze de andere taal spreken (Hilchey & Klein, 2011). Aangezien executieve functies van invloed zijn op begrijpend lezen in de onderbouw (Segers, Damhuis, Van de Sande, & Verhoeven, 2016) en de bovenbouw (Kieffer, Vukovic, & Berry, 2013) en belangrijk zijn voor schoolsucces in het algemeen, bestaat er een mogelijkheid dat ze als een beschermende factor fungeren bij het begrijpend lezen van tweede-taallezers. Wellicht zouden zij hun (betere) executieve functies meer kunnen inzetten bij het begrijpend lezen (bijvoorbeeld bij het negeren van irrelevante informatie in de tekst) om zo enigszins te kunnen compenseren voor hun zwakkere taalbegrip.

Er zijn echter ook wetenschappers die het bestaan van een cognitief voordeel voor tweetaligen tegenspreken; zij spreken van een mythe (Duñabeitia et al., 2014; Gathercole et al., 2014; Paap, Johnson, & Sawi, 2015). In hun studies met zorgvuldig samengestelde onderzoeksgroepen vinden zij geen verschillen in de prestaties van eentaligen en tweetaligen bij diverse taken die executieve functies meten, waarbij eveneens is gekeken naar verschillen in leeftijd (Duñabeitia et al., 2014; Gathercole et al., 2014) en mate van tweetaligheid (Gathercole et al., 2014). Toekomstig onderzoek is noodzakelijk, aangezien er nog veel onduidelijkheid heerst over het cognitieve voordeel van tweetaligen (Bestaat dit en, zo ja, onder welke omstandigheden en waarom?) en de invloed van executieve functies op begrijpend lezen bij beginnende eerste- en tweede-taallezers.

#### 4 HET PROCES VAN BEGRIJPEND LEZEN

Om meer inzicht te krijgen in de problemen die tweede-taallezers ervaren bij begrijpend lezen, is het van belang om na te gaan hoe deze problemen zich uiten *tijdens* het lezen. De vraag is in hoeverre hun leesproces afwijkt van dat van hun eentalige klasgenoten; wellicht gebruiken zij andere leesstrategieën, lezen zij oppervlakkiger, of hebben zij meer moeite met het leggen van verbanden tijdens het lezen. Met het leggen van verbanden wordt bedoeld op de eerder beschreven WTI-processen, die plaatsvinden op microniveau. Een manier om deze WTI-processen in kaart te brengen, is het registreren van oogbewegingen tijdens het lezen met behulp van *eye-tracking*-technologie. Hierbij wordt de tekst gepresenteerd op een speciaal computerscherm en wordt voortdurend de positie van de ogen van de lezer bepaald aan de hand van infraroodsensoren onderin het scherm. Voor leesonderzoek is een *eye-tracking*-systeem met een temporele resolutie van 500 Hz of hoger het meest geschikt; dit houdt in dat er maar liefst 500 keer per seconde gemeten wordt waar

de ogen van de lezer op gefixeerd zijn. Door het registreren van de oogbewegingen van de lezer kan worden vastgesteld hoe hij/zij leest (Waar kijkt de lezer naar en hoelang?) zonder het leesproces te verstoren. Oogbewegingen geven inzicht in waar de lezer zijn/haar aandacht op richt tijdens het lezen: wanneer de lezer langer fixeert op een bepaald woord, geeft dat vaak aan dat de verwerking ervan meer cognitieve capaciteit vergt. *Eye-tracking*-technologie is dan ook een veelgebruikte en betrouwbare onderzoeksmethode om de cognitieve processen tijdens het lezen in kaart te brengen (Rayner, 1998; Starr & Rayner, 2001). De oogbewegingen van een lezer worden beïnvloed door kenmerken van de tekst (bijvoorbeeld de moeilijkheidsgraad), maar ook door kenmerken van de lezer zelf (bijvoorbeeld de leesvaardigheid) (De Leeuw, Segers, & Verhoeven, 2016). Bij de oogbewegingen van zwakke lezers is er vaak sprake van langere fixaties en hun ogen maken kleinere sprongetjes (saccades) en meer teruggaande bewegingen (regressies) in vergelijking met gemiddelde of goede lezers (Ashby, Rayner, & Clifton, 2005). Dit betekent dat het leesproces van zwakke lezers langzamer en minder efficiënt verloopt en dat heeft veelal negatieve gevolgen voor hun tekstbegrip.

*Eye-tracking* wordt voornamelijk gebruikt bij onderzoek met volwassen lezers, maar mede door technologische ontwikkelingen op het gebied van *eye-tracking* is er de laatste jaren sprake van een toename in het gebruik van deze technologie bij kinderen (Blythe & Joseph, 2011). Ook bij kinderen kan *eye-tracking* inzicht geven in het leesproces en de manier waarop zij verbanden leggen tijdens het lezen. Schoolboekteksten in de onderbouw van de basisschool bevatten immers al relatief veel verwijswwoorden (bijvoorbeeld: 'hij'/'zij', 'die'/'dat') en verbindingswoorden (bijvoorbeeld: 'omdat', 'daarom', 'maar'). Om na te gaan in hoeverre beginnende lezers deze woorden ook daadwerkelijk begrijpen, is het beantwoorden van begripsvragen na het lezen niet altijd toereikend. Het registreren van hun oogbewegingen kan wél gedetailleerde informatie geven over de manier waarop jonge lezers deze verwijs- en verbindingswoorden gebruiken tijdens het lezen om de tekst te begrijpen. Het is daarbij relevant om te kijken naar verschillen in het leesproces van beginnende eerste- en tweede taallezers op basis van hun oogbewegingen tijdens het lezen, iets wat vooralsnog nauwelijks voorkomt in de literatuur. Zo kunnen er twee tegenstrijdige verwachtingen worden geformuleerd wat betreft het lezen van verbindingswoorden, waarbij *eye-tracking*-technologie uitkomst kan bieden. Enerzijds kan het zo zijn dat tweede-taallezers meer aandacht besteden aan verbindingswoorden (dat wil zeggen: langere fixaties, meer regressies), omdat gebleken is dat verbindingswoorden met name zwakke lezers helpen bij het leggen van relaties en het begrijpen van de tekst (Land, 2009; Van Silfhout, Evers-Vermeul, & Sanders, 2014). Anderzijds is het mogelijk dat tweede-taallezers juist minder aandacht

besteden aan verbindingswoorden (dat wil zeggen: kortere fixaties, minder regressies), omdat zij minder kennis hebben van de betekenis en functie van deze woorden en hier dus niet van kunnen profiteren bij het begrijpend lezen (Degand & Sanders, 2002; Crosson & Lesaux, 2013).

## 5 LOPEND ONDERZOEK AAN DE RADBOUD UNIVERSITEIT

Vanuit de Radboud Universiteit is er een longitudinaal onderzoek gestart naar begrijpend lezen bij beginnende eerste- en tweede-taallezers, waarbij onder meer gebruikgemaakt wordt van *eye-tracking*-technologie om inzicht te krijgen in zowel de leesontwikkeling als het leesproces. Terwijl eerder onderzoek zich veelal heeft gericht op begrijpend lezen in de bovenbouw, is dit promotieonderzoek gericht op de onder- en middenbouw. De eerste resultaten laten zien dat er al in het begin van groep 4, waar schoolboekteksten nog relatief kort en eenvoudig zijn, een groot verschil is tussen de begrijpend-lezen-prestaties van eerste-taallezers en die van tweede-taallezers. De problemen die tweede-taallezers ervaren lijken niet te worden veroorzaakt door hun cognitieve capaciteit of technische leesvaardigheid, maar in grote mate samen te hangen met hun taalvaardigheid (woordenschat en grammaticale kennis) en doen zich voor op woord-, zins- en tekstniveau. Dit is in overeenstemming met de eerder beschreven theorieën en benadrukken wederom het belang van het stimuleren van de taalvaardigheid van tweede-taallezers in de vroege fasen van hun leesontwikkeling.

Om na te gaan hoe kenmerken van de tekst deze beginnende tweede-taallezers kunnen helpen, is *eye-tracking*-technologie informatief gebleken. Zo laat een eerste, kleinschalige studie zien dat tweede-taallezers (in groep 5) lijken te profiteren van de aanwezigheid van een verbindingswoord ('omdat') bij het verwerken van een samengestelde zin wanneer zij zelf over minder grammaticale kennis beschikken. Hoewel zinnen met een verbindingswoord grammaticaal gezien complexer lijken, kunnen tweede-taallezers hier dus wel degelijk baat bij hebben mits zij de betekenis en functie van het verbindingswoord kennen. Het stimuleren van de taalvaardigheid van deze kinderen heeft dus niet alleen betrekking op woordenschat, maar ook op grammaticale kennis en kennis van specifieke functiewoorden in een tekst, zoals verbindingswoorden. Deze eerste bevindingen zijn gepresenteerd tijdens het wetenschappelijk congres 'Succesvol lezen in het onderwijs' van Stichting Lezen.

## 6 CONCLUSIE EN SLOTBESCHOUWING

Geconcludeerd kan worden dat er in de wetenschappelijke literatuur al relatief veel bekend is over de talige en cognitieve factoren die een rol spelen bij begrijpend lezen en over mogelijke verklaringen voor de problemen die tweede-taallezers ervaren. Echter, eerdere onderzoeken waren voornamelijk gericht op begrijpend lezen in de bovenbouw en in mindere mate op de beginfasen van de ontwikkeling van begrijpend lezen, terwijl de problemen van tweede-taallezers zich daar al voordoen. Daarnaast wordt vaak alleen gekeken naar het leesproduct (dat wil zeggen: de prestaties bij een toets begrijpend lezen) en wordt het leesproces in veel mindere mate betrokken in het onderzoek, terwijl dat juist inzichten geeft in de problemen die lezers ervaren tijdens het lezen met zwak tekstbegrip tot gevolg.

Met het hierboven beschreven onderzoeksproject hopen we de kennis over leesontwikkeling en leesprocessen bij eerste- en tweede-taallezers te vergroten en op basis daarvan implicaties voor de onderwijspraktijk te formuleren. Ten eerste kan dit door leerkrachten concrete handvatten te bieden wat betreft taal- en leesinstructies (bijvoorbeeld: Hoe leren leerlingen verbanden te leggen in de tekst en welke kennis en vaardigheden zijn daarbij van belang?). Bij woordenschatonderwijs ligt de focus veelal op de betekenis van inhoudswoorden (bijvoorbeeld zelfstandig naamwoorden), terwijl het eveneens van groot belang is om specifiek aandacht te besteden aan de betekenis van woorden die de structuur van een zin sturen. Deze zogenaamde ‘functiewoorden’ (bijvoorbeeld verbindingswoorden: ‘omdat’, ‘nadat’, ‘maar’) kunnen lezers helpen om hun tekstbegrip te vergroten. Ten tweede kunnen onze bevindingen schrijvers van (schoolboek)teksten en uitgevers van lesmethoden voor het basisonderwijs informeren over welke tekstenmerken het leesbegrip bevorderen. Zo wordt er vaak (onterecht) verondersteld dat korte, losse zinnen begrijpelijker zijn voor beginnende lezers dan samengestelde zinnen met een verbindingswoord. Door ons enerzijds te richten op de instructie van leerkrachten en anderzijds op de optimale vormgeving van (schoolboek)teksten, hopen wij een bijdrage te kunnen leveren aan het verbeteren van het onderwijs op het gebied van begrijpend lezen, in het bijzonder voor tweetalige kinderen. Het is immers van groot belang dat leerlingen succesvol leren lezen met begrip, ook de leerlingen voor wie dit een grotere uitdaging is omdat zij leren lezen in hun tweede taal.

## OVER DE AUTEURS

**Liza van den Bosch** studeerde Onderwijskunde aan de Universiteit Utrecht. Na het afronden van de Research Master *Educational Sciences: Learning in Interaction*, startte zij in september 2014 als promovenda bij het Behavioural Science Institute van de Radboud Universiteit in Nijmegen. Haar promotieonderzoek is gericht op begrijpend lezen bij eentalige en tweetalige lezers in groep 4 en groep 5 en wordt uitgevoerd onder begeleiding van prof. dr. Eliane Segers en prof. dr. Ludo Verhoeven.

**Eliane Segers** is bijzonder hoogleraar Lezen en Digitale Media vanwege Stichting Lezen aan de Universiteit van Twente. Daarnaast is zij als universitair hoofddocent verbonden aan het Behavioural Science Institute van de Radboud Universiteit.

**Ludo Verhoeven** is bijzonder hoogleraar Variatie in Communicatie, Taal en Geletterdheid vanwege Koninklijke Kentalis aan het Behavioural Science Institute van de Radboud Universiteit. Daarnaast is hij buitengewoon hoogleraar aan de Universiteit van Curaçao.

## LITERATUURLIJST

- Ashby, J., Rayner, K., & Clifton, C. (2005). Eye-movements of highly skilled and average readers: Differential effects of frequency and predictability. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A*, 58, 1065-1086.
- Baddeley, A. (2003). Working memory and language: An overview. *Journal of Communication Disorders*, 36, 189-208.
- Bialystok, E., Craik, F. I. M., & Luk, G. (2012). Bilingualism: consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16, 240-250.
- Blythe, H. I., & Joseph, H. S. S. L. (2011). Children's eye-movements during reading. In S. P. Liversedge, I. Gilchrist, & S. Everling (Eds.), *The Oxford Handbook of Eye-movements* (pp. 643-662). Oxford: Oxford University Press.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, 31-42.
- Centraal Bureau voor de Statistiek (2015). *(Speciaal) basisonderwijs; culturele minderheden 1991-2014*. Opgehaald van <http://statline.cbs.nl/statweb/publication/?vw=t&dm=slnl&pa=37846sol&d1=1-4&d2=a&d3=o&d4=a,!o-3&hd=160216-1205&hdr=g2,t,gi&stb=g3>.

- Crosson, A. C., & Lesaux, N. K. (2013). Does knowledge of connectives play a unique role in the reading comprehension of English learners and English-only students? *Journal of Research in Reading*, 36, 241-260.
- Degand, L., & Sanders, T. (2002). The impact of relational markers on expository text comprehension in L1 and L2. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 15, 739-757.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135-168.
- Droop, M., & Verhoeven, L. (2003). Language proficiency and reading ability in first- and second language learners. *Reading Research Quarterly*, 38, 78-103.
- Duñabeitia, J. A., Hernández, J. A., Antón, E., Macizo, P., Estévez, A., Fuentes, L. J., & Carreiras, M. (2014). The inhibitory advantage in bilingual children revisited: Myth or reality? *Experimental Psychology*, 61, 234-251.
- Gathercole, V. C. M., Thomas, E. M., Kennedy, I., Prys, C., Young, N., Guasch, N. V., Roberts, E. J., Hughes, E. K., & Jones, L. (2014). Does language dominance affect cognitive performance in bilinguals? Lifespan evidence from preschoolers through older adults on card sorting, Simon, and metalinguistic tasks. *Frontiers in Psychology*, 5, 1-14.
- Geva, E., & Zadeh, Z. Y. (2006). Reading efficiency in native English-speaking and English-as-a-second language children: The role of oral proficiency and underlying cognitive-linguistic processes. *Scientific Studies of Reading*, 10, 31-57.
- Gough, P. B., Hoover, W. A., & Peterson, C. L. (1996). Some observation on a simple view of reading. In C. Cornoldi & J. Oakhill (Eds.), *Reading comprehension difficulties: Processes and interventions* (pp. 1-13). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). Decoding, reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Heesters, K., Berkel, S. van, Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2007). *Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4: Uitkomsten van de vierde peiling in 2005*. Arnhem: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.
- Hilchey, M. D., & Klein, R. M. (2011). Are there bilingual advantages on nonlinguistic interference tasks? Implications for the plasticity of executive control processes. *Psychonomic Bulletin & Review*, 18, 625-658.
- Hoover, W. A., & Gough, P. B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2, 127-160.
- Kieffer, M. J., Vukovic, R. K., & Berry, D. (2013). Roles of attention shifting and inhibitory control in fourth-grade reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 48, 333-348.



- Kintsch, W. (2004). The construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. In R. B. Ruddell & N. J. Unrau (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (Fifth edition, pp. 1270-1328). Newark, DE: International Reading Association.
- Land, J. F. H. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen*. Delft: Eburon.
- Leeuw, L. de, Segers, E., & Verhoeven, L. (2016). Role of text and student characteristics in real-time reading processes across the primary grades. *Journal of Research in Reading*, 39, 389-408.
- Lervåg, A., & Aukrust, V.G. (2010). Vocabulary knowledge is a critical determinant of the difference in reading comprehension growth between first and second language learners. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 51, 612-620.
- Mancilla-Martinez, J., & Lesaux, N. K. (2010). Predictors of reading comprehension for struggling readers: The case of Spanish-speaking language minority children. *Journal of Educational Psychology*, 102, 701-711.
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2014). Reading comprehension and its underlying components in second language learners: A meta-analysis of studies comparing first- and second-language learners. *Psychological Bulletin*, 140, 409-433.
- Paap, K. R., Johnson, H. A., & Sawi, O. (2015). Bilingual advantages in executive functioning either do not exist or are restricted to very specific and undetermined circumstances. *Cortex*, 69, 265-278.
- Perfetti, C. (2007). Reading ability: Lexical quality to comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 11, 357-383.
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18, 22-37.
- Perfetti, C., Yang, C.-L., & Schmalhofer, F. (2008). Comprehension skill and word-to-text integration processes. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 303-318.
- Rayner, K. (1998). Eye-movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin*, 124, 372-422.
- Segers, E. Damhuis, C. M., Sande, E. van de, & Verhoeven, L. (2016). Role of executive functioning and home environment in early reading development. *Learning and Individual Differences*, 49, 251-259.
- Silfhout, G. van, Evers-Vermeul, J., & Sanders, T. J. M. (2014). Establishing coherence in schoolbook texts: How connectives and layout affect students' text comprehension. *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 3, 1-29.
- Starr, M., S., & Rayner, K. (2001). Eye-movements during reading: Some current controversies. *Trends in Cognitive Sciences*, 5, 156-163.

- Verhoeven, L. (2000). Components in early second language reading and spelling. *Scientific Studies of Reading*, 4, 313-330.
- Verhoeven, L., & Leeuwe, J. van (2008). Prediction of the development of reading comprehension: A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22, 407-423.
- Verhoeven, L., & Leeuwe, J. van (2012). The simple view of second language reading throughout the primary grades. *Reading and Writing*, 25, 1805-1818.





# BETER LEREN LEZEN MET HET SITUATIEMODEL

LISANNE BOS EN NOËLLE STEEGHS

## SAMENVATTING

Begrijpend lezen is een belangrijke vaardigheid bij alle vakken op de basisschool, maar ook een vaardigheid waar veel leerlingen moeite mee hebben. Een mogelijke manier om het leesbegrip van leerlingen te verhogen, is hen een niet-talige mentale representatie te laten maken van de tekst. Een niet-talige mentale representatie is een innerlijke voorstelling van het verhaal dat in de tekst wordt beschreven. De lezer maakt als het ware een filmpje in zijn/haar hoofd. In deze film wordt de tekst met eigen kennis gecombineerd. Dit wordt ook wel ‘het bouwen van een situatiemodel’ genoemd. In dit artikel zullen we ingaan op onderzoeken die het effect van het bouwen van een situatiemodel beschrijven bij vakken op school waar taal centraal staat. Aan de hand van de beschreven literatuur over het situatiemodel zullen implementatiemogelijkheden aangereikt worden voor de integratie van begrijpend lezen in alle schoolvakken, oftewel: voor het aanbieden van begrijpend lezen als vaardigheid in plaats van als vak.

## 1 INLEIDING

Begrijpend lezen is een van de belangrijkste vaardigheden die een leerling op de basisschool moet leren (Lancia, 1997; Oatley & Olson, 2010). Het curriculum op basisscholen bestaat zelfs voor ongeveer 85% uit geschreven teksten. Om al deze teksten goed te kunnen begrijpen, dient de lezer te voldoen aan vier voorwaarden;

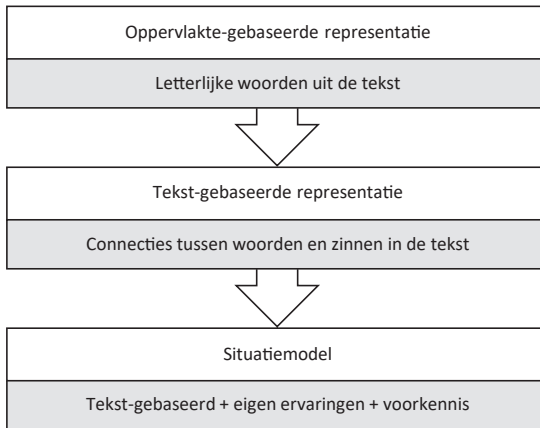
hij/zij moet de tekst vloeiend kunnen lezen (Zwaan, Langston & Graesser, 1995), hij/zij moet voldoende voorkennis hebben (De With, 2013), hij/zij moet een goede woordenschat hebben (90% van de woorden in de tekst moeten bekend zijn; Oakhill, Cain, & Bryant, 2003) en hij/zij moet voldoende leesstrategieën hebben ontwikkeld (Bos, Wassenburg, De Koning, & Van der Schoot, 2015). De eerste drie voorwaarden zijn de randvoorwaarden om een tekst te kunnen lezen en de laatste voorwaarde (het gebruik van leesstrategieën) is vereist om de tekst te begrijpen.

Het begrijpen van tekst is niet alleen bij het vak begrijpend lezen belangrijk, ook bij bijvoorbeeld zaakvakken wordt de leerling gevraagd om teksten te lezen en te begrijpen en om aan de hand van tekst opdrachten te maken. In de bovenbouw van de basisschool wordt bovendien van leerlingen verwacht dat ze informatie uit teksten kunnen verwerken en toepassen in andere contexten (Allington & Johnston, 2002). Begrijpend lezen is dus belangrijk voor alle schoolse vakken en ook later voor de loopbaan en de participatie in de samenleving van de leerlingen. Het is daarom van belang om inzicht te krijgen in hoe we de leesstrategieën die het begrijpend lezen verbeteren kunnen integreren in het gehele curriculum.

In dit artikel zullen wetenschappelijke bevindingen over het verbeteren van leesbegrip besproken worden aan de hand van de situatiemodeltheorie. Allereerst zal in paragraaf 2 de situatiemodeltheorie worden toegelicht. In paragraaf 3 zal in worden gegaan op de verschillende strategieën voor het gebruik van dit situatiemodel. De effecten van het toepassen van deze theorie op het begrijpen van narratieve teksten komt aan de orde in paragraaf 4. In het tweede gedeelte van dit artikel zal gekeken worden naar de effecten van het toepassen van de theorie op het begrijpend lezen van informatieve teksten (paragraaf 5) en het toepassen van de theorie bij andere vakken zoals rekenen, schrijven en de zaakvakken (paragraaf 6). We sluiten af (paragraaf 7) met een pleidooi om begrijpend lezen met het situatiemodel te integreren in het gehele curriculum.

## 2 SITUATIEMODELTHEORIE

De situatiemodeltheorie is een invloedrijke theorie bij het onderzoek naar het begrijpen van teksten (Kintsch & Van Dijk, 1978). De situatiemodeltheorie stelt dat men tijdens het lezen een niet-talige mentale representatie maakt van de tekst. Volgens de situatiemodeltheorie zijn er drie niveaus waarop een tekst begrepen kan worden (Kintsch, 1988; 1998; Kintsch & Van Dijk, 1977); de oppervlakte-gebaseerde representatie, de tekst-gebaseerde representatie en de situatiemodelrepresentatie (zie Figuur 1; Van Dijk & Kintsch, 1983; Zwaan & Radvansky, 1998).



**FIGUUR 1** | VISUELE WEERGAVE VAN DE VERSCHILLENDE NIVEAUS BINNEN DE SITUATIEMODELTHEORIE

De oppervlakte-gebaseerde representatie bevat de letterlijke woorden en zinnen die in de tekst staan; als het ware het technisch lezen. De tekst-gebaseerde representatie bevat ook de letterlijke woorden en zinnen in de tekst, maar gaat een stap verder en maakt connecties tussen woorden en zinnen; hierdoor blijft deze representatie langer in het geheugen dan de oppervlakte-representatie. Echter, om een tekst echt goed te begrijpen is het van belang dat de lezer niet op het talige niveau van de tekst blijft hangen. De lezer moet in plaats daarvan de onderliggende en niet expliciete relaties tussen deze betekenissen leren begrijpen door een situatiemodel te bouwen (Zwaan & Radvansky, 1998). De situatiemodelrepresentatie is dus een niet-talige representatie van de tekst die verbeeldt waar de tekst over gaat in plaats van alleen vertelt wat er in de tekst staat. Door tijdens het lezen een situatiemodel te bouwen kunnen lezers een tekst beleven alsof ze daadwerkelijk onderdeel van het verhaal zijn (Kintsch, 1988; Kintsch & Van Dijk, 1978). Het situatiemodel is dus een niet-talige mentale representatie van de tekst als geheel, waarbij in de mentale representatie de tekstinformatie geïntegreerd wordt met de voorkennis en ervaringen van de lezer.

Laten we het lezen op situatiemodelniveau uitleggen aan de hand van een voorbeeld: 'Jan klimt in de hoge boom. De tak breekt, Jan komt pijnlijk neer en kan zijn voet niet meer bewegen. De ambulance komt er snel aan.' De meeste vaardige lezers zullen deze tekst zonder al te veel nadenken lezen. Zij zullen concluderen dat door het breken van de tak Jan uit de boom valt. Ook zullen zij concluderen dat de ambulance komt omdat Jan een blessure heeft aan zijn voet door de val. Een vaardige begrijpend lezer zal geen moeite hebben met de laatste zin van de tekst omdat hij/zij de tekstuele informatie uit verschillende zinnen combineert.

Daarnaast gebruikt de lezer eigen voorkennis en ervaringen. De lezer zal dit verhaal in het hoofd voor zich zien en terugdenken aan het moment dat hij/zij ooit uit een boom viel, daarbij de adrenaline voelen, denken aan hoe hard hij/zij schreeuwde en het pijnlijke neerkomen opnieuw voelen. Door de eigen ervaringen te koppelen aan het verhaal zal de lezer beter snappen waarom de ambulance komt en Jan later in het verhaal met gips loopt. Wanneer een lezer de tekst leest met deze niet-talige situatiemodelrepresentatie, verplaatst hij/zij zich als het ware in de hoofdpersoon, monitort de gelezen informatie en houdt deze up-to-date op basis van voorkennis en eigen ervaringen (Stine-Morrow, Gagne, Morrow, & DeWall, 2004). Wanneer een lezer al lezend telkens het situatiemodel updatet, zal hij/zij hierdoor de informatie beter onthouden dan op de twee lagere niveaus van representatie (oppervlakte- en tekst-representatie). Het bouwen van een situatiemodel kan dus zorgen voor beter en dieper leesbegrip. Op deze diepste vorm van de situatiemodeltheorie, het bouwen van het situatiemodel, zullen we verder ingaan.

### **3 STRATEGIEËN DIE VAN BELANG ZIJN BIJ HET BOUWEN VAN EEN SITUATIEMODEL**

Drie leesstrategieën zijn van belang bij het bouwen van een situatiemodel: mentaal simuleren (oftewel: het bouwen van een situatiemodel), begripsmonitoring (kijken of het situatiemodel nog klopt) en inferenties maken (gaten in het situatiemodel opvullen met voorkennis en eigen ervaringen). Deze strategieën zijn alle drie belangrijk om een tekst goed te begrijpen met behulp van een situatiemodel (en hierdoor dus de tekst te overstijgen).

#### **3.1 MENTAAL SIMULEREN**

Het bouwen van een situatiemodel wordt allereerst gedaan via mentale representatie, die gezien kan worden als de fundering van het situatiemodel (Zwaan & Radvansky, 1998). De mentale representatie wordt vaak ‘visualisatie’ genoemd. De mentale representatie bevat echter niet alleen een visueel aspect: alle zintuigen en bewegingen in de tekst dienen in de representatie meegenomen te worden (De Koning & Van der Schoot, 2013, 2014; Zwaan & Pecher, 2012). Wanneer een lezer bijvoorbeeld een tekst leest over het maken van een kopje koffie, dan zal hij/zij de koffie voor zich zien, de warmte van de beker voelen, de koffiearoma’s ruiken en het geluid van de koffiemachine horen. Door al deze aspecten toe te voegen aan zijn/haar situatiemodel maakt de lezer de tekst levendig.

### 3.2 BEGRIPSMONITORING

Naast het fundament (het mentaal simuleren) dient het situatiemodel ook gecontroleerd te worden op onjuistheden. Tijdens het lezen kan de lezer zich continu afvragen of hij/zij nog snapt wat er staat: de zogeheten ‘begripsmonitoring’. Vaardige (begrijpend) lezers vragen zich tijdens het lezen steeds af of de nieuwe tekstinformatie consistent is met de informatie die ze gebouwd hebben in hun situatiemodel. Wanneer de nieuwe informatie consistent is met het huidige situatiemodel, kan deze toegevoegd worden aan het model en kan de lezer doorlezen. Wanneer de nieuwe informatie inconsistent is met het huidige situatiemodel, zou de lezer moeten monitoren waar de tekst en het model niet kloppen en deze inconsistentie proberen op te lossen. Een voorbeeld is een verhaal over een leerling die helemaal achter in de klas zit om een proefwerk te maken. Wanneer de leerkracht niet kijkt draait hij zich om naar achteren om te spieken bij de leerling die achter hem zit. Een vaardige begrijpend lezer ziet in dat er een inconsistentie in dit verhaal zit, door het besef dat de spiekende leerling al helemaal achter in de klas zit. Wanneer leerlingen deze fouten kunnen opmerken zullen ze deze strategie vaker gebruiken tijdens het lezen en beter tekstbegrip krijgen (Wassenburg, Bos, De Koning, & Van Der Schoot, 2015).

### 3.3 INFERENTIES MAKEN

De derde leesstrategie die van belang is bij het situatiemodel is het gebruikmaken van inferenties. Onder ‘inferenties maken’ wordt verstaan: het opvullen van gaten in de tekst. Veel geschreven teksten bevatten impliciete informatie en inconsistenties die kunnen leiden tot begripsproblemen (Zwaan, Magliano, & Graesser, 1995). Bij het maken van inferenties kan de lezer terugvallen op eigen voorkennis en eerdere ervaringen om op deze manier ontbrekende informatie toe te voegen aan het situatiemodel. Hierdoor blijft het situatiemodel coherent (Barsalou, 2008). Met andere woorden: een lezer kan inferenties maken om de gaten in de tekst op te vullen (Cain & Oakhill, 1999; Van den Broek & Espin, 2012). Een voorbeeld: ‘Sanne fietst door glas, even later moet ze naar huis lopen.’ Vaardige (begrijpend) lezers zullen hier infereren dat Sanne een lekke band heeft en daarom naar huis moet lopen. Zij vullen dus de impliciete informatie van een lekke band op door voorkennis toe te voegen aan het verhaal. Hoewel vaardige (begrijpend) lezers in staat zijn om bovenstaande strategieën toe te passen tijdens het lezen van narratieve teksten, geldt dit niet altijd voor minder vaardige (begrijpend) lezers (Van den Broek & Espin, 2012).



#### 4 HET BOUWEN VAN HET SITUATIEMODEL BIJ NARRATIEVE TEKSTEN

Bovenstaande wetenschappelijke inzichten in het situatiemodel zijn vaak gevonden in het lab bij volwassenen en kinderen. De laatste jaren worden deze strategieën gelukkig steeds meer onderzocht in het huidige begrijpend leesonderwijs. Het blijkt dat het aanleren van de drie leesstrategieën (mentaal simuleren, begripsmonitoring en inferenties maken), die essentieel zijn voor de vorming van het situatiemodel, zorgt voor een verbetering van het begrijpend lezen in vergelijking met een controlegroep (Bos, Wassenburg, De Koning, & Van der Schoot, 2016; De Koning, Bos, Wassenburg, & Van der Schoot, 2016; Wassenburg, Bos, De Koning, & Van der Schoot, 2015).

De onderzoekers trainden 300 leerlingen uit groep 5 en 6 gedurende zes weken en vergeleken hun resultaten met die van leerlingen die het huidige begrijpend leesonderwijs volgden. De 300 leerlingen werden verdeeld over drie verschillende trainingen:

- De leesregisseur-training: een training die zich focuste op mentaal simuleren;
- De leesprofessor-training: een training die zich focuste op begripsmonitoring;
- De leesdetective-training: een training die zich focuste op inferenties maken.

Na zes weken training bleek dat de getrainde leerlingen meer vooruitgingen op de Cito-toetsen Begrijpend lezen en meer leesmotivatie hadden dan de leerlingen die regulier (lees)onderwijs hadden gekregen.

In de klas kan de leerkracht de leerlingen op meerdere manieren stimuleren om het situatiemodel te bouwen. Allereerst kan hij/zij dat doen door de leerlingen een filmpje in hun hoofd te laten maken. In dit filmpje vullen ze de gaten en impliciete informatie in de tekst op met zowel hun voorkennis als hun zintuigelijke, motorische en emotionele ervaringen en herinneringen. Ten tweede kan de leerkracht de leerlingen aanleren om de tekst te onderzoeken. Begrijpen de leerlingen nog wat ze lezen en is het logisch? Ten derde kan de leerkracht ondersteunend materiaal gebruiken bij de tekst. Ondersteunend materiaal, bijvoorbeeld een plaatje van de beginsituatie van het verhaal, kan helpen bij het vormen van interne beelden van de tekst, oftewel: van een situatiemodel (Eitel & Scheiter, 2015). Tot slot is het van belang dat de leerkracht niet alleen vertelt aan de klas wat een leesstrategie is, maar ook voordoet hoe je deze leesstrategie kan toepassen.

#### 5 HET BOUWEN VAN HET SITUATIEMODEL BIJ INFORMATIEVE TEKSTEN

In tegenstelling tot narratieve teksten, informeren teksten bij de zaakvakken de lezers vaak over een onderwerp waar ze minder bekend mee zijn. Het bouwen en

updaten van het situatiemodel is bij deze teksten moeilijker omdat leerlingen minder inferenties kunnen maken op basis van hun eigen voorkennis, en dus blijven ze meer hangen op het tekst-gebaseerde representatieniveau. Hierdoor kan het lezen van informatieve teksten sneller tot problemen leiden (McNamara, Floyd, Best & Louwerse, 2004).

Bij het aanbieden van informatieve teksten is het voor de leerkracht belangrijk om te weten hoeveel voorkennis een leerling heeft. Als een lezer een tekst leest over de Tweede Wereldoorlog waarbij vermeld staat dat deze vijftig jaar duurde, zal hij/zij bij een gebrek aan voorkennis over de Tweede Wereldoorlog dit meteen geloven. Hierdoor zal hij/zij een inconsistentie in de tekst niet vinden en dus ook geen samenhangend situatiemodel kunnen bouwen. De docent kan leerlingen met uiteenlopende niveaus van voorkennis dus beter teksten aanbieden die qua voorkennis passen bij hun specifieke niveau. De docent kan de benodigde voorkennis ook op een andere manier aanbieden, bijvoorbeeld door eerst een verhaal te vertellen over het onderwerp of een documentaire te laten zien. Dit werkt beter dan alle leerlingen dezelfde tekst te geven, want wanneer een leerling niet de juiste bagage heeft om een tekst te lezen, zal hij/zij ook geen situatiemodel (op basis van voorkennis en eigen ervaringen) kunnen bouwen. Pas als de lezer een goed begrip heeft, kan hij/zij beginnen met het bouwen van een situatiemodel, wat het begrip daarna weer verhoogt.

Het bouwen van een situatiemodel bij een informatieve tekst kan geïllustreerd worden met een fragment uit het boek *Een aap op de WC* van Joukje Akveld (2015). Dit boek heeft naast de narratieve opbouw ook een informatief doel.

Voorjaar 1940. In de dierentuin van Rotterdam  
is het personeel al maanden druk met de  
voorbereidingen op de grote verhuizing. [...]

Vanuit andere dierentuinen zijn al nieuwe  
dieren aangeschaft en de oude diergaarde staat  
tijdelijk vol met extra hokken als de bommen  
beginnen te vallen...

Wanneer de lezer op basis van dit fragment een situatiemodel bouwt, kan hij/zij voorkennis en eigen ervaringen gebruiken om de dieren te 'ruiken', de vacht van de dieren te 'voelen', of de volle hokken te 'zien'. Hierdoor zal de lezer de tekst gaan ervaren. In het verlengde daarvan kan hij/zij, gecombineerd met de voorkennis, de connectie maken tussen de woorden '1940', 'Rotterdam' en 'bommen'. Ook kan

hij/zij terugdenken aan verhalen van grootouders over het leven vroeger, om zo een beter tekstbegrip te krijgen. Wanneer de lezer een situatiemodel bouwt, snapt hij/zij dat dit verhaal zich afspeelt gedurende de Tweede Wereldoorlog en gaat over de toekomst van de diertuin na het bombardement op Rotterdam.

## 6 HET BOUWEN VAN HET SITUATIEMODEL BIJ OVERIGE VAKKEN

In de hiervoor behandelde onderzoeken is het effect van het bouwen van een situatiemodel bij narratieve en informatieve teksten beschreven. Het opbouwen van een situatiemodel en het aanleren van de strategieën (mentaal simuleren, begripsmonitoring en inferenties maken) kan echter ook bij andere vakken geïmplementeerd worden. Voorbeelden zijn (naast het lezen van narratieve en informatieve teksten):

- Begrijpend luisteren (Van de Ven, 2009; Van den Broek, White, Kendeou, & Carlson, 2009)
- (Creatief) schrijven (Bos, De Koning, Van Wesel, Boonstra, & Van der Schoot, 2015; Van de Ven, 2009)
- Rekenen (Prenger, 2005; Boonen, Van der Schoot, Van Wesel, De Vries, & Jolles, 2013)

Het bouwen en updaten van een situatiemodel kan dus veel verder geïmplementeerd worden in het onderwijs dan alleen bij het vak begrijpend lezen. In de onderbouw kan dit al gedaan worden door leerlingen te leren een mentale simulatie te maken tijdens het begrijpend luisteren en voorlezen (Van de Ven, 2009; Van den Broek et al. 2009). Bij deze activiteiten kan de docent de leerlingen stimuleren om een situatiemodel te bouwen waarbij zij alle zintuigen gebruiken. In de bovenbouw kunnen leerlingen bij begrijpend lezen tekst veel diepgaander gaan begrijpen. Dit kan gedaan worden door bijvoorbeeld tijdens het voorlezen van het verhaal vragen te stellen over hoe de hoofdpersoon zich zou voelen of wat deze zou ruiken. Een ander voorbeeld dat gebruikt kan worden is het naspelen van het verhaal. Zo koppelt de leerling eigen ervaringen aan het verhaal en zal hij/zij zich zo beter kunnen inleven.

Ook bij een productieve vaardigheid zoals schrijven kunnen de leerlingen gebruikmaken van het situatiemodel. Het bouwen van een situatiemodel voordat de leerling een tekst schrijft, zorgt namelijk voor een origineler schrijfproduct (Bos et al., 2015). Leerlingen die beter zijn in het maken van een mentale simulatie schrijven meer originele teksten dan leerlingen die daar minder goed in zijn. De docent kan de leerling dus adviseren om al in de planning voor het schrijven van

het product een film te maken in het hoofd. Aan deze film kan de leerling dan eigen kennis of eigen ervaringen toevoegen, wat het geschreven product levendiger maakt. Door deze mentale simulatie en het gebruik van voorkennis zal de leerling zich beter inleven in het verhaal en een origineler verhaal produceren.

Ook bij een vak als rekenen, waar de leerling vaak verhaalsommen moet oplossen, kan het bouwen van een niet-talig situatiemodel helpen (Boonen et al., 2013). Door de leerlingen illustraties te laten maken van verhaalsommen (waarbij zij de informatie uit de tekst combineren met voorkennis) zullen zij meer inzicht krijgen in het verhaal achter de som en zo de som beter maken. Ook hier wordt de kennis uit de tekst en voorkennis gebruikt om het leesbegrip te verhogen.

## **7 CONCLUSIE EN SLOTBESCHOUWING: BEGRIJPEND LEZEN MET HET SITUATIEMODEL GEÏNTEGREERD IN HET CURRICULUM**

Uit de hierboven beschreven onderzoeken blijkt dat het niet uitmaakt of een lezer een situatiemodel bouwt bij een informatieve tekst, zoals een tekst over een historische gebeurtenis of de planten in ons ecosysteem, of bij een verhalende tekst bij een rekensom: het bouwen van een situatiemodel kan de lezer helpen bij het begrijpen van de tekst. De lezer kan een mentale representatie maken om de situatie te beleven als in een film waarin hij/zij de hoofdrol speelt, connecties maken met voorkennis en eerdere ervaringen en zijn/haar gebouwde situatiemodel updaten. Dit pleit voor een aanpak waarbij begrijpend lezen meer geïntegreerd is in het hele curriculum, waarbij docenten de leerlingen het begrijpend lezen niet zozeer aanleren als vak apart, maar hen laten inzien dat begrijpend lezen overal is en dat de strategieën van begrijpend lezen dus ook overal toegepast kunnen worden.

Dit betekent wél dat de docent die strategieën van begrijpend lezen breder dient te implementeren in het curriculum, wat tot op heden nog niet genoeg gebeurt. Uit onderzoek blijkt dat terwijl 95% van de leerlingen van 11 tot 14 jaar aangeeft dat ze bij het lezen van romans mentale beelden oproepen, maar 50% van deze leerlingen deze beelden oproept bij schoolboekteksten over geschiedenis, biologie en literatuur (Van de Ven, 2009). Gerichte instructie voor het maken van een situatiemodel zou ook in andere schoolvakken toegepast kunnen worden (De With, 2013).

Docenten kunnen het bouwen van het situatiemodel (bij verschillende vakken) op verschillende manieren stimuleren. Dit kan gedaan worden door de leerlingen verhalen na te laten spelen, of door de leerlingen te vragen wat ze voor zich zien, voelen of ruiken bij het (voor)lezen van het verhaal. Hierdoor leeft de leerling zich meer in en zal hij/zij het verhaal echt beleven. Daarnaast zijn duidelijke instructies belangrijk. Sommige kinderen zijn goed in staat om het verhaal te visualiseren,

maar andere kinderen hebben hier meer moeite mee en hebben hulp nodig van de docent. Spoor leerlingen aan om tijdens het lezen op zoek te gaan naar woorden of zinsneden die verduidelijken wat er eigenlijk wordt bedoeld, ook al staat het niet letterlijk in de tekst. Hierdoor combineren ze eerdere en latere informatie, wat zorgt voor dieper tekstbegrip. Leer ze ook zeker om de informatie te koppelen aan eigen kennis en ervaringen. Hierdoor kunnen ze niet alleen hun schrijfproducten levendiger maken maar zullen ze ook verhaalsommen beter begrijpen.

Met al deze strategieën zal de leerling meer kennis van de wereld opdoen. De nadruk binnen het onderwijs ligt dan op het doel om te leren, waarbij het beter begrijpen van teksten alleen het middel is. Hierdoor zal de leerling beter begrijpen waarom en hoe hij/zij de strategieën kan toepassen bij alle vakken waar begrijpend lezen van belang is. Op deze manier wordt begrijpend lezen een aanpak waarmee teksten beter kunnen worden doorzien: de leerling leert een tekst beter te begrijpen door een situatiemodel te bouwen en weet additionele informatie te integreren met wat hij/zij al weet om zo het situatiemodel up-to-date te houden. De leerling kan door te leren lezen met het situatiemodel niet alleen teksten van begrijpend lezen beter begrijpen, maar alle teksten beter doorgronden.

## OVER DE AUTEURS

**Lisanne Bos** behaalde haar PhD aan de Vrije Universiteit Amsterdam en Centrum Brein & Leren. Zij deed haar promotieonderzoek naar leren lezen met verbeeldingskracht. Binnen de onderzoeken keek zij met het onderzoeksteam naar het effect van drie trainingen (mentaal simuleren, begripsmonitoring en inferenties maken) op het niveau van begrijpend lezen en leesmotivatie. Lisanne Bos is nu werkzaam als onderwijskundig medewerker bij Stichting Lezen & Schrijven.

**Noëlle Steeghs** werkt als adviseur basisonderwijs bij Bureau ICE, waar zij het aanspreekpunt is voor scholen over de IEP Eindtoets voor groep 8 en andere toets producten. Zij volgde de master Meertaligheid en Taalverwerving en de bachelor Nederlandse Taal & Cultuur aan de Universiteit Utrecht. Tijdens haar studie heeft zij als taaldocent stage gelopen bij de University of Sheffield en een stage gelopen bij een educatieve uitgeverij.

## LITERATUURLIJST

- Akveld, J. (2015). *Een aap op de wc*. Hoorn: Uitgeverij Hoogland & Van Klaveren.
- Allington, R. L., & Johnston, R. H. (2002). *Reading to learn: Lessons from exemplary fourth-grade classrooms*. New York: The Guilford Press.
- Balsalou, L. W. (2008). Grounded cognition. *Annual Review of Psychology*, 59, 617-645.
- Boonen, A. J., Schoot, M. van der, Wesel, F. van, Vries, M. H. de, & Jolles, J. (2013). What underlies successful word problem solving? A path analysis in sixth grade students. *Contemporary Educational Psychology*, 38(3), 271-279.
- Bos, L. T., Koning, B. B. de, Wesel, F. van, Boonstra, A. M., & Schoot, M. van der (2015). What can measures of text comprehension tell us about creative text production? *Reading and Writing*, 28, 829-849.
- Bos, L. T., Wassenburg, S. W., Koning, B. B. de, & Schoot, M. van der (2016). Training inference making skills using a situation model approach improves reading comprehension. *Frontiers in Psychology*, 7, 116.
- Broek, P. van den, & Espin, C. A. (2012). Connecting cognitive theory and assessment: Measuring individual differences in reading comprehension. *School Psychology Review*, 41(3), 315-326.
- Broek, P. van den, White, M. J., Kendeou, P., & Carlson, S. (2009). Reading between the lines. Developmental and individual differences in cognitive processes in reading comprehension. In R. K. Wagner, C. Schatschneider, & C. Phythian-Sence (Eds.), *Beyond decoding. The behavioral and biological foundations of reading comprehension* (pp. 107-123). New York: The Guilford Press.
- Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing*, 11, 489-503.
- Dijk, T. A. van, & Kintsch, W. (1983). *Strategies of Discourse Comprehension*. New York, NY: Academic Press.
- Eitel, A., & Scheiter, K. (2015). Picture or text first? Explaining sequence effects when learning with pictures and text. *Educational Psychological Review*, 27(1), 153-180.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge, UK: Cambridge University Press
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.
- Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). *Toward a model of text comprehension and production*. *Psychological review*, 85(5), 363.

- Koning, B. B. de, Bos, L. T., Wassenburg, S. I., & Schoot, M. van der (2016). Effects of a reading strategy training aimed at improving mental simulation in primary school children. *Educational Psychology Review*, 1-21.
- Koning, B. B. de, & Schoot, M. van der (2013). Becoming part of the story! Refueling the interest in visualization strategies for reading comprehension. *Educational Psychology Review*, 25(2), 261-287.
- Koning, B. B. de, & Schoot, M. van der (2014). 'Hoe zie jij het voor je?' Een kritische blik op de hedendaagse onderwijspraktijk van begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën*, 91, 422-430.
- Lancia, P. J. (1997). Literary borrowing: The effects of literature on children's writing. *The Reading Teacher*, 50(6), 470-475.
- McNamara, D. S., Floyd, R. G., Best, R., & Louwerse, M. (2004). World knowledge driving young readers' comprehension difficulties. In Y. B. Yasmin, W. A. Sandoval, N. Enyedy, A. S. Nixon, & E. Herrera (Eds.), *Proceedings of the sixth international conference of the learning sciences: Embracing diversity in the learning sciences*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Oakhill, J. V., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and cognitive processes*, 18(4), 443-468.
- Oatley, K., & Olson, D. (2010). Cues to the imagination in memoir, science, and fiction. *Review of General Psychology*, 14(1), 56-64.
- Prenger, J. (2005). Taal telt!: Een onderzoek naar de rol van taalvaardigheid en tekstbegrip in het realistisch wiskundeonderwijs Groningen: Rijksuniversiteit Groningen.
- Stine-Morrow, E. A., Gagne, D. D., Morrow, D. G., & DeWall, B. H. (2004). Age differences in rereading. *Memory & Cognition*, 32(5), 696-710.
- Ven, A. H. F. M. van de (2009). Actief lezen: zie, voel en (be)grijp de tekst. Het belang van het oproepen van mentale beelden en zintuiglijke gewaarwordingen bij tekstbegrip. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 48, 451-461.
- Wassenburg, S. W., Bos, L. T., Koning, B. B. de, & Schoot, M. van der (2015). Effects of an inconsistency-detection training aimed at improving comprehension monitoring in primary school children. *Discourse Processes*, 52, 463-488.
- With, T. de (Red.). (2013). *Literatuurstudie naar de kenmerken en leraarvaardigheden van een effectieve interventie in het begrijpend leesonderwijs in PO en VO*. Amersfoort: CPS Onderwijsontwikkeling en advies.
- Zwaan, R. A., & Pecher, D. (2012). Revisiting mental simulation in language comprehension: Six replication attempts. *PLoS One*, 7(12). e51382

- Zwaan, R. A., Langston, M. C., & Graesser, A. C. (1995). The construction of situation models in narrative comprehension: An event-indexing model. *Psychological Science*, 6(5), 292–297.
- Zwaan, R. A., Magliano, J. P., & Graesser, A. C. (1995). Dimensions of situation model construction in narrative comprehension. *Journal of experimental psychology: Learning, memory, and cognition*, 21(2), 386.
- Zwaan, R. A., & Radvansky, G. A. (1998). Situation models in language comprehension and memory. *Psychological Bulletin*, 123(2), 162–185.







# **ZAAKVAKTEKSTEN VOOR GROEP 5-8: EEN DOORGAANDE LEESLIJN?**

**JACQUELINE EVERS-VERMEUL, NINA SANGERS EN ANKE DE VREEDE**

## **SAMENVATTING**

Middelbare scholieren moeten vaak zelfstandig informatie uit zaakvakteksten verwerken. Idealiter worden ze daar goed op voorbereid en krijgen ze op de basisschool gaandeweg steeds moeilijkere teksten te lezen. Maar gebeurt dat ook? Is er bij de zaakvakteksten sprake van een doorgaande leeslijn? In deze bijdrage bespreken we onderzoek naar teksten uit documentatieboekjes en uit veelgebruikte methodes voor geschiedenis en natuur & techniek. Hierbij besteden we specifiek aandacht aan de mate waarin deze teksten persoonlijk dan wel zakelijk geformuleerd zijn. Uitgevers blijken op dit vlak nauwelijks verschil aan te brengen tussen teksten voor groep 5-6 en teksten voor groep 7-8. Wel zijn inleidende hoofdstukken van documentatieboekjes meer verhalend van aard dan latere hoofdstukken. We bespreken enkele implicaties voor onderwijs en onderzoek.

## **1 INLEIDING**

Teksten goed kunnen begrijpen is een belangrijke vaardigheid: leerlingen moeten een functioneel niveau van taalvaardigheid bereiken om maatschappelijk goed uit de voeten te kunnen als werknemer en als burger (Graham & Hebert, 2010). Diep tekstbegrip is ook een voorwaarde voor schoolsucces, aangezien het lezen van teksten om eruit te leren een cruciale component is in alle vormen van voortgezet

en hoger onderwijs, zowel in traditionele als in nieuwe vormen van leren (Bogaert et al., 2008).

Om ervoor te zorgen dat leerlingen geletterd worden, is een doorgaande leeslijn cruciaal (zie de bijdragen in Schram, 2015). Evers-Vermeul en Van der Hoeven (2015) bespreken twee factoren die helpen de functionele geletterdheid van leerlingen op een hoger plan te brengen: effectieve didactieken in het leesonderwijs en geschikte leesmaterialen, die idealiter een toenemende complexiteit vertonen (Brabham & Villaume, 2002). In deze bijdrage staat de laatstgenoemde factor centraal.

Het is voor middelbare scholieren niet eenvoudig om schoolteksten te doorgronden, omdat het soort taalgebruik in schoolteksten afwijkt van de alledaagse taal en van het taalgebruik in verhalende teksten. Er komt namelijk zogenoemde ‘academische taal’ in voor, die speciaal geschikt is voor het overdragen van complexe cognitieve inhoud (Bailey & Heritage, 2008; Snow & Uccelli, 2009). Het taalgebruik in ‘academische teksten’ kent een hoge informatiedichtheid, complexe zinscombinaties en een zakelijke, afstandelijke toon (Berman & Nir-Sagiv, 2007; Schleppegrell, 2004). Leerlingen kunnen hier alleen mee leren omgaan als zij in het voortraject – in het basisonderwijs dus – gaandeweg steeds moeilijkere teksten krijgen voorgeschoteld. Het verwerven van een ‘academische taalvaardigheid’ verloopt immers vooral via het lezen van teksten (Adams, 2009).

In deze bijdrage staan we stil bij teksten die momenteel figureren in de midden- en bovenbouw van het basisonderwijs. In onze bespreking richten we ons speciaal op de vraag of er in zaakvakteksten voor groep 5 tot en met 8 een ontwikkeling zichtbaar is van een meer alledaagse, persoonlijke toon naar een meer zakelijke, afstandelijke toon.

## 2 VAN EEN PERSOONLIJKE NAAR EEN ZAKELIJKE TOON

Een doorgaande leeslijn helpt leerlingen geleidelijk steeds moeilijkere teksten te leren lezen. Hierbij speelt afstemming tussen tekstcomplexiteit en leesvaardigheid van de leerling, zogenoemde *leveling*, een cruciale rol (Clay, 1991; Weaver, 2000). Dergelijke *leveling* houdt onder andere in dat teksten geordend worden op moeilijkheidsgraad, wat weer als middel kan dienen om zogeheten *scaffolding* te bewerkstelligen (Vygotsky, 1978): door leerlingen teksten aan te bieden die qua moeilijkheidsgraad steeds net boven hun huidige leesvaardigheidsniveau liggen, wordt hun leesvaardigheid gaandeweg naar een hoger niveau getild zonder dat zij gefrustreerd raken door een al te grote kloof tussen hun kunnen en de complexiteit van de tekst (Clay & Cazden, 1990). Evers-Vermeul en Van der Hoeven (2015) maken duidelijk dat *leveling* en *scaffolding* gericht kunnen zijn op allerlei factoren

die een tekst complex maken, zoals specifieke combinaties van letters (wel/niet klankzuiver), woordkeuze (wel/niet frequent), benodigde voorkennis (weinig/veel) en literaire complexiteit (wel/geen flashbacks, aantal verhaallijnen).

Via *leveling* en *scaffolding* kan naar het gewenste tussen- of eindniveau worden toegewerkt. In de *Referentieniveaus Nederlandse taal en rekenen* (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (EDL), 2008a, 2009) zijn voor elk onderwijsniveau (eind basisschool, vmbo, havo/mbo en vwo) enkele typerende tekstenmerken vastgelegd. Deze typeringen blijven vrij algemeen, zoals Tabel 1 laat zien. Zo legt de Expertgroep alleen vast welk eindniveau leerlingen moeten bereiken en benoemt zij dus geen verschillen tussen teksten voor bijvoorbeeld groep 5 en groep 8. Daarnaast doet de Expertgroep bewust geen uitspraken op microniveau (zinslengte, samengestelde zinnen en dergelijke), omdat deze volgens haar weinig voorspellende waarde zouden hebben voor de complexiteit van teksten (EDL, 2008b).

**TABEL 1** | KENMERKEN VAN TEKSTEN OP VIER ONDERWIJSNIVEAUS (OVERGENOMEN UIT: EDL, 2009, P. 16)

Niveau 1F	Niveau 2F	Niveau 3F	Niveau 4F
De teksten zijn eenvoudig van structuur; de informatie is herkenbaar geordend. De teksten hebben een lage informatiedichtheid; belangrijke informatie is gemarkeerd of wordt herhaald. Er wordt niet te veel (nieuwe) informatie gelijktijdig geïntroduceerd. De teksten bestaan voornamelijk uit frequent gebruikte (of voor de leerlingen alledaagse) woorden.	De teksten hebben een heldere structuur. Verbanden in de tekst worden duidelijk aangegeven. De teksten hebben overwegend een lage informatiedichtheid en zijn niet te lang.	De teksten zijn relatief complex, maar hebben een duidelijke opbouw die tot uiting kan komen in het gebruik van kopjes. De informatiedichtheid kan hoog zijn.	De teksten zijn complex en de structuur is niet altijd even duidelijk.

Als alternatief hanteert de Expertgroep – in navolging van Van Peer en Tielemans (1984) – de notie ‘afstand’ om de complexiteit van taaltaken en bijbehorende teksten te bepalen: ‘het gebruiken van taal in communicatieve situaties wordt moeilijker naarmate er sprake is van een grotere afstand’ (EDL, 2008b, p. 9). Andersom gesteld: hoe dichter de tekst bij de belevingswereld van leerlingen staat, hoe makkelijker zij zich in de geschetste situatie kunnen verplaatsen en de tekst kunnen begrijpen. Dit EDL-voorstel sluit aan bij bevindingen uit de ontwikkelingspsychologie (Selman, 1980, 2003): kinderen ontdekken naarmate ze ouder worden dat er verschillende perspectieven op dezelfde werkelijkheid mogelijk zijn en leren gaandeweg afstand van zichzelf te nemen en zich in anderen te verplaatsen, of zelfs als objectieve buitenstaander verschillende perspectieven met elkaar te vergelijken. Niet voor niets concentreert de vroege kindertaal zich op het ‘ik’ in het ‘hier en nu’ en ligt de kracht van goede verhalen voor jonge kinderen – zoals die van Annie

M.G. Schmidt – onder andere in het feit dat ze op hun leefwereld zijn toegespitst (zie Evers-Vermeul & Sanders, 2003).

De Expertgroep vertaalt de notie ‘afstand’ niet in concrete (clusters van) tekstenkenmerken per onderwijstype of -niveau. Zoals Evers-Vermeul en Holtermann (2013) duidelijk maken, zijn er echter ten minste drie kenmerken waarmee schrijvers variatie in afstand kunnen aanbrengen: 1) het aanspreken van de lezer, 2) de mate van passief taalgebruik (zoals lijdende vormen en nominalisaties) en 3) het toevoegen van personages. Door formuleringen als ‘je bloedvaten’ in plaats van ‘de bloedvaten’ of door vragen (‘Herken je dat?’) krijgen leerlingen bijvoorbeeld de kans om de leerstof op zichzelf te betrekken. Actieve zinnen (‘De burgemeester opende het nieuwe stadhuis.’) maken een tekst levendig en voorstelbaar, terwijl hun passieve tegenhangers (‘Het nieuwe stadhuis werd geopend.’) vaak geen actor bevatten met wie leerlingen zich kunnen identificeren. Het toevoegen van personages gaat gepaard met een heel scala aan linguïstische middelen die de tekst minder afstandelijk maken, waaronder perspectiefkeuze (Andringa, 1996; Bal, 1990; Segal et al., 1997), markeerders van emoties en dialogen in de directe rede (Sanders, 1994; Sanders & Redeker, 1993). Ook uitroepen en vertellersevaluaties waarin de mening van de auteur over de tekstinhoud doorklinken (‘Grappig is dat...’) maken een tekst persoonlijker (Van de Ketterij, 2016). Uitgevers kunnen dus een overgang van persoonlijker teksten naar meer zakelijke teksten creëren door te variëren in het gebruik van dit soort tekstenkenmerken.

### 3 ZAAKVAKTEKSTEN VOOR GROEP 5-8

Is er in zaakvakteksten voor groep 5 tot en met 8 een geleidelijke ontwikkeling zichtbaar van een meer alledaagse, persoonlijke toon naar een meer zakelijke, afstandelijke toon? Deze vraag stond centraal in onderzoeken naar twee soorten onderwijsteksten voor groep 5-8: documentatieboekjes (zie paragraaf 3.1) en lesmethodes voor geschiedenis en ‘natuniek’ (afkorting voor ‘natuur en techniek’, zie paragraaf 3.2).

#### 3.1 DOCUMENTATIEBOEKJES

We hebben een vergelijkend onderzoek gedaan naar de *Junior Informatie*-reeks (groep 5-7) en de *Informatie*-reeks (groep 7-8) van Noordhoff Uitgevers. Van beide reeksen bestudeerden we tachtig documentatieboekjes: veertig rondom het thema ‘Natuur’ (over bijvoorbeeld wolken, honden en wervelstormen) en veertig rond het thema ‘Mens en Cultuur’ (M&C; onder andere over de tandarts, strandjuten

en Karel de Grote).<sup>1</sup> We verwachtten dat M&C-teksten meer elementen zoals personages of vertellersevaluaties zouden bevatten die een tekst persoonlijk maken dan Natuur-teksten.

Van ieder boekje hebben we het eerste en het vierde hoofdstuk geanalyseerd, ervan uitgaand dat uitgevers in het eerste hoofdstuk vaker een link leggen met de belevingswereld van de leerling. Twee codeurs analyseerden elk boekje op een viertal factoren: de aanwezigheid van 1) verhalende tekstdelen, 2) personages, 3) lezersaansprekingen en 4) vertellersevaluaties, en overlegden na afloop over eventuele verschillen.<sup>2</sup> In de volgende subparagrafen geven we per factor eerst een definitie en bespreken we vervolgens meteen de resultaten.

### 3.1.1 Verhalende tekstdelen

Informatieve tekstdelen (de leerstof) worden in documentatieboekjes soms afgewisseld met verhalende tekstdelen. In onze analyse bestempelden we een tekstgedeelte als verhalend als er minstens één personage in een situatieschets geplaatst werd en dit geen essentiële informatie betrof, maar eerder een illustratie bij de leerstof vormde. Delen uit een vervolgverhaal die werden onderbroken door informatieve tekst zijn als twee (of meer) verhalende tekstdelen gescoord. In fragment (1) is het gecursiveerde informatieve deel bijvoorbeeld omgeven door twee verhalende tekstdelen over Esmée die naar de huisarts gaat.

(1)

Esmée loopt de hele dag te hoesten en te proesten. Haar keel doet zeer en ze heeft een vervelende loopneus. Ze is een beetje ziek. *Als je ziek bent, ga je naar de huisarts. Hij onderzoekt je en vertelt je wat er aan de hand is. Soms krijg je medicijnen mee naar huis om beter te worden. Bijvoorbeeld pillen of een drankje.* Maar bij Esmée helpen de medicijnen niet. Haar keel blijft pijn doen. De huisarts denkt dat haar amandelen ontstoken zijn. *(De operatie, Junior Informatie-reeks, Mens & Cultuur)*

De gemiddelde aantallen in Tabel 2 maken duidelijk dat lang niet ieder documentatieboekje verhalende tekstdelen bevat. Toch vinden we duidelijke verschillen tussen thema's, hoofdstukken en reeksen. Zoals verwacht, komen er in de M&C-boekjes meer verhalende tekstdelen voor dan in de Natuur-boekjes ( $F(1,152)=5.52$ ,  $p=.02$ ,  $\eta_p^2=.04$ ). Ook gebruiken de auteurs meer verhalende tekstdelen in het inleidende hoofdstuk dan in het latere hoofdstuk ( $F(1,152)=17.80$ ,  $p<.001$ ,  $\eta_p^2=.11$ ). Belangrijker

1] Een overzicht van de geciteerde documentatieboekjes staat in de Bijlage.

2] De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid vóór overleg was goed tot zeer goed ( $.60 < r < .99$ ;  $p<.001$ ).

is dat, tegen de verwachting van een doorgaande leeslijn in, het aantal verhalende tekstdelen niet afneemt: in de *Informatie*-reeks komen zelfs meer verhalende tekstdelen voor dan in de *Junior Informatie*-reeks ( $F(1,152)=5.89$ ,  $p=.02$ ,  $\eta_p^2=.04$ ).<sup>3</sup>

**TABEL 2 |** GEMIDDELD AANTAL VERHALENDE TEKSTDELEN (EN STANDAARDDEVIATIES) PER REEKS, THEMA EN HOOFDSTUK

Thema	<i>Junior Informatie</i> -reeks		<i>Informatie</i> -reeks	
	Hoofdstuk 1	Hoofdstuk 4	Hoofdstuk 1	Hoofdstuk 4
Mens & Cultuur	0.55 (0.83)	0.15 (0.37)	0.75 (0.64)	0.30 (0.92)
Natuur	0.20 (0.41)	0.00 (0.00)	0.45 (0.61)	0.20 (0.41)

### 3.1.2 Personages

Personages zijn (groepen) mensen die iets meemaken, doen, zeggen, denken of voelen, en die geen noodzakelijk onderdeel zijn van de leerstof. Niet meegeteld zijn mensen die in het documentatieboekje centraal staan, zoals Leonardo da Vinci of Karel de Grote in gelijknamige boekjes of de tandarts en de huisarts in boekjes die over deze beroepen gaan. Zo telt in fragment (1) de eerst vermelde huisarts (die verwijst naar huisartsen in het algemeen) niet als personage, maar de concrete huisarts van Esmée wel. Algemene groepsaanduidingen, zoals ‘Nederlanders’, telden niet als personage, maar concrete groepen (‘zijn vrienden’) wel. Als iemand uit zo’n groep vervolgens apart werd genoemd, telde hij/zij ook als een personage. Werden alle groepsleden individueel vermeld, dan telde de groep als geheel niet meer mee als personage, zoals de ‘ouders’ (‘de vader van Ilanguaq’ en ‘zijn moeder’) in fragment (2).

(2)

Ilanguaq zegt zijn vrienden gedag en loopt met Aviaaja naar hun kleine, rode, houten huis. Binnen zitten zijn ouders al aan tafel met zijn broertje van vier. [...] Vandaag eet de familie zeehond. Die heeft de vader van Ilanguaq zelf geschoten. Zijn moeder heeft het dier gevild en er daarna soep van gemaakt.

(*Groenland, Informatie*-reeks, Mens & Cultuur)

Het aantal personages (zie Tabel 3) toont redelijk wat variatie, ook al blijft de hoeveelheid personages per hoofdstuk relatief laag. Een uitzondering vormt het documentatieboekje *Veelkleurig Nederland* waarin wel negentien personages bij

3] We hebben de gegevens in Tabel 2 en 3 voor de statistische toetsing bewerkt met een logit-transformatie. Interactie-effecten bij Tabel 2-5 bespreken we alleen als deze significant zijn.

name genoemd worden. Het aantal personages vertoont dezelfde patronen als het aantal verhalende tekstdelen: er komen meer personages voor in de *Informatie*-reeks dan in de *Junior Informatie*-reeks ( $F(1,152)=11.64$ ,  $p=.001$ ,  $\eta_p^2=.07$ ), er zijn meer personages in M&C-teksten dan in Natuur-teksten ( $F(1,152)=6.26$ ,  $p=.01$ ,  $\eta_p^2=.04$ ), en hoofdstuk 1 bevat gemiddeld meer personages dan hoofdstuk 4 ( $F(1,152)=19.23$ ,  $p<.001$ ,  $\eta_p^2=.11$ ).

**TABEL 3** | GEMIDDELD AANTAL PERSONAGES (EN STANDAARDDEVIATIES) PER REEKS, THEMA EN HOOFDSTUK

Thema	<i>Junior Informatie</i> -reeks		<i>Informatie</i> -reeks	
	Hoofdstuk 1	Hoofdstuk 4	Hoofdstuk 1	Hoofdstuk 4
Mens & Cultuur	1.20 (1.51)	0.55 (1.32)	3.75 (4.46)	1.00 (2.18)
Natuur	0.50 (0.83)	0.00 (0.00)	1.65 (2.06)	0.90 (1.86)

### 3.1.3 Lezersaansprekingen

Om een tekst persoonlijker te maken, kan een auteur rechtstreeks de lezer aanspreken met woorden als ‘jij’, ‘jouw’, ‘wij’, ‘ons’ of ‘jullie’, inclusief het generieke ‘je’. Zo komt ‘je’ bovengemiddeld vaak voor in fragment (3) om uit te leggen hoe menselijke zintuigen werken.

(3)

Bij alles wat *je* doet, zijn *je* zintuigen hard aan het werk. En ze zetten *jou* ook aan het werk. *Je* hoort een harde knal en *je* schrikt. *Je* ziet dat *je* vriendje eraan komt en *je* zwaait. *Je* voelt dat iets heet is en *je* trekt snel *je* hand terug. *Je* ruikt een heel vieze lucht en *je* knijpt *je* neus dicht. *Je* eet een zure augurk en *je* trekt met *je* mond.

(*Ruiken en proeven, Junior Informatie*-reeks, Mens & Cultuur)

De proportie zinnen met dergelijke aansprekingen (zie Tabel 4) maakt duidelijk dat lezersaansprekingen behoorlijk frequent zijn in de verschillende documentatieboekjes.

**TABEL 4** | PROPORTIE ZINNEN MET LEZERSAANSPREKING (EN STANDAARDDEVIATIES) PER REEKS, THEMA EN HOOFDSTUK

Thema	<i>Junior Informatie</i> -reeks		<i>Informatie</i> -reeks	
	Hoofdstuk 1	Hoofdstuk 4	Hoofdstuk 1	Hoofdstuk 4
Mens & Cultuur	30.66 (31.35)	21.62 (27.23)	16.77 (19.99)	15.58 (22.37)
Natuur	27.87 (20.04)	14.88 (14.03)	23.55 (26.17)	15.77 (21.32)



Statistische analyse wijst uit dat er een hoofdeffect is van hoofdstuk ( $\beta = -.63$ ,  $SE = .10$ ,  $p < .001$ ) en dat er interactie-effecten zijn van hoofdstuk en thema enerzijds ( $\beta = .48$ ,  $SE = .14$ ,  $p = .001$ ) en van thema en reeks anderzijds ( $\beta = -.49$ ,  $SE = .14$ ,  $p = .001$ ). Deze effecten kunnen als volgt worden uitgelegd: in de Natuur-boekjes wordt de lezer, zoals verwacht, vaker aangesproken in hoofdstuk 1 dan in hoofdstuk 4; in de M&C-boekjes is de hoeveelheid aansprekingen in beide hoofdstukken echter vergelijkbaar. Daarnaast is er tussen de reeksen geen systematische afname in het aantal lezersaansprekingen: bij de M&C-teksten is het aantal aansprekingen in de *Informatie*-reeks weliswaar lager dan in de *Junior Informatie*-reeks, maar bij de Natuur-teksten van beide reeksen verschilt het aantal aansprekingen niet.

Tijdens het in kaart brengen van de hoeveelheid aansprekingen werd duidelijk dat onderwijsteksten lezers ook op andere manieren 'aanspreken'. Zo gebruiken auteurs soms de gebiedende wijs, zoals in fragment (4), of stellen zij vragen. Deze varianten hebben we niet systematisch in kaart gebracht, maar het is wel duidelijk dat ook combinaties van directe aansprekingen, vragen en de gebiedende wijs voorkomen. In fragment (5) maken bijvoorbeeld zowel de aanspreking 'je' als een reeks vragen de tekst persoonlijker.

(4)

Heb je zin om een proef met koolzuurgas te doen? Zet dan maar een fles cola in de gootsteen of in een emmer. Pak een ballon en wat kristalsuiker. Haal nu voorzichtig de dop van de colafles af. Schenk een bodempje suiker in de ballon. Schuif de opening van de ballon voorzichtig over de opening van de fles. Duw de ballon een beetje omhoog, zodat de suiker in de cola stroomt.

(Gassen, *Informatie*-reeks, Natuur)

(5)

Drink jij ook thee? Vast wel! Hoeveel koppen drink jij per dag? Hoeveel is dat per week? En per jaar? Hoe drink jij je thee? Met melk, met suiker, of zonder iets?

(Thee, *Informatie*-reeks, Natuur)

### 3.1.4 Vertellersevaluaties

Een persoonlijker toon kan tot slot ontstaan door vertellersevaluaties. In fragment (6) stelt de auteur de lezer bijvoorbeeld gerust door te zeggen dat het niet erg is als je geen 'groene vingers' hebt. Ook kunnen auteurs een tekst meer tot de verbeelding laten spreken door evaluerende taal te gebruiken, zoals in fragment (7), of een duidelijk waardeoordeel mee te geven aan de lezer, zoals in fragment (8).

(6)

Bloemen houden van mensen, zeggen ze wel eens. Maar van sommige mensen lijken ze meer te houden dan van anderen. Voor zulke mensen bestaat een uitdrukking: ze hebben 'groene vingers'. [...] *Als je ze niet hebt, is dat niet erg.* Want je kunt er zelf wat aan doen om groene vingers te krijgen.

(*Je eigen tuintje*, Junior Informatie-reeks, Natuur)

(7)

Verhalen over ridders die opgetakeld moesten worden om op hun paard te komen, zijn verzonnen. Het harnas had wel één groot nadeel: het was *bloedheet*! En ondanks de lucht-gaatjes en kijkgaten, was het in de helm ook *niet echt lekker fris*.

(*Ridders*, Junior Informatie-reeks, Mens & Cultuur)

(8)

Van al het papier dat we in Nederland gebruiken, wordt 65 procent opnieuw gebruikt. *Dat is een topprestatie! Beter kan bijna niet.*

(*Papier*, Informatie-reeks, Natuur)

De praktijk (zie Tabel 5) laat zien dat dit soort vertellersevaluaties in gelijke mate voorkomen in de verschillende hoofdstukken, thema's en reeksen (alle  $p$ 's > .22).

**TABEL 5** | PROPORTIE ZINNEN MET VERTELLERSEVALUATIES (EN STANDAARDDEVIATIES) PER REEKS, THEMA EN HOOFDSTUK

Thema	Junior Informatie-reeks		Informatie-reeks	
	Hoofdstuk 1	Hoofdstuk 4	Hoofdstuk 1	Hoofdstuk 4
Mens & Cultuur	2.57 (5.65)	2.41 (4.19)	1.59 (2.97)	1.66 (2.69)
Natuur	3.80 (4.88)	2.30 (2.27)	1.73 (3.15)	1.58 (2.51)

Concluderend kunnen we stellen dat er in documentatieboekjes voor groep 5-7 en groep 7-8 geen systematische geleidelijke ontwikkeling zichtbaar is van een persoonlijkere naar een meer zakelijke schrijfstijl. Hoewel verhalende elementen en personages niet heel frequent zijn in beide reeksen, blijkt de *Informatie*-reeks voor de oudere kinderen juist net wat meer verhalende tekstdelen en personages te bevatten dan de *Junior Informatie*-reeks. Daarnaast blijft het aantal vertellersevaluaties constant en neemt het aantal lezersaansprekingen wél af bij de M&C-boekjes, maar niet bij de Natuur-boekjes.

### 3.2 LESMETHODES VOOR GESCHIEDENIS EN NATUNIEK

Van de Ketterij (2016) nam geen documentatieboekjes maar lesmethodes onder de loep.<sup>4</sup> Zij analyseerde een vijftal geschiedenis- en een vijftal natuniek-methodes voor groep 5 en groep 7, van de uitgevers Blink Educatief, Malmberg, Noordhoff Uitgevers, ThiemeMeulenhoff en Zwijsen. Zij hanteerde bij haar analyse weliswaar een iets andere werkwijze, maar kwam eveneens tot de conclusie dat er tussen groep 5 en groep 7 geen ontwikkeling waarneembaar is van meer persoonlijke, verhalende teksten naar meer zakelijke, objectieve teksten. Zij vond bijvoorbeeld geen systematisch verschil tussen de methodes voor groep 5 en 7 in het aantal personages en het aantal aansprekingen van de lezer. Wél bestonden bij beide factoren verschillen tussen uitgevers en vakken, zonder dat daar een duidelijk algemeen patroon in te ontdekken viel.

Vertellersevaluaties en uitroepen werden ook door Van de Ketterij (2016) frequent geconstateerd, alhoewel uitgevers hier in verschillende mate gebruik van maakten. Ook hier viel geen ontwikkeling te bespeuren: vertellersevaluaties en uitroepen kwamen even vaak voor in de methodes voor groep 5 als in die voor groep 7.

Van de Ketterij (2016) ging ook na welk effect een combinatie van dit soort tekstenmerken heeft op het tekstbegrip, de tekstwaardering en de mening van leerlingen uit groep 5 over belangrijke actoren in een geschiedenistekst. Hiertoe creëerde ze van zowel een tekst over de VOC als een tekst over patriotten en regenten een zakelijke en een persoonlijke versie (zie Tabel 6).

**TABEL 6 | ZAKELIJKE EN PERSOONLIJKE TEKSTGEDEELTEN UIT HET EXPERIMENT VAN VAN DE KETTERIJ (2016)**

Zakelijk	Persoonlijk
In 1780 wordt de Republiek der Verenigde Nederlanden (wat nu Nederland is) bestuurd door een stadhouder en door regenten. Regenten zijn mensen die het land besturen, een soort ministers. De regenten hebben ruzie over het landsbestuur met de rijke burgers. Die vinden dat de regenten het land niet goed besturen. Deze rijke burgers hebben niets te zeggen. Ze eisen ook een plek in het landsbestuur. De rijke burgers noemen zich patriotten. Het woord 'patriotten' betekent 'goede vaderlanders'	Stel je voor dat je rond 1780 leeft. Je leeft in een tijd waarin de Republiek der Verenigde Nederlanden (wat nu Nederland is) bestuurd wordt door een stadhouder en door regenten. Regenten zijn mensen die het land besturen, een soort ministers <u>du!</u> De regenten hebben ruzie over het landsbestuur met de rijke burgers. Die vinden dat de regenten het land niet goed besturen. Deze boze, rijke burgers hebben niets te zeggen. <u>Dit willen ze wel!</u> Ze eisen ook een plek in het landsbestuur. <u>Best begrijpelijk!</u> De rijke burgers noemen zich patriotten. Het woord 'patriotten' betekent 'goede vaderlanders'. <u>Moeilijke term, vind je niet?</u>

4] Dit betreft een masterscriptie geschreven onder begeleiding van de eerste auteur van deze bijdrage.

De persoonlijke en zakelijke versies leverden geen verschillen op in het aantal goed beantwoorde vragen. Ook werd de persoonlijke tekst niet makkelijker of leuker bevonden door de leerlingen. Reacties op de vraag ‘Vind je dat de regenten goed bezig zijn?’ leverden wél een significant verschil op: leerlingen die de persoonlijke versie hadden gelezen, beoordeelden het werk van de regenten als ‘slechter’ dan leerlingen die de zakelijke tekst voorgeschoteld hadden gekregen. Een vergelijkbaar effect deed zich voor bij de VOC-tekst. Leerlingen laten zich dus sturen door vertellersevaluaties zoals in (9).

(9)

De regenten regeren het land. Zij verdelen de belangrijkste baantjes onder elkaar.

*Oneerlijk hè?*

#### 4 CONCLUSIE

In deze bijdrage hebben we bekeken of er in zaakvakteksten voor groep 5 tot en met 8 een geleidelijke ontwikkeling zichtbaar is van een meer alledaagse, persoonlijke toon naar een meer zakelijke, afstandelijke toon. Afgaand op de hoeveelheid verhalende tekstdelen, personages, aansprekingen van de lezer en vertellersevaluaties in documentatieboekjes en op het aantal personages en lezersaansprekingen in lesmethodes voor geschiedenis en natuiek, moeten we concluderen dat uitgevers op dit vlak nauwelijks verschil aanbrengen tussen teksten voor groep 5-6 en teksten voor groep 7-8. Wél wijken inleidende hoofdstukken in de documentatieboekjes bij meerdere factoren duidelijk af van latere hoofdstukken: in inleidingen wordt vaker een link gelegd met de beleavingswereld van de leerling.

Met personages, lezersaansprekingen en vertellersevaluaties maken uitgevers zaakvakteksten minder zakelijk. Land, Sanders, Lentz en Van den Bergh (2002) laten op basis van interviews met uitgevers zien dat uitgevers dit doen om de teksten te verlevendigen en, in het geval van geschiedenis teksten, om een verband te leggen tussen heden en verleden. We konden echter geen positieve effecten van dergelijke tekstingrepen vaststellen op het tekstbegrip of de tekstwaardering van de lezer: leerlingen uit groep 5 begrepen de meer afstandelijke versies net zo goed en vonden die teksten ook even leuk en begrijpelijk als de persoonlijke versies (zie de resultaten van Van de Ketterij, 2016). Wél bleken vertellersevaluaties van invloed op de mening die leerlingen ontwikkelden over actoren in geschiedenis teksten. Voor teksten die als objectieve leerteksten in het onderwijs ingezet worden, lijkt dit een ongewenst neveneffect. Gezien deze verzameling bevindingen (het ongewenste neveneffect en het feit dat zakelijke versies qua tekstbegrip en tekstwaardering niet

nadeliger uitpakken dan persoonlijke versies), zouden uitgevers kunnen overwegen om al bij een jongere doelgroep te starten met het aanbieden van meer zakelijk geformuleerde teksten.

## 5 SLOTBESCHOUWING

In deze bijdrage hebben we vanuit een talig perspectief bekeken *of* en, zo ja, *hoe vaak* er verhalende elementen in schoolteksten voorkomen. Voor de ontwikkeling van een doorgaande leeslijn is het echter ook van belang om vanuit een meer inhoudelijk perspectief te bestuderen *hoe* verhalende en informatieve tekstdelen het beste gecombineerd kunnen worden. Naast studies die uitwijzen dat verhalen en verhalende elementen een gunstig effect kunnen hebben op het tekstbegrip (Beck, McKeown, & Worthy, 1995; Romero, Paris, & Brem, 2005), zijn er namelijk ook studies die laten zien dat het toevoegen van verhalende tekstdelen aan leerstof soms geen of zelfs een averechts effect kan hebben (Cervetti, Bravo, Hiebert, Pearson, & Jaynes, 2009; Van de Ketterij, 2016; Van Silfhout, 2014). We pleiten dan ook voor meer onderzoek naar effecten van de mate waarin teksten verhalend worden gemaakt (maakt het uit of je slechts anekdotes aan de leerstof toevoegt of dat je een heel verhaal vertelt?) en de afstand tussen de verhalende tekstdelen en de leerstof (heeft het verhaal relatief veel of vrij weinig met de leerstof te maken?). Volgens Fisch (2000) doen de verwerking van leerstof en van verhalende elementen beide een beroep op het werkgeheugen, en is het makkelijker om van beide typen input te profiteren als de link tussen deze typen eenvoudig te leggen valt en het verhaal dus echt als ondersteuning bij de leerstof fungeert. Deze theorie is al getest bij educatieve tv-programma's (Piotrowski, 2014), maar nog niet bij onderwijsteksten. Dergelijk onderzoek kan een mooie theoretische ondersteuning opleveren voor verdere ontwikkeling van een doorgaande leeslijn.

Onze studie laat zien dat het gros van de teksten die basisschoolleerlingen bij zaakvakken moeten lezen vaak persoonlijke en soms ook subjectieve kenmerken vertoont. Dit geldt voor zaakvakteksten voor zowel de midden- als de bovenbouw. Het is de vraag of dit gebrek aan systematische verandering in toon door de basisschooljaren heen erg is. Als deze teksten louter tot doel zouden hebben de zaakvakinhoud op een begrijpelijke manier over te brengen, kan de conclusie zijn dat dit geen probleem vormt: in de teksten wordt abstracte informatie regelmatig concreet gemaakt aan de hand van levensechte situaties die herkenbaar zijn voor de leerling. Idealiter vertoont het taalgebruik in teksten echter een geleidelijke overgang naar de vrij zakelijke, meer afstandelijke toon van teksten in het voortgezet onderwijs en voor volwassenen, en zouden informatieve teksten in latere leerjaren dus een

afname moeten vertonen in kenmerken die teksten een persoonlijk karakter geven. Vanuit dit perspectief vormt het gebrek aan verandering in toon mogelijk dus wél een probleem. Hoe groot dit probleem is, is mede afhankelijk van het tekstaanbod dat leerlingen bij het vak begrijpend lezen krijgen (vertonen die wél een geleidelijke toename in zakelijkheid?) en van de mate waarin leerlingen in staat zijn om de daarbij opgedane leesvaardigheden in te zetten bij het lezen van zaakvakteksten.

Wat kan de onderwijspraktijk doen om leerlingen gaandeweg te laten wennen aan teksten met een meer zakelijk karakter, zodat zij groeien in hun vermogen om 'academische taal' te doorgronden? Leerkrachten kunnen leerlingen, tijdens momenten van vrij lezen, al op heel jonge leeftijd niet alleen verhalen voorleggen, maar hen ook laten kiezen voor informatieve teksten.

Voor uitgevers geldt dat zij niet bang hoeven te zijn dat hun huidige zaakvakteksten te zakelijk zijn. Sterker nog: het is duidelijk dat zij in ieder geval de teksten voor groep 7 en 8 minder persoonlijk kunnen formuleren, om een meer geleidelijke overgang naar de stijl van teksten voor de middelbare school te creëren. Ook de teksten voor groep 5 en 6 zouden echter een meer zakelijke toon kunnen krijgen, gezien het feit dat zelfs leerlingen uit groep 5 zakelijke teksten niet slechter begrijpen dan de verhalende tegenhangers. Daarbij behouden uitgevers een andere manier om te profiteren van de aantrekkelijkheid en het motiverende karakter van verhalen: als losse teksten – die niet met de informatieve delen verweven zijn – die een motiverend opstapje kunnen vormen naar de meer zakelijke informatie. Meerdere geschiedenismethodes voor basis- en middelbare school doen dit nu al door elk hoofdstuk te starten met een compleet verhaal.

Daarnaast zou de onderwijspraktijk opnieuw moeten doordenken wat kennis opdoen bij de zaakvakken precies inhoudt en welk belang hierbij gehecht wordt aan kennisoverdracht door de leerkracht en filmpjes enerzijds, en aan kennisverwerking door leerlingen via het lezen van teksten anderzijds. Op de basisschool spelen leerkrachten en filmpjes een relatief grote rol, terwijl op de middelbare school van leerlingen wordt verwacht dat zij niet alleen begrijpend kunnen luisteren, maar dat zij ook relatief zelfstandig kennis uit zaakvakteksten kunnen verwerven. Vanuit het ideaal van *scaffolding*, dat we schetsten aan het begin van deze bijdrage, is het daarom wenselijk dat basisschoolleerlingen in de aanloop daarheen leren om steeds zelfstandiger informatie uit teksten te verwerken. Uitgevers en leerkrachten kunnen hieraan bijdragen door opdrachten te ontwikkelen waarin teksten een prominente plek innemen. Mogelijkheden hiervoor liggen vooral op het terrein van gedocumenteerd schrijven of spreken, waarbij leerlingen eerst informatie uit teksten moeten samenvatten en vergelijken, voordat ze er een werkstuk of spreekbeurt over houden. Een dergelijke inbedding van begrijpend lezen in en transfer van leesvaardigheden

naar de zaakvakken heeft als bijkomend voordeel dat deze heel motiverend kan werken, doordat leerlingen gaan inzien wat buiten het vak begrijpend lezen het nut is van leesstrategieën.

## OVER DE AUTEURS

**Dr. 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?

**Nina Sangers (MA)** volgde haar bachelor Nederlandse Taal en Cultuur aan de Universiteit Utrecht, waar ze ook de Research Master Linguistics afrondde (beide cum laude) en een jaar als onderzoeksassistent werkte. Zij start binnenkort een promotieonderzoek naar de effectiviteit van verhalen en verhalende elementen in schoolboeken.

**Anke de Vreede (MA)** studeerde Nederlandse Taal en Cultuur aan de Universiteit Utrecht, waar zij ook de master Neerlandistiek heeft gevolgd.

## LITERATUURLIJST

- Adams, M. J. (2009). The challenge of advanced texts: The interdependence of reading and learning. In E. H. Hiebert (Ed.), *Reading more, reading better: Are American students reading enough of the right stuff?* (pp. 163-189). New York: Guilford Publications.
- Andringa, E. (1996). Effects of narrative distance on readers' emotional involvement and response. *Poetics*, 23, 431-452.
- Bailey, A. L., & Heritage, M. (2008). *Formative assessment for literacy, grades K-6: Building reading and academic language skills across the curriculum*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Bal, M. (1990). *De theorie van vertellen en verhalen: Inleiding in de narratologie (se volledig herziene druk)*. Muiderberg: Coutinho.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Worthy, J. (1995). Giving a text voice can improve students' understanding. *Reading Research Quarterly*, 50(2), 220-238.

- Berman, R. A., & Nir-Sagiv, B. (2007). Comparing narrative and expository text construction across adolescence: A developmental paradox. *Discourse Processes*, 43(2), 79-120.
- Bogaert, N., Devlieghere, J., Hacquebord, H., Rijkers, J., Timmermans, S., & Verhallen, S. (2008). *Aan het werk! Adviezen ter verbetering van functionele leesvaardigheid in het onderwijs*. Den Haag: Nederlandse Taalunie. Online beschikbaar: <http://taalunieversum.org/publicaties/aan-het-werk>.
- Brabham, E. G., & Villaume, S. K. (2002). Leveled text: The good and the bad news. *The Reading Teacher*, 55(5), 438-441.
- Cervetti, G. N, Bravo, M. A., Hiebert, E. H., Pearson, P. D., & Jaynes, C. A. (2009). Text genre and science content: Ease of reading, comprehension, and reader preference. *Reading Psychology*, 30(6), 487-511.
- Clay, M. M. (1991). *Becoming literate: The construction of inner control*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Clay, M. M., & Cazden, C. B. (1990). A Vygotskian interpretation of reading recovery. In L. C. Moll (Ed.), *Vygotsky and Education: Instructional implications and applications of sociohistorical psychology* (pp. 206-222). Cambridge: Cambridge University Press.
- Evers-Vermeul, J., & Hoeven, J. van der (2015). Tekstcomplexiteit en onderwijs over tekststructuur in een doorgaande leeslijn. In D. Schram (Ed.), *Hoe maakbaar is de lezer? De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief* (pp. 79-95). Stichting Lezen Reeks 25. Delft: Eburon. Online beschikbaar: [www.lezen.nl/publicaties/hoe-maakbaar-is-de-lezer](http://www.lezen.nl/publicaties/hoe-maakbaar-is-de-lezer).
- Evers-Vermeul, J., & Holtermann, M. (2013). Doorlopende leerlijnen: Implicaties voor leveling van leer- en examenteksten voor het middelbaar onderwijs. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 35(1), 1-24.
- Evers-Vermeul, J., & Sanders, T. J. M. (2003). "Waarom? Daaromdat ik dat zeg!" Hoe kinderen teksten leren bouwen. *Onze Taal*, 72(4), 78-80.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008a). *Over de drempels met taal en rekenen: Hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: SLO. Online beschikbaar: [www.slo.nl/nieuws/dll](http://www.slo.nl/nieuws/dll).
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008b). *Over de drempels met taal: De niveaus voor de taalvaardigheid*. Enschede: SLO. Online beschikbaar: [www.slo.nl/nieuws/dll](http://www.slo.nl/nieuws/dll).
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2009). *Referentiekader taal en rekenen: De referentieniveaus*. Enschede: SLO. Online beschikbaar: [www.taalenrekenen.nl/downloads/referentiekader-taal-en-rekenen-referentieniveaus.pdf](http://www.taalenrekenen.nl/downloads/referentiekader-taal-en-rekenen-referentieniveaus.pdf).



- Fisch, S. M. (2000). A capacity model of children's comprehension of educational content on television. *Media Psychology*, 2, 63-91.
- Graham, S., & Hebert, M. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading*. Washington, DC: Alliance for Excellence in Education. Online beschikbaar: [www.carnegie.org/publications](http://www.carnegie.org/publications).
- Ketterij, J. van de (2016). *Wordt een zakelijke tekst beter begrepen dan een persoonlijke tekst? Corpusonderzoek en experimenteel onderzoek naar de invloed van verhalende elementen op tekstbegrip en -waardering in het primair onderwijs* (masterscriptie). Utrecht: Universiteit Utrecht. Online beschikbaar: <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/334747>.
- Land, J., Sanders, T., Lentz, L., & Bergh, H. van den (2002). Coherentie en identificatie in studieboeken: Een empirisch onderzoek naar tekstbegrip en tekstwaardering op het vmbo. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 24(4), 281-302.
- Peer, W. van, & Tielemans, J. (1984). *Instrumentaal. Fundamenten en modellen voor moedertaalonderwijs. Deel 1 Fundamenten*. Leuven/Amersfoort: Acco.
- Piotrowski, J. T. (2014). The relationship between narrative processing demands and young American children's comprehension of educational television. *Journal of Children and Media*, 8(3), 267-285.
- Romero, F., Paris, S. G., & Brem, S. K. (2005). Children's comprehension and local-to-global recall of narrative and expository texts. *Current Issues in Education*, 8(25), 1-11.
- Sanders, J. (1994). *Perspective in narrative discourse* (proefschrift). Tilburg: Katholieke Universiteit Brabant.
- Sanders, J., & Redeker, G. (1993). Linguistic perspective in short news stories. *Poetics*, 22, 69-87.
- Schleppegrell, M. J. (2004). *The language of schooling: A functional linguistics perspective*. Londen: Lawrence Erlbaum.
- Schram, D. (Ed.) (2015). *Hoe maakbaar is de lezer? De doorgaande leeslijn in wetenschappelijk perspectief*. Stichting Lezen Reeks 25. Delft: Eburon.
- Segal, E. M., Miller, G., Hosenfeld, C., Mendelsohn, A., Russell, W., Julian, J., . . . Delphonse, J. (1997). Person and tense in narrative interpretation. *Discourse Processes*, 24(2-3), 271-309.
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Developmental and clinical analyses*. Londen/New York: Academic Press.
- Selman, R. L. (2003). *The promotion of social awareness: Powerful lessons from the partnership of developmental theory and classroom practice*. New York: Russell Sage Foundation.

- Silfhout, G. van (2014). *Leuk om te lezen of makkelijk te begrijpen? Optimaal begrijpelijke teksten voor het voortgezet onderwijs*. Stichting Lezen Reeks 23. Delft: Eburon.
- Snow, C. E., & Uccelli, P. (2009). The challenge of academic language. In D. R. Olson & N. Torrance (Eds.), *The Cambridge handbook of literacy* (pp. 112-133). New York: Cambridge University Press.
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. In M. Cole (vert.), *Mind in society* (pp. 79-91). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weaver, B. M. (2000). *Leveling books K-6: Matching readers to text*. Newark, DE: International Reading Association.

#### BIJLAGE: OVERZICHT VAN GECITEERDE DOCUMENTATIEBOEKJES\*

Reeks	Auteur	Jaar	Titel	Thema
Junior	M. de Graaff	2000	<i>Je eigen tuintje</i>	Natuur
Informatie	A. Heesbeen	2002	<i>Ridders</i>	Mens & Cultuur
	A. Kijf	2006	<i>De operatie</i>	Mens & Cultuur
	E. Krijgsman	2003	<i>Ruiken en proeven</i>	Mens & Cultuur
Informatie	P. Cremers	2011	<i>Veelkleurig Nederland</i>	Mens & Cultuur
	J.-W. Driessen	2003	<i>Papier</i>	Natuur
	M. Naaktgeboren en B. Buijs	2011	<i>Groenland</i>	Mens & Cultuur
	H. Schoone	2015	<i>Gassen</i>	Natuur
	H. Siemensma	2004	<i>Thee</i>	Natuur

\*Alle boekjes zijn gepubliceerd door Noordhoff Uitgevers te Groningen. De *Junior Informatie*-reeks verscheen onder redactie van Ida Schuurman (M&C) en Machtelt van Thiel (M&C en Natuur); de *Informatie*-reeks onder redactie van Marlies Huijzer en Ferry Siemensma.





# FORMATIEF EVALUEREN MET LEESGESPREKKEN

JOANNEKE PRENGER

## SAMENVATTING

De meeste leraren in het basisonderwijs zullen de leesontwikkeling van hun leerlingen volgen via leesvaardigheidstoetsen uit het leerlingvolgsysteem of uit methodes. Deze (summatieve) leestoetsen worden ingezet om antwoord te krijgen op de vraag of leerlingen bepaalde leerdoelen in het lezen gehaald hebben. Formatieve beoordeling is daarin anders: het is vooral de start voor het leren; de leraar volgt de leerling tijdens het leren. Leraar en leerling krijgen beiden zicht op waar de leerling staat ten opzichte van gestelde doelen en welke vervolgstap genomen kan worden. Leesgesprekken zijn een uitgewerkte vorm van deze manier van evalueren. Het zijn gesprekken over lezen die een leraar voert met individuele leerlingen of groepjes leerlingen. Zo kan de leerling samen met de leraar plannen maken over wat de volgende stap is in de leesontwikkeling en welke vervolgactie daarvoor nodig is. In dit artikel wordt beschreven wat formatief evalueren inhoudt, wat leesgesprekken zijn en wat deze in de praktijk kunnen opleveren.

## 1 INLEIDING

In het taalonderwijs op de basisschool is vooral summatieve evaluatie gebruikelijk: leraren gebruiken toetsen om het leren van leerlingen te beoordelen. Met zo'n summatieve toets krijgen leraren antwoord op de vraag of de gestelde leerdoelen gehaald

zijn. Met behulp van een score wordt de prestatie van de leerling weergegeven. Leerlingen halen een laag of een hoog cijfer, al naar gelang hun vaardigheid die met de toets gemeten wordt. De resultaten laten zien of de beoogde doelen zijn gehaald. De LOVS-toets voor (begrijpend) lezen en de DMT (Drie-Minuten-Toets) voor technisch lezen vallen in deze categorie.

Om te achterhalen waarom bepaalde doelen niet zijn bereikt, of waarom leerlingen lezen niet leuk lijken te vinden, zijn andere instrumenten en vormen van evaluatie nodig. Formatief evalueren is dan een goede oplossing. Deze vorm van evalueren vindt tijdens het leren plaats en maakt deel uit van het leerproces. Toetsen en evaluaties worden dan zo ingezet dat zowel de leerling als de leraar ervan leert. De leraar verkrijgt informatie om beslissingen te kunnen nemen over het vervolgonderwijs. En de leerling krijgt informatie om het beter te gaan doen en om zijn of haar leerdoelen bij te kunnen stellen. Door formatieve vormen van toetsing in te zetten worden leerlingen gestimuleerd om verder te leren na de toets.

## 2 FORMATIEF EVALUEREN

Onder formatieve evaluatie wordt dus verstaan: ‘alle activiteiten die leerlingen en docent uitvoeren om de leeractiviteiten van leerlingen in kaart te brengen, te interpreteren en te gebruiken om betere beslissingen te maken over vervolgstappen’ (Black & Wiliam, 2009). De kern van formatief evalueren bestaat uit drie punten:

- 1 helder maken waar de leerling naartoe werkt (feed up);
- 2 een goed beeld krijgen van waar de leerling staat (feedback);
- 3 de leerling voorzien van feedback, gericht op verder leren (feed forward).

Om deze drie principes (individueel of in kleine groepjes) toe te passen, kunnen de vijf strategieën en bijbehorende technieken van formatieve evaluatie gebruikt worden, zoals beschreven door Leahy, Lyon, Thompson en Wiliam (2005) (zie Tabel 1).

**TABEL 1 |** KERNPRINCIPES, STRATEGIEËN EN BIJBEHORENDE TECHNIEKEN VAN FORMATIEVE EVALUATIE.  
GEBASEERD OP LEAHY ET AL. (2005)

	<b>Feed up</b> Waar werkt de leerling naartoe?	<b>Feedback</b> Waar is de leerling nu?	<b>Feed forward</b> Hoe komt de leerling naar de gewenste situatie?
<b>Docent</b>	(1) Verhelderen van leerdoelen en delen van criteria voor succes	(2) Realiseren van effectieve discussies, taken en activiteiten die bewijs leveren voor leren	(3) Feedback geven gericht op verder leren
<b>Medeleerling</b>	Begrijpen en delen van leerdoelen en criteria voor succes	(4) Activeren van leerlingen als belangrijke informatiebronnen voor elkaar	
<b>Leerling</b>	Begrijpen van leerdoelen en criteria voor succes	(5) Activeren van leerlingen in het stimuleren van eigenaarschap over het leren	

1 *Verhelderen, begrijpen en delen van leerdoelen en kwaliteitscriteria*

Voor leerlingen is het belangrijk om te weten wat het doel is van hetgeen ze gaan leren. Wat wordt er van hen verwacht en wanneer hebben ze het goed gedaan? Dat gaat verder dan alleen ‘kennis nemen van’, want een leerling voelt zich pas eigenaar van die leerdoelen en kwaliteitscriteria als hij/zij deze zelf of in overleg met de leraar kan vaststellen.

2 *Realiseren van effectieve discussies, taken en activiteiten die bewijs leveren voor leren*

Bepalen wat een leerling weet en kan, hoeft niet pas na het leren te gebeuren, maar kan continu tijdens het leren. Interactie (zowel mondeling als schriftelijk) is daarbij essentieel. Door gelegenheid te bieden voor productie, is de leraar steeds in staat te evalueren waar de leerling staat.

3 *Feedback geven, gericht op verder leren*

Als de leraar weet waar de leerling staat en zicht krijgt op diens leren, dan weet hij/zij ook wat hij/zij een leerling nog moet meegeven om in de richting van het gewenste leerdoel te komen. Goede, constructieve feedback geven is een van de kerntechnieken van formatief evalueren.

4 *Activeren van leerlingen als belangrijke informatiebronnen voor elkaar*

Als de leerdoelen en succescriteria helder zijn voor de leerling, kan de leraar de leerlingen (mits er in groepjes wordt gewerkt) ook de verantwoordelijkheid geven voor elkaars werk. Door feedback te geven raken leerlingen actief betrokken bij elkaars beoordelings- en evaluatieproces. Dit bevordert het samenwerkend leren, maar heeft ook een intrinsiek leereffect: zowel het inzicht van de leerling die feedback geeft als dat van de leerling die deze ontvangt neemt toe.

5 *Het stimuleren van eigenaarschap over het eigen leren*

Het is belangrijk dat de leerling vooral ook zijn of haar eigen leerproces ziet. Het stimuleren van 'eigenaarschap' van het eigen leren is daarom eveneens onderdeel van formatief evalueren, zodat leerlingen zelf weten en voelen: waar sta ik en waar wil ik naartoe?

Door deze vijf strategieën in te zetten in het leesonderwijs, kan de leraar zicht houden op de ontwikkeling van leerlingen tijdens het leren lezen: waar de leerling naartoe werkt, waar hij/zij nu staat en hoe hij/zij de gewenste situatie kan bereiken. Uit onderzoek blijkt dat dit een positief effect heeft in het onderwijs.

### 3 ONDERZOEK NAAR FORMATIEF EVALUEREN IN HET LEESONDERWIJS

Black en Wiliam (1998) toonden aan dat formatieve evaluatie een positief effect heeft op het leren, de motivatie, de betrokkenheid en het zelfvertrouwen van leerlingen: formatieve evaluatie leidt tot meer leerwinst (effectgrootte van 0,40 tot 0,70 standaarddeviatie). Op weg naar een einddoel heeft de leerling baat bij formatief toetsen of formatieve evaluatie (Black & Wiliam, 1998; Hattie, 2009). Hoewel er weinig grote effectstudies gedaan zijn naar het inzetten van formatieve evaluatie in het leesonderwijs, blijkt uit onderzoek van Hattie (2013) en de reviewstudie van Damhuis (2015) dat formatief evalueren ook binnen het leesonderwijs effect heeft. We zullen enkele onderzoeken uit deze review bespreken.

Parr en Timperley (2010) voerden een experimentele studie uit binnen het project 'Literacy Professional Development'. Dit project richtte zich op de professionalisering van leraren in het gebruiken van formatieve evaluatie. In het project werd gefocust op de pedagogische en didactische kennis van leraren binnen het lees- en schrijfonderwijs. Leraren werden tijdens een tweejarige intensieve training begeleid bij het vergroten van deze kennis en bij hun interpretatie en gebruik van leerlinggegevens. Uit de resultaten bleek dat bij leraren die het leesproces van leerlingen monitorden en formatieve feedback inzetten, de leesprestaties van de leerlingen op genormeerde testen met een effectgrootte van rond de 0,30 toenamen (ten opzichte van de gemiddelde verwachte winst in een periode van twee jaar). Dit is aangetoond voor groep 3 tot en met groep 8.

In onderzoek van Brookhart, Moss en Long (2010) werden zes basisschoolleraren gevolgd. Ze kregen een training gericht op het inzetten van formatieve evaluatie bij leerlingen in groep 3 die een risico op leesproblemen hadden. De focus van de training lag op het leren vergelijken van de leerprestaties van leerlingen met de gestelde leerdoelen en op het leren verkleinen van het verschil tussen het huidige

prestatieniveau van de leerling en het doel. De leraren kregen ondersteuning bij het stellen van duidelijke doelen voor leerlingen, bij het interpreteren van het leerling-werk om het huidige niveau van presteren vast te stellen en bij het geven van duidelijke, beschrijvende feedback. Uit de resultaten bleek dat alle leraren veranderden in hun gebruik van formatieve evaluatie: ze werden zich meer bewust van de effectiviteit van hun handelen, maakten meer gebruik van strategieën (vooral gericht op het bijhouden en geven van feedback, het stellen van doelen, en het delen van informatie met leerlingen), en kregen meer inzicht in het belang van het betrekken van leerlingen in het leerproces. Bovendien gaven de leraren aan dat formatieve evaluatie leidde tot een observeerbare toename in prestaties en motivatie van leerlingen. Ook constateerden zij een toename in de tijd die leerlingen besteden aan taken en in betrokkenheid van de leerlingen. Verder bleek uit de data dat de leerlingen uit groep 3 die een risico op leesproblemen hadden, significant vooruitgingen op letterkennis en decodeervaardigheid ten opzichte van een vergelijkbare groep leerlingen van leraren die niet aan het onderzoek meededen (de controlegroep).

Witmer, Duke, Billman en Betts (2014) onderzochten de effecten van een training voor leraren gericht op het inzetten van formatieve evaluatie bij het leren begrijpend lezen van informatieve teksten in groep 3 en 4. Om het effect van de training vast te kunnen stellen, werden de leerlingen getoetst op verschillende onderdelen van begrijpend lezen (woordenschat, tekstkenmerken, afbeeldingen in de context van de tekst en begripsstrategieën). In de training werden de leraren geholpen bij het meten, het interpreteren van de uitkomsten en het geven van feedback op de vaardigheden die leerlingen hadden verworven. Gedurende het schooljaar lieten de leerlingen in de experimentele groep inderdaad een grotere groei zien op de vier subtesten van begrijpend lezen. Dit verschil is te verklaren doordat de leraren in de experimentele groepen formatieve evaluatiestrategieën gebruikten en hun instructie in begrijpend lezen aanpasten op basis van de uitkomsten van de tussentijdse metingen.

Tot slot blijkt uit een descriptief onderzoek van Frey en Fisher (2009) dat leraren die de principes van formatief evalueren begrijpen en toepassen, die weten hoe ze naar resultaten van leerlingen kunnen kijken en weten hoe ze die kunnen verbinden met hun activiteiten en instructies in de les, uiteindelijk zorgen voor betere opbrengsten in het lees- en schrijfonderwijs. Frey en Fisher beschrijven hoe leraren in de groepen 1 tot en met 7 van een Amerikaanse basisschool zich in een vierjarig programma trairden in het gebruiken van formatieve evaluatie in hun les. In gezamenlijke projectgroepen dachten leraren samen na over realistische doelen binnen hun lees- en schrijfonderwijs. Zij brachten de sterktes en zwaktes van hun leerlingen in beeld, stelden vast wat de kloof was tussen de gewenste doelen en huidige



prestaties en dachten na over de vraag in hoeverre het huidige onderwijsaanbod leerlingen wel in staat stelde de gewenste doelen te behalen. De implementatie van deze op formatieve evaluatie gerichte didactiek verbeterde de prestaties van leerlingen, zowel wat betreft hun scores op gestandaardiseerde toetsen als wat betreft hun attitude. Bovendien gaven de leraren aan dat ze veel meer inzicht kregen in de doelen en de inhoud van hun eigen lees- en schrijfonderwijs. Ze leerden een betere koppeling te maken tussen evaluatie en instructie en ze leerden betere interventies te plannen voor leerlingen die moeite hebben met lezen en schrijven.

#### 4 FORMATIEF EVALUEREN MET LEESGESPREKKEN

Formatief evalueren heeft dus binnen het leesonderwijs positieve effecten: formatief werken geeft zowel de leraar als de leerling inzicht in hoe de leesontwikkeling verloopt. Een specifieke vorm van formatieve evaluatie om de leesontwikkeling van leerlingen te volgen, is het voeren van leesgesprekken. Hierin praat de leraar met individuele leerlingen of een groepje leerlingen over leeservaringen. In een leesgesprek staat de interactie over lezen en de leesontwikkeling centraal: er wordt nauwelijks gelezen of voorgelezen. De leraar stelt uitnodigende vragen over lezen in de breedste zin van het woord (zie het Kader). Er wordt een boekentafel gebruikt met aanbod uit verschillende genres, voor verschillende leeftijden. Deze collectie stimuleert de leerlingen om te praten over lezen. In de gesprekken vertelt de leerling hoe hij/zij leest, wat zijn/haar leesvoorkeuren zijn, hoe het leesonderwijs op school verloopt en hoe hij/zij dat ervaart.

Door het voeren van zulke gesprekken krijgt de leraar een aanvullend beeld van de leesontwikkeling van leerlingen en kan hij/zij betere beslissingen nemen over de vervolgstappen in de begeleiding. Het voeren van leesgesprekken past bij de genoemde strategieën van Leahy e.a. (2005) en Wiliam & Leahy (2015) (zie Tabel 1). In de gesprekken kunnen leerdoelen verhelderd worden (strategie 1). Ze zijn in te zetten als effectieve activiteit om zicht op het leren krijgen (strategie 2), zodat de leraar feedback kan geven, gericht op verder leren (strategie 3). Tijdens gesprekken in een groepje kunnen leerlingen bovendien gestimuleerd worden tot *peer-feedback* (strategie 4). Door het voeren van deze gesprekken wordt de leerling meer eigenaar van zijn eigen leesontwikkeling (strategie 5).

#### VIJF TIPS VOOR HET VOEREN VAN EEN LEESGESPREK

- Geef de leerlingen ruimte om na te denken, door boeken te bladeren en spontaan iets te zeggen. Er mogen best stiltes vallen.
- Moedig aan om te vertellen. Zeg bijvoorbeeld: 'Vertel eens...', 'Hoe weet je dat?' of 'Wat denk je nu?'
- Vraag door om te weten te komen hoe een kind te werk gaat om een tekst goed te doorgronden. Welke strategieën gebruikt de leerling?
- Vermijd waaromvragen. Die kunnen bedreigend overkomen. Als kinderen het gevoel krijgen dat ze zich moeten verantwoorden, kunnen ze dichtklappen.
- Geef niet de opdracht om iets hardop voor te lezen, behalve als een leerling zelf graag iets wil voorlezen. Zo wordt voorkomen dat leerlingen het gevoel krijgen dat ze getoetst worden.

Zie: <http://nederlands.slo.nl/leesgesprekken>

Het doel van een leesgesprek is dus dat de leerling zelf grip krijgt op zijn leesontwikkeling. Tegelijkertijd krijgt de leraar informatie over de specifieke ontwikkeling van de leerling. Die informatie biedt mogelijkheden om de leesbegeleiding op maat af te stemmen, maar geeft ook een beeld van de onderwijsbehoeften van leerlingen in het algemeen en van het aanbod en onderwijs in de klas. In de gesprekken vertellen leerlingen over (a) de verschillende aspecten van de taakuitvoering uit het Referentiekader Taal, (b) de leesomgeving thuis en op school en (c) hun leesvoorkeuren. Bij al deze onderwerpen kan de leraar samen met de leerling kijken naar vervolgstappen in het onderwijs. Ter verduidelijking wordt hieronder een fragment besproken uit een opgenomen leesgesprek (onderdeel taakuitvoering). Dit voorbeeld komt uit een leesgesprek in de categorie 'begrijpen van teksten' (niveau: groep 5-6). Het fragment is te bekijken op de website Leesgesprekken (<http://nederlands.slo.nl/leesgesprekken/gesprekken-over-leesvaardigheid/groep-5-6/begrijpen>).

In het fragment 'Wijzer door de tijd' zien we Tessa uit groep 5. Ze heeft het boek *Wijzer door de Tijd* gepakt, dat hoort bij een geschiedenismethode. De leraar vraagt Tessa 'En hoe lees je dat dan?' Tessa vertelt over haar aanpak: eerst de titel lezen, dan de plaatjes bekijken en daarna verder lezen. Vervolgens demonstreert ze haar aanpak van fictieboeken (ze neemt het boek *Zo leuk is lezen* van tafel). Ze vertelt dat ze zo'n boek altijd eerst verkent door er doorheen te bladeren en de plaatjes te bekijken. Daarna gaat ze pas echt lezen. Ze vertelt dat het vooral handig is om de plaatjes in zo'n fictieboek van tevoren te bekijken: 'Dan kan ik daarna in één keer doorlezen en hoef ik niet meer te stoppen om de plaatjes te bekijken.'

Tessa lijkt de aangeleerde leesstrategie ‘tekst verkennen voor je gaat lezen’ goed te hanteren. Maar op basis van de manier waarop ze de strategie hanteert, kan de leraar met haar verder praten over en feedback geven op de manier waarop ze deze strategie bij de verschillende tekstsoorten (geschiedenismethode, fictieboek) inzet. Want wat is eigenlijk de waarde van illustraties bij een tekst? Kunnen die haar helpen bij het begrijpen van de tekst? Of spelen ze alleen een rol in de oriëntatiefase? En zijn er nog verschillen tussen de illustraties in een geschiedenisboek en die in een fictieboek? Een vervolgstap voor Tessa zou kunnen bestaan uit het bestuderen van een aantal boeken met illustraties en het ontdekken van de verschillende functies daarvan. In een vervolgesprek met de leraar of een medeleerling kan ze haar bevindingen delen. Op die manier kan Tessa een nieuwe stap zetten in haar leesontwikkeling: ze weet meer van de functies van illustraties in verschillende teksten en snapt beter hoe ze deze oriënterende leesstrategie kan inzetten om teksten beter te begrijpen.

In een ander fragment probeert Mehmet, een leerling uit groep 7, een tekstsoort te herkennen (<http://nederlands.slo.nl/leesgesprekken/gesprekken-over-leesvaardigheid/groep-7-8/begrijpen>). Mehmet pakt het boek *Ik zoek een woord*, een bloemlezing met gedichten, samengesteld door Hans en Monique Hagen. Hij weet niet wat voor een boek het is. Een woordenboek, denkt hij: een gok, waarschijnlijk gebaseerd op de titel. Als de leraar zegt: ‘Dat denk ik niet,’ gaat Mehmet op onderzoek uit. Hij leest een gedicht van K. Schippers:

Snelheid

Als ik het woord

brood lees

hoe snel ga ik

dan van de

eerste naar

de tweede o?

En als ik het schrijf?

Mehmet concludeert: ‘Je leert woordjes, volgens mij.’ Hij lijkt overtuigd, maar komt dan op de eerste pagina terecht, waar een inleiding staat. Hij leest: ‘Als je timmerman bent, werk je met hout. Een dichter werkt met taal.’ Nu weet Mehmet het niet meer. De leraar vraagt hem: ‘Wat is dit nou voor een boek?’ Mehmet bladert en leest nu in stilte enkele gedichten. Aangekomen bij de bronnenlijst stelt hij: ‘Het zijn verzen, volgens mij. En gedichten.’ De leraar beaamt dit.

Het (leren) herkennen van tekstsoorten is een belangrijk aspect van begrijpend lezen. De leraar kan met Mehmet reflecteren op de strategieën die hij gebruikte om erachter te komen welk soort boek hij heeft gekozen. Waarom dacht hij eerst met een woordenboek te maken te hebben? Hoe zag hij dat het geen woordenboek was? Hoe kwam het dat hij op het verkeerde been werd gezet? Door dit gesprek krijgt zowel de leraar als Mehmet een beeld van zijn vaardigheid in het herkennen van tekstsoorten en kunnen ze samen afspraken maken over hoe ze hier verder aan willen werken.

## 5 CONCLUSIE

Door de focus in het onderwijsbeleid op opbrengstgericht werken, is – zeker in het leesonderwijs – sterke nadruk op toetsing komen te liggen. Het is echter van belang steeds voor ogen te houden met welk doel getoetst of geëvalueerd wordt. Summatieve (lees)toetsen komen aan het eind van een proces en dienen om te achterhalen waar de leerling staat, welke doelen de leerling heeft bereikt en welke niet. Maar dergelijke toetsen zijn niet bedoeld om de oorzaken achter het niet behalen van doelen bloot te leggen. Daarvoor kunnen leesgesprekken als vorm van formatieve evaluatie gebruikt worden. Er wordt dan tijdens het leren geëvalueerd om samen met de leerling een beeld te krijgen van het leren en om te werken aan datzelfde leren.

In dit artikel is een theoretische onderbouwing gegeven voor het toepassen van formatieve evaluatie binnen het primair onderwijs, toegespitst op lezen. Uit onderzoek naar formatieve evaluatie in het leesonderwijs blijkt dat het expliciet maken van leerverwachtingen, de inzet van formatieve feedback en het vergroten van de betrokkenheid van leerlingen bij het leerproces effectief zijn in het leesonderwijs. Vervolgens is de methodiek van het voeren van leesgesprekken beschreven als een uitgewerkte vorm van deze manier van evalueren. Via leesgesprekken krijgen zowel de leerling als de leraar informatie om te bepalen welke vervolgactie nodig is om de leerling nieuwe doelen in zijn/haar leesontwikkeling te laten bereiken. Daarbij kan het gaan om de leeromgeving (andere boeken, rustige plekjes, tijdstippen), uitdagende vragen/opdrachten of een andere rol voor de leraar. Leerlingen krijgen dus zelf zicht op hun persoonlijke leesontwikkeling en op hoe deze ontwikkeling verbeterd kan worden.

## 6 SLOTBESCHOUWING

Uit de reacties uit het onderwijsveld blijkt dat leesgesprekken voorzien in de behoefte om leerlingen ook op een andere manier te volgen in hun leesontwikkeling en in de behoefte om leerlingen meer eigenaarschap te geven in dat proces. Scholen die begonnen zijn met het voeren van leesgesprekken rapporteren dat ze merken dat deze gesprekken met leerlingen waardevolle informatie opleveren over de inhoud en beleving van het leerproces bij het lezen. Ook merken ze dat leerlingen enthousiast en betrokken raken, doordat ze in de gelegenheid worden gesteld om over hun leeservaringen te vertellen en doordat er ook daadwerkelijk iets gedaan wordt met de informatie die zij delen.

Om leraren die leesgesprekken een plek willen geven in hun (lees)onderwijs te ondersteunen, heeft SLO verschillende leesgesprekken en relevante fragmenten uit leesgesprekken ontsloten op een aparte website: <http://nederlands.slo.nl/leesgesprekken>. Voor de ontwikkeling van deze site zijn door SLO – in samenwerking met basisschool De Gielguorde en Stichting Taalvorming – zo'n 90 leesgesprekken met leerlingen opgenomen. De gesprekken met leerlingen uit groep 1 tot en met 8 zijn verzameld op vier basisscholen, in Amsterdam, Utrecht en Friesland. De gesprekken zijn gevoerd met goede en zwakke lezers, met leerlingen die het Nederlands als eerste taal hebben en leerlingen die het Nederlands als tweede taal hebben, met jongens en meisjes, individueel en in groepjes.

Naast verschillende voorbeelden, is er op de site ook een gespreksleidraad en informatie te vinden over de praktische organisatie van leesgesprekken op school. Leraren en leerlingen die leesgesprekken voeren, komen samen tot mooie ontdekkingen en tot inzicht in het lezen van de leerlingen, en bieden daarmee samen aanknopingspunten om in het leesonderwijs mee aan de gang te gaan.

## OVER DE AUTEUR

**Dr. Joanneke Prenger** werkt als leerplanontwikkelaar taal in het basisonderwijs bij SLO. Zij is betrokken bij diverse projecten voor het taalonderwijs: geïntegreerd taalonderwijs, het Landelijk Netwerk Taal, taal bij de vakken, taalonderwijs van de toekomst. Vanuit SLO is zij ook hoofdredacteur van *MeerTaal*, tijdschrift over de taalontwikkeling van kinderen in het onderwijs tot 12 jaar. Joanneke studeerde Nederlandse Taal- en Letterkunde aan de Rijksuniversiteit te Groningen met als specialisatie Taalvaardigheidsontwikkeling in het onderwijs. Na haar opleiding tot eerstegraads leraar voor het vak Nederlands, promoveerde ze op een onderzoek naar de rol van taal en tekstbegrip in het wiskundeonderwijs.

## LITERATUURLIJST

- Black, P., & Wiliam, D. (1998). *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*. London: School of Education, King's College.
- Black, P., & Wiliam, D. (2009). Developing the theory of formative assessment. *Educational assessment, Evaluation and Accountability*, 21(1), 5-31.
- Brookhart, S. M., Moss, C. M., & Long, B. A. (2010). Teacher inquiry into formative assessment practices in remedial reading classrooms. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 17, 41-58.
- Damhuis, C. (2015). Formatieve evaluatie in het leesonderwijs. *Tijdschrift Taal*, 6(9), 38-42.
- Frey, N., & Fisher, D. (2009). Using common formative assessments as a source of professional development in an urban American elementary school. *Teaching and Teacher Education*, 25, 674-680.
- Hattie, J. (2013). *Leren zichtbaar maken*. Vlissingen: Bazalt.
- Hattie, J. A. C. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London, UK: Routledge.
- Leahy, S., Lyon, C., Thompson, M., & Wiliam, D. (2005). Classroom assessment: minute-by-minute and day-by-day. *Educational Leadership*, 63(3), 18-24.
- Parr, J. M., & Timperley, H. S. (2010). Multiple 'black boxes': inquiry into learning within a professional development project. *Improving Schools*, 13, 158-171.
- Wiliam, D., & Leahy, S. (2015). *Embedding formative assessment. Practical techniques for k-12 classrooms*. West Palm Beach, FL: Learning Sciences International.
- Witmer, S. E., Duke, N. K., Billman, A. K., & Betts J. (2014). Using assessment to improve early elementary students' knowledge and skills for comprehending informational text. *Journal of Applied School Psychology*, 30, 223-253.





# **LITERATUUR LEERT JE HET LEVEN? OVER HET STIMULEREN VAN PERSOONLIJKE EN SOCIALE INZICHTEN BIJ LITERATUURONDERWIJS**

**MARLOES SCHRIJVERS, TANJA JANSSEN EN GERT RIJLAARSDAM**

## **SAMENVATTING**

Wat nemen bovenbouwleerlingen in havo en vwo aan persoonlijke en sociale inzichten mee van hun literatuuronderwijs, hoe zouden we zulke inzichten kunnen stimuleren in literatuurlessen, en waarom is dat van belang? In deze bijdrage gaan we in op twee studies die onderdeel zijn van een vakdidactisch promotieonderzoek naar hoe literatuuronderwijs zou kunnen bijdragen aan het zelfinzicht en sociaal inzicht van jongeren. We schetsen de theoretisch-empirische achtergronden, presenteren enkele resultaten van een exploratieve studie onder 297 leerlingen, en bespreken ontwerpprincipes voor literatuuronderwijs die we hebben afgeleid uit eerder interventieonderzoek. We geven een impressie van wat literatuuronderwijs voor leerlingen kan betekenen als het gaat om hun inzicht in zichzelf en anderen. Daarnaast hopen we docenten handreikingen te bieden voor het ontwerpen van literatuurlessen die ingaan op hoe en waarom literatuur voor jongeren persoonlijk en sociaal relevant kan zijn.



## 1 INLEIDING

*I believe books challenge and interrogate; they give us windows into the lives of others and mirrors so that we can better see ourselves.*

Was getekend: auteur John Green, in een online video (2016) over zijn bestseller *Looking for Alaska*. Met deze uitspraak treedt Green in de voetsporen van onder meer filosoof Martha Nussbaum en literatuurwetenschapper Louise Rosenblatt. Nussbaum (1997) stelde dat inleving in literatuur essentieel is voor een rechtvaardig publiek debat in een democratische samenleving. Rosenblatt (1978) beargumenteerde dat het ‘beleven’ van een literair verhaal ertoe kan leiden dat lezers hun emotionele, intellectuele en culturele horizon verbreden, doordat zij zich identificeren met lezers die in velerlei opzichten anders zijn dan zichzelf.

Maakt het lezen van literatuur ons daarmee tot betere mensen? Die vraag is haast onmogelijk te beantwoorden. Want wat is een ‘beter mens’ precies, en hoe kunnen we zo’n ontwikkeling objectief vaststellen? Toch is er wel enige wetenschappelijke onderbouwing voor uitspraken als die van Green, Nussbaum en Rosenblatt: literaire fictie lezen maakt ons misschien niet direct tot betere mensen, maar kan ons wél inzichten bieden in onszelf en in hoe we ons tot anderen verhouden. We zouden kunnen zeggen dat literatuur ons iets kan leren over hoe we in het leven staan.

## 2 EMPIRISCHE ACHTERGRONDEN

De afgelopen tien à vijftien jaar is er meer en meer aandacht gekomen voor empirisch onderzoek naar de effecten van literair lezen op de persoonlijke en sociale ontwikkeling van lezers, in aanvulling op onderzoek dat is gericht op taalontwikkeling of literair-esthetische ontwikkeling. We noemen hier enkele voorbeelden van recente studies.

Experimenteel onderzoek laat zien dat het lezen van fictie verband houdt met empathie (Bal & Veltkamp, 2013), het verminderen van vooroordelen ten aanzien van anderen (Hakemulder, 2000; Johnson, 2013; Kaufman & Libby, 2012) en, in het geval van literaire fictie, het beter inschatten van andermans emoties (*Theory of Mind*; Kidd & Castano, 2013). Daarnaast suggereert kwalitatief onderzoek dat het lezen van (literaire) fictie lezers diepere inzichten in henzelf kan bieden (Fialho, 2012) en dat het hen kan doen nadenken over wie ze in de toekomst wél of juist niet zouden willen zijn (Richardson & Eccles, 2007). Mar en Oatley (2008) en

Hakemulder, Fialho en Bal (2016) bieden bruikbare – Engelstalige – overzichten van studies naar hoe literaire fictie lezers persoonlijke en sociale inzichten kan bieden.

In recent fenomenologisch onderzoek onderscheidt Fialho (2017) diverse aspecten die een rol spelen bij *transformative reading experiences*, oftewel: leeservaringen die impact hebben op jezelf en op jezelf in relatie tot anderen. Fialho baseert zich op eerdere onderzoeken en op gegevens uit interviews met (merendeels) volwassen lezers. Deze lezers vertellen hoe zij het lezen van een aan hen voorgelegd kort verhaal (*Miss Brill* van Katherine Mansfield) of een zelfgekozen boek dat veel indruk op hen heeft gemaakt, hebben ervaren. De gesprekken suggereren dat de lezers gaandeweg de leeservaring anders gaan denken over zichzelf en over zichzelf in relatie tot anderen. Aspecten van de leeservaring die daarbij vaak worden benoemd, zijn:

- verbeelding: de setting en personages in een verhaal levendig voor je zien;
- evaluatie: je een mening of oordeel vormen over de personages in een verhaal;
- identificatie: iets van de personages herkennen in jezelf of in andere mensen;
- inleving: je verplaatsen in de situatie van een personage door ‘in diens huid te kruipen’;
- sympathie: meevoelen of meeleven met een personage.

Het bovenstaande kunnen we beschouwen als een theoretisch-empirisch model voor leeservaringen die impact hebben op jezelf en op jezelf in relatie tot anderen. Dat model is gebaseerd op de ervaringen van volwassen lezers die vrijwillig deelnamen aan het onderzoek. We kunnen er daarom niet voetstoots vanuit gaan dat zulke *transformative reading experiences* bij jongeren tijdens literatuurlessen op dezelfde manier tot stand komen. In het literatuuronderwijs is er immers geen sprake van ‘vrijwillig lezen’: hoewel de eindtermen relatief veel keuzevrijheid bieden (SLO, 2012; zie ook Witte, Rijlaarsdam, & Schram, 2012), kunnen we niet ontkennen dat leerlingen nu eenmaal literatuur *moeten* lezen.

De vraag die wij ons stellen is of literatuuronderwijs jongeren desondanks iets te bieden heeft als het gaat om hun persoonlijke en sociale ontwikkeling. Dergelijke effecten van literatuuronderwijs worden onder meer door SLO verondersteld: ‘[Literatuuronderwijs heeft] een belangrijke waarde voor burgerschapsvorming, denk bijvoorbeeld aan het verbreden van de sociale en culturele horizon en het ontwikkelen van empathisch vermogen’ (SLO, 2015, p. 15). Maar wat nemen havisten en vwo’ers op dat vlak eigenlijk daadwerkelijk mee van hun literatuuronderwijs?

### 3 DE IMPACT VAN LITERATUURONDERWIJS OP ZELFINZICHT EN SOCIAAL INZICHT

#### 3.1 DATAVERZAMELING EN DATA-ANALYSE

In het voorjaar van 2015 vroegen we 297 bovenbouwleerlingen (havo en vwo), in dertien verschillende klassen, om te reflecteren op wat ze van het lezen van boeken voor Nederlands en van het volgen van literatuurlessen hadden geleerd over zichzelf en over andere mensen (personages in literatuur en personen in de echte wereld). De deelnemende leerlingen deden dit door een leerverslag te schrijven. Een leerverslag, oorspronkelijk ontwikkeld door De Groot (1978) en in de context van literatuuronderwijs eerder toegepast en gevalideerd door Janssen (1998), expliciteert leerervaringen die niet zozeer meetbaar of zichtbaar zijn, maar wel rapporteerbaar.

De leerervaringen in de verslagen werden inductief geanalyseerd. We hanteerden daarbij een kwalitatieve methode, gebaseerd op fenomenologie en linguïstiek (Fialho, 2012). Gelijksortige uitspraken werden geparafraseerd tot een code, waarna gelijksoortige codes in categorieën werden ondergebracht. De kern van het codeersysteem dat zo ontstond, bestond uit acht inhoudelijke categorieën:

- 1 leren over jezelf en anderen als taalleerders en begrijpend lezers
- 2 leren over jezelf en anderen als literaire lezers
- 3 leren over jezelf en anderen als personen/persoonlijkheden
- 4 leren over jezelf en anderen als denkers
- 5 leren over anderen in vroegere tijden en andere culturen
- 6 leren over anderen als handelende actoren
- 7 leren over je toekomstige (on)gewenste zelf
- 8 levenslessen leren

Uitspraken die niet in deze categorieën waren onder te brengen, codeerden we als 'evaluaties van (literair) lezen en literatuurlessen', als 'leerervaringen over literatuur en context', of als 'irrelevante of onbegrijpelijke uitspraken'. Een tweede beoordelaar codeerde 10% van alle leerervaringen, waarbij de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid voldoende bleek (74.9% overeenstemming, Kappa .75).

#### 3.2 RESULTATEN

Gemiddeld schreven leerlingen tien leerervaringen op. In totaal analyseerden we 2997 leerervaringen, waarvan twee derde in één van de acht hoofdcategorieën viel. Binnen deze categorieën rapporteerden meisjes in totaal meer leerervaringen dan jongens. We vonden geen verband tussen de belezenheid van leerlingen, gemeten met een auteursherkennings-test (zie Schrijvers, Janssen, & Rijlaarsdam, 2016), en

het aantal inhoudelijke leerervaringen dat zij opschreven. Dit betekent dat ook de minder belezen leerlingen relevante leerervaringen rapporteerden. Bovendien vonden leerlingen het schrijven van een leerverslag niet te moeilijk (moeilijkheid:  $M = 3.4$  op een schaal van 1-5,  $SD = 1.0$ ).

We geven hier enkele voorbeelden van leerervaringen in drie grote categorieën. Meer gedetailleerde rapportages van onze bevindingen zijn elders te lezen (Schrijvers et al., 2016; Schrijvers, Janssen, Fialho, & Rijlaarsdam, 2016).

*Leren over jezelf en anderen als personen:* o.a. persoonlijkheidsbeschrijvingen, vergelijkingen tussen hoe je zelf bent en hoe anderen zijn, gevoelens van empathie en sympathie voor anderen in de wereld, en begrip voor wat andere mensen kunnen doormaken. 80% van de leerlingen schreef minimaal één leerervaring in deze categorie op, bijvoorbeeld:

- 'Ik heb geleerd dat mijn persoonlijkheid best wel een beetje uniek is. Dat ik dingen anders zie dan anderen.'
- 'Ik heb veel boeken over de oorlog gelezen. Deze boeken roepen sympathie en medeleven op voor iets wat nog helemaal niet zo lang geleden is.'
- 'Door het lezen van *De helaasheid der dingen* heb ik geleerd dat je jeugd veel invloed heeft op de persoon die je later wordt, dus hoe je denkt, hoe je reageert en hoe sociaal je bent.'

*Leren over jezelf en anderen als literaire lezers:* o.a. uitspraken over literaire vaardigheden en leesgewoonten, aannames over hoe anderen over literatuur denken, en affectieve literaire reacties zoals herkenning in, identificatie en empathie met, en sympathie voor fictionele personages. 65% van de leerlingen rapporteerde in deze categorie, bijvoorbeeld:

- 'Bij het lezen van verhalen heb ik gemerkt dat ik het moeilijk vind om een verhaal in één keer te begrijpen.'
- 'Door boeken te lezen heb ik geleerd dat ik weinig tot niets herken van mijn eigen leven.'
- 'Tijdens het lezen voel je je alsof je de hoofdpersoon bent. Ik ervaarde haar ervaringen.'

*Het leren van levenslessen:* uitspraken over hoe belangrijk of complex bepaalde sociale fenomenen zijn, waarbij leerlingen hun ervaringen door het gebruik van het inclusief 'je' of 'wij' generaliseerden naar mensen in het algemeen. 33% van de leerlingen rapporteerde minimaal één 'levensles', bijvoorbeeld:

- ‘Ik heb geleerd dat je niet te snel zou moeten oordelen over andere mensen.’
- ‘In literatuurlessen heb ik ervaren dat we blij moeten zijn dat we het zo goed hebben.’
- ‘Door het lezen van boeken heb ik gemerkt dat het leven niet zo makkelijk is als het lijkt.’

Leerlingen bleken, kortom, van hun literatuuronderwijs diverse typen persoonlijke en sociale inzichten mee te nemen, zonder dat een didactische interventie daar specifiek op was gericht. De verschillen tussen klassen waren echter vrij groot, en in zes van de acht relevante categorieën rapporteerde minder dan de helft van de leerlingen een leerervaring. Daarmee lijkt er ruimte te zijn voor het uitbreiden of uitdiepen van het repertoire aan zelfinzichten en sociale inzichten dat literatuuronderwijs leerlingen kan bieden.

## 4 OP WEG NAAR ONTWERPPRINCIPES: EEN REVIEW VAN INTERVENTIESTUDIES

### 4.1 WAT ZIJN ONTWERPPRINCIPES?

De leerervaringen van leerlingen boden nog weinig inzicht in hoe docenten persoonlijke en sociale inzichten zouden kunnen stimuleren in de literatuurles. Om daartoe een lessenserie te ontwikkelen, richtte de tweede studie zich op het formuleren van ontwerpprincipes. Een ontwerpprincipe is een vuistregel voor het ontwerpen van effectieve instructie (Reigeluth, 1999; Merrill, 2002; Van den Akker, 1999). Meestal heeft een ontwerpprincipe de vorm van een ‘als/dan’-uitspraak, die een middel-doelrelatie weergeeft tussen een leerdoel en de middelen om dat doel te bereiken: ‘Als je doel X wilt bereiken, dan kun je strategie, leeractiviteit, aanpak, materiaal Y implementeren’ (en omgekeerd: ‘Door het implementeren van Y, vergroot je de kans om X te bereiken’). Ontwerpprincipes kunnen vrij algemene richtlijnen zijn, maar ook gedetailleerde blauwdrukken voor een bepaalde taak of les.

### 4.2 ZOEKSTRATEGIE EN SELECTIE VAN STUDIES

We baseerden de ontwerpprincipes op een literatuuronderzoek, waarin we relevante empirische studies zochten, selecteerden en analyseerden. Het moest gaan om:

- interventieonderzoek: effect van lessen, projecten, of curricula rond (literaire) fictie,
- gericht op enige vorm van zelf- en/of sociaal inzicht,
- met een controleconditie,

- uitgevoerd in het regulier middelbaar onderwijs (gaandeweg het screenen van studies voegden we hier ‘bovenbouw basisonderwijs’ aan toe).

Met combinaties van (Engelstalige) zoekwoorden rond de kernconcepten ‘literaire fictie’, ‘middelbaar onderwijs’, ‘zelfinzicht’ en ‘sociaal inzicht’ zochten we in vijf databases met onderwijskundig onderzoek. Dit leverde ruim 6400 zoekresultaten op. Daarnaast pasten we de ‘sneeuwbalmethode’ toe (dat wil zeggen: we bekeken welke publicaties geselecteerde studies citeerden, en in welke publicaties ze zelf geciteerd werden), doorzochten we eerdere reviews, meta-analyses en bibliografieën, en raadpleegden we academische experts op het gebied van literatuur en literatuuronderwijs. Uiteindelijk selecteerden we 22 studies voor analyse. Op grond van hun methodologische kenmerken en kwaliteit verwijderden we vijf studies uit deze selectie.

#### 4.3 RESULTATEN

De resterende zeventien studies bleken gericht op het bevorderen van sociale ontwikkeling (pestgedrag verminderen, conflictoplossing bevorderen – vier studies), positieve attitudes ten aanzien van *outgroups* (bijvoorbeeld minderheidsgroepen als immigranten, gehandicapten of homoseksuelen – vijf studies) en morele ontwikkeling (redeneren over wat goed en rechtvaardig is – drie studies), of onderzochten hoe leerlingen verbanden kunnen leggen tussen zichzelf en verhalen die ze lezen (bijvoorbeeld door vóór het lezen autobiografisch te schrijven – vijf studies).

In zes gevallen hadden interventies weinig of geen effect op de uitkomstvariabelen die in onze reviewstudie centraal stonden. Deze zes studies namen we niet mee bij het analyseren van wat er in de interventies gebeurde. Voor de interventies die wél effect hadden op het zelfinzicht en/of sociaal inzicht van leerlingen, bekeken we welke (literaire) teksten leerlingen lazen. Uit onze analyse bleek dat er met name fictionele teksten gebruikt werden die op thematisch vlak sterk gerelateerd waren aan de doelen van de interventie. Vooral in studies gericht op het verbeteren van attitudes ten aanzien van minderheidsgroepen, sociaal gedrag en morele ontwikkeling, werd fictie gelezen waarin thema’s als immigratie, multiculturaliteit, pesten en morele dilemma’s expliciet aan bod kwamen. Daarnaast viel op dat, hoewel onderzoekers rekening hielden met de kwaliteit en (canonieke) status van de gekozen teksten, de term ‘literatuur’ veelal gebezigd werd zonder dat er werd verantwoord waarom het om *literaire* teksten zou gaan.

We analyseerden daarnaast welke leeractiviteiten in deze interventies werden ingezet om het zelfinzicht en sociaal inzicht van leerlingen te bevorderen. Uit twee studies bleek dat simpelweg het lezen van fictie met multiculturaliteit als thema

attitudes ten aanzien van minderheden kan verbeteren (Fisher, 1968; Vezzali, Stathi, & Giovannini, 2012). In de overige studies was er sprake van ofwel relatief eenvoudige interventies, ofwel complexere interventies. De eenvoudigere interventies bestonden uit uitsluitend discussie na het lezen of gebruikten een eenduidige set lezersgerichte instructies of taken, bijvoorbeeld de instructie om te noteren of een verhaal persoonlijke herinneringen bij je oproept, of een specifieke schrijftaak voorafgaand aan het lezen. In de complexere interventies werden combinaties van leeractiviteiten ingezet, bijvoorbeeld gesprekken in kleine groepjes en met de hele klas gecombineerd met drama-activiteiten, diverse schrijftaken, enzovoort.

De volgende leeractiviteiten bleken, samengevat, effectief voor het bevorderen van het zelfinzicht en/of sociaal inzicht van leerlingen:

- Samenwerkend leren, bijvoorbeeld met drama-activiteiten (Stevahn, Johnson, Johnson, & Real, 1996) of door in kleine groepjes in gesprek te gaan na het lezen van een verhaal (Biskin & Hoskisson, 1977; Vezzali, Stathi, Giovannini, Capozza, & Trifiletti, 2015).
- Noteren en/of uitwisselen wat een verhaal in je oproept, zoals gedachten, emoties en herinneringen, maar, omwille van een gevoel van veiligheid, ook ‘secundaire’ ervaringen die je niet daadwerkelijk hebt meegemaakt, maar hebt gezien of gehoord (Halász, 1991; Symeonidou & Damianidou, 2013).
- Autobiografisch schrijven over een verhaalthema (bijvoorbeeld: familierelaties) voorafgaand aan het lezen, waarbij het wederom mag gaan om secundaire ervaringen en waarbij meerdere kanten van een situatie moeten worden belicht (bijvoorbeeld: zowel positieve als negatieve aspecten; White, 1995).
- Reacties op sociale en morele verhaalthema’s uitdiepen in een dialogische sequentie: individuele reacties schrijven, die delen in kleine, veilige groepjes en de conclusies van je groepje uitwisselen met de hele klas, zodat er ruimte is voor verschillende perspectieven en ideeën (Malo-Juvera, 2014; 2016).

#### 4.4 EEN RAAMWERK VAN ONTWERPPRINCIPES

Op basis van bovenstaande resultaten formuleerden we enkele ontwerpprincipes die als raamwerk kunnen dienen bij het ontwerpen van literatuuronderwijs waarmee we leerlingen persoonlijke en sociale inzichten kunnen laten opdoen. Als we in de literatuurles zulke inzichten willen bevorderen, dan: 1) moet er sprake zijn van samenwerkend dan wel dialogisch leren; 2) moet er aandacht worden besteed aan de persoonlijke lees- en levenservaringen van leerlingen; 3) moeten de leeractiviteiten zo opgezet worden dat leerlingen een gevoel van veiligheid hebben; 4) moeten de gekozen teksten thematisch adequaat zijn. We lichten deze ontwerp-

principes hieronder kort toe, waarbij we ze, bij wijze van discussie, in een bredere theoretisch-empirische context plaatsen.

#### Samenwerkend of dialogisch leren

Diverse interventies in onze reviewstudie passen principes van samenwerkend of dialogisch leren toe. Zulke vormen van leren maken het mogelijk om meerdere perspectieven op (de thema's in) een fictionele tekst te verkennen. Als het gaat om het stimuleren van persoonlijke en sociale inzichten, is het cruciaal om ook de perspectieven van anderen te verkennen en die te vergelijken met je eigen ideeën en ervaringen. Het is daarbij van belang om gesprekken te faciliteren die leerlingen in hun 'eigen taal' kunnen voeren en die dus zo authentiek mogelijk zijn: leerlingen moeten gezien worden als capabele gesprekspartners die in staat zijn om zelf – binnen gegeven kaders – een gesprek vorm te geven (Nystrand, 1997). Omdat literatuur binnen theorieën over dialogisch literatuuronderwijs wordt beschouwd als iets meerduidigs, dat een veelheid aan ervaringen, vragen, ideeën, associaties en interpretaties kan oproepen (zie bijvoorbeeld Rosenblatt, 1978), zijn de reacties van leerlingen in beginsel net zo legitiem als die van de docent. Een gesprek over hun leeservaringen kan leerlingen bewust maken van die meerduidigheid.

#### Aandacht voor persoonlijke lees- en levenservaringen

Dialogisch leren in literatuurlessen kan uitstekend worden ingezet bij bijvoorbeeld verhaalanalyse of interpretatievaardigheden (zie Janssen, Braaksma, & Couzijn, 2009). Wanneer we echter de persoonlijke en sociale inzichten van leerlingen willen stimuleren, is het van belang om de focus van dialogisch leren te verleggen van een interpretatief kader naar de lees- en levenservaringen van leerlingen. In de les dient er aandacht te worden besteed aan wat een verhaal in hen oproept en hoe de thema's in verhalen zich verhouden tot hun eigen leven en de wereld om hen heen. Autobiografische schrijftaken (White, 1995) en taken waarbij leerlingen noteren welke reacties een verhaal oproept (Halász, 1991; Symeonidou & Damianidou, 2013) kunnen daarbij helpen.

#### Een veilige leeromgeving

Het verkennen en bespreken van je persoonlijke lees- en/of levenservaringen vraagt om een veilige omgeving. Door leeractiviteiten in kleine groepjes te organiseren, kan het gevoel van veiligheid vergroot worden. Datzelfde geldt wanneer de docent hierbij op de achtergrond blijft: leerlingen ervaren dan meer vrijheid om te zeggen wat ze denken, zonder het gevoel te hebben daarop beoordeeld te worden.



(Malo-Juvera, 2014). Ook kan veiligheid gestimuleerd worden door leerlingen te laten merken dat niet alleen daadwerkelijk persoonlijke, maar ook secundaire ervaringen legitieme responsen zijn (Halász, 1991; White, 1995) en door dialogisch leren op te bouwen van individueel niveau naar groepsniveau en tot slot naar klasniveau (Malo-Juvera, 2014; 2016).

#### Sociaal-morele thema's in fictie

Om leerlingen aan het denken te zetten over sociaal-morele kwesties en hoe zij zich daar zelf toe verhouden, worden in veel interventies fictionele teksten ingezet waarin zulke thema's expliciet aan bod komen. Omdat zulke thema's – bijvoorbeeld familierelaties (White, 1995), oordelen over aanranding (Malo-Juvera, 2014) of immigratie (Vezzali et al., 2012) – gevoelig kunnen liggen, houdt het kiezen van teksten direct verband met het principe van veiligheid: als leerlingen zich niet veilig voelen, zullen ze niet in staat of bereid zijn om over zulke verhaalthema's in gesprek te gaan. Hoewel er in de geanalyseerde studies weinig aandacht werd besteed aan hoe 'literair' verhalen zijn, kan het wél de moeite waard zijn om verhalen te kiezen waarin het taalgebruik afwijkt van het alledaagse (*foregrounding*; Van Peer, Hakemulder, & Zyngier, 2007) of waarin lezers zelf open plekken kunnen invullen (Iser, 1978): het valt te verwachten dat zulke verhalen uiteenlopende reacties oproepen bij leerlingen, waarover zij met elkaar in gesprek kunnen gaan.

## 5 CONCLUSIE

Op basis van de eerste twee studies in dit onderzoeksproject concluderen we dat leerlingen persoonlijke en sociale inzichten kunnen meenemen van hun literatuur-onderwijs. In de eerste studie hebben we geïnventariseerd wat voor soort inzichten dat zijn. Uit de analyse van interventiestudies blijkt dat persoonlijke en sociale inzichten gestimuleerd kunnen worden door in de literatuurles te werken met fictie waarin sociaal-morele thema's aan bod komen, die in dialogische leeractiviteiten uitgediept kunnen worden. De leeractiviteiten moeten zo georganiseerd worden dat leerlingen zich veilig voelen, zodat er aandacht kan worden besteed aan hun persoonlijke lees- en levenservaringen. Het theoretisch-empirisch model dat we eerder introduceerden, biedt hiervoor aanknopingspunten: als we leeservaringen willen stimuleren die impact hebben op jezelf en op jezelf in relatie tot anderen, ligt het voor de hand om in leeractiviteiten aspecten als verbeelding, herkenning en inleving aan bod te laten komen.

## 6 TOT SLOT

Waarom zouden we een impuls willen geven aan het stimuleren van persoonlijke en sociale inzichten binnen het literatuuronderwijs? Leerlinggerichte benaderingen zijn immers niet nieuw (zie Janssen, 1998). Ook in de huidige eindtermen wordt al vermeld dat ‘de kandidaat beargumenteerd verslag [kan] uitbrengen van zijn *leeservaringen*’ (SLO, 2012, p. 50, cursivering *M.S.*). Toch lijkt literatuuronderwijs vaak vooral gericht op het esthetisch, analytisch en interpretatief lezen van literatuur (Hillocks, 2011), wellicht omdat analyse en interpretatie nog enigszins toetsbaar zijn. Zonder daaraan een oordeel te verbinden, merken we op dat literatuuronderwijs veelal lijkt te gaan om het beschouwen van literatuur *binnen* het literaire systeem, waarin begrippen als ‘evaluatie’, ‘interpretatie’ en ‘argumentatie’ een belangrijke plek innemen. Dat geldt in zekere mate ook voor meer leerlinggerichte benaderingen die door docenten Nederlands hoog gewaardeerd worden (bijvoorbeeld Witte, 2008; Janssen, Braaksma, & Couzijn, 2009).

De onderzoeken die we in deze bijdrage hebben besproken, suggereren echter dat (jonge) lezers ook iets kunnen meenemen van literatuur voor hun persoonlijke en sociale levens *buiten* het literaire systeem. We willen daarmee niet zozeer een tegenstelling aanduiden, maar vooral pleiten voor een complementaire benadering. Een kernvraag in zo’n benadering is: Wat kan literatuur voor jou en voor anderen betekenen, en welke kenmerken van literatuur brengen dat tot stand? We hopen met dit onderzoeksproject handreikingen te bieden om in de klas aandacht te besteden aan de persoonlijke en sociale relevantie van literatuur. Wellicht biedt dat ook leerlingen die niet intrinsiek in literatuur geïnteresseerd zijn een nieuwe kijk op het lezen ervan: leren nadenken over wat literatuur je te bieden heeft en wat het kan betekenen voor jezelf en je kijk op de wereld is misschien wel een wezenlijke factor in het vergroten van de leesmotivatie.

Ons onderzoeksproject mondt uit in een lessenserie rondom korte literaire verhalen, met dialogische leeractiviteiten die focussen op aspecten als identificatie, verbeelding en sympathie, waarbij leerlingen worden aangemoedigd om na te denken en te praten over relaties tussen literatuur, henzelf en anderen in de wereld. Na evaluatie hopen we literatuurdocenten hiermee in de nabije toekomst handreikingen en bruikbaar materiaal te bieden, waarmee zij in hun literatuurlessen op relatief eenvoudige wijze aandacht kunnen besteden aan het stimuleren van persoonlijke en sociale inzichten.

## OVER DE AUTEUR

**Marloes Schrijvers** studeerde Communicatiewetenschap en Jeugdliteratuurwetenschap aan de Universiteit van Tilburg en volgde daar ook de post-masteropleiding tot docent Nederlands. Sinds september 2014 is zij als promovenda verbonden aan de afdeling Pedagogiek, Onderwijskunde en Lerarenopleiding aan de Universiteit van Amsterdam, waar zij door Tanja Janssen (UvA), Olivia Fialho (Universiteit Utrecht) en Gert Rijlaarsdam (UvA) wordt begeleid bij haar promotieonderzoek.

## LITERATUURLIJST

- Akker, J. van den (1999). Principles and methods of development research. In J. van den Akker, R. M. Branch, K. Gustafson, N. Nieveen, & T. Plomp (Eds.), *Design approaches and tools in education and training* (pp. 1-14). Dordrecht: Springer.
- Bal, M., & Veltkamp, M. (2013). How does fiction reading influence empathy? An experimental investigation on the role of emotional transportation. *Plos One*, 8, 1-12.
- Biskin, D. S., & Hoskisson, K. (1977). An experimental test of the effects of structured discussions of moral dilemmas found in children's literature on moral reasoning. *The Elementary School Journal*, 77(5), 407-416.
- Fialho, O. (2017). *Walking along the paths of transformative reading experiences: A theoretical-empirical model*. (manuscript in voorbereiding)
- Fialho, O. (2012). *Self-modifying experiences in literary reading: A model for reader response* (proefschrift). Geraadpleegd via <http://era.library.ualberta.ca>.
- Fisher, F. L. (1968). Influences of reading and discussion on the attitudes of fifth graders toward American Indians. *The Journal of Educational Research*, 62(3), 130-134.
- Green, J. (2016, 12 april). *On the banning of Looking for Alaska* [online video]. Geraadpleegd via <https://www.youtube.com/watch?v=69rd-7vEF3s>.
- Groot, A. D. de (1978). Wat neemt de leerling mee van onderwijs? Gedragsrepertoires, programma's, kennis-en-vaardigheden. *Handboek voor de onderwijspraktijk*, 2, A.1 - A.23.
- Hakemulder, F. (2000). *The moral laboratory: Experiments examining the effects of reading literature on social perception and moral self-knowledge*. Amsterdam: John Benjamins.
- Hakemulder, F., Fialho, O., & Bal, P.M. (2016). Learning from literature: Empirical research on readers in schools and at the workplace. In M. Burke, O. Fialho & S. Zyngier (Eds.), *Scientific approaches to literature in learning environments* (pp. 19-38). Amsterdam: John Benjamins.

- Halász, L. (1991). Emotional effect and reminding in literary processing. *Poetics*, 20(3), 247-272.
- Henschel, S., Meier, C. & Roick, T. (2016). Effects of two types of task instructions on literary text comprehension and motivational and affective factors. *Learning and Instruction*, 44, 11-21.
- Hillocks, G. (2011). Commentary on "Research in secondary English, 1912-2011: Historical continuities and discontinuities in the NCTE imprint." *Research in the Teaching of English*, 46(2), 187-192.
- Iser, W. (1978). *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Baltimore / London: John Hopkins University Press.
- Janssen, T. (1998). *Literatuuronderwijs bij benadering* (proefschrift). Geraadpleegd via <http://dare.uva.nl/home>.
- Janssen, T., Braaksma, M., & Couzijn, M. (2009). Self-questioning in the literature classroom: Effects on students' interpretation and appreciation of short stories. *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 9(1), 91-116.
- Johnson, D.R. (2013). Transportation into literary fiction reduces prejudice against and increases empathy for Arab-Muslims. *Scientific Study of Literature*, 3(1), 77-92.
- Kaufman, G. F., & Libby, L. K. (2012). Changing beliefs and behavior through experience-taking. *Journal of Personality and Social Psychology*, 103(1), 1-19.
- Kidd, D. C., & Castano, E. (2013). Reading literary fiction improves Theory of Mind. *Science*, 342, 377-380.
- Malo-Juvera, V. (2014). *Speak*: The effect of literary instruction on adolescents' rape myth acceptance. *Research in the Teaching of English*, 48(4), 407-427.
- Malo-Juvera, V. (2016). The effect of an LGBTQ themed literary instructional unit on adolescents' homophobia. *Study and Scrutiny: Research on Young Adult Literature*, 2(1), 1-34.
- Mar, R. A., & Oatley, K. (2008). The function of fiction is the abstraction and simulation of social experience. *Perspectives on Psychological Science*, 3, 173-192.
- Merrill, M. D. (2002). First principles of instruction. *Educational Technology Research and Development*, 50(3), 43-59.
- Nussbaum, M. C. (1997). *Cultivating humanity. A classical defense of reform in liberal education*. Boston: Harvard University Press.
- Nystrand, M. (1997). *Opening dialogue: Understanding the dynamics of language and learning in the English classroom*. New York / London: Teachers College Press.
- Peer, W. van, Hakemulder, J., & Zyngier, S. (2007). Lines on feeling: Foregrounding, aesthetics and meaning. *Language and Literature*, 16(2), 197-213.

- Reigeluth, C. M. (1999). What is instructional-design theory and how is it changing? In C. M. Reigeluth (Ed.), *Instructional-design theories and models: A new paradigm of instructional theory* (Volume 2, pp. 5-29). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Richardson, P. W., & Eccles, J.S. (2007). Rewards of reading: Toward the development of possible selves and identities. *International Journal of Educational Research*, 46(6), 341-356.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem*. Carbondale: Southern Illinois University Press.
- Schrijvers, M., Janssen, T., & Rijlaarsdam, G. (2016). 'Dat een boek kan veranderen hoe je naar de wereld kijkt'; De impact van literatuuronderwijs op zelfinzicht en sociaal inzicht van bovenbouwleerlingen in havo en vwo. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(1), 3-13.
- Schrijvers, M., Janssen, T., Fialho, O., & Rijlaarsdam, G. (2016). The impact of literature education on students' perceptions of self and others: Exploring personal and social learning experiences in relation to teacher approach. *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 17, 1-37.
- SLO (2012). *Handreiking schoolexamen Nederlands havo/vwo*. Enschede: SLO.
- SLO (2015). *Curriculumspiegel deel B: Vakspecifieke trendanalyse*. Enschede: SLO.
- Stevahn, L., Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Real, D. (1996). The impact of a cooperative or individualistic context on the effectiveness of conflict resolution training. *American Educational Research Journal*, 33(4), 801-823.
- Symeonidou, S., & Damianidou, E. (2013). Enriching the subject of Greek literature with the experience of the 'Other': An approach that fosters citizenship education in Cyprus. *International Journal of Inclusive Education*, 17(7), 732-752.
- Vezzali, L., Stathi, S., & Giovannini, D. (2012). Indirect contact through book reading: Improving adolescents' attitudes and behavioral intentions toward immigrants. *Psychology in the Schools*, 49(2), 148-162.
- Vezzali, L., Stathi, S., Giovannini, D., Capozza, D., & Trifiletti, E. (2015). The greatest magic of Harry Potter: Reducing prejudice. *Journal of Applied Social Psychology*, 45(2), 105-121.
- White, B. F. (1995). Effects of autobiographical writing before reading on students' responses to short stories. *Journal of Educational Research*, 88(3), 173-184.
- Witte, T. (2008). *Het oog van de meester. Een onderzoek naar de literaire ontwikkeling van havo- en vwo-leerlingen in de tweede fase van het voortgezet onderwijs*. Delft: Eburon.

Witte, T., Rijlaarsdam, G., & Schram, D. (2012). An empirically grounded theory of literary development: Teachers' pedagogical content knowledge on literary development in upper secondary education. *L1 - Educational Studies in Language and Literature*, 12, 1-33.

Goed kunnen leren begint met goed kunnen lezen. Bij alle schoolvakken zijn leesplezier en leesvaardigheid van cruciaal belang. Niet alleen bij de taalvakken. Of het nou gaat om het oplossen van een verhalende rekensom, het stapsgewijs doorlopen van een practicum of het vinden van geografische informatie in *De Bosatlas*: bij al deze schooltaken ligt lezen aan de basis.

In *Succesvol lezen in het onderwijs* wordt ingezoomd op recent onderzoek naar de leesmotivatie en leesvaardigheid van leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs. Op welke wijze beïnvloeden docenten de leesmotivatie en de leerprestaties van hun leerlingen? Zijn zwakke lezers gebaat bij de inzet van digitaal leesmateriaal? Is er een doorgaande leeslijn te ontdekken in de zaakvakteksten op school? En met welke leesstrategieën kan het tekstbegrip van leerlingen worden gestimuleerd? Deze en vele andere vragen komen in deze bundel aan bod.

*Succesvol lezen in het onderwijs* is het resultaat van het gelijknamige wetenschappelijk congres dat Stichting Lezen eind 2016 organiseerde. De dertien artikelen in deze uitgave bieden zowel nieuwe wetenschappelijke inzichten als handreikingen voor de dagelijkse praktijk.