

Achtergronden bij webinar ‘Visie op lezen’

Uitgezonden: 12 en 19 mei 2021`

Presentatoren: Jan Jaap Bijlsma (Portfolio manager Basisonderwijs) en Tjalling Brouwer (leesexpert en conceptauteur begrijpend leesaanbod Malmberg en taalmethode Staal)

In dit document hebben we wat relevante artikelen en onderzoeken opgenomen die aangehaald worden tijdens de webinar. We zullen de komende periode dit document verder aanvullen met o.a. de artikelen die Tjalling Brouwer zal publiceren op Onderwijs van Morgen.

<https://www.onderwijsvanmorgen.nl/home/basisonderwijs/>

PISA 2018

Trends in leesplezier en leesgedrag

Niet alleen de leesvaardigheid is de afgelopen jaren gedaald. Het leesplezier van Nederlandse leerlingen is ook afgenomen ten opzichte van 2009. Bovendien zijn Nederlandse leerlingen ook minder gaan lezen. Ook in onze buurlanden zien we een daling van het leesplezier en leesgedrag onder 15-jarige leerlingen.

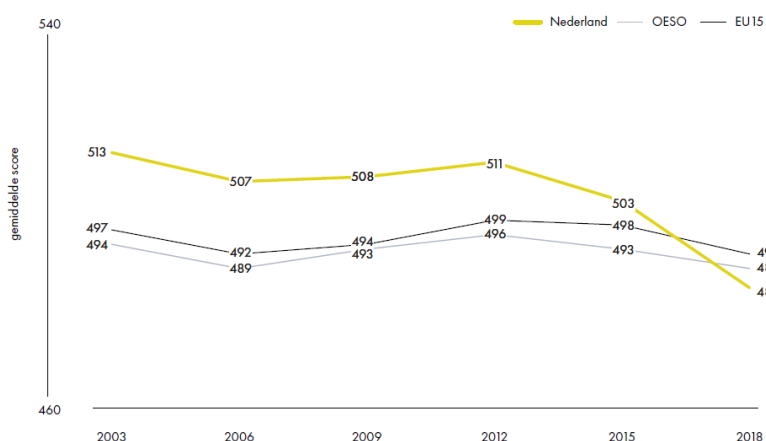
Trends in leesprestaties in Nederland

Nederlandse leerlingen behalen in PISA-2018 een gemiddelde leesvaardigheidsscore van 485. Deze score is vergelijkbaar met het OESO-gemiddelde van 489, maar significant lager dan de gemiddelde leesvaardigheidsscore van 492 van de 15 EU-landen.

Figuur 2.1 laat de ontwikkeling in gemiddelde leesvaardigheidsscores van Nederland, OESO-landen en de 15 EU-landen sinds 2003 zien. Tot 2015 zijn de schommelingen in Nederlandse leesvaardigheidsscores niet significant: de leesvaardigheid van Nederlandse leerlingen was in die periode dus stabiel. De Nederlandse daling tussen 2015 en 2018 is echter wel significant. De neerwaartse trend die zichtbaar was tussen 2012 en 2015 (8 punten) heeft zich doorgezet en is zelfs sterker geworden tussen 2015 en 2018 (18 punten). Vergeleken met 2003 scores Nederlandse leerlingen in 2018 ongeveer een kwart standaarddeviatie lager (28 punten). Ook ten opzichte van de meting in 2009, de vorige keer dat leesvaardigheid het hoofddomein was, is de leesvaardigheid van Nederlandse leerlingen significant gedaald (23 punten).

FIGUUR 2.1

Gemiddelde toetscores leesvaardigheid PISA-2003 t/m PISA-2018 (Nederland, OESO, EU15)

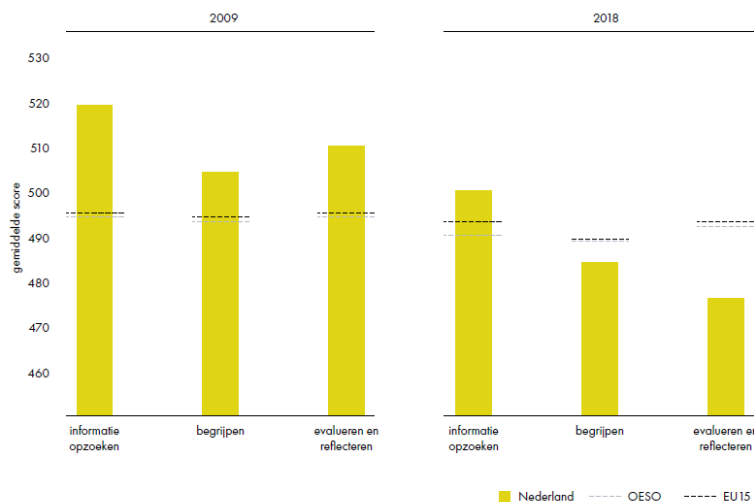


Tussen 2015 en 2018 is de gemiddelde leesvaardigheidsscore in zowel de OESO- als de 15 EU-landen niet significant gedaald, in tegenstelling tot de dalende leesvaardigheidsscores in Nederland. Het gemiddelde van Nederland is daardoor in 2018 voor het eerst vergelijkbaar met het OESO-gemiddelde. Nederlandse leerlingen scoren bovendien voor het eerst significant lager dan het gemiddelde van leerlingen uit de 15 EU-landen. Tussen 2003 en 2015 vertoonden Nederland, OESO-landen en de 15 EU-landen een vergelijkbare stabiele ontwikkeling van leesvaardigheidsscores, waarbij Nederland altijd significant hoger scoorde dan zowel het OESO-gemiddelde als het gemiddelde van de 15 EU-landen. Het verschil tussen Nederland en OESO-landen nam wel geleidelijk af (van 19 punten in 2003 tot 10 punten in 2015). Hetzelfde geldt voor het verschil tussen Nederland en de 15 EU-landen, waarvoor het verschil afnam van 16 punten in 2003 tot 5 punten in 2015.

Trends in leesprestaties per begripsproces

Figuur 3.1 geeft de gemiddelde scores in PISA-2018 en PISA-2009 weer van Nederland, OESO-landen en de 15 EU-landen op de drie begripsprocessen.

FIGUUR 3.1



Gemiddelde toetscores per begripsproces PISA-2009 en PISA-2018 (Nederland, OESO, EU15)

Nederlandse leerlingen lijken in 2018 lager te scoren op alle drie de begripsprocessen dan in 2009. De daling is het grootst voor het begripsproces Evalueren en reflecteren (34 punten). Of de dalingen significant zijn, is op basis van de huidig beschikbare data niet te berekenen. De scores in OESO- en EU15-landen op de drie begripsprocessen in 2018 zijn vergelijkbaar met de scores in 2009.

In 2009 scoorde Nederland op alle drie de begripsprocessen significant hoger dan het gemiddelde van leerlingen in OESO-landen en in de 15 EU-landen. In PISA-2018 scoort Nederland nog steeds significant hoger dan OESO- en EU15-landen op het begripsproces Informatie opzoeken. Op het begripsproces Begrijpen is in PISA-2018 het verschil tussen Nederland en zowel OESO-landen als de 15 EU-landen echter niet meer significant. Op het begripsproces Evalueren en reflecteren scoort Nederland in PISA-2018 significant lager dan OESO-landen en de 15 EU-landen.

DE STAAT VAN HET ONDERWIJS

Op de website www.destaatvanhetonderwijs.nl kun je het complete rapport de Staat van het Onderwijs downloaden als pdf-bestand. Daarnaast vind je op de website verdiepende informatie, zoals technische rapporten.

Hoofdpijnen

Flexibiliteit en veerkracht

Voor besturen, scholen, leerlingen en ouders was 2019/2020 een pittig jaar en ook 2020/2021 verloopt anders dan gehoopt. De coronacrisis leidde tot sluiting van de basisscholen en een snelle omschakeling naar afstandsonderwijs. Schoolteams toonden een enorme flexibiliteit en veerkracht. De pandemie, die nog steeds voortduurt, heeft een flinke impact op het onderwijs en de cognitieve en sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen. Hoe groot de consequenties zullen zijn, is nu nog niet goed te overzien. De coronacrisis maakt de knelpunten in het onderwijsstelsel, zoals ongelijke kansen voor kinderen, te lage leerresultaten, een hoge ervaren werkdruk door leraren en het structurele lerarentekort pijnlijk zichtbaar.

Stimuleren ontwikkeling op de korte en lange termijn

De coronacrisis heeft geleid tot vertraging in de ontwikkeling van veel leerlingen. Scholen zijn aan de slag gegaan om deze vertraging in te lopen. Hiervoor zetten zij de inhaal- en ondersteuningssubsidies in. Zicht op de ondersteuningsbehoeften van de leerlingen, kennis van de leerlijnen en verdieping van vakdidactische vaardigheden zijn nodig om dit doelgericht aan te pakken. Belangrijk hierbij is dat scholen zowel de doelen voor de korte als de lange termijn in het oog houden. Wat hebben onze leerlingen nu nodig en wat zijn ambitieuze doelen voor onze leerlingenpopulatie op de langere termijn? Al een aantal jaren zijn de leerresultaten stabiel, maar behalen te weinig leerlingen de streefniveaus 2F/1S. Naast de uitvoering van de inhaal- en ondersteuningsprogramma's vraagt dit om hogere doelen voor de leerresultaten in de plannen voor schoolontwikkeling.

Impuls voor kwaliteitscultuur

Tijdens de (gedeeltelijke) sluiting van de scholen bleken veel teams in staat om heel snel met elkaar het onderwijs op afstand vorm te geven en een 'digitale sprong' te maken. Door de omschakeling naar afstandsonderwijs staan veel scholen in een ontwikkel-, onderzoeks- en uitprobeerstand. Dit geeft een impuls aan de professionele kwaliteitscultuur. Een onderzoekende en (zelf)kritische houding draagt bij aan een goed zicht op de eigen kwaliteit, het waarmaken van de eigen visie en het realiseren van een passende startpositie van de leerlingen in het voortgezet onderwijs.

Verantwoordelijkheden afbakenen

Scholen worden geconfronteerd met de gevolgen van verschillende maatschappelijke vraagstukken, zoals het lerarentekort, (kansen)ongelijkheid en armoede. Besturen en scholen zien zich genoodzaakt te zoeken naar oplossingen hiervoor. De oplossing van deze vraagstukken overstijgt echter de mogelijkheden van individuele scholen en besturen. Het effectief aanpakken hiervan vraagt om een landelijke regie, een integrale aanpak en verheldering van ieders taken en verantwoordelijkheden daarbinnen.

Waarde school meer zichtbaar

De toegevoegde waarde van de school als leeromgeving en ontmoetingsplek is het afgelopen jaar zichtbaarder geworden. De meeste leerlingen zijn gebaat bij onderwijs in de klas, met

leeftijdgenootjes, op school en met een professionele leraar. Ondanks de inzet en begeleiding van ouders en de lessen op afstand is de cognitieve ontwikkeling van veel leerlingen vertraagd. Bovendien misten de meeste leerlingen hun juf, meester en klasgenootjes. De waardering voor leraren en hun beroep en het belang van de school als instituut is gegroeid.

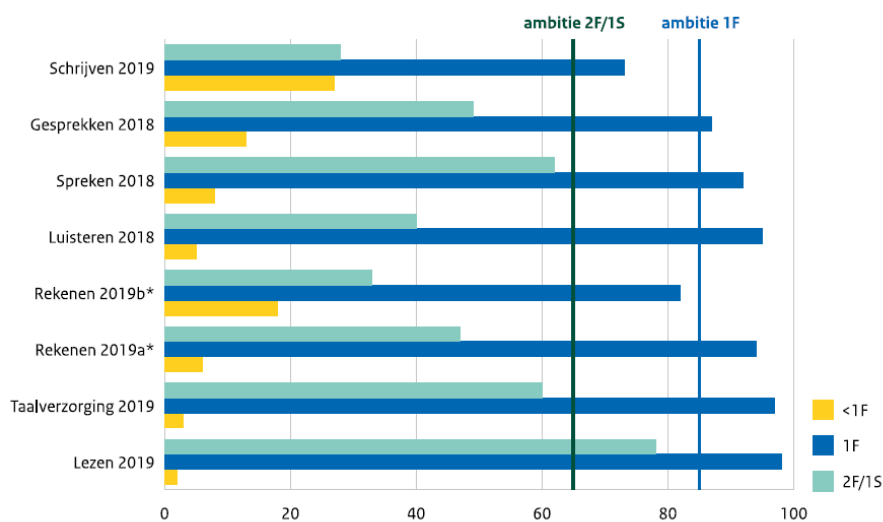
De inspectie voerde een monitoronderzoek uit naar de manier waarop het onderwijs zich op de scholen voor primair onderwijs aanpaste aan de corona-omstandigheden (Inspectie van het Onderwijs, 2020b; 2020c; 2020d). Dit onderzoek bestond uit drie metingen. De eerste meting was tijdens de scholensluiting vanaf maart 2020, de tweede na de herstart van het onderwijs in juni 2020 en de derde na de start van het nieuwe schooljaar 2020/2021. Daarbij hielden we telkens een telefonisch interview met bestuurders en schoolleiders van een representatieve steekproef van scholen. In dit hoofdstuk besteden we op verschillende plekken aandacht aan de uitkomsten van het monitoronderzoek.

Leerlingresultaten

Niveau basisvaardigheden stabiel

Het niveau van de basisvaardigheden lezen, taalverzorging en rekenen is redelijk stabiel tussen 2015 en 2019. In deze periode stijgt het percentage leerlingen dat het streefniveau 2F voor taalverzorging beheerst licht en daalt het percentage leerlingen dat het fundamenteel niveau 1F voor rekenen niet beheerst. Het valt op dat de scores bij het peilingsonderzoek rekenen 2019 afwijken van de scores voor rekenen op de eindtoets 2019 (zie figuur 2.1a) (Inspectie van het Onderwijs, 2021c). Dit kan komen doordat het belang dat leerlingen aan beide toetsen hechten, verschilt (low- versus highstake-toets).

Figuur 2.1a Overzicht van de beheersing van referentieniveaus in groep 8 (in percentages)



*rekenen 2019a is gebaseerd op de Eindtoets Basisonderwijs, evenals lezen en taalverzorging; rekenen 2019b komt uit het Peil-onderzoek, evenals luisteren, spreken, gesprekken en schrijven
Bron: Inspectie van het Onderwijs, 2021h

Fundamenteel niveau aanwezig

Voor lezen, taalverzorging, rekenen en mondelinge taalvaardigheid (luisteren, spreken en gesprekken) behalen de leerlingen aan het eind van groep 8 ruimschoots de ambitie – minimaal 85 procent van de leerlingen behaalt 1F – die de commissie Meijerink formuleerde bij het opstellen van de referentieniveaus. Dat geldt niet voor schrijfvaardigheid, waar maar 73 procent van de leerlingen het 1F-niveau behaalt. Het verschil in leerresultaten weerspiegelt mogelijk de aandacht en doelgerichtheid in het onderwijs voor de verschillende vakgebieden. De accenten in het onderwijs

worden waarschijnlijk vooral gelegd op de gemakkelijk toetsbare onderdelen van een domein (Inspectie van het Onderwijs, 2021d).

Meer ontwikkeling mogelijk

De ambitie voor de streefniveaus – minimaal 65 procent van de leerlingen behaalt 2F/1S – wordt alleen voor lezen bereikt. Bij rekenen en de andere taaldomeinen ligt het niveau daar onder (taalverzorging), ver onder (rekenen, mondelinge taal) tot heel ver onder (schrijfvaardigheid). Het onderwijs zorgt ervoor dat de meeste leerlingen het fundamentele niveau beheersen, maar slaagt er te weinig in om de potentie van leerlingen ten volle te benutten. Het is van belang om te onderzoeken of leerlingen voldoende ‘opportunity to learn’ krijgen. De meeste scholen geven bijvoorbeeld conform de planning van de methoden ongeveer 1 uur per dag rekenonderwijs. Maar bieden methodes ook voldoende aanbod passend bij het beoogde streefniveau en hoger, niet alleen voor sterke maar ook voor gemiddelde leerlingen (zie ook Van Zanten, Lodeweges, & Noteboom, 2015; Van Zanten, 2020)? Daarnaast is aandacht voor het beklijven van de leerstof nodig. Opmerkelijk is dat leerlingen aan het eind van groep 8 voldoen aan de verwachte ambities voor lezen 1F (98 procent) én 2F (78 procent) terwijl een kwart van de 15-jarigen onvoldoende leesvaardig is (Gubbels, van Langen, Maassen & Meelissen, 2019). De op de basisschool verworven leesvaardigheden lijken op de langere termijn niet te beklijven.

Verbreding schrijfonderwijs nodig

Een herbezinning op het schrijfonderwijs en aansluitende professionalisering is dringend nodig. Van de leerlingen in groep 8 (2019) behaalt 73 procent minimaal niveau 1F voor schrijfvaardigheid; slechts 28 procent van de leerlingen beheerst ook het streefniveau 2F (Inspectie van het Onderwijs, 2021d). De schrijfvaardigheid van leerlingen is nagenoeg gelijk gebleven in vergelijking met 2009 (en 1999, zie Kuhlemeier, Van Til, Hemker, De Klijn, & Feenstra, 2013), maar is nog steeds onvoldoende. “Goed leren schrijven is belangrijk”, schreven wij al in 2012 (Inspectie van het Onderwijs, 2012, p.5). Om in de maatschappij te kunnen functioneren moeten leerlingen zich schriftelijk goed kunnen uitdrukken. Daarnaast stimuleert schrijven het denken en redeneren.

Focus op schrijfproduct

Leerkrachten leggen in de instructiefase van een schrijfles vaker de nadruk op elementen van het schrijfproduct, bijvoorbeeld correct taalgebruik, dan van het schrijfproces, bijvoorbeeld het plannen. Ook in het beoordelen, monitoren en evalueren laten leraren zich leiden door makkelijk scorebare aspecten zoals spelling, interpunctie en grammatica. Instrumenten en voorbeeldteksten, zoals teksten op een schaal die van minder goed naar beter loopt en waar leerkrachten de teksten van leerlingen mee kunnen vergelijken, kunnen leraren ondersteunen bij het sturen op het schrijfproces en de beoordeling daarvan. Ook leerlingen kunnen een dergelijk instrument gebruiken om hun eigen teksten te vergelijken met andere teksten. Het schrijfonderwijs lijkt echter weinig prioriteit te hebben in het basisonderwijs. Scholen zijn in het taalonderwijs vooral gericht op spelling, woordenschat en begrijpend lezen, onderdelen die via het leerlingvolgsysteem getoetst worden (Inspectie van het Onderwijs, 2021d). Met deze beperktere insteek van het schrijfonderwijs krijgen leerlingen onvoldoende de gelegenheid om goed te leren schrijven.

MOTIVATIE IS DE SLEUTEL TOT LEESUCCESS

Naar artikel: Gemotiveerd werken aan leessucces van Malmberg

“Het kan heerlijk wezen om een boek te lezen” (Willem Wilmink)

En toch ervaart niet ieder kind lezen als leuk en plezierig. Uit internationaal onderzoek (*PIRLS 2016*) blijkt dat slechts een derde van de Nederlandse kinderen zich betrokken voelt bij de leesles en slechts een kwart van de kinderen lezen leuk vindt. Toch komt vrijwel iedere eerste leeservaring voort uit intrinsieke motivatie, vanuit jezelf gemotiveerd zijn om te lezen. Juist in het leesonderwijs is daarom het belangrijk om kinderen intrinsiek gemotiveerd te houden.

Op het gebied van leesmotivatie liggen er voor het leesonderwijs grote kansen (*PISA 2018*). Een kind dat goed kan lezen is vaak gemotiveerder om te lezen en leest dus ook meer. En meer lezen leidt tot betere prestaties. Een kind dat niet goed kan lezen ervaart minder snel succes. Gemotiveerd blijven vraagt dan veel van het doorzettingsvermogen van een kind. Om gemotiveerd te blijven is het opdoen van succeservaringen tijdens het lezen van cruciaal belang. Ook de leerkracht speelt een belangrijke rol in het ervoor zorgen dat een kind intrinsiek gemotiveerd blijft (*De Naeghel et al., 2014; Van Steensel et al., 2016*).

Motiverend en effectief leesonderwijs

Malmberg ondersteunt de leerkracht in het intrinsiek gemotiveerd houden van kinderen door in te spelen op drie basisbehoeften: competentie (ik kan het), autonomie (ik kan het zelf) en verbondenheid (ik hoor erbij). (*Deci & Ryan, motivatietheorie, 2000*). Deze basisbehoeften komen terug in onderstaande pijlers die het fundament vormen van goed leesonderwijs:

1. Doelgerichte training technische leesvaardigheden.
2. Structurele aandacht voor leesbevordering en literatuureducatie.
3. Betekenisvol begrijpend lezen in samenhang met Taal.

De combinatie van gerichte technische leesvaardigheidstraining, succesbeleving (ik kan het) en het veel en gevarieerd lezen (ik doe het) zorgt voor de ontwikkeling van een positieve leesspiraal (ik wil het). Het garandeert een groei van de technische leesvaardigheid en draagt bij aan de ontwikkeling van leesmotivatie en leesplezier. (Mol & Bus, 2011)

1. Doelgerichte training technische leesvaardigheden

Bij het aanleren van technisch lezen en vloeiend lezen houd je een kind gemotiveerd door het in een doelgerichte les bewust te maken van de stappen die hij zet in zijn leesontwikkeling. Door deze stapjes -hoe klein ze ook zijn- uit te vergroten, ervaart het kind elke les succes. Het kunnen lezen van een tekst staat in de les centraal. Om een kind te motiveren is het belangrijk dat de tekst niet alleen naadloos aansluit op het lesdoel, maar ook bij de competentie van het kind. Dit betekent dat er in de tekst geen leesmoeilijkheden voorkomen waarop het kind nog geen instructie en oefening heeft gehad. Ook is het belangrijk dat het qua begrip eenvoudige teksten zijn, waardoor het kind snel tot de inhoud en beleving van de tekst komt. Dit zorgt ervoor dat het kind de volgende keer met plezier en vertrouwen een leestaak start.

Een doelgerichte training van de technische leesvaardigheden is niet alleen heel motiverend, het is ook het meest effectief. Technisch lezen heeft expliciete instructie nodig en kan het meest efficiënt worden geoefend met relatief eenvoudige teksten (prof. dr. A.M.T. Bosman, 2019).

2. Structurele aandacht voor leesbevordering en literatuureducatie

Kinderen maken in de lessen leesbevordering en literatuureducatie kennis met de veelzijdigheid van het aanbod in kinderboeken. Ze komen in aanraking met verschillende genres, auteurs en poëzie en ontwikkelen zo hun eigen leessmaak en een positieve leeshouding. Dit draagt bij aan de autonomie van het kind, omdat het in staat wordt gesteld om binnen een rijk aanbod aan teksten en verhalen een eigen keuze te maken. In literatuureducatie lessen doen ze bovendien kennis op van teksten en verhalen en ontwikkelen tekst- en lezersgerichte vaardigheden. Dit zorgt ervoor dat ze teksten en verhalen beter kunnen beoordelen, daarmee beter waarderen en dit onder woorden brengen. Dat laatste doen ze door samen over teksten en boeken te praten. Ieder kind kan een ander kind motiveren en inspireren. Autonomie en verbondenheid komen samen en leveren zo een bijdrage aan de intrinsieke leesmotivatie van kinderen.

Literatuureducatie en leesbevordering gaan altijd hand in hand om een kind literair competent te maken (Stichting Lezen). Deze stelling vormt één van de bouwstenen van het vakgebied Nederlands in het nieuwe curriculum (curriculum.nu).

3. Betekenisvol begrijpend lezen in samenhang met Taal

Goed onderwijs in begrijpend lezen betekent (kans)rijke teksten centraal zetten. Teksten waarin veel te ontdekken valt en waar kinderen echt in kunnen duiken. Door over de tekst met elkaar in gesprek te gaan en hogere orde denkvaardigheden (HOTS) aan te spreken ontwikkelen kinderen een dieper tekstbegrip.

Je maakt het voor een kind nog betekenisvoller wanneer je de inhoud van tekst verbindt aan een taalthema en wanneer je de verbinding zoekt tussen de domeinen lezen, schrijven en spreken. De domeinen lezen en schrijven versterken elkaar door gebruik van dezelfde tekstsoorten en -kenmerken. De gedeelde kennis en vaardigheden in beide domeinen maken dat transfer gemakkelijk plaats kan vinden van het ene naar het andere domein. Ook versterken de domeinen elkaar door informatie vanuit verschillende cognitieve perspectieven te bekijken. Daar komt bij dat de verbinding van het begrijpend lezen met het taalthema de woordenschat en kennis van het kind ontwikkelt die vervolgens weer ingezet wordt bij het schrijven en spreken.

Leesinstructie kan de schrijfvaardigheid verbeteren en schrijfinstructie kan een positief effect hebben op de leesvaardigheid (Tierney & Shanahan, 1996).

(KANS)RIJKE TEKSTEN

Uit: curriculum.nu Bouwsteen: NL1.1 - Rijke teksten als voorwaarde voor taal- en denkontwikkeling
<https://www.curriculum.nu/bouwstenen/entry/320/>

Relevantie

Rijke teksten zijn essentieel voor de taal- en denkontwikkeling van leerlingen. Ze bevorderen de ontwikkeling van kennis van de wereld en diep begrip, maken leerlingen nieuwsgierig en stimuleren de motivatie om verder te lezen, te kijken of te luisteren. In alle fasen van het primair en voortgezet onderwijs wordt de taalbasis van leerlingen met name versterkt door het gebruik van langere teksten en boeken met een rijke inhoud en van goede taalkwaliteit. Rijke teksten dragen bij aan de woordenschat-, lees- en schrijfontwikkeling. Het is daarom belangrijk dat alle leerlingen toegang hebben tot rijke teksten bij zowel het leergebied Nederlands als bij de andere leergebieden.

Inhoud en taalkwaliteit

Rijke teksten zijn zowel literaire (fictie, non-fictie en poëzie) als zakelijke teksten uit heden en verleden, zowel niet-canoniek als canoniek. Ze hebben verschillende verschijningsvormen: mondeling, schriftelijk, digitaal en multimodaal. Kenmerkend voor rijke teksten zijn de rijke inhoud en de goede taalkwaliteit.

Rijke inhoud

Rijke teksten sluiten aan bij een onderwerp of thema dat centraal staat en zetten aan tot denken en/of prikkelen de verbeelding. Ze bieden de mogelijkheid om vanuit verschillende perspectieven naar een onderwerp of thema te kijken en erover van gedachten te wisselen. Rijke teksten gaan over onderwerpen of thema's uit het eigen leergebied. Daarnaast kunnen ze aansluiten bij of een verbinding leggen met andere leergebieden en de mondiale thema's: globalisering, duurzaamheid, technologische ontwikkelingen en gezondheid. Er is een evenwichtige verhouding tussen de hoeveelheid nieuwe informatie en de al bekende informatie uit de teksten, zodat leerlingen de nieuwe informatie kunnen integreren met hun voorkennis. Rijke teksten bevatten zowel eenvoudige als complexe relaties, zoals chronologische relaties, oorzaak-gevolgrelaties, middel-doelrelaties en vergelijken. Rijke literaire teksten bieden bovendien ruimte tot meerdere interpretaties en mogelijkheden tot opgaan in een andere wereld.

Taalkwaliteit

De teksten zijn origineel van vorm en inhoud. Tekst, beeld, illustraties en geluid versterken elkaar. Het taalgebruik is gevarieerd en zo min mogelijk vereenvoudigd. Leerlingen vergroten hun woordenschat doordat ze onbekende en laagfrequente woorden tegenkomen in verschillende zinsverbanden en bekende contexten. Rijke teksten bevatten abstract en figuurlijk taalgebruik. Rijke zakelijke teksten zijn inhoudelijk samenhangend en hebben een heldere tekststructuur met gevarieerde zinsstructuren, samengestelde zinnen en verwijs- en verbindingswoorden. Rijke literaire teksten bevatten wisselingen in vertelperspectief en chronologie. Er is sprake van gelaagdheid, verschillende stijlen en verhaallijnen, variatie in taalregisters en afwisseling in beschrijving en dialoog

Leren lezen

In alle fasen van het primair en voortgezet onderwijs zijn rijke teksten een belangrijk onderdeel van het curriculum. In de fase van het aanvankelijk leesproces kijken en luisteren leerlingen naar teksten met een rijke inhoud en taalkwaliteit en wisselen daarover met elkaar van gedachten. Tegelijkertijd ontwikkelen ze hun lees- en decodeervaardigheid met behulp van teksten met een relatief

eenvoudige taalkwaliteit. Deze teksten helpen hen het leesproces te automatiseren en hun zelfvertrouwen in hun leesvaardigheid te vergroten. Daarnaast kunnen deze teksten als opstap dienen voor complexere teksten over hetzelfde onderwerp.

Uit: FOCUS op Begrip: rijke teksten

Anneke Smits en Erna van Koeven - Windesheim Lectoraat: Onderwijsinnovatie en ICT

Dit een selectie uit de blog. De volledige tekst is hier te vinden:

<http://geletterdheidschoolsucces.blogspot.com/2019/04/focus-op-begrip-rijke-teksten.html>

Rijke teksten in het onderwijs leggen basis voor een rijk mentaal netwerk, wat weer zorgt voor denken, praten, begrijpen en schrijven op een steeds complexer niveau.

Wanneer zijn teksten verarmd?

Vaak krijgen we de vraag wat dat nu eigenlijk zijn, rijke teksten. Omdat er zo ontzettend veel verarmde teksten zijn in het onderwijs lijkt het makkelijker om te vertellen wat verarmde teksten zijn:

- teksten die herschreven zijn op basis van AVI/CLIB normen (een bepaalde gemiddelde zinslengte en een bepaalde gemiddelde woordlengte)
- teksten die geschreven zijn op basis van specifieke woorden die er in voor moeten komen naar aanleiding van onderwijsdoelstellingen (bijvoorbeeld: aquarium, aquarel, enquête) (technisch lezen, TULE-doelen voor zaakvakken)
- teksten die geschreven zijn om specifieke woordenschat te kunnen oefenen (bijvoorbeeld: ondoordacht, ontegenzeggelijk, teisteren, winkelketen)
- teksten die geschreven zijn om leesstrategieën te oefenen (bijvoorbeeld: voorspellen, woordbetekenis ontlenen aan de tekst, vragen stellen)
- teksten die geschreven zijn om een specifieke moraal over te brengen (in methodes voor sociaal-emotionele ontwikkeling en levensbeschouwing)
- teksten waarbij marketingoverwegingen een sterke rol spelen: er moeten nu eenmaal 365 verhaaltjes in een boek passen of er moet zo snel en zo goedkoop mogelijk een grote berg boeken over die ene kinderheld geproduceerd worden

HERHAALD EN VERDIEPEND LEZEN

Herhaald en verdiepend lezen is geen doel, maar een interventie die we nodig hebben om kinderen te brengen tot diep tekstbegrip. Rijke teksten vragen in het algemeen om herhaald en verdiepend gelezen te worden. We moeten kinderen verleiden tot het herhaald en verdiepend lezen. Hierbij kunnen kansrijke teksten een krachtig middel zijn. Kansrijke teksten zijn authentieke teksten uit de wereld van het kind.

In het artikel 'Kinderen verleiden tot herhaald en verdiepend lezen middels (kans)rijke teksten' dat in juni op de website Onderwijs voor morgen zal worden gepubliceerd gaat taalspecialist Tjalling Brouwer dieper op dit onderwerp in.

<https://www.onderwijsvanmorgen.nl/home/basisonderwijs/>

HIGHER ORDER THINKING SKILLS (HOTS)

Uit: JSW (juni 2014), redactievoorzitter Tjalling Brouwer, taalspecialist Impact Educatief en Xperto

Denkvaardigheden

In deze praktijkbijdrage lees je hoe je kunt inzetten op (hogere) denkvaardigheden van leerlingen bij begrijpend luisteren, kijken en lezen.

Het goed om kunnen gaan met alle informatie die op leerlingen afkomt behoort tot een van de 21ste eeuwse vaardigheden. Het belang van deze vaardigheid zal in de toekomst eerder groter dan kleiner worden. In deze praktijkbijdrage zoomen we in op het stimuleren van de hogere denkvaardigheden, de Higher Order Thinking Skills (HOTS), zoals het onderscheid kunnen maken in oorzaak en gevolg, in feiten en meningen en het trekken van conclusies. Deze vaardigheden zijn in schoolse setting van belang bij het begrijpend lezen van teksten, het begrijpend luisteren naar gesproken informatie én het begrijpend kijken naar bijvoorbeeld een instructievideo. Het ligt voor de hand dat het onderscheid tussen (het vak) begrijpend lezen, begrijpend luisteren en begrijpend kijken, in de toekomst meer en meer gaat vervagen. Veel informatie wordt nu ook al aangeboden in een mix van tekst, geluid en beeld. De onderliggende denkvaardigheden zijn hierbij hetzelfde. Een belangrijk gemeenschappelijk kenmerk is dat, om tot een goed begrip te komen, de leerling actief verbanden moet leggen tussen de aangeboden informatie. Zwakke(re) lezers – lees: zwakke(re) informatieverwerkers – kenmerken zich doordat zij juist niet deze verbanden leggen.

Vroege start

Uit het internationale onderzoek PIRLS (2011) blijkt dat Nederlandse leerlingen het gemiddeld genomen nog niet zo slecht doen, maar dat de prestaties van de zwakste en best presterende leerlingen dicht bij elkaar liggen. Relatief weinig leerlingen scoren goed op een geavanceerd niveau, dat wil zeggen op een niveau waarbij leerlingen de hogere denkvaardigheden in moeten zetten. Het stimuleren van de Higher Order Thinking Skills kan al op jonge leeftijd beginnen. Soms wordt gedacht dat het structureel inzetten op begripvaardigheden pas zinvol is als kinderen eerst een aantal algemene taalvaardigheden, zoals fonologische vaardigheden, ontwikkeld hebben. Van den Broek (2009) pleit ervoor om al bij jonge kinderen, gelijktijdig, in te zetten op de ontwikkeling van begripvaardigheden. Dit is een pleidooi met duidelijke consequenties voor de praktijk. De misvatting dat er eerst ingezet moet worden op algemene vaardigheden voordat er gewerkt kan worden aan begripvaardigheden, leidt er vaak toe dat er in groep 3, soms zelfs nog in groep 4, nauwelijks aandacht is voor het begrijpen van teksten, maar puur op het decoderen van teksten die ook nog lang niet altijd inhoudelijk interessant zijn. Dit leidt niet alleen tot een vershraling van het lezen, je leest immers omdat je iets wilt weten of om van de tekst te genieten, maar ook tot een geringe aandacht voor het stimuleren van de begripvaardigheden. Vaardigheden die juist zo cruciaal zijn en die immers niet uitsluitend gekoppeld hoeven te worden aan het zelf lezen van teksten. Het zou goed zijn om aan te sluiten bij de groepen 1-2, waar traditioneel veel prentenboeken (herhaald) worden voorgelezen. Dit biedt veel kansen om dit verder uit te bouwen tot een beredeneerd aanbod voor begrijpend luisteren en kijken, waarbij niet alleen aandacht is voor lees-/luisterstrategieën, maar ook voor het inzetten op de hogere denkvaardigheden. Tegenover de HOTS staan de LOTS: de Lower Order Thinking Skills. Bij de LOTS gaat het om vragen waarbij de kinderen de antwoorden letterlijk kunnen reproduceren en waarbij ze vaak hele korte antwoorden kunnen geven: 'Hoe heette het jongetje in het verhaal?' 'Sam.' HOTS daarentegen zetten kinderen aan tot nadenken en dagen kinderen uit complexere antwoorden te geven. Bovendien moeten ze hierbij actief relaties leggen tussen delen van de aangeboden informatie.

De HOTS geconcretiseerd

In de tabel op deze pagina staan enkele voorbeelden van vragen die een beroep doen op de hogere denkvaardigheden. We doen dit aan de hand van het prentenboek *De snelste zebra van de wereld* van Youp van 't Hek. Het verhaal gaat over een zebra die de snelste van de wereld wil worden. Maar alle dieren hebben zich verstopt. Zebra wint immers altijd. Niemand wil tegen hem rennen. Zebra neemt de uitdaging aan. Als Niemand tegen hem wil rennen, dan rent hij toch tegen Niemand?

Beredeneerd aanbod

Leerkrachten uit de groepen 1-3(4) kunnen aan de hand van Kopieerblad 1 zelf een beredeneerd aanbod opstellen voor begrijpend luisteren – begrijpend kijken. Er is gekozen voor de zeven evidence based strategieën die ook in de meeste, recente begrijpend leesmethodes gebruikt worden. Begrijpend lezen, en daarmee ook begrijpend luisteren en begrijpend kijken, moet niet beperkt blijven tot het alleen maar inzetten op strategieën. Het gaat uiteindelijk om de tekst, in welke vorm dan ook. Juist door het inzetten van de HOTS, leren kinderen verbanden leggen en dit in taal weer te geven. Noteer de HOTS die je inzet. Een kenmerk van 'rijke' prentenboeken is, dat wellicht alle HOTS aan bod kunnen komen. In de laatste kolom noteer je de verwerkingsvorm die je inzet nadat het boek herhaald is voorgelezen. Voorbeelden zijn: de verteltafel, poppenkastspel, zelf een prentenboek maken, enzovoort. Het samenstellen van een beredeneerd aanbod voor begrijpend luisteren en kijken, kan een mooie aanzet zijn voor het creëren van een doorgaande lijn voor begripsvaardigheden van groep 1-8.

HOTS dobbelsteen

Veel leerkrachten hebben de neiging om gesloten vragen te stellen die slechts een beroep doen op de lagere orde denkvaardigheden (LOTS). Ook worden vaak dezelfde type vragen gesteld. Knip de zes HOTS op Kopieerblad 2 uit en plak ze op een (grote) dobbelsteen. Laat een van de kinderen gooien met de dobbelsteen. Op het moment dat het vlak Oorzaak-gevolg boven komt te liggen, stel je een vraag die daarmee te maken heeft. Hetzelfde geldt voor de overige HOTS. Voor de kinderen geeft het iets spannends aan het bespreken van een boek of video. Daarnaast dwingt het je om (van tevoren) na te denken over het soort vragen dat je de leerlingen stelt.

Voorbeeldvragen hogere denkvaardigheden

Oorzaak-gevolg	Hoe kwam het dat de dieren niet tegen de zebra wilde rennen? Hoe kwam het dat de zebra van Niemand won?
Probleemoplossen/Doel-middel	Hoe zou jij het probleem van de zebra oplossen? Hoe zou jij het probleem van de andere dieren oplossen?
Feiten/Meningen	De zebra zegt dat hij de snelste van de wereld is. Is dit een feit of is het een mening? Waarom?
Ordenen/Vergelijken	Wat hoort bij de zebra? Wat hoort bij de andere dieren? Wat hoort zowel bij de zebra als bij de andere dieren? Wat zeiden de dieren eerst over de zebra? Wat zeiden ze later over hem?
Argumenteren/Redeneren	Vind je het eerlijk dat de andere dieren zebra tegen Niemand lieten rennen? Waarom wel? Waarom niet? Is het welk altijd zo leuk om de beste te zijn?
Conclusie(s) trekken/Generaliseren	Wat wil de schrijver ons eigenlijk vertellen met dit boek? Zou het bij de mensen ook zo zijn dat ze niet tegen iemand willen rennen die altijd wint?

Bronvermelding:

- *Van den Broek, P.W. (2009). Cognitieve en neurologische processen tijdens begrijpend lezen: Fundamenteel onderzoek en onderwijskundige toepassing. Universiteit Leiden: Oratie.*
- *Pirls (2011). Progress in international reading literacy study. Mullis, I.V.S, Martin, M.O. Foy, P and Drucker, K.T. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College Chestnut Hill, MA, USA*

Kopieerblad 1

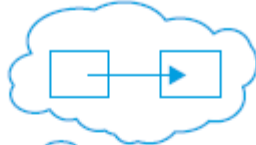
Bereideneerd aanbod Begrijpend Luisteren-Begrijpend Kijken Groep: Schooljaar :

Periode	Strategieën (tijdens herhaald voorlezen/bekijken)	HOTS						Verwerkingvorm/ Opmerking
		Doel bepalen	Voorstellen*	Voorlezen opziden	Herstellen tekstbegrip (toegent mogeers bekristen of bekijken)	Vragen stellen	Wardieren	
		Cozoekgedig	Probleem-oplossen/Doel middel	Fellen/Meningen herkennen	Ordenen/Vergelijken	Argumenteren/Kedeneren	Conclusies trekken/Generdieren	
Week: Thema: Boek/video:								
Week: Thema: Boek/video:								
Week: Thema: Boek/video:								
Week: Thema: Boek/video:								
Week: Thema: Boek/video:								
Week: Thema: Boek/video:								

* voorspellen en samenvatten ook inzetten voor de HOTS.



Oorzaak-gevolg



Probleem-oplossen/Doel-middel



Feiten/Meningen herkennen



Ordenen/Vergelijken



Argumenteren/Redeneren



Conclusies trekken/Generaliseren



DE RELATIE TUSSEN LEZEN EN SCHRIJVEN

Uit: Taaldomeinen in samenhang, L. Boelens, Masterscriptie Neerlandistiek, RuG (2016)

De relatie tussen lezen en schrijven is vaker onderzocht dan de relatie tussen mondelinge taal en schriftelijke taal. Uit onderzoek naar de relatie tussen de twee schriftelijke domeinen blijkt dat beide afhangen van een gemeenschappelijke basis van cognitieve systemen en kennis (Shanahan, 2006). Onder cognitieve systemen vallen visuele, fonologische en semantische systemen en het lange en korte termijngeheugen, waarbij geldt dat het verbeteren van een van deze systemen effect heeft op zowel lees- als schrijfvaardigheid. Bij gemeenschappelijke kennis gaat het om domein- of inhoudelijke kennis, meta-kennis over geschreven taal (inclusief de pragmatiek), kennis van specifieke onderliggende linguïstische kenmerken van taal en procedurele kennis (Shanahan, 2006). De eerste vorm, inhoudelijke kennis, is noodzakelijk voor het schrijven – je schrijft immers over een onderwerp – maar evengoed bij lezen aangezien (voor)kennis noodzakelijk is voor begrip (Shanahan, 2006). De tweede vorm van kennis, meta-kennis over geschreven taal, heeft betrekking op gemeenschappelijke functies en doelen van zowel lezen als schrijven. Zo kan het leren schrijven een positief effect hebben op het leesproces, omdat je – door zelf te oefenen met het schrijven van teksten – meer inzicht krijgt in de bedoelingen die een andere schrijver heeft met zijn of haar tekst. Andersom helpt het leren lezen jou om als schrijver publieksgericht te zijn, bijvoorbeeld door te ervaren hoe een andere schrijver zijn of haar tekst afstemt op het publiek. De derde vorm, kennis van de onderliggende linguïstische kenmerken van zowel lezen als schrijven, blijkt van bidirectionele aard. Dat wil zeggen dat niet alleen het oefenen van bijvoorbeeld woordherkenning (leesvaardigheid) invloed heeft op spelling (schrijfvaardigheid), maar dat ook het oefenen met spelling invloed heeft op woordherkenning. Kortom, het delen van kennis tussen lezen en schrijven kan twee kanten op werken, zowel van lezen naar schrijven als van schrijven naar lezen. Deze relaties zijn echter niet symmetrisch. Dat wil zeggen dat lezen en schrijven geen inverse (omgekeerde) processen van elkaar zijn. Procedurele kennis, de vierde en laatste vorm, verwijst naar kennis om toegang te krijgen tot informatie en kennis om informatie te genereren en gebruiken tijdens het lezen en schrijven. Het gaat hier bijvoorbeeld om strategieën als voorspellen, vragen stellen en samenvatten. Ook voor deze procedurele kennis geldt dat er sprake is van samenhang tussen lezen en schrijven, zoals blijkt uit onderzoek waar studenten hardop-denkend lees- en schrijfactiviteiten moesten uitvoeren (Langer, 1986). Ook hier geldt dat deze relaties niet symmetrisch zijn (Shanahan, 2006).

Geconcludeerd kan worden dat er veel bekend is over de relatie tussen lezen en schrijven. Niet alleen over welke soorten cognitieve systemen en kennis worden gedeeld tussen de domeinen, ook over de wijze waarop lezen en schrijven elkaar beïnvloeden. Zo blijkt uit empirisch onderzoek dat leesinstructie de schrijfvaardigheid kan verbeteren en dat schrijf instructie een positief effect kan hebben op de leesvaardigheid (Tierney & Shanahan, 1996). Er moet echter niet uit het oog worden verloren dat instructies binnen elk domein afzonderlijk eveneens van belang zijn. Zo blijkt dat directe instructie in lezen de leesvaardigheid net zo goed verbetert, evenals directe instructie in schrijven de schrijfvaardigheid verbetert (Shanahan, 2006). Toch zou het combineren van de domeinen in de instructie een gunstige en efficiënte werking hebben. Hier zijn twee verklaringen voor. De eerste heeft te maken met de gedeelde kennis en vaardigheden die vereist zijn in beide domeinen. Deze gedeelde kennis en vaardigheden maken dat transfer plaats kan vinden van het ene domein naar het andere domein. Een tweede voordeel ligt juist in het verschil tussen lezen en schrijven. Zo zou het volgens bepaalde leertheorieën goed zijn informatie vanuit verschillende cognitieve perspectieven tot je te nemen, bijvoorbeeld door te lezen en te schrijven (Shanahan, 2006).

Uit: De vele kanten van leesbegrip, Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het NRO (Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek) en de Inspectie van het Onderwijs (Houtveen, van Steensel en de la Rie).

De rol van schrijven bij begrijpend lezen

Lezen en schrijven hebben zich als onderzoeksdomein lange tijd onafhankelijk van elkaar ontwikkeld. Pas vanaf de jaren zeventig wordt de ontwikkeling van het lezen en schrijven niet langer gezien als volgend na elkaar en strikt gescheiden (zie Shanahan, 2006). In plaats daarvan worden ze gezien als overlappende en interacterende systemen (Berninger, 2000). In de onderwijspraktijk vindt het begrijpend-leesonderwijs en het schrijf- of stelonderwijs echter veelal gescheiden plaats. Recent pleitten onderzoekers voor integratie van lees- en schrijfervaringen in het onderwijs (zie bijvoorbeeld Graham en Hebert, 2010). Dit pleidooi is gebaseerd op verschillende meta-analyses waaruit blijkt dat schrijven over lesstof het leren ervan kan vergemakkelijken (Bangert-Drowns, Hurley & Wilkinson, 2004; Graham & Perin, 2007). De verwachting is dat hierdoor ook het begrip van de lesstof vergroot wordt. Tevens is er een meta-analyse beschikbaar waaruit naar voren komt dat de schrijfprestaties van leerlingen verbeteren door begrijpend-leesinterventies (Graham e.a., 2018). Bijgevolg wordt het waarschijnlijk geacht dat schrijven de begrijpend-leesvaardigheden van leerlingen kan verbeteren.

Er is een drietal theoretische perspectieven te onderscheiden die een bijdrage leveren aan het begrijpen van de mogelijke impact van schrijven op leesbegrip: het functionele perspectief, het constructivistische perspectief en de 'rhetorical relations view of reading-writing connections'. Volgens de functionele opvatting over de verbinding tussen lezen en schrijven zou het schrijven over een tekst begrip ervan op vijf manieren faciliteren (Applebee, 1984; Emig, 1977; Klein, 1999; Stotsky, 1982): (1) schrijven bevordert explicitering, aangezien de schrijver moet kiezen welke informatie uit een tekst het meest belangrijk is, (2) schrijven bevordert integratie aangezien het van de schrijver vraagt om van de ideeën uit de tekst een coherent geheel te maken en de verbinding tussen de ideeën aan te geven, (3) schrijven faciliteert reflectie, omdat doordat iets schriftelijk is vastgelegd het gemakkelijker is om de inhoud te beoordelen, (4) schrijven bevordert de betrokkenheid van de lezer bij de tekst, omdat het actieve besluitvorming vraagt van de schrijver ten aanzien van wat er opgeschreven wordt en (5) schrijven bevordert het nadenken over de tekst omdat het vraagt om het omvormen of herschrijven van de tekst in eigen woorden (zie Fitzgerald & Shanahan, 2000). Vanuit het constructivistische perspectief op de ontwikkeling van geletterdheid wordt beargumenteerd dat lezen en schrijven met elkaar verbonden zijn, omdat beide betrekking hebben op actieve betekenisverlening en leunen op gedeelde cognitieve processen en kennisrepresentaties (Fitzgerald & Shanahan, 2000; Langer & Flihan, 2000; Nelson, 2008; Nelson & Calfee, 1998; Spivey, 1987, 1990, 2007; Spivey & King, 1994; Tierney & Pearson, 1983). Instructie zou derhalve effectiever zijn, wanneer leerkrachten lees- en schrijfervaringen integreren. Uit onderzoek naar wat excellente leerkrachten doen, blijkt inderdaad dat zij beide domeinen regelmatig integreren (Knapp, 1995; Morrow e.a., 1999; Pressley e.a., 1998; Thomas & Barksdale-Ladd, 1995; Wharton-McDonald, Pressley, & Hampston, 1998). Het derde theoretische perspectief beschouwt lezen en schrijven als communicatieve activiteiten waarbij een schrijver inzicht krijgt in wat hij leest door het creëren van een tekst voor een publiek, zelfs wanneer de schrijver zijn eigen publiek is (Tierney & Shanahan, 1991).

Evidentie voor de effectiviteit van het integreren van schrijfactiviteiten in het begrijpend-leesonderwijs

Er is een redelijk recente meta-analyse beschikbaar naar de invloed van schrijven op leesbegrip (Graham en Hebert, 2011). In deze meta-analyse zijn 66 (quasi-)experimentele studies opgenomen waarin de leesresultaten van leerlingen die schrijven over een gelezen tekst, vergeleken zijn met een controlegroep waarin schrijven geen onderdeel uitmaakt van het begrijpend-leesonderwijs. De schrijfactiviteiten omvatten het maken van een samenvatting, het schriftelijk beantwoorden van vragen of genereren van vragen, het maken van aantekeningen en doorschrijven over het onderwerp op basis van eigen achtergrondkennis over het onderwerp. Voor deze laatste schrijfactiviteit werd buiten de begrijpend-leeslessen om extra tijd ingeruimd. In elf van deze studies zijn de effecten gemeten met een gestandaardiseerde begrijpend-leestoets en in de overige 55 is gebruik gemaakt van door onderzoekers geconstrueerde toetsen. Uit de meta-analyse blijkt dat schrijven over een gelezen tekst significant bijdraagt aan het verbeteren van de begrijpend-leesresultaten. Er is sprake van een klein effect (Cohen's $d = 0.40$) wanneer gemeten werd met een gestandaardiseerde begrijpend-leestoets en een middelgroot effect (Cohen's $d = 0.51$) wanneer gemeten werd met een door onderzoekers geconstrueerde toets. De bevindingen hebben betrekking op leerlingen vanaf groep 4 van het basisonderwijs (25%), leerlingen uit de onderbouw van het voortgezet onderwijs (34%) en leerlingen uit de bovenbouw van het voortgezet onderwijs (41%). De effecten golden zowel voor narratieve teksten als voor informatieve teksten, hoewel de evidentie sterker is voor informatieve teksten aangezien in twee derde van de studies sprake was van informatieve teksten. De effecten waren het grootst voor de studies die uitgevoerd zijn in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. De effecten waren in alle schoolsoorten groter voor zwakke lezers. In twaalf studies waarin door de onderzoekers geconstrueerde toetsen werden gebruikt, werd een middelgroot effect (Cohen's $d = 0.64$) voor zwakke lezers gevonden.

In dezelfde publicatie rapporteerden Graham en Hebert over een aparte meta-analyse van 16 studies over de effecten van gerichte schrijfinstructie op begrijpend lezen. In deze studies waarin uitleg werd gegeven over het proces van schrijven, over de opbouw van een geschreven tekst en over de opbouw van zinnen en paragrafen, werden statistisch significante gewogen kleine effectgroottes gevonden van 0.22 op gestandaardiseerde toetsen en 0.27 op door de onderzoekers geconstrueerde toetsen (Graham & Hebert, 2011).

In aanvulling op deze overall bevindingen voerden Graham en Hebert (2011) analyses uit om zicht te krijgen op de effectiviteit van specifieke schrijfactiviteiten: het maken van een samenvatting, het schriftelijk beantwoorden van vragen of genereren van vragen, het maken van aantekeningen en doorschrijven over het onderwerp op basis van eigen achtergrondkennis. Deze analyses zijn alleen uitgevoerd over de door de onderzoekers geconstrueerde toetsen. Het bleek dat elk van deze schrijfactiviteiten een bijdrage levert aan het verbeteren van leesbegrip. De effectgroottes liepen uiteen van 0.27 voor het genereren van schriftelijke vragen over een tekst of het schriftelijk beantwoorden van vragen over een tekst tot 0.77 wanneer leerlingen gedurende vijftien minuten extra per dag aan schrijfactiviteiten besteden. Daarbij ging het in de betreffende studies zowel om schrijven over zelfgekozen onderwerpen als om schrijven over in samenwerking met medeleerlingen gekozen onderwerpen. Deze laatste bevindingen wekken de suggestie dat de invloed van schrijven op het leesbegrip afhangt van het type schrijftaak. Graham en Hebert geven aan dat zij geen nadere analyses konden uitvoeren naar de invloed van het type schrijftaak op leesbegrip, omdat de onderzochten studies daarvoor teveel van elkaar verschilden.

Een andere recente meta-analyse naar de effecten van schrijven op begrijpend lezen is die van Hebert, Gillespie en Graham (2013). Zij analyseerden studies waarin verschillende typen

schrijfactiviteiten met elkaar vergeleken zijn: samenvatten versus het schriftelijk beantwoorden van vragen over een tekst (5 studies), het beantwoorden van vragen versus het maken van aantekeningen (7 studies), het schriftelijk beantwoorden van vragen versus het maken van aantekeningen (4 studies) en het beantwoorden van vragen versus het doorschrijven over het onderwerp op basis van eigen achtergrondkennis buiten de begrijpend-leeslessen om (6 studies). Tevens is in deze studie nagegaan of de effecten verschillen bij uiteenlopende effectmaten (bijvoorbeeld multiple choice vragen versus navertellen van het verhaal). De meta-analyse omvat 19 studies die betrekking hebben op leerlingen uit groep 3 van het basisonderwijs tot en met leerlingen uit de bovenbouw van het voortgezet onderwijs. Uit de meta-analyse komt naar voren dat geen van de vergelijkingen van schrijfactiviteiten significante verschillen laat zien wanneer de effecten worden gemiddeld over alle begrijpend-leesmaten heen. In deze analyses werden overigens alleen effectmaten opgenomen die onafhankelijk zijn van de treatment (dat wil zeggen, effectmaten die niet sterk lijken op wat in de treatment is aangeboden). Wel liepen de effectgroottes van de afzonderlijke studies in elke vergelijking sterk uiteen en waren deze weinig consistent.

Wanneer vervolgens naar specifieke effectmaten werd gekeken, werden er voor twee van de genoemde vergelijkingen wel statistisch significante verschillen gevonden. In deze analyses zijn overigens ook de effectmaten meegenomen die sterk lijken op de schrijfactiviteiten die in de interventies werden gebruikt. Allereerst bleek uitbreiden van de schrijfactiviteiten meer bij te dragen aan het verbeteren van begrijpend lezen dan het schriftelijk beantwoorden van vragen over een tekst, wanneer leesbegrip werd gemeten met een activiteit waarin leerlingen open vragen over de tekst schriftelijk moeten beantwoorden. Daarnaast droeg het schrijven van een samenvatting meer bij aan leesbegrip dan het schriftelijk beantwoorden van vragen, wanneer het vrij navertellen van de tekst als effectmaat werd gebruikt. Volgens de onderzoekers duiden deze resultaten erop dat de effectiviteit van schrijfactiviteiten afhankelijk is van wat er wordt gemeten. Dit zou veroorzaakt kunnen worden door het feit dat verschillende schrijfactiviteiten ertoe leiden dat leerlingen focussen op verschillende soorten informatie (Langer & Applebee, 1987). Een andere verklaring voor deze bevindingen zou het kleine aantal studies binnen elke vergelijking kunnen zijn (Hebert e.a., 2013).

Een programma waarin schrijfactiviteiten in het begrijpend-leesonderwijs zijn geïntegreerd

Een programma dat expliciet gericht is op de integratie van begrijpend lezen en schrijven ter bevordering van leesbegrip is Writing Intensive Reading Comprehension (WIRC) (Collins e.a., 2017). WIRC is voor het leesbegrip gebaseerd op het 'construction-integration model' (Kintsch, 1986, 1988, 1994, 1998, 2004, 2007; Kintsch & van Dijk, 1978) en voor het schrijven op het 'problem space model' (Bereiter & Scardamalia, 1987; Scardamalia & Bereiter, 2006). Beide modellen beschrijven representaties van cognitieve processen op twee niveaus. In het Constructie-Integratiemodel zijn de twee niveaus de 'text base' en het situatiemodel. In het problem-space model zijn de twee niveaus 'knowledge telling' en 'knowledge transforming'. Naar analogie hiervan bestaat in WIRC de instructie uit zogenoemde thinksheets met telkens twee componenten. De eerste component concentreert zich op het ophalen (retrieval) van ideeën door te lezen, zoals in het construeren van een text base of het vertellen van wat men weet door te lezen (knowledge telling). De tweede component is gericht op het produceren van coherente, samenhangende tekst, zoals gebeurt bij het construeren van een situatiemodel of het transformeren van kennis die vergaard is door te lezen (knowledge transforming). Na eerdere versies van de thinksheets uitgetoet te hebben, voegden Collins en collega's een derde component toe, een 'graphic organizer'. Deze 'graphic organizer' is bedoeld om de leerlingen te helpen om hun schrijven te plannen en te organiseren teneinde de stap te zetten van het opsommen van ideeën in de 'text base' naar het samenhangend ordenen ervan in het situatiemodel. De auteurs zien de 'graphic organizer' als een manier om begrip te monitoren en op te bouwen door middel van beelden en visualisatie (Collins, 1998; Gambrell & Bales, 1986; Harris,

Graham, & Mason, 2006; Hayes, 2006; Sadoski & Paivio, 2001, 2006). Collins e.a. (2017) onderzochten de effectiviteit van WIRC met een gerandomiseerd experimenteel design. De resultaten ondersteunen de hypothese dat het verbinden van lezen en schrijven leidt tot hogere niveaus van leesbegrip (gemeten met een gestandaardiseerde toets) dan het traditionele begrijpend-leesonderwijs (Cohen's $d = 0.30$). Ook vonden de onderzoekers dat, naarmate het programma langer werd uitgevoerd (twee jaar in plaats van één jaar) en de implementatie getrouwer was, de groei in leesbegrip sterker was.

Conclusies

- Op basis van bovenstaande onderzoeksbevindingen, concluderen we dat er evidentie is voor de effectiviteit van schrijfactiviteiten voor de ontwikkeling van leesbegrip van leerlingen.
- Deze bevinding geldt zowel voor leerlingen waarvan de begrijpend-leesontwikkeling normaal verloopt, als voor zwakke lezers en schrijvers.
- De effecten zijn gevonden bij zowel schrijfactiviteiten over narratieve teksten als schrijfactiviteiten over informatieve teksten.
- Effectieve schrijfactiviteiten zijn: doorschrijven over het onderwerp in aanvulling op de begrijpend-leesles, het maken van samenvattingen, het maken van aantekeningen en het schriftelijk beantwoorden of genereren van vragen over een tekst.
- Instructie in het leren schrijven leidt tot een hogere mate van leesbegrip.
- Er is echter nog geen duidelijkheid over welke schrijfactiviteit of welke combinatie van schrijfactiviteiten het meest effectief is.
- Tevens is er geen duidelijkheid over de mate waarin schrijfactiviteiten onderdeel van het begrijpend-leesonderwijs uit zouden dienen te maken.
- De effectiviteit van schrijfactiviteiten lijkt deels af te hangen van hoe leesbegrip gemeten wordt.
- Er is behoefte aan uitbreiding van het aantal gerandomiseerde experimenten naar de effecten van integratie van lezen en schrijven op de begrijpend-leesprestaties. Daarbij zou er met name ook aandacht dienen te zijn voor de effecten op verschillende groepen leerlingen.

Consequenties voor het onderwijs

- Het is aan te raden schrijven over gelezen teksten op te nemen als onderdeel van het begrijpend-leesonderwijs.
- Het is belangrijk de leerlingen te leren schrijven. Dat wil zeggen uitleg te geven over het proces van het schrijven en over de opbouw van een geschreven tekst en de opbouw van zinnen en paragrafen.
- Er kunnen vier typen schrijfactiviteiten onderscheiden worden, die alle vier effect hebben op de begrijpend-leesprestaties van alle leerlingen en met name zwakke leerlingen: uitbreiding van de schrijftijd door buiten de begrijpend-leeslessen (door) te schrijven over het onderwerp waarover gelezen is; het maken van samenvattingen; het maken van aantekeningen en het schriftelijk beantwoorden of genereren van vragen over een tekst.
- Er kan op basis van de onderzoeksbevindingen geen prioritering in deze schrijfactiviteiten aangegeven worden.
- Er kan op basis van de onderzoeksbevindingen niet aangegeven worden hoeveel van de beschikbare tijd voor begrijpend lezen aan schrijfactiviteiten besteed zou moeten worden.
- In de literatuur wordt voorgesteld in het onderwijs te beginnen met de beperktere schrijfactiviteiten zoals het maken van een samenvatting en het maken van aantekeningen (zie ook Rose & Martin, 2012).

Uit: Voorwoord Peil.Schrijfvaardigheid***Alida Oppers, Inspecteur-generaal van het Onderwijs Maart 2021***

Goed kunnen schrijven is voorwaardelijk om zelfstandig deel te kunnen nemen aan het maatschappelijk leven. Het ontwikkelen van schrijfvaardigheid is bovendien van groot belang voor de cognitieve ontwikkeling van leerlingen. Daarnaast kunnen schrijven en schrijfonderwijs ten goede komen aan de leesvaardigheid van leerlingen. Schrijven en lezen zijn immers nauw verwante communicatieve vaardigheden die elkaar kunnen versterken, schreef de Taalunie daarover in 2015 in 'Schrijfonderwijs in de schijnwerpers'. Toch is er over het algemeen minder aandacht voor schrijven dan voor lezen, zowel in het onderwijs als daarbuiten.