



● ● ● Lezen in het basis-  
onderwijs opnieuw  
onderzocht

Een inventarisatie van empirisch onderzoek van 2004 tot 2014

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling



# Lezen in het basis- onderwijs opnieuw onderzocht

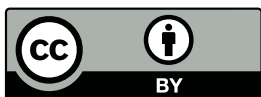
Een inventarisatie van empirisch onderzoek  
van 2004 tot 2014

Helge Bonset en Mariëtte Hoogeveen

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

Februari 2016

## Verantwoording



2016 SLO (nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling), Enschede

Mits de bron wordt vermeld, is het toegestaan zonder voorafgaande toestemming van de uitgever deze uitgave geheel of gedeeltelijk te kopiëren en/of verspreiden en om afgeleid materiaal te maken dat op deze uitgave is gebaseerd. De op het omslag geportretteerde persoon heeft niets te maken met de inhoud van de publicatie.

**Auteurs** Helge Bonset, Mariëtte Hoogeveen

**Vormgeving** Simone Analbers

**Informatie** SLO  
Afdeling: primair onderwijs  
Postbus 2041, 7500 CA Enschede  
Telefoon (053) 484 06 64  
Internet: [www.slo.nl](http://www.slo.nl)  
E-mail: [primaironderwijs@slo.nl](mailto:primaironderwijs@slo.nl)

**AN:** 1.7355.671

**Hoe deze publicatie te citeren:** Bonset, H., & Hoogeveen, M. (2016). *Lezen in het basisonderwijs opnieuw onderzocht: Een inventarisatie van empirisch onderzoek van 2004 tot 2014*, Enschede: SLO.

# Inhoudsopgave

Voorwoord	6
Deel 1 Begrijpend lezen	
1. Inleiding	11
2. Onderzoek naar doelstellingen	12
3. Onderzoek naar de beginsituatie	13
4. Onderzoek naar onderwijsleermateriaal	32
5. Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten	33
5.1. Descriptief onderzoek	33
5.2. Construerend onderzoek	38
5.3. Effectonderzoek	38
6. Instrumentatieonderzoek	46
7. Evaluatieonderzoek	49
8. Nabeschuiving	59
8.1. Onderzoeksresultaten uit de periode 2004-2014	59
8.2. Wat weten we wel en niet over begrijpend lezen?	64
Schematisch overzicht van het besproken onderzoek 2004-2014	67

## Deel 2 Leesbevordering en fictie

1.	<b>Inleiding</b>	<b>73</b>
2.	<b>Onderzoek naar doelstellingen</b>	<b>74</b>
3.	<b>Onderzoek naar de beginsituatie</b>	<b>75</b>
	3.1 Leesgedrag, leesvoorkeuren en leesattitudes van leerlingen	77
	3.2. Ontwikkeling van leerling-kenmerken en relaties tussen die kenmerken	86
	3.3. Buitenschoolse kenmerken: de invloed van het gezin	89
4.	<b>Onderzoek naar onderwijsleermateriaal</b>	<b>96</b>
5.	<b>Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten</b>	<b>96</b>
	5.1. Descriptief onderzoek	96
	5.2. Construerend onderzoek	108
	5.3. Effectonderzoek	108
6.	<b>Instrumentatie onderzoek</b>	<b>121</b>
7.	<b>Evaluatieonderzoek</b>	<b>123</b>
8.	<b>Nabeschouwing</b>	<b>124</b>
	8.1 Onderzoeksresultaten uit de periode 2004-2014	124
	8.2. Wat weten we wel en niet over leesbevordering en fictie?	128
	<b>Schematisch overzicht van het besproken onderzoek 2004-2014</b>	<b>132</b>
	<b>Referenties</b>	<b>137</b>
	<b>Bijlage 1: Geraadpleegde tijdschriften</b>	<b>153</b>
	<b>Bijlage 2: Invulformulier voor codering onderzoeken</b>	<b>155</b>



# Voorwoord

In de publicatie *De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk* (Broekkamp & Van Hout-Wolters, 2005) wordt een indrukwekkende reeks mogelijke oorzaken beschreven van die kloof. Onderwijsonderzoek wordt door practici in het onderwijs gezien als eenzijdig, van onvoldoende kwaliteit, te beperkt in omvang, gefragmenteerd en onvoldoende toegankelijk. Niet aan al deze oorzaken is gemakkelijk iets te doen, en van sommige kan men zich ook afvragen in hoeverre ze overeenstemmen met de realiteit. Maar dat geldt niet voor de laatstgenoemde: de geringe toegankelijkheid van rapportages van onderzoek. Broekkamp en Van Hout-Wolters (2005) noemen hier als mogelijke oplossing: praktijkgerichte secundaire onderzoeksrapportages, waarin primaire onderzoeksrapportages (uit wetenschappelijke tijdschriften of boekpublicaties) worden vertaald voor practici.

In zijn advies *Kennis over onderwijs* (2003) snijdt de Onderwijsraad hetzelfde probleem aan. De raad concludeert dat er in het onderwijsonderzoek schotten omver gehaald moeten worden tussen onderzoekers, ontwikkelaars en leerkrachten, en adviseert de overheid om meer te investeren in samenwerking tussen bovengenoemden in de vorm van toegankelijke overzichtsstudies. Daarnaast moeten leerkrachten meer tijd en gelegenheid krijgen om op de hoogte te blijven van hun vakgebied. Hiermee benoemt de raad een belangrijke aanvullende oorzaak voor de kloof tussen onderzoek en praktijk: tijdgebrek bij de practici. Voor veel leerkrachten schiet de tijd tekort om kennis te nemen van resultaten van onderzoek en deze te vertalen naar de eigen praktijk. Dat is jammer, want iedere leerkracht kan voordeel halen uit resultaten, conclusies en aanbevelingen uit onderzoek.

Ook in zijn advies *Naar meer evidence-based onderwijs* (2006) gaat de Onderwijsraad in op mogelijkheden tot een betere benutting van wetenschappelijk onderzoek in het Nederlandse onderwijs. De raad pleit ervoor om systematisch informatie te verzamelen en te verspreiden over onderwijsmethoden of -aanpakken die evidence-based zijn, wat wil zeggen dat ze hun werkzaamheid hebben bewezen in empirisch onderzoek. "In het onderwijs", aldus de raad, "worden vaak nieuwe methoden en aanpakken geïntroduceerd zonder dat duidelijk is dat het nieuwe beter is dan het voorgaande. Denk aan een nieuw lesboek of aan een iets kleinere groepsgrootte. Aan de andere kant vindt beschikbare kennis over bijvoorbeeld bewezen effectieve taalmethoden maar langzaam haar weg naar de onderwijspraktijk. (...) Er wordt te weinig geprobeerd bewijs voor de effectiviteit van onderwijsmethoden te verzamelen en die kennis ook te verzilveren." (p. 9).

Deze publicatie wil de kloof tussen wetenschap en onderwijspraktijk voor het leesonderwijs in het basisonderwijs helpen dichten, ten behoeve van leerkrachten maar ook van anderen in en om het onderwijs: opleiders, ontwikkelaars, onderzoekers, (taal)beleidsmakers op scholen en op landelijk niveau. We hebben een praktijkgerichte



rapportage gemaakt waarin het onderzoek naar het leesonderwijs van 2004 tot 2014 wordt beschreven, en waarin wordt nagegaan wat we nu wel en niet weten over het onderwijs in dit domein. Dat levert kennis op over effectieve aanpakken, maar ook kennis over wat er gebeurt in lessen leesvaardigheid, over de manier waarop leerlingen het vak waarnemen, of over beoordelingsinstrumenten voor het vak.

Deze publicatie is een vervolg op en een actualisatie van *Lezen in het basisonderwijs* (Bonset & Hoogeveen, 2009), waarin het onderzoek naar het domein leesvaardigheid van 1969-2004 is beschreven. In grote lijnen hebben we dezelfde werkwijze gevolgd als in die publicatie.

### Literatuuronderzoek

Het beschreven onderzoek is opgespoord via een literatuuronderzoek in verschillende Nederlandse en Vlaamse bronnen zoals onderwijskundige en didactische tijdschriften, verslagbundels van conferenties en andere uitgaven van onderzoek. Het gaat hierbij nadrukkelijk om externe publicaties. Ook zijn buitenlandse bronnen (meestal tijdschriften) geraadpleegd waarin Nederlandse en Vlaamse onderzoekers gepubliceerd hebben over Nederlands/Vlaams onderzoek. Bovendien is er in digitale catalogi (PiCarta, Eric, Psyc LIT) gezocht op alle auteurs die vanaf 2004 gepubliceerd hebben over empirisch onderzoek naar het taalonderwijs Nederlands. Ten slotte zijn Vlaamse deskundigen benaderd met de vraag om publicaties te noemen die in aanmerking zouden kunnen komen voor opname in de inventarisatie. Vanaf 2005 is op dezelfde wijze gezocht naar Surinaams onderzoek, maar tot nog toe zonder resultaat.

De inventarisatie beperkt zich dus tot onderzoek dat verricht is in het Nederlandse taalgebied. Voor een preciezere verantwoording van de geraadpleegde bronnen zie bijlage 1.

### Selectiecriteria

Voor de selectie van onderzoek dat in aanmerking kwam voor de inventarisatie, zijn drie criteria gehanteerd.

Het eerste is empirisch onderzoek: onderzoek waarbij waarnemingen in de werkelijkheid worden verricht (bijvoorbeeld casestudies, enquêtes en experimenteel onderzoek) en waarbij informatie over de praktijk van het leesonderwijs verkregen is via observatie of bevraging van betrokkenen in de praktijk (bijvoorbeeld leerkrachten, leerlingen en ouders). Literatuuronderzoek, theoretische of beschouwende publicaties en praktische lessuggesties zijn niet opgenomen in de inventarisatie. Analyses en beoordelingen van onderwijsleermateriaal zijn wel opgenomen als er sprake was van een speciaal voor de beoordeling ontwikkeld instrument dat verantwoord wordt, en er sprake was van beoordeling door deskundigen: vakdidactici, onderzoekers of leerkrachten. Meta-analyses

gericht op het leesonderwijs zijn opgenomen wanneer ze zijn uitgevoerd door Nederlandse of Vlaamse onderzoekers. In die meta-analyses konden zich ook buitenlandse studies bevinden.

Een tweede criterium was het tijdvak. Er is alleen onderzoek geïnventariseerd waarover extern gepubliceerd is vanaf 1 januari 2004 tot en met 31 december 2013.

Ten derde is onderzoek geïnventariseerd dat uitgevoerd is in Nederland, Vlaanderen en Suriname en dat gericht is op leerlingen van 2,5 tot 12 jaar. In Vlaanderen gaan kinderen naar school op 2,5 jarige leeftijd. Dat is de reden dat de doelgroep voor Vlaanderen uitgebreid is met kinderen van 2,5 tot 4 jaar.

Een criterium dat niet gehanteerd is, is de kwaliteit van het onderzoek. We geven een zo volledig mogelijke inventarisatie en beschrijving van verricht onderzoek, en de lezer zal, op grond van de hier gepresenteerde beschrijvingen en eventueel raadpleging van de oorspronkelijke bronnen, zelf een oordeel moeten vellen over de kwaliteit daarvan.

### Het project HTNO

Wat leert de wetenschap ons over het onderwijs Nederlands? De website van het project Het Taalonderwijs Nederlands Onderzocht bevat samenvattingen van onderzoekspublicaties van 1969 tot nu naar taal in het basisonderwijs, naar Nederlands in het voortgezet of secundair onderwijs, en naar NT2 in het volwassenenonderwijs in Nederland, Vlaanderen en Suriname. HTNO is bedoeld voor leraren, lerarenopleiders, onderzoekers en iedereen die betrokken is bij de kwaliteit van het taalonderwijs Nederlands.

Het project is een samenwerkingsverband van SLO Nationaal Expertisecentrum Leerplanontwikkeling, de Nederlandse Taalunie, de Interfacultaire Lerarenopleidingen (ILO) van de UvA, Stichting Lezen en Stichting Lezen Vlaanderen ([www.iedereenleest.be](http://www.iedereenleest.be)), in samenwerking met andere partijen.

Binnen dit project publiceert SLO beschrijvingen en analyses van verzameld onderzoek over verschillende domeinen in het basis- en voortgezet onderwijs. Het beheer van de website ligt bij de Nederlandse Taalunie [www.taalunieversum.org/inhoud/onderzoek](http://www.taalunieversum.org/inhoud/onderzoek).

Helge Bonset

Mariëtte Hoogeveen

Deel 1

Begrijpend lezen

# 1. Inleiding

In dit eerste deel van de inventarisatie geven we een overzicht van empirisch onderzoek dat verricht is naar begrijpend lezen in het basisonderwijs. Onder begrijpend lezen verstaan wij ook studerend lezen en informatie opzoeken. Technisch lezen blijft in deze inventarisatie buiten beschouwing, tenzij het gaat om onderzoek dat gericht is op het vaststellen van samenhangen tussen begrijpend lezen en technisch lezen.

Dit deel van de inventarisatie beperkt zich tot het begrijpend lezen van zakelijke (informatieve, rapporterende, beschouwende, instructieve, argumentatieve) teksten, in tegenstelling tot fictionele teksten: verhalen, gedichten, prentenboeken en dergelijke, afkomstig uit de jeugdliteratuur. Onderzoek dat zich op deze laatste teksten richt, komt aan de orde in het tweede deel van deze publicatie.

## Subdomeinen

De geïnventariseerde onderzoeken zijn ingedeeld in acht subdomeinen. Deze subdomeinen beschrijven verschillende (onderwijskundige) thema's (zie tabel 1).

Tabel 1. Subdomeinen en hun omschrijvingen

Onderzoek naar doelstellingen	Gericht op de vraag: wat wil het taalonderwijs bij leerlingen bereiken?
Onderzoek naar de beginsituatie van de leerling	Gericht op leerlingkenmerken, schoolse kenmerken en buitenschoolse kenmerken die van invloed zijn op het taal leren en taal gebruiken door leerlingen
Onderzoek naar onderwijsleermateriaal	Gericht op analyses en beoordelingen van leergangen, inventarisaties en beschrijvingen van het gebruik ervan
Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, descriptief onderzoek	Gericht op een beschrijving van de stand van zaken van het taalonderwijs: hoe ziet de praktijk eruit?
Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, construerend onderzoek	Gericht op ontwikkeling en beproeving van nieuwe didactische aanpakken
Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, effectonderzoek	Gericht op de effectiviteit van bepaalde didactische werkwijzen op de leerprestaties van leerlingen
Instrumentatieonderzoek	Gericht op ontwikkeling en beproeving van valide en betrouwbare beoordelingsinstrumenten
Evaluatieonderzoek	Gericht op de opbrengsten van het taalonderwijs in termen van prestaties van leerlingen

### De opzet van de hoofdstukken

Ieder hoofdstuk begint met een korte inleiding op het bewuste subdomein, waarna het onderzoek naar dit subdomein beschreven wordt. Daarbij geven we steeds eerst een kort overzicht van het onderzoek uit de periode 1969-2004, en daarna pas de uitgebreidere beschrijvingen van het onderzoek van 2004 tot 2014. Per subdomein geven we vervolgens een korte samenvatting van de belangrijkste bevindingen. In de nabeschuiving beantwoorden we de vraag wat we nu wel en niet weten over het leesonderwijs, en de vraag wat we nu meer weten dan we al wisten uit de vorige inventarisatie.

## 2. Onderzoek naar doelstellingen

Bij het doelstellingenonderzoek is de centrale vraag: welke doelstellingen wil het taalonderwijs bij leerlingen bereiken en hoe kunnen deze doelstellingen worden gelegitimeerd? Mogelijke doelstellingen, geïnventariseerd uit literatuur of uitspraken van betrokkenen bij onderwijs, worden op hun wenselijkheid en haalbaarheid beoordeeld door zogenaamde 'relevante respondenten' als leerkrachten, leerlingen, ouders, didactici, vertegenwoordigers van vervolgonderwijs of beroepsleven.

### Onderzoek 1969-2004

In het onderzoek van Aarnoutse (1976) zijn de doelstellingen van een aantal leesprogramma's voor het basisonderwijs geïnventariseerd en is een lijst van doelstellingen ontwikkeld die de basis vormt voor de ontwikkeling van toetsen. De doelstellingen zijn ingedeeld in vier categorieën, waaronder begrijpend lezen en verwerven van informatie door lezen.

Begrijpend lezen wordt omschreven als het proces van kennismaken, interpreteren en beoordelen van de informatie die in een tekst wordt aangeboden. Er worden drie vormen of niveaus van begrijpend lezen onderscheiden:

1. Begrijpen van de letterlijke betekenis;
2. Begrijpen op grond van de impliciete betekenis;
3. Kritisch lezen.

Informatie verwerven door lezen wordt omschreven als een vorm van lezen waarbij de lezer op een efficiënte en systematische wijze informatie uit verschillende bronnen verzamelt. Onderscheiden wordt:

1. Doelgericht en flexibel lezen;
2. Het selecteren, verwerken en onthouden van informatie uit studiemateriaal;
3. Het zoeken van informatie.

Van den Bergh en Hoeksma (1984) onderzochten in welke taalsituaties leerlingen uit de hoogste groep van de basisschool adequaat zouden moeten kunnen functioneren, naar de mening van ouders en leerkrachten van deze leerlingen en specialisten op het gebied van het moedertaalonderwijs. Aan de leerkrachten werd bovendien gevraagd of de bewuste taalsituaties haalbaar waren voor deze leerlingen.

Het onderzoek leverde de volgende lijst op van leessituaties die door de respondenten wenselijk en haalbaar werden geacht:

1. Het algemene nieuws in de krant lezen;
2. Het lezen van strips, beeldromans en dergelijke;
3. Teksten uit leerboeken lezen en begrijpen;
4. Het lezen van informatieve teksten en tijdschriften;
5. Het zoekend lezen om snel informatie te vinden;
6. Het lezen en raadplegen van naslagwerken;
7. Het lezen van divers grafisch materiaal met korte ondersteunende aantekeningen;
8. Het lezen van grafieken, schema's en dergelijke;
9. Het lezen van gebruiksaanwijzingen, instructies en handleidingen;
10. Het lezen (en invullen) van formulieren;
11. Het lezen van advertenties en aankondigingen.

#### Onderzoek 2004-2014

In deze periode is geen doelstellingenonderzoek meer verricht.

### 3. Onderzoek naar de beginsituatie

Onderzoek naar de beginsituatie kan betrekking hebben op de beginsituatie van de leerling (leerling-kenmerken), maar ook op de schoolcontext (schoolse kenmerken) of de sociale, culturele dan wel etnische context (buitenschoolse kenmerken). Onderzocht wordt welke leerling-kenmerken, schoolse kenmerken of buitenschoolse kenmerken van invloed zijn op het gebruiken en leren van taal door leerlingen (hier toegespitst op Lezen) en op welke wijze.

#### Onderzoek 1969-2004

Het onderzoek uit deze periode had vrijwel geheel betrekking op leerling-kenmerken, waarvan is getracht de samenhang met de vaardigheid in begrijpend lezen vast te stellen. Een deel van die leerling-kenmerken bestond uit overige kennis en vaardigheden van leerlingen: achtergrondkennis, woordenschat, intelligentie, vaardigheid in technisch lezen, mondelinge vaardigheid. Een ander deel bestond uit leerling-kenmerken die grotendeels op het gebied lagen van metacognitie: kennis en gebruik van strategieën en

tekstkenmerken, zelfcontrole bij het leesproces, aandacht en houding tijdens het lezen, culturele oriëntatie en zelfwaardering. Enkele onderzoeken gingen in op de rol van leerling-kenmerken uit het affectieve domein: leesmotivatie, leesattitude, leesplezier en vrijetijdslezen. Van de schoolse kenmerken kwamen leerkracht en klassenorganisatie in één onderzoek aan de orde; instructie in een ander onderzoek. De buitenschoolse kenmerken leesklimaat thuis, sociaal milieu en etnische herkomst kwamen in twee onderzoeken aan bod.

Het onderzoek leverde de volgende conclusies op.

- Van de cognitieve leerling-kenmerken (aanwezige kennis en vaardigheden) hangt woordenschat samen met begrijpend lezen (Aarnoutse & Van Leeuwe, 1988; Bast, 1995; Droop, 1999; Schoonen, Hulstijn & Bossers, 1998; Van Elsäcker, 2002). Ditzelfde geldt voor technisch lezen en begrijpend lezen, maar vooral in de lagere leerjaren van het basisonderwijs (Seegers, 1985; Boland, 1988, 1991; Aarnoutse & Van Leeuwe, 1988). Voor de kenmerken achtergrondkennis en non-verbale intelligentie leveren enkele onderzoeken aanwijzingen dat ook deze samenhangen met begrijpend lezen (Bosman, 1988; Droop, 1999; Van Elsäcker, 2002). Mondelinge vaardigheid en verbale redeneervaardigheid tonen (ieder in één onderzoek) eveneens samenhang met begrijpend lezen (Droop, 1999; Boonman & Kok, 1986).
- Bij de metacognitieve leerling-kenmerken (vermogen tot reguleren van het eigen leesen leerproces) wordt wisselend gerapporteerd over de samenhang tussen kennis van strategieën en tekstkenmerken met begrijpend lezen: Walraven en Reitsma (1991) en Van Elsäcker (2002) vinden geen verband; Schoonen, Hulstijn en Bossers (1998) wel. Zelfcontrole en aandacht tonen (ieder in één onderzoek) samenhang met begrijpend lezen (resp. De Glopper, 1996; De Jong, 1992).
- Tussen de affectieve leerling-kenmerken (leesmotivatie, leesattitude, leesplezier, lezen in de vrije tijd) enerzijds en begrijpend lezen anderzijds is vaker geen samenhang dan wel samenhang gevonden (wel bij Boland, Mommers & Hulsman, 1985, niet bij Van Elsäcker, 2002; Aarnoutse, 1987; Aarnoutse & Van Leeuwe, 1998; Otter, 1995).
- Van de onderzochte schoolse kenmerken laat expliciete instructie een samenhang zien (in één onderzoek) met begrijpend lezen (Verhoeven, 1991).
- De buitenschoolse kenmerken (leesklimaat, sociaal milieu, etnische herkomst) hangen (in twee onderzoeken) samen met begrijpend lezen (Van Elsäcker, 2002; Vinjé, 1991).

#### Onderzoek 2004-2014

Aarnoutse, Van Leeuwe en Verhoeven (2005) onderzochten in welke mate bepaalde vaardigheden in beginnende geletterdheid de ontwikkeling van woordherkenning, tekstbegrip en spelling bepalen.

Het onderzoek richtte zich op de volgende vaardigheden: luisteren, woordenschat, conceptuele kennis (bijvoorbeeld begrip van tijd en ruimte), fonologisch bewustzijn en foneembewustzijn, letterkennis, zinnen kunnen herinneren, en het snel kunnen

benoemen van letters, cijfers, kleuren en figuren. Fonologisch bewustzijn is de bewuste vaardigheid om met klankgroepen om te gaan. Foneembewustzijn is begrijpen dat woorden zijn opgebouwd uit klanken, en omvat het kunnen opdelen van woorden in klanken en het kunnen samenvoegen van klanken tot woorden.

243 leerlingen werden gevolgd en getest aan het eind van groep 2, het begin van groep 3 en het begin van groep 4. We geven hier de uitkomsten weer voor tekstbegrip.

Het niveau van tekstbegrip wordt vooral voorspeld door de woordenschat die de leerlingen bezitten in hun kleuterperiode, het snel kunnen benoemen van letters, letterkennis, en het foneembewustzijn in groep 3 en groep 2. Luistervaardigheid is geen goede voorspeller van tekstbegrip.

Het zich herinneren van zinnen blijkt geen direct effect te hebben op de ontwikkeling van woordherkenning en tekstbegrip. Wel heeft het een indirect effect op tekstbegrip via foneembewustzijn.

Achtergrond van het onderzoek van Haest en Vermeer (2005) is dat allochtone leerlingen minder goed presteren op school dan hun autochtone klasgenoten, wat het gevolg kan zijn van een geringere taalvaardigheid Nederlands. Zij stelden zich de volgende onderzoeksvragen:

- In hoeverre verschillen eentalige en tweetalige leerlingen wat betreft diepe woordkennis, brede woordkennis, kennis van vaktaalwoorden en vaardigheid in begrijpend lezen? Met 'brede woordkennis' wordt het aantal gekende woorden bedoeld, terwijl 'diepe woordkennis' verwijst naar achterliggende concepten en betekenisrelaties.
- Hoe verhouden de verschillende typen woordkennis zich tot elkaar en tot de vaardigheid in begrijpend lezen?
- Wat is de relatieve bijdrage van diepe woordkennis, brede woordkennis en kennis van vaktaalwoorden aan de scores op begrijpend lezen?

Voor elk van deze onderzoeksvragen is nagegaan of er verschillen zijn tussen eentalige en tweetalige kinderen, bij 197 leerlingen uit groep 7 waarvan er 132 eentalig waren en 43 tweetalig; van 22 leerlingen was het thuistaalgebruik niet bekend.

Tweetalige kinderen scoren lager dan eentalige kinderen op de drie afgenomen woordenschattoetsen en op begrijpend lezen. Tweetalige kinderen hebben in vergelijking met eentalige kinderen een minder brede woordenschat, een minder diepe woordkennis, minder kennis van vaktaalwoorden en een lager niveau van begrijpend lezen.

De relatie tussen brede woordkennis, diepe woordkennis en de kennis van vaktaalwoorden is gelijk voor de een- en de tweetalige kinderen. Bij beide groepen hangt brede woordkennis het sterkst samen met de kennis van vaktaalwoorden. Het niveau van begrijpend lezen hangt bij beide groepen eveneens het meest samen met brede woordkennis en het minst met diepe woordkennis.



De uitkomst dat diepe woordkennis minder relevant is voor begrijpend lezen en dat het bij begrijpend lezen voornamelijk draait om brede woordkennis, wordt versterkt door de resultaten van de derde onderzoeksvraag. Zowel bij de totale onderzoeksgroep als bij de twee subgroepen van een- en tweetalige kinderen blijkt dat brede woordkennis het meest bijdraagt aan de scores op begrijpend lezen. Bij de tweetalige kinderen wordt de score voor begrijpend lezen alleen bepaald door brede woordkennis. Bij de eentalige kinderen worden de scores op begrijpend lezen grotendeels bepaald door brede woordkennis en voor een klein deel ook door de kennis van vaktaalwoorden.

Het doel van het dissertatieonderzoek van Wauters (2005, zie ook Wauters, Van Bon & Tellings, 2006 en Wauters, Van Bon, Tellings & Van Leeuwe, 2006) is het verwerven van inzicht in het proces van begrijpend lezen bij dove kinderen en adolescenten in Nederland. In een eerste deelstudie is nagegaan of er verschillen zijn in de vaardigheid begrijpend lezen tussen dove en horende kinderen, en of die verschillen te verklaren zijn door een verschil in vaardigheid in het herkennen van woorden (woordidentificatie). Daarnaast is gekeken naar de mogelijke invloed van het hebben van dove dan wel horende ouders, de mate van gehoorverlies, leeftijd, IQ, etniciteit, onderwijstaal, thuistaal, onderwijstype (doven- of slechthorendenscholen dan wel reguliere scholen) en onderwijsniveau (basis- dan wel voortgezet onderwijs). Uit deze deelstudie blijkt dat de scores voor begrijpend lezen zeer laag liggen bij dove kinderen. Een groep van rond de 500 6- tot 20-jarige dove leerlingen behaalt een gemiddelde score op het niveau van groep 3. De gemiddelde scores op de toetsen voor woordidentificatie zijn bij de dove kinderen echter niet verschillend van de gemiddelde scores van een even grote groep horende kinderen. De lage scores op begrijpend lezen van de dove kinderen kunnen dus niet worden veroorzaakt door problemen met woordidentificatie. Van de andere onderzochte factoren hebben alleen de volgende invloed op de scores van de leerlingen: leeftijd, onderwijstype, etniciteit en IQ. In de tweede deelstudie is de invloed nagegaan op het proces van begrijpend lezen van de wijze waarop woordbetekenissen verworven worden, ook wel 'mode of acquisition' (MOA) genoemd. De betekenis van een woord kan verworven worden via perceptie, via taalkundige informatie of via beide. Perceptueel betekenis verwerven houdt in dat je de betekenis van een woord leert via waarneming. De betekenis kan niet via taal uitgelegd worden (bv. de betekenis van het woord 'rood'). Taalkundig betekenis verwerven houdt in dat mondeling of schriftelijk uitleg gegeven kan worden over een woord (bv. de betekenis van het woord 'grammatica'). De resultaten van deze deelstudie laten allereerst zien dat MOA een construct is dat betrouwbaar en valide kan worden gemeten. Daarnaast laten ze een geleidelijke toename zien van de gemiddelde MOA van woordbetekenissen in teksten. Teksten bevatten in lagere groepen van de basisschool een hoger percentage perceptueel verworven woordbetekenissen, terwijl vanaf groep 6 een hoger percentage taalkundig verworven woordbetekenissen te vinden is. Dit leidt tot de veronderstelling dat een deel

van de problemen die dove kinderen in hogere groepen ervaren met het lezen van teksten veroorzaakt worden door de MOA van de woordbetekenissen in die teksten (van meer perceptueel naar meer taalkundig).

In de derde deelstudie is onderzocht of het voorkomen van woorden met een sterke taalkundige betekenis in zinnen leidt tot andere leestijden en scores voor begrijpend lezen in vergelijking met woorden met een sterke perceptuele betekenis. Uit dit deelonderzoek, onder 161 dove leerlingen tussen de 7 en 19 jaar en 99 horende leerlingen uit groep 4 tot en met 8, blijkt dat de leestijden langer zijn voor taalkundig verworven woorden dan voor perceptueel verworven woorden, zowel bij horende als bij dove kinderen. Ook de scores op de begripsvragen zijn lager bij zinnen die een taalkundig verworven doelwoord bevatten dan bij zinnen met een perceptueel verworven doelwoord. Er is geen verschil gevonden tussen de dove en de horende kinderen voor de leestijd van beide woordtypes. Wel liggen bij de dove kinderen de scores voor beide woordtypes op de begripsvragen lager dan bij horende. Dit resultaat geeft aan dat voor dove kinderen het begrip van zowel perceptuele als taalkundige woorden moeilijk is.

Als laatste is de rol van MOA onderzocht bij begrijpend lezen in vergelijking met andere mogelijke factoren zoals woordenschat, syntaxis en het maken van inferenties. Uit dit deelonderzoek, onder 253 dove leerlingen tussen de 7 en 20 jaar en meer dan 10.000 horende leerlingen uit groep 3 tot en met 8, blijkt dat van de onderzochte factoren alleen de MOA de scores op de meerkeuzetoetsen voor begrijpend lezen significant beïnvloedt, zowel bij de dove leerlingen als bij de horende.

Schellings, Aarnoutse en Van Leeuwe (2006) onderzochten de leesactiviteiten van 24 leerlingen uit groep 5 terwijl ze een informatieve tekst lazen via hardop-denkprotocollen. Deze zijn geanalyseerd op twee verschillende niveaus: het niveau van woordidentificatie (bijvoorbeeld het snel herkennen van woorden in een tekst), en het niveau van leesbegrip (bijvoorbeeld het inzien van de relatie tussen zinnen in een tekst en de situatie begrijpen die in de tekst beschreven wordt). Verder is binnen deze niveaus ook gekeken naar de aanwezigheid van vier verschillende leesactiviteiten (vier indexen): leesfouten (bijvoorbeeld een ander woord lezen dan er staat), reproductie (bijvoorbeeld herlezen van de tekst, de tekst parafaseren), leesstrategieën (bijvoorbeeld activeren van voorkennis, het hoofdidee in een tekst identificeren), en metacognitieve activiteiten (bijvoorbeeld eigen leesgedrag bijstellen, aangeven dat iets fout in de tekst staat). Ten slotte is de bruikbaarheid nagegaan van de hardop-denkprotocollen en het ontworpen codeerschema voor het analyseren van leesactiviteiten.

Op de niveaus van woordidentificatie en leesbegrip blijken leerlingen uit groep 5 al over een heel repertoire aan activiteiten te beschikken om de tekst te kunnen begrijpen. Zelfs jonge lezers gebruiken deze activiteiten op een aangepaste en flexibele manier.

Met betrekking tot de indexen is er een negatieve samenhang tussen het gebruik van leesstrategieën (index 3) en het maken van leesfouten (index 1): wie meer gebruik maakt van leesstrategieën, maakt minder leesfouten. Verder is er een positieve samenhang tussen index 1 en 3 en leesvaardigheid: goede en zwakke begrijpende lezers verschillen op het vlak van de hoeveelheid fouten die ze lezen en de mate waarin ze strategieën gebruiken. Voorts blijkt dat wie de strategie onder woorden brengt, minder fouten leest. Lezers met een hogere leesvaardigheid rapporteren meer activiteiten die binnen de strategie-index te kaderen zijn.

De hardop-denктаak resulteert in twee betrouwbare indexen van leesvaardigheid bij jonge lezers: leesfouten en leesstrategieën. Voor de index 'reproductie' en 'metacognitieve activiteiten' zijn er minder duidelijke resultaten.

De auteurs concluderen dat een codeerschema voor hardop lees- en denkprotocollen dat zowel woordidentificatie als begripsniveau omvat, cruciaal is om inzicht te verwerven in het lezen van jonge kinderen. Een hardop-denктаak is een waardevol instrument om het strategisch lezen bij jonge lezers te onderzoeken. Deze taak kan ook een bruikbaar evaluatie-instrument zijn: de analyse van wat leerlingen verwoorden, geeft informatie over het leesproces en over welke instructie specifiek nodig kan zijn.

Verhoeven en Van Leeuwe (2008) gingen de effecten na van het decoderen van woorden (het accuraat en snel ontcijferen en omzetten van geschreven woorden in klanken), woordenschat en luistervaardigheid op de ontwikkeling van leesbegrip. Hiervoor zijn 2143 kinderen gevolgd tijdens hun basisschoolperiode. Twee theoretische raamwerken voor het voorspellen van de ontwikkeling van leesbegrip zijn getest. Volgens de lexicale kwaliteitshypothese zijn het decoderen van woorden en woordenschat cruciale determinanten van leesbegrip. Het 'simple view of reading' standpunt echter veronderstelt dat leesbegrip bepaald wordt door het decoderen van woorden en luistervaardigheid.

Er zijn twee onderzoeksvragen gesteld:

- Hoe is de ontwikkeling van het decoderen van woorden, woordenschat en luistervaardigheid gerelateerd aan de ontwikkeling van leesbegrip?
- In welke mate kan het leesbegrip van kinderen door de jaren heen verklaard worden door het kunnen decoderen van woorden, woordenschat, en luistervaardigheid?

Kennis van woordvormen en woordbetekenissen (woordenschat) voorspelt de ontwikkeling van het leesbegrip, wat een ondersteuning betekent van de lexicale kwaliteitshypothese. Maar ook voor het 'simple view of reading'-standpunt is er ondersteuning: het kunnen decoderen van woorden komt naar voren als een belangrijke factor voor het vroege leesbegrip, en heeft nog altijd een klein effect op het latere leesbegrip in groep 8. Ook luistervaardigheid voorspelt het vroege leesbegrip.

De resultaten leveren dus zowel bewijs voor de lexicale kwaliteitshypothese als voor het 'simple view of reading' standpunt. Efficiënt decoderen van woorden, woordenschat en luistervaardigheid voorspellen alle drie de ontwikkeling van leesbegrip in groep 3. De kinderen boeken jaar na jaar op alle aspecten een significante vooruitgang. Groep 3 en 4 van het basisonderwijs maakt veel vooruitgang, groep 5 en 6 een matige vooruitgang en groep 7 en 8 een kleine vooruitgang. Leesontwikkeling moet gezien worden als een continuüm. Verder blijken individuele verschillen tussen leerlingen op het vlak van het decoderen van woorden, woordenschat, luistervaardigheid en leesbegrip stabiel te zijn. De verschillen die opduiken bij het prille begin van de leesinstructie blijven bestaan over de jaren heen.

In de studie van Van der Schoot, Vasbinder, Horsley en Van Lieshout (2008) is de relatie onderzocht tussen twee leesstrategieën en tekstbegrip. De eerste strategie omvat het onderscheiden van belangrijke en onbelangrijke woorden. De tweede strategie heeft betrekking op het oplossen van anaforische verwijzingen: tekstdelen die verwijzen naar informatie die eerder in de tekst staat en nodig is om de tekst te begrijpen. In de tekst 'Het paard is gewond. John beslist om het dier naar de dierenarts te brengen.' begrijpt de lezer pas dat 'dier' verwijst naar 'paard' als hij de vorige zin goed heeft verwerkt. Het gebruik van deze leesstrategieën is onderzocht door middel van het vastleggen van oogbewegingen van de leerlingen, waarbij ervan werd uitgegaan dat goede lezers langer fixeren op belangrijke woorden en anaforische verwijzingen sneller oplossen dan minder goede lezers. Het onderzoek had plaats bij 36 leerlingen uit groep 7 en 8. Leerlingen met een beter tekstbegrip besteden meer tijd aan belangrijke woorden dan aan onbelangrijke; leerlingen met een zwakker tekstbegrip verwerken belangrijke en onbelangrijke informatie ongeveer op dezelfde manier. Dit betekent dat succesvolle begrijpende lezers actief betekenis opbouwen van de tekst en wat zij lezen aanpassen aan hun leesdoel en/of de tekstkenmerken. Lezers met een beter tekstbegrip lossen anaforische verwijzingen sneller op dan lezers met een zwakker tekstbegrip. Zij bouwen een geïntegreerd, coherent en rijk tekstmodel op, waarin ze gemakkelijk een link kunnen leggen naar eerder gelezen informatie. De leesstrategieën zijn onderling verweven: wie meer tijd besteedt aan het verwerken van belangrijke informatie is ook sneller in het oplossen van anaforische verwijzingen en omgekeerd. Deze bevindingen wijzen er volgens de onderzoekers op dat lezers met een goed tekstbegrip strategisch bewuste lezers zijn die een effectiever mentaal model van een tekst opbouwen dan andere lezers

De achtergrond van het onderzoek van Hermans, Knoors, Ormel en Verhoeven (2008) is dat eerder onderzoek heeft aangetoond dat dove lezers moeilijkheden hebben met verschillende deelvaardigheden die nodig zijn voor begrijpend lezen.

In hun studie stonden de volgende vragen centraal:

- Bestaat er bij kinderen die een tweetalig leerprogramma volgen een relatie tussen de woordenschatcores in de Nederlandse gebarentaal (NGT) en in geschreven Nederlands?
- Bestaat er een relatie tussen scores op begrijpend lezen in NGT en in geschreven Nederlands?
- Welke achtergrondvariabelen, zoals de gehoorstatus van de ouders en de taalvoorkeur, hebben een invloed op de prestaties van de kinderen op woordenschat en begrijpend lezen in NGT en in geschreven Nederlands?

87 dove leerlingen tussen de 8 en 12 jaar deden een woordenschattest en een begrijpend lezen-taak die bestond uit zes in complexiteit oplopende verhalen, zowel in de NGT als in het geschreven Nederlands. Daarnaast werden hun korte termijngeheugen en non-verbale intelligentie getest, en werd nagegaan of hun ouders doof dan wel horend waren. Hieruit kwamen de volgende bevindingen naar voren.

Er is een sterk positief verband tussen scores op woordenschat in NGT en in geschreven Nederlands, wanneer gecontroleerd wordt voor leeftijd, korte termijn-geheugen en non-verbale intelligentie. Kinderen met een uitgebreide woordenschat in de NGT bezitten ook een uitgebreide woordenschat in geschreven Nederlands.

Woordenschatcores correleren sterk met scores op begrijpend lezen, zowel in NGT als in het geschreven Nederlands.

Een positief verband tussen scores op begrijpend lezen in NGT en in geschreven Nederlands is alleen aanwezig als de woordenschatcores buiten beschouwing worden gelaten.

Kinderen van dove ouders scoren hoger op alle testen, zowel NGT als geschreven Nederlands, dan kinderen met horende ouders. Voor de NGT verklaren de onderzoekers dit uit het vroege en intensievere contact ermee. Kinderen die een voorkeur hebben voor NGT scoren beter op de NGT-testen dan kinderen die geen voorkeur hebben voor NGT.

In het onderzoek van Kendeou, Van den Broek, White en Lynch (2009) zijn mondelinge taalvaardigheden (bijvoorbeeld het begrijpen van gesproken woorden en verhalen) en decodeervaardigheden (tekens omzetten in klanken) onderzocht in relatie tot de beginnende begrijpende leesvaardigheid. Om dit na te gaan, zijn 221 kinderen getest op vier-, zes- en achtjarige leeftijd.

Beide vaardigheden op vier- en zesjarige leeftijd voorspellen onafhankelijk van elkaar de begrijpende leesvaardigheid van kinderen op achtjarige leeftijd. Ze komen al vroeg tot ontwikkeling en dragen dus bij aan de begrijpend leesvaardigheid in de vroege jaren van het basisonderwijs.

De auteurs stellen op basis van deze bevindingen dat het niet alleen mogelijk maar ook zinvol is om mondelinge taalvaardigheden en decodeervaardigheden al op vroege leeftijd te evalueren, omdat deze invloed hebben op de begrijpende leesvaardigheid van kinderen.

In de studie van Van Vreckem, Desoete en Van Keer (2011) wordt ingegaan op de volgende onderzoeksvragen:

- Wat is de relatie tussen de decodeervaardigheid en het leesbegrip van kinderen?
- Zijn de onderscheiden vaardigheden van begrijpend lezen, namelijk verbaal begrip op microniveau (betekenis van woorden, zinnen en beeldspraak op microniveau), interpretatie op mesoniveau (relaties leggen tussen informatie binnen een paragraaf), interpretatie op macroniveau (relaties leggen tussen informatie binnen de volledige tekst), extrapolatie (relaties leggen tussen informatie uit de tekst en informatie buiten de tekst om voorspellingen te maken en ideeën uit de tekst in nieuwe situaties toe te passen) en geheugen (informatie uit de tekst onthouden voor de verdere verwerking) aan elkaar gerelateerd?
- Wat is het profiel op het vlak van begrijpend lezen van zwakke lezers van het eerste leerjaar tot het zesde leerjaar?

Presteren kinderen met een zwak leesbegrip van het eerste tot en met het zesde leerjaar onder het gemiddelde niveau voor anaforische inferenties (betekenis van voornaamwoorden begrijpen) en causale inferenties (oorzaak-gevolgrelaties begrijpen)?  
Wat is het profiel op het vlak van begrijpend lezen van kinderen met dyslexie van het vierde tot en met het zesde leerjaar?

Het onderzoek is uitgevoerd bij 2867 leerlingen uit klas 1 tot en met 6 van Vlaamse scholen. Voor het beoordelen van de decodeervaardigheid zijn twee instrumenten gebruikt, namelijk de Eén-MinuuT-Test voor het lezen van bestaande woorden en de Klepeltest voor het lezen van pseudowoorden. Het leesbegrip is beoordeeld via de Vlaamse Toets Begrijpend Lezen (VTBL). Deze test bestaat uit meerkeuzevragen die de kinderen moeten beantwoorden na het lezen van een verhaal; de onderscheiden vaardigheden van begrijpend lezen komen hierin aan bod. Op basis van de resultaten van de VTBL zijn de kinderen onderverdeeld in een groep met een zwak leesbegrip, een groep met een gemiddeld leesbegrip en een groep met een sterk leesbegrip. Daarnaast zijn in deze steekproef kinderen uit het vierde tot en met het zesde leerjaar met een klinische diagnose van dyslexie vergeleken met een controlegroep van kinderen zonder dyslexie

Er blijkt een kleine samenhang tussen de decodeervaardigheid en het leesbegrip van kinderen. Deze samenhang geldt niet voor de decodeervaardigheid van pseudowoorden. De onderscheiden vaardigheden van begrijpend lezen, namelijk verbaal begrip, interpretatie op mesoniveau, interpretatie op macroniveau, extrapolatie en geheugen, hangen sterk samen met elkaar én met het resultaat op de test begrijpend lezen. Vooral de interpretatie op meso- en macroniveau kent een sterke samenhang met de prestaties voor leesbegrip.

Kinderen met een zwak leesbegrip ondervinden moeilijkheden met alle onderscheiden vaardigheden van begrijpend lezen. Dit patroon doet zich voor van het eerste tot en met het zesde leerjaar.

Voor anaforische en causale inferenties presteren kinderen met een zwak leesbegrip onder het gemiddelde niveau.

Kinderen met dyslexie presteren minder goed op de test begrijpend lezen dan kinderen met een gewone leesontwikkeling. Dit is hoofdzakelijk toe te schrijven aan één van de onderscheiden vaardigheden van begrijpend lezen, namelijk interpretatie op macroniveau. Er zijn geen betekenisvolle verschillen gevonden voor verbaal begrip, interpretatie op mesoniveau, extrapolatie en geheugen.

De onderzoekers concluderen dat de decodeervaardigheid en het leesbegrip bij kinderen met lees- of spellingproblemen apart beoordeeld moeten worden. Ook is een diepgaande en kwalitatieve analyse van de onderscheiden vaardigheden van begrijpend lezen nodig om de remediëring te kunnen afstemmen op de sterktes en zwaktes van elk kind.

In het onderzoek van Netten, Droop en Verhoeven (2011) is nagegaan of er verschillen zijn in de ontwikkeling van de leesvaardigheid tussen leerlingen die het Nederlands als eerste taal (NT1) of als tweede taal (NT2) leren. Om goed te kunnen functioneren in de maatschappij is een goede leesvaardigheid essentieel. NT2-leerders hebben echter vaak moeilijkheden met lezen en vooral met begrijpend lezen. Leesontwikkeling hangt bovendien samen met wiskundevaardigheden en met non-verbale redeneervaardigheden. Als er geen goede verbinding is tussen de eerste taal en de taal die gebruikt wordt in het schoolcurriculum, heeft dat negatieve gevolgen voor de leesmotivatie en het schools zelfvertrouwen van NT2-leerder.

Dit onderzoek maakt deel uit van de longitudinale PRIMA-studie (Cohortonderzoek Primair Onderwijs), waarin de ontwikkeling van de taal-, wiskunde- en leesvaardigheid van leerlingen in het basisonderwijs wordt bestudeerd.

In totaal zijn bij 822 leerlingen uit groep 4 en groep 6 acht variabelen gemeten in het vierde leerjaar; één daarvan, namelijk leesvaardigheid, is opnieuw gemeten in het zesde leerjaar.

De lees- en wiskundevaardigheid zijn nagegaan aan de hand van gestandaardiseerde Cito-toetsen. De decodeervaardigheid is onderzocht aan de hand van de gestandaardiseerde één-minuut-test, waarbij in één minuut zoveel mogelijk woorden in een lijst hardop gelezen moeten worden. De non-verbale redeneertest bestond uit het identificeren van een ontbrekend deel van een figuur en het identificeren van een afwijkende figuur in vier alternatieven. De leesmotivatie en het schools zelfvertrouwen zijn nagegaan aan de hand van een aantal items uit de leerlingenvragenlijst van respectievelijk het IEA- (International Association for the Evaluation of Educational Achievement) en het PRIMA-onderzoek. De beschikbaarheid van leesbronnen in de thuisomgeving is bevraagd via een peiling naar de aanwezigheid van boeken, kranten en een computer thuis.

Uit het onderzoek blijkt dat de ontwikkeling van de leesvaardigheid van NT1- en NT2-leerders op een aantal punten van elkaar verschilt. Een belangrijke voorspeller van

de leesvaardigheid van NT1-leerders in het zesde leerjaar is de leesvaardigheid in het vierde leerjaar, naast de taal-, wiskunde- en decodeervaardigheid. Ook leesmotivatie en schools zelfvertrouwen hebben een - weliswaar kleine - voorspellende waarde voor de leesvaardigheid aan het einde van het basisonderwijs.

Bij NT2-leerders wordt de leesvaardigheid in het zesde leerjaar vooral voorspeld door de leesvaardigheid in het vierde leerjaar, door de decodeervaardigheid en door het schools zelfvertrouwen. Daarnaast dragen bij NT2-leerders de taal- en wiskundevaardigheid en de leesmotivatie bij tot de leesvaardigheid in het vierde leerjaar.

Zowel bij NT1- als bij NT2-leerders hebben non-verbale redeneervaardigheden een voorspellende waarde voor de leesvaardigheid in het vierde leerjaar, evenals voor de taal- en wiskundevaardigheden en voor het schools zelfvertrouwen.

Wat betreft de relatie tussen de beschikbaarheid van leesbronnen in de thuisomgeving en de ontwikkeling van de leesvaardigheid, is er een opvallend verschil tussen NT1- en NT2-leerders. Hoe meer leesbronnen er thuis beschikbaar zijn, hoe beter NT1-leerders scoren op leesvaardigheid, taalvaardigheid en leesmotivatie. Bij NT2-leerders werd deze relatie niet vastgesteld.

In het onderzoek van Verhoeven, Van Leeuwe en Vermeer (2011) zijn de relaties nagegaan tussen de woordenschatgroei van kinderen gedurende hun schoolloopbaan in het basisonderwijs en de ontwikkeling van hun decodeervaardigheid en leesbegrip. Er wordt aangenomen dat woordenschatkennis essentieel is voor het leesbegrip: het aantal beschikbare woorden in het mentale lexicon van de lezer en de kwaliteit van de lexicale representaties kunnen het leesbegrip direct beïnvloeden. Over de manier waarop de groei van de woordenschat en de leesvaardigheid aan elkaar gerelateerd zijn gedurende het basisonderwijs is echter nog maar weinig bekend. De volgende onderzoeksvragen werden gesteld:

- In welke mate voorspelt de ontwikkeling van de mondelinge basiswoordenschat de ontwikkeling van de gevorderde (schriftelijke) woordenschat van kinderen?
- Hoe is de groei van de woordenschat van kinderen gerelateerd aan de ontwikkeling van hun decodeervaardigheid van woorden en hun leesbegrip?

In dit longitudinale onderzoek zijn 2790 leerlingen gevolgd van groep 3 tot en met groep 8. Aan de hand van een aantal gestandaardiseerde tests zijn gegevens verzameld op het vlak van mondelinge basiswoordenschat, geschreven gevorderde woordenschat, decodeervaardigheid van woorden en leesbegrip. Voor het nagaan van de mondelinge basiswoordenschat in groep 3 en 4 kreeg de leerling telkens vier prenten aangeboden, waarbij hij de prent moest aanduiden die het best overeenkwam met het gegeven woord. Om de geschreven gevorderde woordenschat te onderzoeken bij de leerlingen uit groep 5 tot en met 8 werden voor een reeks geselecteerde woorden meerkeuzevragen opgesteld. Om zicht te krijgen op de decodeervaardigheid voor woorden werd de snelheid gemeten



waarmee een- en meerlettergrepige woorden gelezen werden. Aan de leerling werd gevraagd om de woorden zo snel en nauwkeurig mogelijk te lezen. Het leesbegrip werd gemeten met een test voor elk leerjaar, waarbij de leerlingen een reeks van vijf geschreven teksten moesten lezen en hierover meerkeuzevragen moesten beantwoorden. Het onderzoek leverde de volgende bevindingen op.

Zowel de woordenschat als het decoderen van woorden als het leesbegrip ontwikkelt zich continu in het basisonderwijs. De overgang van een mondelinge basiswoordenschat naar de ontwikkeling van een meer gevorderde woordenschat in de tweede helft van het basisonderwijs hangt sterk af van de leesvaardigheid van kinderen. De beïnvloeding is wederkerig: de mondelinge basiswoordenschat blijkt een vroege leesvaardigheid te stimuleren, die op haar beurt de gevorderde woordenschatontwikkeling positief beïnvloedt.

Het woordenschatniveau van kinderen aan het begin van het leesonderwijs voorspelt hun latere niveau van decodeervaardigheid en leesbegrip. De relatie tussen woordenschat en leesbegrip is wel veel sterker dan de relatie tussen woordenschat en decodeervaardigheid. Waarschijnlijk zorgt de hoge transparantie van het Nederlands ervoor dat de woordenschat die men op jonge leeftijd opbouwt minder beslissend is voor de ontwikkeling van decodeervaardigheid dan voor de ontwikkeling van begrijpend leesvaardigheden.

Daarnaast blijkt de decodeervaardigheid ook de woordenschatontwikkeling te versterken en voorspelt de decodeervaardigheid in groep 4 de woordenschatontwikkeling van leerlingen in groep 5. Tijdens het leesproces helpt de decodeervaardigheid dus bij het verwerven van nieuwe verbindingen tussen geschreven woorden en hun betekenis. Een efficiënte decodeervaardigheid kan met andere woorden de sleutel zijn voor een voortdurende woordenschatgroei.

Ook tussen de gevorderde woordenschat en leesbegrip is er een wederkerige relatie: de woordenschat in groep 3 voorspelt het begrijpend lezen in groep 4, wat dan weer de woordenschat in groep 5 voorspelt. Niet enkel de kwaliteit van de lexicale representaties maar ook louter het aantal beschikbare woorden blijkt het leesbegrip dus direct te beïnvloeden.

Het wederkerige verband tussen woordenschatontwikkeling en leesbegrip heeft volgens de onderzoekers enkele praktische implicaties:

- Kinderen met een beperkte woordenschat zouden al op voorschools niveau voldoende kansen moeten krijgen om deze vaardigheden te versterken voordat ze aan de formele leesinstructie beginnen, bijvoorbeeld door boekjes te lezen of taalspelletjes te spelen.
- Gedurende de volledige schoolloopbaan zou veel aandacht besteed moeten worden aan het decoderen, het gebruik van strategieën voor leesbegrip en het intensief trainen van woordenschat, aangezien deze verschillende vaardigheden elkaar versterken.

De studie van het Centrum voor Taal en Onderwijs van de K. U. Leuven (2011) heeft als doel een beter zicht te krijgen op de vorderingen van leerlingen in het reguliere onderwijs in het leren van Nederlands en de factoren die daarmee samenhangen. De focus ligt hierbij op lees- en schrijfonderwijs. Ze bestaat uit een literatuurstudie en een empirisch onderzoek. In de literatuurstudie wordt een overzicht gegeven van Vlaams, Nederlands en internationaal kwantitatief onderzoek naar de taalontwikkeling Nederlands van leerlingen in het basis- en secundair onderwijs en de effectieve bestanddelen van lees- en schrijfonderwijs. Het empirisch onderzoek bestaat uit secundaire analyses van onderwijsonderzoek dat in een aantal Vlaamse databanken opgenomen is. De analyses bieden een algemeen beeld van de vorderingen van leerlingen in het basis- en secundair onderwijs op het vlak van technisch lezen, begrijpend lezen en spelling.

Vlaamse leerlingen doen het over het algemeen goed in begrijpend lezen. Diverse factoren op zowel leerling-, klas- als schoolniveau hebben echter een invloed op de prestaties van leerlingen. Een leerling die een jaar heeft overgedaan, een andere thuistaal dan het Nederlands heeft of uit een laag sociaaleconomisch milieu komt, presteert lager op taalvaardigheid. Vooral kansarme jongeren van Turkse of Noord-Afrikaanse afkomst scoren beduidend lager voor begrijpend lezen dan Nederlandstalige niet-kansarme leerlingen en andere anderstalige kansarme leerlingen. Daarnaast zijn er grote verschillen tussen scholen, zelfs als er rekening wordt gehouden met de instroomkenmerken.

De aspecten van het leesonderwijs die goed werken voor normaal vorderende lezers werpen ook hun vruchten af voor zwakkere lezers en lezers met een andere thuistaal dan het Nederlands. Om zowel in technisch als begrijpend lezen goed te presteren, is een systematische en geïntegreerde instructie nodig in diverse aspecten: het ontwikkelen van het fonemisch bewustzijn (begrijpen dat gesproken woorden uit klanken bestaan), het leren van klankletterkoppelingen, het vloeiend leren lezen, het ontwikkelen van woordenschat en het flexibel leren hanteren van strategieën om teksten te begrijpen.

Voor begrijpend lezen is het daarnaast van belang dat lezers gemotiveerd, actief betrokken en zelfstandig zijn. Ook moeten ze kunnen werken met authentieke en voor hen interessante teksten, goede instructies krijgen en gelegenheid krijgen tot feedback van en interactie met andere leerlingen. Zwakke lezers hebben daarnaast behoefte aan langdurige extra ondersteuning en individuele leesondersteuning door de leerkracht. Bovendien hebben leerlingen met het Nederlands als tweede taal extra ondersteuning nodig gedurende hun hele schoolloopbaan met aandacht voor woordenschat en mondelinge vaardigheden. Het leren lezen in zowel de eerste als tweede taal lijkt voordelen te bieden: het versterken van vaardigheden en kennis heeft een positief transfereffect van de ene naar de andere taal.

Variabelen die in het empirisch onderzoek samen blijken te hangen met betere prestaties en/of meer leerwinst in het vijfde leerjaar (groep 7) zijn: een rustige en studiegerichte lesgroep, een heterogene classesamenstelling qua prestatieniveau, het aanleren

van leerstrategieën, goed georganiseerde en aantrekkelijke instructie, een veilig en stimulerend leerklimaat, differentiatie in de lessen Nederlands, hoge verwachtingen en coöperatief leren.

Het lezen van teksten is een ingewikkelde vaardigheid die vraagt om een combinatie van technisch lezen, het leggen van verbanden tussen woorden en het begrijpen van de onderlinge samenhang van zinnen in een tekst. Mogelijk is vloeiend lezen (de vaardigheid om een tekst snel, foutloos en met een natuurlijke intonatie te lezen) een belangrijke indicator voor tekstbegrip.

In de studie van Veenendaal, Groen en Verhoeven (2012) is de relatie onderzocht tussen technisch lezen, vloeiend lezen en begrijpend lezen bij 104 kinderen uit groep 6, aan de hand van de volgende vragen:

- Wat is het belang van vloeiend lezen in relatie tot technisch lezen en begrijpend lezen?
- Welke aspecten van vloeiend lezen, namelijk leessnelheid en/of prosodie (lezen met een natuurlijke intonatie), zijn hierbij belangrijk?

Het technisch lezen is onderzocht met een test waarin de leerlingen in één minuut zoveel mogelijk niet-bestaande woorden vlot en nauwkeurig moesten lezen. Voor het vloeiend lezen moesten ze vier korte teksten hardop lezen. Het aantal correct gelezen woorden per minuut werd berekend en de intonatie werd bepaald aan de hand van een schaalverdeling. Tot slot is het begrijpend lezen onderzocht aan de hand van twee leestaken. In de eerste taak moesten de leerlingen de juiste verbindingswoorden kiezen in een informatieve tekst. In de tweede taak moesten zij woorden kiezen die belangrijk waren voor de betekenis van zinnen.

Vloeiend lezen blijkt een belangrijke stap in de overgang van technisch lezen naar begrijpend lezen. Leerlingen moeten al technisch en geautomatiseerd kunnen lezen om tot vloeiend lezen te komen, en vloeiend lezen draagt bij aan begrijpend lezen.

Wat de aspecten van vloeiend lezen betreft, lijkt alleen prosodie, het lezen met een natuurlijke intonatie een rol te spelen in de relatie tussen technisch en begrijpend lezen. Prosodie ondersteunt mogelijk tekstbegrip van leerlingen doordat ze kennis van tekststructuren toepassen en verbanden leggen tussen zinnen in teksten. De leessnelheid hangt echter niet direct samen met begrijpend lezen; snel lezen geeft dus geen betrouwbaar beeld van de mate van tekstbegrip.

Op basis van deze resultaten stellen de auteurs dat leessnelheid vooral de mate van geautomatiseerd lezen weergeeft, terwijl de kwaliteit van prosodie een indicatie geeft voor het niveau van begrijpend lezen. Dit kan helpen bij de beoordeling en ondersteuning van problemen met begrijpend lezen.

Een belangrijk aspect van begrijpend lezen is het bewaken van tekstbegrip. In het algemeen wordt aangenomen dat de lezer hiervoor een situatiemodel construeert:

een mentaal beeld van de situatie in de tekst met aandacht voor diverse dimensies zoals tijd, ruimte, oorzaak-gevolgrelaties en kenmerken, doelen en emoties van het hoofdpersonage. Als de lezer dit situatiemodel tijdens het lezen aanpast, bijvoorbeeld bij het lezen van inconsistenties, dan komt hij tot een consistent situatiemodel in zijn langetermijngeheugen. Vaardige lezers vragen zich tijdens het lezen voortdurend af of wat ze lezen zinvol is. Als zij in de tekst zaken tegenkomen die niet kloppen met hun situatiemodel, gebruiken zij strategieën om dat begrip te herstellen. Kinderen met moeilijkheden op het vlak van leesbegrip kunnen echter moeite hebben met inconsistenties in teksten.

In de studie van Van der Schoot, Reijntjes en Van Lieshout (2012) is onderzocht of kinderen met een zwak leesbegrip verschillen van kinderen met een sterk leesbegrip in de mate waarin ze een rijk uitgewerkt situatiemodel construeren en het situatiemodel aanpassen. Bij beide groepen is onderzocht hoe ze omgaan met inconsistenties in teksten. Het onderzoek had plaats bij 47 leerlingen uit groep 7 en 8. Het leesbegrip van de kinderen is onderzocht met de Cito-toets 'Begrijpend Lezen'. Daarnaast zijn hun leestijd en oogfixaties gemeten aan de hand van een taak op de computer. In deze taak lezen kinderen een verhalende tekst waarin de actie van het hoofdpersonage (bijvoorbeeld een hamburger eten bij een fastfoodketen) consistent (bijvoorbeeld verslaafd aan fastfood) of inconsistent (bijvoorbeeld vegetariër) is met de karakterbeschrijving van het personage. Hierbij zijn de kinderen ingedeeld in een lokale groep (die teksten leest waarin de personagebeschrijving en de actie in dezelfde paragraaf staan) en een globale groep (die teksten leest waarin de personagebeschrijving en de actie niet in dezelfde paragraaf staan). Het begrip van de tekst is onderzocht aan de hand van vragen die de onderzoeker achteraf stelde.

Kinderen met een sterk leesbegrip lezen teksten met inconsistenties trager dan consistente teksten. Dit geldt zowel voor de globale groep als voor de lokale groep. De kinderen keren vaker terug naar de karakterbeschrijving in teksten met inconsistenties en beantwoorden daarover meer begripsvragen correct. Dit wijst erop dat deze kinderen de inconsistenties opmerken, controleren en pogingen doen om ze op te lossen. Doordat dit ook voorkomt in de globale groep kan geconcludeerd worden dat kinderen met een sterk leesbegrip de personagebeschrijving in hun situatiemodel hebben opgeslagen.

Kinderen met een zwak leesbegrip lezen inconsistente teksten ook trager dan consistente teksten, maar doen dit alleen in de lokale groep en niet in de globale groep. Ze keren daarnaast niet terug naar de karakterbeschrijving bij een inconsistente actie van het personage en maken meer fouten in het beantwoorden van begripsvragen. Deze kinderen blijken dus moeite te hebben om een rijk uitgewerkt situatiemodel te construeren.

Waarschijnlijk laten zij relevante informatie uit het situatiemodel weg, waardoor ze zich de personagebeschrijving niet kunnen voorstellen. Daardoor merken zij in de globale groep de inconsistente acties van het personage niet op. De personagebeschrijving is

immers niet meer aanwezig in het werkgeheugen, noch in het situatiemodel. Deze resultaten wijzen erop dat kinderen met een zwak leesbegrip geen problemen hebben met het aanpassen van het situatiemodel. In de lokale groep staan immers ook zij langer stil bij inconsistente zinnen. Ze passen dus wel strategieën toe om het leesbegrip te herstellen als de informatie nog beschikbaar is in hun werkgeheugen. In vergelijking met kinderen met een sterk leesbegrip hebben ze echter moeite met het construeren van een rijk uitgewerkt situatiemodel. De onderzoekers pleiten daarom voor meer aandacht in het leesonderwijs voor het aanleren van leesstrategieën, waaronder het opbouwen van een situatiemodel.

Om te begrijpen wat je leest, moet je decoderen wat er staat en informatie over de woorden ophalen uit het mentale lexicon, dat informatie bevat over de betekenis, vorm en uitspraak van woorden. De kwaliteit van het mentale lexicon is heel belangrijk: een brede en diepe woordkennis bepaalt hoe vloeiend woorden worden geïdentificeerd en de betekenis wordt opgehaald. Geheeroverlies kan echter de kwaliteit van het mentale lexicon beïnvloeden. In de studie van Coppens, Tellings, Schreuder en Verhoeven (2013) is bij 124 kinderen met en zonder geheeroverlies onderzocht hoe verschillende componenten van het mentale lexicon gerelateerd zijn aan elkaar en aan begrijpend lezen. In een lexicale beslissingstaak kregen de kinderen letters te zien die een bestaand woord of een niet bestaand woord vormden. De kinderen moesten de niet bestaande woorden doorstrepen. In een gebruiksbeslissingstaak kregen de kinderen dezelfde bestaande woorden te zien in vier korte zinnen. De kinderen moesten de zin kiezen waarin het woord het meest betekenisvol werd gebruikt. Daarnaast zijn decodeervaardigheid en begrijpend lezen onderzocht. De lexicale beslissingstaak en de gebruiksbeslissingstaak zijn afgenomen in groep 5, 6 en 7. Decodeervaardigheid is nagegaan in groep 5 en leesbegrip in groep 8. Het kunnen decoderen van woorden heeft een invloed op begrijpend lezen via woordenschat en de kennis van woordbetekenissen. Het is niet alleen belangrijk om veel woorden te kennen, maar ook om die diepgaand te kennen. Met andere woorden, de kwaliteit van het mentale lexicon beïnvloedt het begrijpend lezen.

Dit model van leesontwikkeling geldt voor kinderen met en zonder geheeroverlies. Bij kinderen met geheeroverlies speelt de decodeervaardigheid een grotere rol. Kinderen zonder geheeroverlies presteren sterker op begrijpend lezen. Aangezien kinderen met geheeroverlies slechts een lichte achterstand hebben in decodeervaardigheid ten opzichte van hun horende leeftijdsgenoten, is een beperktere woordenschat en een minder diepgaande woordkennis volgens de auteurs de oorzaak van leesproblemen bij kinderen met geheeroverlies. De auteurs stellen voor om tijdens de schoolloopbaan instructie te geven in het expliciet leren van woordenschat en strategieën.

Het verwerven van woordkennis is een van de sleutelfactoren voor begrijpend lezen.

Woordkennis omvat zowel het aantal gekende woorden als semantische woordkennis (kennis van de betekenis en betekenisrelaties van die woorden). In de studie van Cremer en Schoonen (2013) is bij 124 leerlingen uit groep 7 onderzocht in welke mate semantische woordkennis het leesbegrip van eentalige en tweetalige kinderen ondersteunt. Hierbij is een onderscheid gemaakt tussen enerzijds de beschikbaarheid (de aanwezigheid van woordkennis) en anderzijds de toegankelijkheid (de snelheid om toegang te krijgen tot woordkennis). De beschikbaarheid van semantische woordkennis is onderzocht via een taak waarbij de kinderen een woord (bijvoorbeeld 'groente') moesten verbinden met drie semantisch gerelateerde woorden uit een lijst van zes woorden (bijvoorbeeld 'plant', 'sla', 'eten', 'bord', 'warm', 'sterk'). Voor de toegankelijkheid van semantische woordkennis is de reactietijd op de computer nagegaan voor een vergelijkbare taak. Begrijpend lezen is onderzocht via een gestandaardiseerde leestest; decodeervaardigheid (het nauwkeurig en snel uit het geheugen kunnen ophalen van de auditieve woordvorm van een geschreven woord) is nagegaan via de Drie-Minuten-Toets. Tot slot is de talige achtergrond van de kinderen nagegaan met een vragenlijst over taalgebruik thuis en op school.

Eentalige en tweetalige kinderen hebben gelijklopende decodeervaardigheden. Tweetalige kinderen hebben echter een achterstand ten opzichte van eentalige kinderen op het vlak van begrijpend lezen en de beschikbaarheid van semantische woordkennis. Zij beschikken dus over minder kennis van woordbetekenissen dan eentalige kinderen. Daarnaast scoren alle kinderen sterker op begrijpend lezen als zij semantische woordkennis snel kunnen activeren.

Deze studie toont volgens de auteurs het belang aan van semantische woordkennis voor lezen. Naast een brede woordenschat is ook een uitgebreide kennis van de betekenis en betekenisrelaties van woorden noodzakelijk om teksten goed te kunnen begrijpen.

De etnische samenstelling van een groep kan op twee manieren bestudeerd worden: via het etnische aandeel of via de etnische diversiteit. Het etnische aandeel verwijst naar de proportie migrantenkinderen in een klas, onafhankelijk van de etnische groep waartoe ze behoren. Etnische diversiteit verwijst naar het aantal verschillende etnische groepen in een klas en naar de grootte van deze groepen.

In de studie van Veerman, Van de Werfhorst en Dronkers (2013) is onderzocht wat de relatie is tussen de etnische diversiteit en het etnische aandeel van een klas en de prestaties begrijpend lezen. De prestaties van 36.796 leerlingen uit groep 2, 5 en 8 zijn vastgesteld op basis van de score op de Cito-toets begrijpend lezen (groep 5 en 8) en op basis van scores op mondelinge vaardigheid en beginnende geletterdheid (groep 2). Hiervoor zijn data gebruikt uit het Cohort Onderzoek Onderwijsloopbanen (COOL) 2008. Via een oudervragenlijst is de etnische achtergrond nagegaan, gebaseerd op het geboorteland van het kind, de vader en de moeder. Daarnaast is het onderwijsniveau van de ouders bevraagd. Het etnische aandeel in de klas is gebaseerd op het percentage

migrantenleerlingen in de klas. Voor de etnische diversiteit is het aantal etnische groepen per klas en het aantal leerlingen van een bepaalde etnische groep vastgesteld. Op basis hiervan is het niveau van diversiteit berekend, gegeven het aandeel kinderen van niet-Nederlandse afkomst.

Het etnische aandeel in een klas hangt negatief samen met de prestaties begrijpend lezen van autochtone leerlingen. Bij leerlingen met een migrantenachtergrond is dit minder sterk het geval.

De etnische diversiteit in een klas is niet duidelijk gerelateerd aan de prestaties begrijpend lezen over de leerjaren heen. Alleen in groep 8 van het basisonderwijs hangt het begrijpend lezen van leerlingen met een migrantenachtergrond negatief samen met de etnische diversiteit in de klas. Ook autochtone leerlingen hebben wat zwakkere scores voor begrijpend lezen als ze in een klas zitten met veel verschillende etnische groepen.

Uit het in deze periode verrichte beginsituatieonderzoek komen twee leerling-kenmerken die samenhangen met de vaardigheid in begrijpend lezen het duidelijkst naar voren:

*woordenschat* en *decodeervaardigheid*. Ze worden gevolgd door *leesstrategieën*.

De *woordenschat* van een leerling hangt positief samen met begrijpend lezen in de onderzoeken van Aarnoutse, Van Leeuwe en Verhoeven (2005), Verhoeven en Van Leeuwe (2008), Hermans et al. (2008), Verhoeven, Van Leeuwe en Vermeer (2011), Centrum voor Taal en Onderwijs van de K.U. Leuven (2011) en Coppens et al. (2013). Hetzelfde geldt voor het onderzoek van Haest en Vermeer (2005), waaruit blijkt dat brede woordkennis (het aantal gekende woorden) een belangrijker factor bij begrijpend lezen is dan diepe woordkennis (kennis van achterliggende concepten en betekenisrelaties) en kennis van vaktaalwoorden. Cremer en Schoonen (2013) vinden wel een samenhang tussen semantische woordkennis (kennis van de betekenis en betekenisrelaties van woorden) en begrijpend lezen. Het onderzoek van Wauters (2005) laat een samenhang zien tussen de wijze waarop een woord verworven wordt en begrijpend lezen: perceptueel verworven woorden maken begrijpend lezen makkelijker dan taalkundig verworven woorden.

*Decodeervaardigheid* (waaronder foneembewustzijn en letterkennis) hangt positief samen met begrijpend lezen in de onderzoeken van Aarnoutse, Van Leeuwe en Verhoeven (2005), Verhoeven en Van Leeuwe (2008), Kendeou et al. (2009), Van Vreckem, Desoete en Van Keer (2011), Netten, Droop en Verhoeven (2011), Verhoeven, Van Leeuwe en Vermeer (2011), Centrum voor Taal en Onderwijs van de K.U. Leuven (2011), en Coppens et al. (2013). Van vloeiend lezen hangt het aspect prosodie, hardop kunnen lezen met een natuurlijke intonatie, positief samen met begrijpend lezen; het aspect leessnelheid niet (Veenendaal, Groen & Verhoeven, 2012). Het maken van fouten tijdens het hardop lezen hangt negatief samen met begrijpend lezen ( Schellings, Aarnoutse & Van Leeuwe, 2006).

*Leesstrategieën* kunnen gebruiken hangt positief samen met begrijpend lezen in het onderzoek van Schellings, Aarnoutse en Van Leeuwe (2006); daarbij gaat het bijvoorbeeld

om het activeren van voorkennis en het identificeren van het hoofdidee in een tekst. In het onderzoek van Van der Schoot et al. (2008) hangen de leesstrategieën belangrijke en onbelangrijke woorden onderscheiden en anaforische verwijzingen oplossen positief samen met begrijpend lezen. Het construeren van een rijk uitgewerkt situatiemodel tijdens het lezen is een strategie die positief samenhangt met begrijpend lezen in het onderzoek van Van der Schoot, Reijntjes en Van Lieshout (2012). Ook het onderzoek van het Centrum voor Taal en Onderwijs van de K.U. Leuven (2011) vermeldt een positieve samenhang tussen leesstrategieën hanteren en begrijpend lezen.

Andere leerling-kenmerken die in de onderzoeken aan de orde komen, zijn luistervaardigheid, mondelinge taalvaardigheden en non-verbale redeneervaardigheden. Luistervaardigheid wordt door Aarnoutse, Van Leeuwe en Verhoeven (2005) geen goede voorspeller van tekstbegrip genoemd; Verhoeven en Van Leeuwe (2008) stellen echter dat luistervaardigheid het vroege leesbegrip voorspelt. Mondelinge vaardigheden als het begrijpen van gesproken woorden en verhalen voorspellen de vaardigheid in begrijpend lezen in het onderzoek van Kendeou et al. (2009). Non-verbale redeneervaardigheden, onderzocht aan de hand van figuren, bleken samen te hangen met begrijpend lezen in het onderzoek van Netten, Droop en Verhoeven (2011).

De samenhang tussen de leerling-kenmerken *woordenschat* en *decodeervaardigheid* (vaardigheid in technisch lezen) en begrijpend lezen werd al gerapporteerd in onderzoek uit de periode 1969-2004; ze wordt bevestigd door het onderzoek uit de periode 2004-2014. Wat het gebruiken van *leesstrategieën* betreft, levert het onderzoek 2004-2014 duidelijker aanwijzingen over de samenhang daarvan met de vaardigheid in begrijpend lezen dan het onderzoek 1969-2004. Het is wel belangrijk om hierbij in het oog te houden dat een positieve samenhang niet hetzelfde is als een oorzakelijk verband. Dat leerlingen met een grotere woordenschat beter presteren bij begrijpend lezen, bewijst nog niet dat hun betere prestaties *veroorzaakt* worden door een grotere woordenschat; er kan ook een andere factor ten grondslag liggen aan de samenhang, zoals algemene verbale vaardigheid, of sociaal milieu. Daarom kan ook niet zonder meer worden aangenomen dat vergroting van de woordenschat van leerlingen leidt tot beter presteren op het gebied van begrijpend lezen. Een dergelijke veronderstelling moet worden getoetst in empirisch effectonderzoek. Enkele beginsituatieonderzoeken gaan in op verschillen tussen leerlingen: autochtone of allochtone, dove of horende. Uit het onderzoek van Heist en Vermeer (2005) blijkt dat tweetalige kinderen in vergelijking met eentalige een minder brede woordenschat hebben, een minder diepe woordkennis, minder kennis van vaktaalwoorden en een lager niveau van begrijpend lezen. Dit laatste wordt vooral veroorzaakt door de minder brede woordenschat. Tweetalige leerlingen hebben minder semantische woordkennis (kennis van woordbetekenissen) dan eentalige, blijktens het onderzoek van Cremer en Schoonen (2013). In het onderzoek van Netten, Droop en Verhoeven (2011) blijken schools zelfvertrouwen en leesmotivatie voor NT2- leerlingen belangrijke voorspellers van



begrijpend lezen, naast de voorspellers die voor alle leerlingen gelden. Uit het onderzoek van Wauters (2005) blijkt dat taalkundig verworven woorden zowel voor dove als horende kinderen bij het lezen een groter struikelblok vormen dan perceptueel verworven woorden. De samenhang tussen woordenschat en begrijpend lezen is bij dove kinderen niet anders dan bij horende (Hermans et al., 2008). Bij kinderen met gehoorverlies zijn een beperktere woordenschat en een minder diepgaande woordkennis er de oorzaak van dat zij meer problemen hebben met begrijpend lezen dan horende, stellen Coppens et al. (2013). Een tweetal studies gaat in op kenmerken van de klas of school die samenhangen met begrijpend lezen. Het Centrum voor Taal en Onderwijs van de K.U. Leuven (2011) noemt: een rustige en studiegerichte lesgroep, een heterogene classesamenstelling qua prestatieniveau, het aanleren van leerstrategieën, goed georganiseerde en aantrekkelijke instructie, een veilig en stimulerend leerklimaat, differentiatie in de lessen Nederlands, hoge verwachtingen en coöperatief leren. De studie van Veerman, Van de Werfhorst en Dronkers (2013) laat zien dat het etnische aandeel (de proportie migrantenkinderen) in een klas negatief samenhangt met de prestaties op begrijpend lezen van autochtone leerlingen. Dit geldt niet voor de etnische diversiteit (het aantal verschillende etnische groepen) in de klas.

## 4. Onderzoek naar onderwijsleermateriaal

Het onderzoek naar onderwijsleermateriaal beschrijft en analyseert op welke wijze bestaande of nieuwe methoden vorm geven aan het leesonderwijs. Het gebruik van ICT en/of audiovisuele media is hierbij een speciaal aandachtspunt.

### Onderzoek 1969-2004

In deze periode hebben Schoonen, Triesscheijn, Van Gelderen en De Klerk (1993) materiaal voor begrijpend lezen geëvalueerd van het Advies- en Begeleidingscentrum te Amsterdam (ABC). Wolbert en Houtveen (1998) onderzochten de implementatie en uitvoering in de praktijk van drie toentertijd nieuwe methoden voor begrijpend lezen: *Lees je Wijzer, Ik weet wat ik lees* en *Wie dit leest*. Mooij (1998) ging na hoe leesmethoden in de klas gebruikt werden en of er een verband was met toetsprestaties van leerlingen; daarbij ging het om *Leeswerk, Lees je wijzer, Taalkabaal, Begrijpend lezen* en een categorie overige methoden. Het onderzoek was te gering en te divers van aard om er conclusies uit te kunnen trekken.

### Onderzoek 2004-2014

In de periode 2004-2014 is geen onderzoek uitgevoerd naar onderwijsleermateriaal voor begrijpend lezen.

Het onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten is verdeeld in drie soorten: descriptief, construerend en effectonderzoek.

## 5. Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten

Het descriptieve onderzoek stelt zich ten doel de stand van zaken in het taalonderwijs te beschrijven, aan de hand van vragen als: hoe ziet de praktijk eruit? Wat doen leerkrachten en leerlingen? Welke problemen ervaren ze daarbij? Welke didactische aanpakken zijn er te onderscheiden?

Het doel van construerend onderzoek is nieuwe didactische aanpakken te ontwikkelen voor de praktijk, waarbij leerplanontwikkeling en onderzoek hand in hand gaan. Er wordt onderwijsleermateriaal ontwikkeld dat in de praktijk uitgetoetst wordt en op grond van de ervaringen bijgesteld.

Bij effectonderzoek is het doel om vast te stellen wat de effecten zijn van bepaalde didactische aanpakken op de leerprestaties van de leerlingen. Omdat in effectonderzoek didactische aanpakken meestal ook vertaald worden in ontwikkeld onderwijsleermateriaal, heeft dit onderzoek ook een construerend aspect, maar dit is niet het hoofddoel.

### 5.1. Descriptief onderzoek

#### Onderzoek 1969-2004

Uit het descriptieve onderzoek naar leesonderwijs in deze periode trokken we de volgende conclusies.

Leerkrachten besteden gemiddeld per week een uur tot anderhalf uur aan begrijpend lezen in de bovenbouw en een uur in de onderbouw, volgens PPOON-onderzoek. De meerderheid van de leerkrachten besteedt minstens een maal per week aandacht aan begrijpend lezen. Slechts een deel van die tijd wordt ook echt besteed aan de inhoudelijke kant van lezen; een groot deel wordt gevuld met organisatorische en procedurele zaken (Aarnoutse, 1991; Slieden & Reitsma, 1991).

Zowel in het speciaal als in het regulier basisonderwijs wordt weinig tot geen directe instructie in begrijpend lezen gegeven en geen aandacht besteed aan leesstrategieën (Aarnoutse, 1988; Slieden & Reitsma, 1991). Het laatste geldt ook voor Jenaplan- en Montessorischolen (Aarnoutse & Görtz, 1995). Leerkrachten en leerlingen in het speciaal onderwijs hebben ook nauwelijks kennis van leesstrategieën (Slieden, 1993). Het leesonderwijs bestaat vooral uit leerlingen teksten laten lezen en daar vragen over stellen (Aarnoutse & Weterings, 1995).

De kwaliteit van het leesonderwijs laat naar de mening van de Inspectie (1996) op veel scholen (de helft tot een derde) te wensen over als het gaat om inhoud, methodiek, differentiatie en evaluatie.

Voor leerlingen aan het einde van de basisschool blijkt (al in 1978) de krant zeer moeilijk te begrijpen (Siemonsma, 1978). Wanneer hen gevraagd wordt zelf vragen te stellen bij een tekst, stellen zij vooral vragen naar zaken die letterlijk in de tekst voorkomen en niet naar zaken die uit de tekst afgeleid moeten worden of naar meningen en ervaringen van de lezer (Van de Meij, 1993).

Het descriptieve onderzoek naar de praktijk van het leesonderwijs leverde al met al een vanuit vernieuwingsoogpunt weinig positief beeld op van die praktijk.

### Onderzoek 2004-2014

In 2005 is het vierde peilingsonderzoek voor leesvaardigheid einde basisonderwijs uitgevoerd, waarover gerapporteerd werd door Heesters, Van Berkel, Van der Schoot en Hemker (2007). Het peilingsonderzoek omvatte onder andere een inventarisatie van aspecten van het onderwijsaanbod in de groepen 6, 7 en 8 op 105 scholen.

In 2005 worden nauwelijks taalmethoden genoemd die ook in de vorige peiling in 1998 voorkwamen. De methoden die genoemd worden zijn meestal in de tweede helft van de negentiger jaren uitgegeven. Scholen in de steekproef noemen twaalf verschillende taalmethoden, maar de meest genoemde methoden binnen de steekproef zijn *Taal Actief* (38%) en *Taaljournaal* (23%). Ook noemen leerkrachten een groot aantal verschillende methoden voor begrijpend lezen, waarvan er maar vier door meer dan 10% van de scholen worden genoemd. De meest voorkomende methoden zijn *Goed Gelezen* (35%) en *Tekst Verwerken* (20%). Daarnaast is er een grote diversiteit aan additionele leermiddelen die voor het leesonderwijs worden gebruikt.

De mediaan van de opgegeven lestijden voor begrijpend lezen is 1,5 uur per week. Scholen met relatief veel 1.90-leerlingen besteden per week gemiddeld een kwartier meer aan lezen. Als de lestijden voor begrijpend en voortgezet technisch lezen samengevoegd worden, wijkt de gemiddelde lestijd voor lezen in 2005 - gemiddeld ongeveer 2,5 uur per week - nauwelijks af van die uit de vorige peiling in 1998.

35% van de leerkrachten kiest voor een klassikale organisatievorm en 55% voor een meer gedifferentieerde organisatievorm. In 1998 kozen de meeste leerkrachten nog voor een voornamelijk klassikale organisatievorm.

Ongeveer driekwart van de leerkrachten in de bovenbouw van het basisonderwijs gebruikt methode-onafhankelijke toetsen voor begrijpend lezen. In de meeste gevallen gaat het dan om toetsen uit het Leerling- en onderwijsvolgsysteem van Cito. Vooral leerkrachten van scholen met relatief veel 1.90-leerlingen gebruiken daarnaast ook een toets voor woordenschatontwikkeling.

In ongeveer een kwart van de jaargroepen in de bovenbouw worden leerlingen voor begrijpend lezen verwezen naar een remedial teacher, gemiddeld drie à vier leerlingen per jaargroep, met een frequentie van meestal één keer per week. In ongeveer de helft van de groepen zitten leerlingen die als dyslectisch worden aangemerkt; het betreft dan gemiddeld ongeveer twee leerlingen per groep.

Eveneens in 2005 is het vierde peilingsonderzoek voor leesvaardigheid halverwege het basisonderwijs uitgevoerd (Van Berkel, Krom, Heesters, Van der Schoot en Hemker, 2008). Het peilingsonderzoek omvatte onder andere een inventarisatie van aspecten van het onderwijsaanbod in de jaargroepen 3, 4 en 5 op 101 scholen.

De diversiteit aan taalmethoden voor de jaargroepen 4 en 5 is groot. De meest gebruikte methoden zijn *Taal Actief*, *Taaljournaal*, *Taaltijd* en *Zin in Taal*. Ook voor begrijpend lezen zijn er veel verschillende methoden in gebruik. *Goed Gelezen* en *Tekst verwerken* worden het vaakst op scholen ingezet. Daarnaast blijkt er een grote diversiteit te bestaan aan additionele leermiddelen die voor het leesonderwijs worden gebruikt.

Leerkrachten in jaargroep 3 besteden ongeveer 6,5 uur per week aan het aanvankelijk leesonderwijs. Zowel in jaargroep 4 als in jaargroep 5 schatten de leerkrachten de totale tijd voor leesonderwijs in op ongeveer 3 uur per week, min of meer gelijk verdeeld over technisch en begrijpend lezen. De gemiddeld opgegeven lestijd voor leesonderwijs is vrijwel gelijk aan de tijd die de leerkrachten in 1999 opgaven.

In jaargroep 3 kiest een meerderheid van de leerkrachten voor een gematigde vorm van differentiatie waarbij leerlingen gezamenlijk worden geïnstrueerd, maar waarbij tijdens de verwerkings- en oefenfase naar niveau en tempo wordt gedifferentieerd. In de jaargroepen 4 en 5 kiest ongeveer 40% van de leerkrachten voor vrijwel volledig klassikaal onderwijs en 50% voor gematigd gedifferentieerd onderwijs. In 1999 was deze verhouding precies omgekeerd.

Ongeveer driekwart van de leerkrachten in jaargroep 3 gebruikt de toetsen die bij de leesmethode horen; de helft gebruikt – vaak daarnaast – methode-onafhankelijke toetsen. Bijna alle leerkrachten in de jaargroepen 4 en 5 gebruiken voor begrijpend lezen de toetsen die in de methode zijn opgenomen. Daarnaast gebruikt ongeveer 70% een methodeonafhankelijke toets.

Ongeveer een kwart van de leerkrachten treft bijzondere maatregelen voor de meer begaafde leerlingen – ongeveer twee per jaargroep – bij het begrijpend lezen.

In 2005 is ook het derde peilingsonderzoek voor leesvaardigheid in het speciaal basisonderwijs uitgevoerd (Heesters, Van Berkel, Krom, Van der Schoot en Hemker, 2007). Het peilingsonderzoek omvatte onder andere een inventarisatie van aspecten van het onderwijsaanbod op 32 scholen.

In de meeste groepen gebruiken de leerkrachten een reguliere taalmethode voor het basisonderwijs. De keuze is zeer divers: bij de 32 scholen gaat het om twaalf verschillende taalmethoden. Alleen *Zin in taal* en *Taal actief* worden door vijf of meer scholen genoemd. De variatie in methoden voor begrijpend lezen is minder groot dan de variatie in gebruikte taalmethoden: 40% van de scholen in de steekproef gebruikt de methode *Goed gelezen*. De mediaan van de opgegeven lestijden voor begrijpend lezen is 1,5 uur per week, net als in de bovenbouw van het reguliere basisonderwijs.

Ongeveer de helft van de leerkrachten (54%) geeft aan dat zij een organisatievorm voor begrijpend leesonderwijs hanteren met gedifferentieerde instructies per niveau- of tempogroep. 20% procent van de leerkrachten kiest voor de organisatievorm waarbij alle leerlingen tegelijkertijd dezelfde instructie en oefenstof krijgen aangeboden. 20% van de leerkrachten geeft aan dat in het algemeen de instructie voor alle leerlingen hetzelfde is, maar dat bij de verwerking van de oefenstof wordt gedifferentieerd naar niveau en tempo. Vrijwel alle leerkrachten gebruiken methode-onafhankelijke toetsen voor begrijpend lezen.

De helft van de leerkrachten geeft aan dat er leerlingen in de groep zijn waarvan via een verklaring is vastgesteld dat zij dyslectisch zijn. Meestal betreft het één of twee leerlingen, maar een enkele leerkracht vermeldt 9 of 12 leerlingen.

Meelissen et al. (2012) rapporteren over het PIRLS- onderzoek uit 2011 (Progress in International Reading Literacy Study), een project van de IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), die studies uitvoert om leerlingprestaties in verschillende landen te vergelijken op het gebied van lezen, rekenen en natuuronderwijs. Daarbij is ook gevraagd naar het onderwijsaanbod. We geven hier de resultaten weer voor taalonderwijs en begrijpend lezen in Nederland.

De hoeveelheid tijd die de 187 ondervraagde leerkrachten besteden aan taal- en leesonderwijs is in de afgelopen tien jaar omhoog gegaan. Gemiddeld wordt 8,4 uur per week besteed aan taalonderwijs en 4,1 uur aan leesonderwijs in groep 6. Op schoolniveau is er ook meer aandacht voor leesonderwijs dan tien jaar geleden. Scholen leggen meer nadruk op lezen in hun schoolplan, terwijl juist minder nadruk wordt gelegd op schrijfonderwijs.

Bijna de helft van de leerkrachten geeft geen leeshuiswerk aan de leerlingen. Leerkrachten geven vaak individuele instructie tijdens de leeslessen en laten de leerlingen zelfstandig werken. Er zijn steeds minder leerkrachten die overwegend klassikaal onderwijs geven. De leerkrachten van PIRLS-2011 lezen gemiddeld vaker voor aan de klas en geven de leerlingen vaker tijd om stil een boek te lezen dan de leerkrachten van PIRLS-2001.

Met het aanleren van leesstrategieën wordt op de meeste scholen al in groep 4 of eerder gestart, en in groep 6 wordt aan veel strategieën wekelijks aandacht besteed.

Tekstboeken en werkboeken worden het meest gebruikt tijdens de leeslessen, maar daarnaast wordt er een verscheidenheid aan andere materialen ingezet, zoals materialen uit andere vakgebieden, kinderboeken en -kranten en referentiematerialen. De meeste klassen beschikken over een klassenbibliotheek of boekencollectie. Meer dan driekwart van de onderzochte klassen beschikt over een computer die kan worden ingezet tijdens de leeslessen.

Meer dan de helft van de leerlingen zit dagelijks thuis achter de computer. Dat percentage is omhoog gegaan sinds 2001. Ook gebruiken de leerlingen vaker een computer op school.

Ze kijken thuis minder tv dan de leerlingen van PIRLS-2001. De samenstelling van de schoolpopulatie lijkt in relatie te staan met de gemiddelde leesprestatie van de leerlingen van die school. In de meeste landen presteren de scholen in een stad het best en scholen in een landelijke omgeving het slechtst. In Nederland is dit niet het geval, maar blijken scholen in de steden minder goed te presteren dan landelijk gelegen scholen, terwijl scholen in middelgrote steden het best presteren.

Het descriptieve onderzoek in het kader van periodiek peilingsonderzoek uit de periode 2004-2014 leidt tot de volgende conclusies.

De gemiddelde lestijd voor begrijpend lezen is van groep 4 tot en met groep 8 1,5 uur per week, vrijwel gelijk aan de tijd die de leerkrachten rapporteerden bij de vorige peilingen in 1998 en 1999. Hetzelfde geldt voor het speciaal basisonderwijs.

Wat de organisatie van de lessen begrijpend lezen betreft, kiest een kleine meerderheid van de leerkrachten voor meer gedifferentieerd dan klassikaal onderwijs: 50% halverwege het basisonderwijs, 55% aan het einde van het basisonderwijs, 54% in het speciaal basisonderwijs. Dit is een duidelijke verschuiving ten opzichte van de vorige peilingen; toen rapporteerde een meerderheid van de leerkrachten een voornamelijk klassikale organisatievorm te hanteren.

Er is een grote diversiteit aan taalmethoden, zowel halverwege als eind basisonderwijs als in het speciaal basisonderwijs. De meest genoemde zijn *Taal Actief*, *Taaljournaal* en voor het speciaal basisonderwijs *Zin in Taal*. Speciaal voor begrijpend lezen worden *Goed Gelezen* en *Tekst Verwerken* genoemd.

Leerkrachten eind basisonderwijs gebruiken in meerderheid methode-onafhankelijke toetsen voor begrijpend lezen, meestal uit het leerlingvolgsysteem van Cito. Ook leerkrachten uit het speciaal basisonderwijs gebruiken overwegend methode-onafhankelijke toetsen. Leerkrachten halverwege het basisonderwijs gebruiken zowel de toetsen van de methode als methode-onafhankelijke.

Het PIRLS-onderzoek uit 2011 (Meelissen et al., 2012) rapporteert een bevinding die van de peilingsonderzoeken afwijkt: dat de lestijd voor leesonderwijs tussen 2001 en 2011 gestegen zou zijn en in groep 6 vier lessen bedraagt. Een bevinding die wel spoort met de peilingsonderzoeken is dat steeds minder leerkrachten overwegend klassikaal leesonderwijs geven.

Uit het descriptieve onderzoek dat verricht is in de periode 1969-2004 rees een vanuit vernieuwingsoogpunt weinig positief beeld op van de praktijk van het onderwijs in begrijpend lezen. Op grond van het bovenstaande valt niet vast te stellen of dit beeld verbeterd is in de periode 2004-2014. Hoopvol zijn misschien de bevindingen uit het PIRLS-onderzoek dat op de meeste scholen in dit onderzoek al in groep 4 begonnen wordt met het aanleren van leesstrategieën, en dat in groep 6 aan veel strategieën wekelijks aandacht wordt besteed, en dat steeds minder leerkrachten overwegend klassikaal leesonderwijs geven.

## 5.2. Construerend onderzoek

Het doel van construerend onderzoek is nieuwe didactische aanpakken te ontwikkelen voor de praktijk, waarbij leerplanontwikkeling en onderzoek hand in hand gaan. Er wordt onderwijsleermateriaal ontwikkeld dat in de praktijk uitgetoetst wordt en op grond van de ervaringen bijgesteld

Construerend onderzoek is voor begrijpend lezen in de periode 1969 - 2014 niet verricht

## 5.3. Effectonderzoek

Bij effectonderzoek is het doel om vast te stellen wat de effecten zijn van bepaalde didactische aanpakken op de leerprestaties van de leerlingen

### Onderzoek 1969-2004

De meerderheid van de effectonderzoeken uit deze periode (16 van de 26) rapporteerde positieve effecten (geheel of gedeeltelijk) van de onderzochte aanpak, programma of leergang op de vaardigheid in begrijpend lezen zoals gemeten door een toets.

Bij de didactische aanpakken wordt effect gerapporteerd van taakgericht taalonderwijs (Jaspaert & Linsen, 1979), de functionele communicatieve aanpak (Van der Geest & Jorna, 1992), betekenisonderhandeling (Van den Branden, 2000), adaptief onderwijs (Houtveen, 2002) en cognitief leerlingschap (De Jager, 2002). Deze didactische aanpakken zijn echter dusdanig breed dat niet met zekerheid valt vast te stellen welke bestanddelen ervan nu precies zorgen voor het positieve effect op begrijpend lezen.

De programma's waarvan effect wordt gerapporteerd, worden in eerder onderzoek gepresenteerd als deelvaardigheden van begrijpend lezen en in later onderzoek als leesstrategieën (Aarnoutse, 1982; Sessink & Aarnoutse, 1988; Pennings, De Jong & Laudy, 1989; Ceulemans & Aarnoutse, 1989; Aarnoutse, 1990; Aarnoutse & Schmitz, 1991; Roelofs, Aarnoutse & Voeten, 1991; Brand-Gruwel, 1995; Van Keer, 2002; Van Keer & Verhaeghe, 2003). Voor een aantal programma's, zoals de hoofdgedachte van een tekst afleiden, wordt in meer dan een onderzoek effect gevonden. Maar er is geen enkel programma waarvoor in alle onderzoeken effect gevonden wordt, ook niet Hoofdgedachte afleiden (De Corte, Verschaffel & Van de Ven, 2001). We kunnen dus niet meer concluderen dan dat sommige programma's soms effect laten zien op begrijpend lezen.

Van een paar leergangen is effect gerapporteerd op begrijpend lezen: *Lezen om te weten* en *Lees je wijzer*. De eerstgenoemde leergang bestaat uit twee programma's waarvan er één (Schema's maken) effect laat zien (Boonman & Kok, 1986). Maar ook hier blijkt een vergelijkbaar programma in later onderzoek niet effectief (De Corte, Verschaffel & Van de Ven, 2001). De tweede leergang blijkt effectief in twee onderzoeken: Bol en Gresnigt (1986) en Gresnigt (1992).

Wat bestaande leergangen voor begrijpend lezen betreft, wijst het verrichte onderzoek uit dat de effecten die deze hebben op de vaardigheid in begrijpend lezen klein dan wel afwezig zijn (Mooij & van den Eeden, 1994; Van den Bergh, Rijkers & Zwarts 2000). Tenslotte laat het verrichte effectonderzoek een opvallende leemte zien. Gegeven de in veel beginsituatieonderzoeken geconstateerde samenhang tussen woordenschat en vaardigheid in begrijpend lezen, zou onderzoek verwacht mogen worden naar de vraag of en onder welke voorwaarden woordenschatonderwijs effect heeft op de vaardigheid in begrijpend lezen. Dit onderzoek zijn wij echter niet tegengekomen

### Onderzoek 2004-2014

In het onderzoek van Van Keer en Verhaeghe (2005, zie ook Van Keer, 2004) is het effect onderzocht van expliciete instructie in leesstrategieën in combinatie met peer tutoring op het bevorderen van de begrijpende leesvaardigheid van 444 leerlingen uit het tweede en 454 uit het vijfde leerjaar van het Vlaamse lager onderwijs (groep 4, resp. groep 7). Peer tutoring is een vorm van samenwerkend leren, waarin sprake is van een hulprelatie tussen twee leerlingen: een leerling begeleidt een andere bij het verwerven of inoefenen van bepaalde leerinhouden en leert daardoor ook zelf bij. Leerlingen zijn ofwel van eenzelfde leeftijd (same-age peer tutoring) of van een verschillende leeftijd (cross-age peer tutoring). Verder is ook nagegaan of peer tutoring effecten heeft op de percepties van leesbekwaamheid bij leerlingen. Drie experimentele condities zijn met elkaar vergeleken:

1. Klassikale leerkrachtgeleide expliciete instructie in en oefening van leesstrategieën;
2. Expliciete instructie in leesstrategieën, verder ingeoeffend via same-age peer tutoring (wederkerige begeleiding van klasgenoten);
3. Expliciete instructie in leesstrategieën, verder ingeoeffend via cross-age peer tutoring (begeleiding van leerlingen tweede leerjaar door leerlingen vijfde leerjaar).

Deze condities zijn vergeleken met een controlegroep, waarin de traditionele begrijpend leesinstructie (het louter bevragen van leerlingen na het lezen van een tekst) is gehanteerd. De onderzoeksvragen luiden:

- Maken leerlingen uit het tweede en vijfde leerjaar in conditie 1, 2 en 3 significant meer vooruitgang op het vlak van begrijpend lezen dan leerlingen uit de controlegroep?
- Maken leerlingen uit het tweede en vijfde leerjaar in conditie 2 en 3 meer vooruitgang op het vlak van begrijpend lezen dan leerlingen in conditie 1?
- Maken leerlingen uit het tweede en vijfde leerjaar in conditie 3 meer vooruitgang op het vlak van begrijpend lezen dan leerlingen in conditie 2?
- Verbeteren de percepties over de eigen leesbekwaamheid in conditie 2 en 3 meer dan in de controleconditie?
- Verbeteren de percepties over de eigen leesbekwaamheid in conditie 3 meer dan in conditie 2?



De leerlingen maakten testen voor tekstbegrip en decodeersnelheid en vulden vragenlijsten in over hun gevoelens bij en houding ten opzichte van lezen en over hun eigen geschatte bekwaamheid, dit in voor- en natoetsen en een herhalingstoets na zes maanden.

Voor leerlingen uit het vijfde leerjaar leveren alle experimentele condities extra leerwinst op in vergelijking met de controleconditie. Zes maanden na afloop van de interventie zijn er alleen nog significante effecten voor conditie 1 en 3. Voor leerlingen uit het tweede leerjaar leveren alleen de condities 1 en 3 extra leerwinst op in vergelijking met de controleconditie; zes maanden na afloop van de interventie zijn deze effecten verdwenen. Voor zowel het tweede als het vijfde leerjaar zijn aan het eind van de interventie geen significante verschillen vastgesteld tussen conditie 2 en 3 enerzijds en conditie 1 anderzijds. Leerlingen uit conditie 3 scoren echter op lange termijn wel significant hoger op de herhalingstest dan leerlingen uit conditie 1.

Leerlingen uit het tweede en vijfde leerjaar boeken niet meer vooruitgang in conditie 3 dan in conditie 2. Op lange termijn is er echter wel een verschil tussen beide condities in het vijfde leerjaar en behalen leerlingen uit conditie 3 significant hogere scores dan leerlingen uit conditie 2.

De percepties over de eigen leesbekwaamheid in conditie 2 en 3 worden beter bij leerlingen uit het vijfde leerjaar dan in de controleconditie. Leerlingen krijgen meer vertrouwen in hun eigen leescompetentie en twijfelen minder. Dit is niet het geval bij leerlingen uit het tweede leerjaar.

De perceptie van leerlingen uit het vijfde leerjaar van de eigen leesbekwaamheid verbetert meer in conditie 3 dan in conditie 2. Dit is niet het geval bij leerlingen uit het tweede leerjaar.

Conditie 3, expliciete instructie in leesstrategieën gevolgd door tutoringactiviteiten met jongere leerlingen (cross-age-tutoring), lijkt al met al de meest effectieve aanpak om de begrijpende leesvaardigheid van kinderen uit het vijfde leerjaar (die de rol hadden van tutor) te verbeteren.

In de studie van De Milliano (2006) is onderzocht wat het effect is van het toevoegen van spraak aan tekst op het leesproces en leesbegrip van jonge lezers in digitale leeromgevingen. Vergeleken zijn een digitale leeromgeving die bestaat uit geschreven teksten met bijpassende illustraties en een digitale leeromgeving waarin alle teksten ook voorzien zijn van een identieke gesproken versie. Het onderzoek had plaats bij 103 leerlingen uit groep 6. De onderzoeksvragen waren de volgende:

- Wordt door de toevoeging van spraak aan tekst de letter- en klankkoppeling zodanig ondersteund dat het leesproces en leesbegrip van jonge lezers positief worden beïnvloed?
- Wordt het verbale kanaal overbelast door het toevoegen van spraak aan tekst, zodat het leesproces en leesbegrip van jonge lezers negatief worden beïnvloed?

- Leidt de toevoeging van spraak aan tekst tot positieve of negatieve effecten op het leesproces en leesbegrip, afhankelijk van het technisch en begrijpend leesniveau en de moedertaal (Nederlands of niet) van de jonge lezer?

De toetsing van technisch lezen had plaats via de Drie Minuten-Test, de toetsing van begrijpend lezen aan de hand van de Cito-toets Begrijpend Lezen.

Het toevoegen van spraak aan tekst blijkt de letter- en klankkoppeling niet te ondersteunen. Het leesproces en leesbegrip worden er dus niet positief door beïnvloed.

Het toevoegen van spraak aan tekst leidt niet tot een overbelasting van het verbale kanaal; het leesproces en leesbegrip worden dus evenmin negatief beïnvloed.

Het toevoegen van spraak aan tekst levert geen significant verschillende resultaten op tussen lezers die verschillen qua technisch en begrijpend leesniveau en moedertaal.

De conclusie is dat het toevoegen van spraak aan tekst in een digitale leeromgeving noch een positieve, noch een negatieve invloed heeft op het leesproces en leesbegrip.

Het onderzoek van Houtveen en Van de Grift (2007) richt zich op de vraag of instructie over metacognitieve strategieën en de tijd die besteed wordt aan begrijpend lezen effect hebben op het niveau van begrijpend lezen. Metacognitieve strategie-instructie betekent dat leerlingen expliciete instructie krijgen over wat een bepaalde strategie inhoudt (bijvoorbeeld het activeren van voorkennis, het doen van voorspellingen op grond van vormkenmerken van de tekst, het voortdurend controleren van tekstbegrip) en in welke situaties deze strategie gebruikt kan worden. Tijdens het strategiegebruik krijgen leerlingen ook feedback om hen te helpen bij het gebruik ervan.

Om het effect na te gaan zijn bij 569 leerlingen uit groep 6 een experimentele conditie waarin strategie-instructie plaatsvond en een controleconditie zonder strategie-instructie vergeleken. In de experimentele conditie kregen de leerkrachten een training in strategie-instructie. Via observaties is nagegaan of de leerkrachten deze inderdaad toepasten in hun lessen en of ze voldoende tijd aan de instructie besteedden. Alle leerlingen vulden een vragenlijst in over metacognitieve kennis op het gebied van lezen en een vragenlijst over hun leesattitude, en maakten een Cito-toets voor begrijpend lezen.

Leerkrachten uit de experimentele conditie geven een betere metacognitieve strategie-instructie en spenderen meer instructietijd aan begrijpend lezen dan leerkrachten uit de controleconditie.

De leerlingen uit de experimentele conditie boeken een grotere vooruitgang op het vlak van metacognitieve kennis dan de leerlingen uit de controleconditie.

Een jaar later is een follow-up studie gedaan om de duurzaamheid van de effecten van de strategie-instructie na te gaan. Leerlingen uit de experimentele conditie behaalden betere resultaten op de Cito-toets voor begrijpend lezen dan de leerlingen uit de controleconditie.

De conclusie luidt dat instructie in metacognitieve strategieën en meer instructietijd leiden tot een hogere leerwinst, zowel op het vlak van metacognitieve kennis als van begrijpend lezen.

In de studie van Blok, Oostdam en Boendermaker (2012) is onderzocht of de methodiek 'begeleid hardop lezen' van teksten een effectieve aanpak kan zijn om zwakke lezers beter te leren lezen. De methodiek houdt in dat een leerling hardop een tekst leest, terwijl een ervaren lezer de voortgang controleert en waar nodig hulp en instructie biedt. Scholen met minstens zes zwakke lezers in groep 4, 5 en 6 mochten deelnemen aan de studie. Zwakke lezers zijn leerlingen die volgens de richtlijnen van het *Protocol* leesproblemen en Dyslexie op basis van geringe vorderingen als risicoleerling beschouwd worden. De leerlingen moesten wel de elementaire leeshandeling beheersen om deel te kunnen nemen.

126 zwakke lezers uit acht scholen werden vervolgens verdeeld in drie groepen. In de eerste twee groepen hebben de leerlingen begeleid hardop gelezen onder begeleiding van een onderwijsassistent gedurende 48 leessessies van 20 minuten. De eerste groep heeft de methode *Opnieuw Lezen* gevolgd, waarbij de leerlingen telkens nieuwe teksten kregen. De tweede groep heeft gewerkt met de methode *Verder Lezen*, waarbij de leerlingen een aantal keer oefenden met dezelfde tekst. De derde groep leerlingen fungeerde als controlegroep en kreeg geen leeshulp van een onderwijsassistent.

De leerlingen hebben deelgenomen aan een voormeting, twee tussenmetingen, een nameting en een herhaalde meting. Hierbij hebben zij testen afgelegd op het vlak van het technisch lezen van woordrijen, het technisch lezen van teksten, begrijpend lezen, woordenschat en leesplezier. Op begrijpend lezen en woordenschat heeft begeleid hardop lezen geen effect. Begeleid hardop lezen blijkt wel een effectieve methodiek te zijn voor leerlingen met een achterstand in technisch lezen. De methodiek helpt leerlingen beter technisch te lezen en bevordert hun leesplezier. Hierbij maakt het niet uit welke methode van begeleid hardop lezen gebruikt wordt. De methodes *Opnieuw Lezen* en *Verder Lezen* zijn even effectief.

In de studie van Smale-Jacobse en Harskamp (2012) is onderzocht of een metacognitieve aanpak kan worden aangeleerd voor begrijpend lezen en of deze leidt tot hogere prestaties. Hiervoor is het computerprogramma *Vraaggestuurd Lezen* ontwikkeld: leerlingen beantwoorden meerkeuzevragen over teksten, waarbij ze hints kunnen opvragen over het classificeren van vraagsoorten en over bijbehorende leesstrategieën. Ze krijgen individuele feedback en kunnen zelfstandig in eigen tempo werken.

In het onderzoek zijn 125 leerlingen uit groep 7 ingedeeld in een experimentele groep die het computerprogramma *Vraaggestuurd Lezen* gebruikte en een controlegroep die werkte met een aangepaste versie van het computerprogramma. Deze laatste groep kreeg dezelfde teksten en vragen zonder hints of feedback. Tijdens de interventie hebben de leerlingen individueel gewerkt met het computerprogramma en zijn hun handelingen en prestaties vastgelegd via logfiles. Zowel in de voor- als nameting zijn het herkennen van vraagsoorten en de prestaties voor begrijpend lezen onderzocht op basis van opgaves uit oude Cito-toetsen. Daarnaast hebben de leerlingen een vragenlijst ingevuld over hun motivatie voor begrijpend lezen.

De onderzoeksvragen luiden als volgt:

- Gebruiken de leerlingen de hints in het computerprogramma *Vraaggestuurd Lezen*?
- Wat zijn de effecten van computergestuurde instructie op de motivatie van leerlingen voor begrijpend lezen?
- Wat zijn de effecten van training in een vraaggestuurde aanpak op de vaardigheid van leerlingen in het herkennen van vraagtypen?
- Hangt het kunnen herkennen van vraagtypen samen met prestaties voor begrijpend lezen?
- Wat zijn de effecten van training in een vraaggestuurde aanpak op prestaties voor begrijpend lezen?

De leerlingen gebruiken de hints van het computerprogramma bij bijna de helft van de opgaven.

Voorafgaand aan de training geven de leerlingen aan weinig motivatie voor begrijpend lezen te hebben; na het experiment vinden zowel de leerlingen in de experimentele groep als in de controlegroep begrijpend lezen een stuk leuker.

Leerlingen van de experimentele groep zijn na afloop van het onderzoek beter in staat zelfstandig vraagtypen te herkennen in de natoets dan leerlingen uit de controlegroep. Er is een positieve samenhang gevonden tussen het kunnen herkennen van vraagtypen en de prestaties voor begrijpend lezen.

Al met al is er geen effect gevonden van de vraaggestuurde training op de natoets voor begrijpend lezen. Maar exploratieve analyses laten zien dat leerlingen die de vraaggestuurde aanpak van het computerprogramma goed konden toepassen, wel beter presteerden op de natoets.

In de studie van Smale-Jacobse (2013) is onderzocht of leerkrachten via een training hun instructie over leesstrategieën kunnen verbeteren. De focus lag op drie leesstrategieën: voorspellen om voorkennis te koppelen aan het onderwerp van de tekst; aanstrepen van hoofdgedachten om belangrijke informatie uit de tekst te selecteren; vraaganalyse om de inhoud van de vraag te verduidelijken en te kiezen voor de passende aanpak. Twee experimentele condities werden vergeleken: een *tekstgroep* waarin docenten werden getraind om instructie te geven over voorspellen en aanstrepen van de hoofdgedachte, en een *tekst-vraag-antwoordgroep* waarin docenten werden getraind om instructie te geven over voorspellen en aanstrepen van de hoofdgedachte plus het analyseren van de vraag en kiezen van een antwoordstrategie. Daarnaast was er een controlegroep die geen interventie kreeg maar volgens de reguliere aanpak werkte. Er deden aan het onderzoek in totaal 197 leerlingen uit groep 7 mee.

Na een workshop over strategie-instructie gaven de leerkrachten in de experimentele condities zes weken les volgens de getrainde aanpak. Zij gebruikten hierbij hintkaarten met vragen over leesstrategieën en een computerprogramma waarmee de leerlingen

deze leesstrategieën zelfstandig konden oefenen. Daarnaast observeerde een coach de leerkrachten en gaf hen achteraf aanwijzingen voor verbeteringen. Voor en na de interventie zijn bij de leerlingen de prestaties voor begrijpend lezen nagegaan. Daarnaast is in de natoets onderzocht of leerlingen via hun strategiegebruik hoofdgedachten konden aanstrepen in de tekst, hoofdzaken van bijzaken konden onderscheiden en de inhoud van vragen konden analyseren.

Leerkrachten blijken na een korte workshop en met ondersteuning van een coach hun instructie over leesstrategieën te kunnen verbeteren. Ze geven meer expliciete instructie over leesstrategieën en modelleren (dat wil zeggen: hardop verbaliseren van gedachten door de docent) hun strategiegebruik vaker dan leerkrachten die de training niet hebben gevolgd. Vooral de strategieën voorspellen en aanstrepen van de hoofdgedachte beschouwen de leerkrachten als nuttig. De vraaganalysestrategie vinden ze daarentegen moeilijk toe te passen. Leerkrachten die de workshop hebben gevolgd, leggen toch vaak nog niet expliciet uit hoe leerlingen zelf bepaalde strategieën kunnen toepassen en waarom ze deze strategieën moeten gebruiken.

Er zijn geen verschillen gevonden in gemiddelde prestaties tussen de leerlingen van de verschillende condities op de natoets. Een mogelijke oorzaak hiervan is dat de leerlingen (nog) niet hebben geleerd om de leesstrategieën zelf toe te passen. Ze moeten immers doordrongen zijn van het nut van de leesstrategieën om zelf hun strategiegebruik te reguleren. De leerlingen in beide experimentele condities, niet alleen de tekst-vraag-antwoordgroep maar ook de tekstgroep, blijken wel beter in staat de inhoud van de vragen te analyseren dan de leerlingen in de controlegroep.

Het onderzoek van Ramaut et al. (2013) evalueert het *Thuis taalproject*, waarin wordt nagegaan of aandacht voor de thuistaal in het onderwijs invloed heeft op onder andere de leerprestaties van kinderen met een andere thuistaal dan het Nederlands.

Twee doelstellingen staan centraal in dit project:

1. Het ontwikkelen van een positieve taalattitude ten opzichte van het Nederlands én alle andere op school vertegenwoordigde talen, door het erkennen en waarderen van alle aanwezige talen en het benutten van de thuistaal.
2. Het sterker ontwikkelen van het Nederlands als onderwijstaal door aandacht te besteden aan de ontwikkeling van de thuistaal tijdens de schooluren, onder andere door Turkse leerlingen te leren lezen en schrijven in hun meer ontwikkelde thuistaal Turks.

Vier scholen die deelnamen aan het *Thuis taalproject* zijn vergeleken met een controlegroep van Gentse basisscholen. Twee groepen van leerlingen zijn gedurende vier jaar gevolgd op deze scholen, vanaf hun start in respectievelijk de tweede en derde kleuterklas. Bij de eindmeting waren 166 leerlingen betrokken uit het tweede en derde leerjaar van het lager onderwijs. Alle vier de projectscholen hebben gewerkt aan de eerste doelstelling; twee van

de projectscholen hebben beide doelstellingen nagestreefd. In deze laatste scholen leerden de Turkse leerlingen gedurende een beperkt aantal schooluren lezen en schrijven in het Turks.

De ontwikkeling van een positieve taalattitude voor zowel het Nederlands als andere talen door de waardering van alle aanwezige talen op school en door het benutten van de thuistaal heeft geen positief effect op begrijpend lezen in het Nederlands. De leerlingen ondervinden echter ook geen nadelen van het toelaten en stimuleren van het gebruik van thuistalen in de klas- en schoolcontext voor het leren van het Nederlands. De leerkrachten van de projectscholen geven aan dat hun leerlingen niet meer en beter Nederlands leren spreken door aandacht voor de thuistaal.

Het leren lezen en schrijven in het Turks hangt niet betekenisvol samen met begrijpend lezen in het Nederlands door Turkse kinderen. Over het effect op begrijpend lezen in het Turks kan geen uitspraak worden gedaan. De Turkse leerkrachten zien wel een positieve evolutie in de Turkse taalontwikkeling van hun leerlingen, maar niet op het vlak van begrijpend lezen. De Nederlandse leerkrachten twijfelen aan de effectiviteit van het leren lezen en schrijven in het Turks voor een betere aansluiting bij het Nederlandstalig onderwijs. Bij de doorstroom van de leerlingen naar het gewone traject merken zij aanvankelijk een achterstand op in technisch en begrijpend lezen in het Nederlands.

In de studie van De Witte en Van Klaveren (2013) is het korte termijneffect van verlengde leertijd onderzocht op de prestaties voor begrijpend lezen. In de onderzochte scholen betekent de verlengde leertijd een toename van zes uren per week. Deze uren omvatten een combinatie van gedifferentieerde instructie, actief leren en zelfstandig werken en samenwerken, onder andere in taalonderwijs. Leerlingen die deelgenomen hebben aan de verlengde leertijd zijn vergeleken met leerlingen die geen verlengde leertijd hebben gevolgd.

Drie brede scholen hebben deelgenomen aan het onderzoek, met in totaal 564 leerlingen. In brede scholen is er naast onderwijs ook aandacht voor sociaal-emotionele ontwikkeling, kunst, cultuur en burgerschap. De samenwerking met externe organisaties, betrokkenheid van ouders en naschoolse activiteiten staan centraal. De prestaties van alle leerlingen op de Cito-toetsen of de toetsen begrijpend lezen van Aarnoutse tussen 2006 en 2012 zijn opgevraagd bij de onderwijsadministratie, evenals het geslacht van de leerlingen en het opleidingsniveau en de etnische afkomst van de ouders. De toetsscores van leerlingen die hebben deelgenomen aan de verlengde leertijd zijn vergeleken met de toetsscores van eerdere leerlinggroepen die geen verlengde leertijd ontvingen.

De verlengde leertijd blijkt de prestaties voor begrijpend lezen niet betekenisvol te hebben verbeterd. De groep leerlingen die deelgenomen heeft aan de verlengde leertijd is echter niet volledig vergelijkbaar met de groep leerlingen die geen verlengde leertijd heeft gevolgd, wat een zuivere effectmeting onmogelijk maakt. Er zijn verschillen

in opleidingsniveau van de ouders en in etnische achtergrond. De prestaties van de leerlingen met verlengde leertijd zijn gemiddeld zwakker dan die van de volledige leerlingpopulatie. Dit is volgens de auteurs niet verwonderlijk gezien de grote variatie in leerling-kenmerken en de doelstellingen van de verlengde leertijd. Meisjes halen hogere scores voor begrijpend lezen dan jongens. De scores hangen in het algemeen positief samen met het opleidingsniveau van de ouders.

In de periode 2004-2014 zijn acht effectonderzoeken verricht, waarvan slechts twee effect rapporteren van de onderzochte aanpak op de vaardigheid in het begrijpend lezen. In het onderzoek van Van Keer en Verhaeghe (2005) blijkt de combinatie van expliciete instructie in leesstrategieën met cross-age peer tutoring (begeleiding van leerlingen uit het ene leerjaar door leerlingen uit een hoger leerjaar) het meeste effect te hebben op begrijpend lezen. Vergelijking met de twee andere experimentele condities doet vermoeden dat de expliciete instructie in leesstrategieën hier de beslissende factor is. Het onderzoek van Houtveen en Van de Grift (2007) laat zien dat instructie in metacognitieve (lees) strategieën gecombineerd met meer instructietijd leerwinst oplevert zowel op het vlak van metacognitieve kennis als van begrijpend lezen.

Niet effectief voor het verbeteren van de begrijpend leesprestaties bleken de volgende aanpakken: toevoegen van spraak aan tekst (De Milliano, 2006); begeleid hardop lezen (Blok, Oostdam & Boendermaker, 2012); het computerprogramma *Vraaggestuurd leren* (Smale-Jacobse & Harskamp, 2012); training van leerkrachten in het instrueren van leesstrategieën (Smale-Jacobse, 2013); benutten van de thuistaal van allochtone leerlingen (Ramaut et al., 2013) en de leertijd voor begrijpend lezen verlengen (De Witte & Van Klaveren, 2013).

Het onderzoek rondom leesstrategieën laat soms effect zien (Van Keer & Verhaeghe, 2005; Houtveen & Van de Grift, 2007), maar soms ook niet (Smale-Jacobse & Harskamp, 2012; Smale-Jacobse, 2013), evenals in de vorige periode.

## 6. Instrumentatieonderzoek

Instrumentatieonderzoek houdt zich bezig met het ontwikkelen en beproeven van valide en betrouwbare meetinstrumenten ten behoeve van de onderwijspraktijk.

### Onderzoek 1969-2004

Het instrumentatieonderzoek uit deze periode heeft enkele bruikbare instrumenten en enkele inzichten opgeleverd.

De bruikbare instrumenten zijn de door Aarnoutse, Boland en Mommers ontwikkelde doelstellinggerichte en cloze-toetsen (Aarnoutse & Mommers, 1977, Boland & Mommers, 1985) en de Cito-Leesbaarheidsindex (Staphorsius, 1994).

De inzichten hebben betrekking op kenmerken die van invloed zijn op de moeilijkheidsgraad van taken (De Geus, 1995) en op de problematische aspecten van het gebruik van de samenvatting als operationalisering en toetsvorm van leesvaardigheid (Schoonen, 1999).

### Onderzoek 2004-2014

Bij begrijpend lezen wordt beroep gedaan op verschillende processen, waaronder technisch lezen, begrip op zinsniveau en begrip op tekstniveau. Kinderen kunnen op een of meerdere van deze processen uitvallen. Bij de diagnostiek van begrijpend lezen was er in Vlaanderen lange tijd geen alternatief voor de voor Nederland genormeerde tests. Om hieraan tegemoet te komen, is de *Vlaamse Test Begrijpend Lezen* (VTBL) ontwikkeld. In het onderzoek van Van Vreckem en Desoete (2011) wordt de test beschreven en worden de validiteit (de mate waarin de test meet wat hij zou moeten meten) en de betrouwbaarheid (de kans dat een gemeten waarde representatief is voor de werkelijke waarde) nagegaan. De VTBL is een batterij van dertien tests. Voor het eerste leerjaar gaat het om vier tests en voor het zesde leerjaar om één test; in de tussenliggende leerjaren zijn per jaar twee tests beschikbaar. De tests zijn afgestemd op het technisch leesniveau van de leerlingen. Nadat de kinderen een verhaal uit de VBTL gelezen hebben, krijgen ze een boekje met geheugenvragen. Het gaat om meerkeuzevragen die opgelost moeten worden zonder gebruik te maken van de tekst. Nadat ze de geheugenvragen hebben beantwoord (en het boekje hebben ingeleverd) krijgen de kinderen het boekje met de niet-geheugenvragen. Deze vragen peilen verbaal begrip (betekenis van woorden, zinnen en beeldspraak), interpretatie op mesoniveau (relaties leggen tussen informatie binnen een paragraaf), interpretatie op macroniveau (begrijpen van informatie die vervat zit in meer dan één paragraaf) en extrapolatie (de inhoud van de tekst gebruiken om voorspellingen te doen en om elementen uit de tekst toe te passen in nieuwe situaties). Bij het beantwoorden van deze vragen mogen de kinderen de tekst gebruiken.

De VTBL is voor Vlaanderen genormeerd bij 3304 kinderen van het eerste tot en met het zesde leerjaar. De validiteit van het instrument is enerzijds bepaald op basis van het oordeel van de leerkrachten, anderzijds via de correlaties tussen de VTBL en Nederlandse begrijpend lezen-toetsen van Aarnoutse en het Cito. De betrouwbaarheid is onder andere gemeten via Cronbach's alpha en was voldoende tot hoog. Vragen die door minder dan 10% en meer dan 90% van de kinderen correct beantwoord werden, zijn verwijderd. Met dit nieuwe diagnostische instrument kan in dertig minuten de vaardigheid in begrijpend lezen van kinderen van het eerste tot en met het zesde leerjaar in kaart gebracht worden. De VTBL is niet bedoeld als collectieve screening voor het reguliere onderwijs, maar kan ingezet worden bij kinderen uit het bijzonder onderwijs of kinderen die bij een gespecialiseerde dienst aangemeld zijn met lees- of spellingproblemen. Naast een beschrijvende diagnose biedt de VTBL op basis van het eindprofiel aanknopingspunten om een aanpak en behandeling op maat uit te werken.



Het Nederlandse Referentiekader Taal beschrijft wat voor soorten teksten leerlingen op de verschillende drempels van 1F tot en met 4F in hun schoolloopbaan moeten kunnen lezen en hoe ze met die teksten moeten kunnen omgaan. Dit referentiekader is echter niet altijd duidelijk over wat een leerling concreet moet kunnen lezen op een bepaald niveau. Een hanteerbare indeling van teksten naar moeilijkheidsgraad op basis van het Referentiekader taal zou leerkrachten kunnen helpen om geschikt tekstmateriaal te zoeken zodat hun leerlingen gericht naar de referentieniveaus kunnen toewerken. In het onderzoek van Hacquebord en Lenting-Haan (2012) is gezocht naar concrete kwantitatieve meetcriteria die een indicatie geven over het niveau van teksten in relatie tot het Referentiekader Taal. Hierbij is nagegaan of objectief meetbare tekstkenmerken een even goede indicatie kunnen geven van het tekstniveau als een beoordeling door experts. Een expertpanel heeft 19 Nederlandstalige teksten beoordeeld op basis van het referentiekader. Aan elke tekst heeft het panel een referentieniveau (1F tot en met 4F) toegekend, waarbij ook tussenniveaus mochten worden toegekend. Deze indeling naar niveau is vervolgens vergeleken met de indeling op basis van een aantal objectief meetbare tekstkenmerken, zoals beoordeeld met behulp van de computerprogramma's *Textscreen* en *T-Scan*. Concreet gaat het om de volgende tekstkenmerken:

- lexicale complexiteit: de gemiddelde woordlengte, de mate waarin basiswoorden voorkomen en de type-token ratio (het aantal verschillende woorden gedeeld door het totaal aantal woorden);
- Zinscomplexiteit: de gemiddelde zinslengte, het voorkomen van deelzinnen en de complexiteit van zinnen gemeten aan de afstand tussen subject en werkwoord en object en werkwoord;
- tekstcomplexiteit: het percentage verbindingswoorden en de totale tekstlengte.

De studie toont dat er een onderling verband is tussen de onderzochte tekstmaten, en dat de variantie in de tekstoordelen van het expertpanel voor 80,6% wordt voorspeld door alle maten samen. De maten gemiddelde zinslengte, gemiddelde woordlengte en totale tekstlengte blijken samen 71,1% van de variantie in de tekstoordelen te bepalen. Deze maten zijn goede indicatoren om het tekstniveau te bepalen en kunnen dus gebruikt worden om teksten in te delen naar de referentieniveaus uit het Referentiekader Taal. Maten als de aanwezigheid van basiswoorden, deelzinnen en verbindingswoorden in de tekst dragen echter weinig bij aan het bepalen van het tekstniveau.

Aan de bruikbare instrumenten voor begripend lezen is er in de periode 2004-2014 een toegevoegd: de *Vlaamse Test Begripend Lezen* waarmee de leesvaardigheid van leerlingen van het eerste tot en met zesde leerjaar in kaart gebracht kan worden. Daarnaast zijn maten voor de complexiteit van teksten geïdentificeerd die Nederlandse leerkrachten kunnen helpen om teksten te zoeken waarmee gericht naar de niveaus van het Referentiekader Taal kan worden toegewerkt.

## 7. Evaluatieonderzoek

In evaluatieonderzoek worden de opbrengsten van het taalonderwijs beschreven en geëvalueerd, aan de hand van prestaties van leerlingen op speciaal voor het onderzoek ontwikkelde beoordelingsinstrumenten.

### Onderzoek 1969-2004

In alle Nederlandse peilingen in het kader van het Periodiek Peilingsonderzoek (PPON) presteren leerlingen aan het eind van het reguliere basisonderwijs uit deze periode op het gebied van begrijpend lezen gemiddeld beneden de verwachtingen van beoordelaars uit het veld of van andere normstellers. (Zwarts, 1990; Sijtsma, 1997; Sijtsma, Van der Schoot & Hemker, 2002). Er zijn daarbij grote verschillen tussen de prestaties van leerlingen: leerlingen met laag opgeleide ouders en leerlingen met vertraging in hun schoolloopbaan scoren lager dan de overigen. Meisjes scoren op bijna alle taken gemiddeld hoger dan jongens. Doordat niet alle peilingen met dezelfde typen teksten en taken hebben gewerkt, vallen er helaas geen conclusies te trekken met betrekking tot de vraag welke tekstsoorten of leesactiviteiten de meeste problemen opleveren voor de leerlingen. Opmerkelijk is de positieve samenhang tussen procesgericht, strategisch leesonderwijs en leesprestaties die werd gevonden in de tweede peiling eind basisonderwijs (Sijtsma, 1997).

Het beeld van de peilingsonderzoeken halverwege het basisonderwijs en aan het eind van het speciaal basisonderwijs wijkt niet wezenlijk van het bovenstaande af, behalve dat mlk-leerlingen aan het einde van groep 8 gemiddeld presteren op het niveau van de reguliere groep 4-5 en lom leerlingen op het niveau van de reguliere groep 5-6 (Sijtsma, 1992; Van Roosmalen, Veldhuijzen & Staphorsius, 1999a en b; Van Berkel, Van der Schoot, Engelen & Maris, 2002; Van Weerden, Bechger & Hemker, 2002).

Internationaal gezien wordt Nederland (rond 1993) niet gekenmerkt door een groot aantal zwakke lezers. Het relatieve achterblijven van Nederlandse leerlingen bij met name Scandinavische lijkt eerder te maken te hebben met de prestaties van de gemiddelde en de sterke lezers (De Glopper & Otter, 1993). Gesuggereerd wordt ook dat de relatief achterblijvende prestaties veroorzaakt worden door specifieke kenmerken van de Nederlandse leescultuur thuis en op school.

### Onderzoek 2004-2014

In 2005 zijn in het kader van het Nederlandse Periodiek Peilingsonderzoek (PPON) peilingen gehouden voor leesvaardigheid aan het einde van de basisschool, halverwege de basisschool en in het speciaal basisonderwijs; daarnaast is het gebruik van leesstrategieën gepeild. Van deze peilingsonderzoeken is verslag gedaan in de jaren 2007 en 2008. We geven hieronder de resultaten weer voor de prestaties van de leerlingen.

In het onderzoek van Heesters et al. (2007a) zijn de resultaten van het vierde peilingsonderzoek voor leesvaardigheid einde basisonderwijs beschreven. Gepeild is het begrijpen en interpreteren van geschreven teksten het reflecteren op geschreven teksten, het studerend lezen, het opzoeken van informatie en de woordenschat. De peiling had plaats bij 2688 leerlingen van 105 scholen.

Deskundige beoordelaars hebben niveaus gedefinieerd voor de standaarden minimum en voldoende. Het niveau van de standaard minimum wordt beoogd voor 90 tot 95% van de leerlingen. Voor alle gepeilde vaardigheden geldt dat meer dan 80% van de leerlingen dit niveau ook bereikt. Het niveau van de standaard voldoende zou bereikt moeten worden door 70 tot 75% van de leerlingen. Meestal wordt dit criterium niet gerealiseerd. Wel geldt voor alle gepeilde vaardigheden dat de standaard Voldoende door minstens 50% van de leerlingen wordt bereikt.

De standaarden voor voldoende en minimum beheersing bij het **begrijpen** van geschreven teksten worden door het beoogde percentage leerlingen bereikt. Leerlingen met formatiegewicht 1.00 scoren gemiddeld hoger dan leerlingen met formatiegewichten 1.25 en 1.90; het verschil tussen de beide laatste groepen is klein. De vergelijking met de resultaten uit 1998 wijst uit dat de leesprestaties in 2005 daarvan nauwelijks afwijken. Voor zwakke lezers in jaargroep 8 blijkt het onder meer van belang dat verwijzingen in de tekst dicht bij de bedoelde referent staan, dat belangrijke informatie expliciet in de tekst wordt vermeld, dat ook relaties tussen tekstgedeelten expliciet worden vermeld en dat rekening wordt gehouden met een beperktere woordenschat

Het niveau van de standaard voldoende bij het **interpreteren** van geschreven teksten wordt bereikt door 50% van de leerlingen, terwijl dit niveau bij 70 tot 75% van de leerlingen wordt verwacht. Verschillen tussen leerlingen zijn vergelijkbaar met die voor begrijpen van geschreven teksten. Dat betekent dat ook hier nauwelijks verschil in resultaat is ten opzichte van de peiling in 1998. Het kunnen *interpreteren van geschreven teksten* wordt moeilijker wanneer de vraagstelling betrekking heeft op zaken die niet meer concreet in de tekst staan en er van de leerling een groter abstractievermogen wordt gevraagd. Ook als de interpretatie een overzicht vereist van de hele tekst wordt het voor zwakke lezers erg moeilijk.

Leerlingen in jaargroep 8 laten over het algemeen zien dat ze kunnen **reflecteren** op geschreven teksten. Vrijwel alle leerlingen geven een mening die wordt ondersteund door een of meer argumenten. De passendheid van de argumenten bij de gegeven mening is over het algemeen hoog. Wel is het zo dat goede lezers vaker een argument geven dat past bij de vraag dan gemiddelde en zwakke lezers.

**Studerend lezen** zoals geoperationaliseerd in samenvattings- en schema-opgaven ligt voor met name de zwakke leerlingen nog buiten bereik. De overige verschillen tussen leerlingen zijn vergelijkbaar met die bij Begrijpen en Interpreteren van geschreven teksten. Een verkennend onderzoek naar **samenvatten** van langere teksten laat zien dat

leerlingen in jaargroep 8 redelijk in staat zijn om de belangrijkste informatie uit een tekst te selecteren voor een samenvatting. Leerlingen zijn wel minder volledig in hun samenvattingen dan volwassen samenvattters.

Opgaven waarbij het **alfabet** ingezet moet worden om informatie op te zoeken, worden door de leerlingen in jaargroep 8 minder goed beheerst dan bijvoorbeeld opgaven waarbij met behulp van een steekwoord iets opgezocht moet worden. De paar opgaven die puur en alleen om alfabetisering vragen, worden over het algemeen wel goed gemaakt door alle leerlingen en op zijn minst matig door de zwakke leerlingen. Het niveau van de standaard Voldoende wordt bereikt door bijna 60% van de leerlingen, minder dan de beoogde 70 tot 75%. Het niveau van de standaard Minimum wordt wel door het beoogde percentage gehaald, namelijk door 92% van de leerlingen.

Bijna 60% van de leerlingen voldoet bij **woordenschat** aan het niveau van de standaard voldoende, minder dan de beoogde 70 tot 75%. Vergelijken we dit met de peiling in 1998, dan zien we dat toen slechts 30% van de leerlingen het niveau van de standaard voldoende haalde. De mediaan van de vaardigheidsscore voor de standaard voldoende lag in 1998 echter 35 schaalpunten hoger; de huidige beoordelaars verwachten duidelijk minder van de leerlingen dan hun collega's in 1998. Tussen de leerlingen met formatiegewicht 1.00 en 1.90 bestaat een kloof van bijna 70 punten op de vaardigheidsschaal. Er is nauwelijks verschil tussen jongens en meisjes.

Voor alle domeinen geldt dat zowel 1.25- als 1.90-leerlingen een achterstand hebben ten opzichte van 1.00-leerlingen. Het verschil tussen 1.25- en 1.90-leerlingen is verwaarloosbaar klein met uitzondering van woordenschat; daar is het verschil tussen 1.25- en 1.90-leerlingen significant in het nadeel van de 1.90-leerlingen.

Bij vier van de vijf domeinen is er een significant maar klein positief effect in het voordeel van de meisjes. De uitzondering wordt gevormd door woordenschat waarvoor geldt dat de prestaties van jongens en meisjes nauwelijks verschillen.

Leerlingen die vertraging hebben opgelopen in hun schoolloopbaan hebben gemiddeld een duidelijke achterstand ten opzichte van hun jongere klasgenoten.

Wanneer er volgens de leraar sprake is van een buitenlandse taal in de thuissituatie van de leerling, dan gaat daarvan een negatief effect uit op begrijpen en interpreteren van geschreven teksten, maar vooral op woordenschat.

Voor zeven methoden voor begrijpend lezen is onderzocht of er sprake zou kunnen zijn van een methode-effect. Dit is nergens het geval

Van Berkel et al. (2008) rapporteren over de resultaten van het vierde peilingsonderzoek halverwege het basisonderwijs. Gepeild zijn het begrijpen en interpreteren van geschreven teksten, het reflecteren op geschreven teksten, woordenschat, technisch lezen en alfabetiseren. Technisch lezen laten wij hier buiten beschouwing. De peiling had plaats bij 2536 leerlingen van 101 scholen.

Bij het **begrijpen** van geschreven teksten voldoet ongeveer een derde van de leerlingen aan de standaard Voldoende, een zeer groot verschil met de beoogde 70 tot 75% van de leerlingen die dit niveau zou moeten bereiken. Volgens de definitie van de standaard zou het niveau van de standaard Minimum door 90 tot 95% van de leerlingen gerealiseerd moeten worden. In werkelijkheid bereikt 84% van de leerlingen deze standaard. Het aspect 'afstand' lijkt vooral van invloed op het begrijpen van geschreven teksten. Hoe groter de 'fysieke' afstand tussen inhoudselementen of relaties in de tekst, des te meer moeite de leerlingen hiermee hebben. Ook inhoudselementen of relaties die staan op een plek waar de leerling deze niet verwacht, geven relatief veel problemen.

Het **interpreteren** van geschreven teksten blijkt moeilijker dan het begrijpen van geschreven teksten. Vooral het zelf verbinden van abstracte of meer specifieke kennis over de taal aan elementen uit de tekst kost de leerlingen moeite. Het koppelen van tekstuele elementen aan hun eigen ervaringen gaat de leerlingen makkelijker af. Bijna 60% van de leerlingen voldoet aan de standaard Voldoende tegenover de beoogde 70 tot 75% van de leerlingen. Ongeveer 85% van de leerlingen realiseert de standaard Minimum.

Het **reflecteren** op geschreven teksten lukt leerlingen halverwege jaargroep 5 al heel aardig. Naarmate de leerlingen beter presteren op *begrijpen* en *interpreteren van geschreven teksten*, neemt ook hun vermogen tot reflectie toe. De argumenten van de leerlingen zijn grotendeels gebaseerd op hun kennis van de wereld. Een enkele leerling is in staat om argumenten van taalbeschouwelijke aard te geven.

Zo'n 65% van de leerlingen voldoet bij **woordenschat** aan het niveau van de standaard Voldoende, iets minder dan de beoogde 70 tot 75%. Iets meer dan 90% van de leerlingen voldoet aan de standaard Minimum; daarmee wordt deze standaard gerealiseerd. Er zijn grote verschillen in vaardigheid tussen de leerlingen met leerlinggewicht 1.00 en 1.90. Ongeveer driekwart van de 1.00-leerlingen bereikt de standaard Voldoende, tegenover een kwart van de 1.90-leerlingen.

De gemiddelde leerling heeft vrijwel geen moeite met 'pure' **alfabetiseringsopgaven**, maar vindt het nog wel lastig om een woordenboek of telefoonboek in verband te brengen met het alfabetisch ordenen. 58% van de leerlingen bereikt het niveau van de standaard Voldoende, 84% van de leerlingen bereikt de standaard minimum. Voor alfabet worden de beide standaarden dus (net) niet gehaald.

Voor alle domeinen geldt dat zowel 1.25- als de 1.90-leerlingen een achterstand hebben ten opzichte van 1.00-leerlingen, waarbij meestal sprake is van een significant effect. De effectgrootte voor 1.90- ten opzichte van 1.25-leerlingen is verwaarloosbaar klein.

Bij alle domeinen, met uitzondering van woordenschat zijn de prestaties van meisjes significant beter dan die van jongens.

Leerlingen die een vertraging in hun schoolloopbaan hebben opgelopen, hebben in alle gevallen een achterstand ten opzichte van hun jongere klasgenootjes.

Als leerlingen thuis een buitenlandse taal spreken, heeft dit een negatief effect op

begrijpen van geschreven teksten en interpreteren van geschreven teksten. Vergelijkbare negatieve effecten zijn gevonden bij leerlingen uit een gemengde taalsituatie. Voor de domeinen begrijpen van geschreven teksten, alfabet en woordenschat konden de resultaten van de leerlingen worden vergeleken met die van de peiling in 1999. Voor geen van deze drie domeinen is enig effect van afnamejaar gevonden.

Voor de vijf meest gebruikte methoden voor begrijpend lezen is onderzocht of er sprake is van een methode-effect. Dit was niet het geval.

Heesters et al. (2007b) rapporteren over de resultaten van het derde peilingsonderzoek aan het einde van het speciaal basisonderwijs (sbo). Gepeild zijn begrijpen en interpreteren van geschreven teksten, technisch lezen, alfabetiseren, woordenschat en bij sommige leerlingen studierend lezen. Technisch lezen laten wij hier buiten beschouwing. De peiling had plaats bij 1387 leerlingen van 32 scholen.

De zwakke leerling uit het speciaal basisonderwijs heeft voor het **begrijpen** van geschreven teksten een vaardigheidsscore die lager is dan die van de gemiddelde leerling aan het einde van jaargroep 4. De gemiddelde sbo-leerling heeft een score die net iets onder de vaardigheidsscore van de gemiddelde leerling uit jaargroep 5 ligt, de goede sbo-leerling zit net onder het niveau van de gemiddelde leerling uit jaargroep 7. Over het geheel genomen worden opgaven waarbij naar iets gevraagd wordt wat letterlijk in de tekst staat, of vragen naar eenvoudige verwijzingen het beste beheerst. Het begrijpen wordt lastiger als er voor een goede beantwoording van de opgave meerdere (denk)stappen gemaakt moeten worden, of wanneer de leerling voor het beantwoorden van de vraag relaties moet leggen tussen tekstgedeelten die ver uit elkaar staan. Nog lastiger is het als er moeilijke woorden in de tekst staan, als er in de vraag en tekst niet dezelfde woorden voorkomen, als er een verwijzing naar een hele zin moet worden gemaakt of als er voor een goede beantwoording twee antwoorden ingevuld moeten worden.

Net als bij Begrijpen van geschreven teksten variëren de scores van de sbo-leerlingen bij het **interpreteren** van geschreven teksten van een niveau dat ligt onder dat van de gemiddelde leerling aan het einde van jaargroep 4, tot net onder het niveau van de gemiddelde leerling aan het einde van jaargroep 7. De opgaven die het best beheerst worden, zijn opgaven waarvoor op grond van duidelijke aanwijzingen in de tekst dingen kunnen worden afgeleid. Het blijkt lastiger om informatie te af te leiden die in de tekst zou kunnen staan, of om informatie uit verschillende zinnen of tekstdelen tegen elkaar af te zetten. Nog lastiger blijkt het om een beschouwing te geven van het taalgebruik, het type tekst of de titel, wat een abstractere redenering of afstandelijker kijk op de tekst vergt.

Bij **reflecteren** op geschreven teksten is er sprake van een relatief hoog percentage leerlingen dat een niet zinvol argument geeft. Deze leerlingen geven een argument dat een herhaling van de vraag of de mening is, een argument dat onduidelijk of vaag is of waaruit een verkeerd begrip van de vraag of tekst blijkt, of ze geven helemaal geen argument.

De opgaven waarbij specifiek naar **alfabetiseren** wordt gevraagd, worden het beste gemaakt. Toepassingsgerichte opgaven, waarbij de leerling zelf de link moet leggen tussen bijvoorbeeld 'op volgorde van het telefoonboek' en alfabetische volgorde blijken moeilijker te zijn. De vaardigheidsscores van de sbo-leerlingen variëren van een niveau dat vergelijkbaar is met dat van de zwakke leerling uit jaargroep 4 tot dat van de gemiddelde leerling aan het einde van jaargroep 7.

Er is een grote spreiding tussen leerlingen in het speciaal basisonderwijs zowel wat de breedte als de diepte van de **woordenschat** betreft. Zo zijn er leerlingen die nauwelijks het niveau van een gemiddelde leerling in jaargroep 4 bereiken en leerlingen die presteren op het niveau van de gemiddelde leerling in jaargroep 7. De resultaten laten zien dat de aspecten Betekenis (waar synoniemen, omschrijvingen, collocaties en uitdrukkingen deel van uitmaken) en Betekenisrelaties (waarbij de leerlingen categoriseren, generaliseren of tegenstellingen aangeven) zowel gemakkelijke, gemiddelde als moeilijke opgaven kennen. Ook de diverse onderdelen binnen deze aspecten doen wat moeilijkheid betreft niet voor elkaar onder. De leerlingen blijken dus op geen van de onderscheiden aspecten en onderdelen opvallend goed of slecht te presteren.

Opgaven voor **studerend lezen** zijn alleen voorgelegd aan sbo-leerlingen die volgens de leerkracht voor begrijpend lezen vergelijkbaar zijn met jaargroep 6- en 7-leerlingen, en aan leerlingen uit de referentiejaargroepen 6 en 7. De sbo-leerlingen scoren steeds het laagst en de jaargroep 7-leerlingen het hoogst voor alle voorbeeldopgaven. De door de leerkracht als vaardigst ingeschatte sbo-leerlingen, voor begrijpend lezen vergelijkbaar met jaargroep 6 of hoger, presteren gemiddeld onder het niveau van jaargroep 6.

Voor alfabetiseren vinden de onderzoekers een significant maar klein positief effect voor meisjes ten opzichte van jongens en voor studerend lezen en woordenschat een klein negatief effect voor meisjes ten opzichte van jongens.

Voor alfabetiseren wordt geen of slechts een klein negatief effect voor de variabele herkomst gevonden. Voor de meeste andere domeinen geldt dat de prestaties van leerlingen met een allochtone herkomst, vergeleken met die van autochtone leerlingen, significant lager zijn. Met name blijkt bij woordenschat het verschil groot te zijn. Het gemiddelde vaardigheidsniveau van 12-/13-jarige sbo-leerlingen op begrijpen van geschreven teksten, interpreteren van geschreven teksten en woordenschat correspondeert min of meer met het gemiddelde vaardigheidsniveau van leerlingen in jaargroep 5 van het reguliere basisonderwijs tegen het einde van het schooljaar. De vaardigheid van de gemiddelde 12-/13-jarige sbo-leerling op het onderwerp alfabetiseren blijft daarbij achter en correspondeert eerder met het niveau eind jaargroep 4. Voor studerend lezen, alleen afgenomen bij de betere sbo-lezers, blijft het gemiddelde niveau van de betreffende sbo-leerlingen duidelijk achter bij dat van leerlingen in jaargroep 6 van het basisonderwijs.

Moelands, Jongen, Van der Schoot en Hemker (2007) rapporteren over de resultaten van twee peilingsonderzoeken bij leerlingen uit de bovenbouw van het basisonderwijs en sbo+-leerlingen. Sbo+-leerlingen zijn leerlingen uit het speciaal basisonderwijs met een vergelijkbaar leesvaardigheidsniveau als leerlingen van de reguliere groepen 6, 7 en 8. Gepeild is passieve en actieve kennis van leesstrategieën en voorspellend lezen in een gesloten en open toetsgedeelte. Daarnaast is de samenhang nagegaan tussen leesstrategische kennis en vaardigheid enerzijds en het begrijpen en interpreteren van teksten anderzijds. De peiling maakte deel uit van de vierde peiling einde basisonderwijs en de derde peiling in het speciaal basisonderwijs. Hij had plaats bij meer dan 4000 leerlingen van 137 scholen.

#### *Passieve kennis van leesstrategieën*

Leerlingen hebben uit een lijst van 25 'leestips' relevante van niet-relevante leesstrategieën moeten onderscheiden. Leerlingen in sbo+ en de reguliere groep 6 herkennen dan respectievelijk 6 en 7 strategieën goed en leerlingen in groepen 7 en 8 respectievelijk 9 en 11 strategieën. Dat betekent dat minder dan 50% van de aangeboden leestips als relevant of niet-relevant worden herkend. Het vaakst herkennen leerlingen de relevante leesstrategieën uit de leesfase na, het minst vaak de strategieën die horen bij de leesfase tijdens het lezen.

#### *Actieve kennis van leesstrategieën*

Leerlingen in jaargroep 8 is ook gevraagd zelf relevante leestips te geven voor het lezen van een informatieve tekst voor de leesfasen vóór, tijdens en na het lezen. Ongeveer 20% van de leerlingen kan geen enkele relevante strategie noemen, 40% van de leerlingen noemt een of twee strategieën en 40% van de leerlingen noemt drie of meer strategieën. Het gemiddeld aantal relevante leestips dat genoemd wordt is 2,5. Voor de leesfase vóór noemen leerlingen vooral leestips die gerelateerd zijn aan een eerste oriëntatie op de tekst (41%), en noemt slechts 10% van de leerlingen leestips die gerelateerd zijn aan het leesdoel of het activeren van voorkennis. Voor de leesfase tijdens noemt 37% van de leerlingen een of meer leestips die gerelateerd zijn aan de controle van het leesbegrip en 31% noemt leestips gericht op het bepalen van de hoofdgedachte in de tekst. Voor de fase na het lezen noemt 31% van de leerlingen tips die gerelateerd kunnen worden aan het samenvatten van de tekst.

#### *Voorspellend lezen in gesloten toetsgedeelte*

In strategisch leesonderwijs wordt de leerlingen onder andere geleerd om een te lezen tekst vooraf te scannen op titel, alineakopjes en eerste en laatste zin van een alinea om in combinatie met al aanwezige voorkennis zich een eerste indruk te vormen van de inhoud van de tekst. In de toets *Voorspellend lezen: gesloten variant* wordt de leerlingen gevraagd



op basis van partiële tekstinformatie oorspronkelijk in de tekst voorkomende zinnen te koppelen aan het juiste tekstfragment.

De gemiddelde leerling in jaargroep 8 blijkt - binnen de gegeven toets - een dergelijke taak al op redelijk niveau uit te kunnen voeren. Aan de andere kant zijn er duidelijk ook leerlingen in jaargroep 8 voor wie een dergelijke vraagstelling nog te ver voert. Ook voor de meeste leerlingen in jaargroep 6 en sbo+ is deze taak nog te moeilijk. Het formatiegewicht blijkt duidelijk van invloed te zijn op de prestaties van de leerlingen.

#### *Voorspellend lezen in open toetsgedeelte*

In de open toetsversie kregen leerlingen dezelfde partiële tekstinformatie aangereikt als bij de toets in de gesloten versie. Nu werden daarbij zinnen gepresenteerd waarvan de leerling moest aangeven of deze wel of niet aan de oorspronkelijke tekst waren ontleend en zijn keuze vervolgens moest beargumenteren. Het blijkt dat in jaargroep 8 gemiddeld slechts iets meer dan de helft van de leerlingen een passende argumentatie kan geven voor de keuze of de zin wel of niet in de tekst thuishoort.

#### *Samenhang tussen leesstrategieën en begrijpen en interpreteren van teksten*

Er blijkt nauwelijks sprake te zijn van enige samenhang tussen actieve kennis van leesstrategieën en begrijpen of interpreteren van geschreven teksten. Dat is toe te schrijven aan het feit dat leerlingen actief weinig relevante leesstrategieën kunnen noemen. Bij interpreteren is er wel sprake van een positieve samenhang met passieve kennis van leesstrategieën. Sterker nog blijkt de samenhang te zijn tussen het kunnen toepassen van leesstrategieën zoals gemeten met de toets Voorspellend lezen, en de beide aspecten van begrijpend lezen. Duidelijk is echter ook, aldus de onderzoekers, dat er sprake is van onderscheiden aspecten van leesvaardigheid: leesstrategie inzetten is toch een andere vaardigheid dan het kunnen begrijpen en interpreteren van geschreven teksten. Uit de gevonden samenhang is geen causaliteit af te leiden en kan dus niet zonder meer geconcludeerd worden dat onderwijs in leesstrategieën een faciliterend effect heeft op het kunnen begrijpen en interpreteren van teksten of omgekeerd.

Janssen et al. (2008) rapporteren de resultaten van een derde peiling in het Vlaamse lager onderwijs naar de mate waarin de eindtermen lezen en luisteren van het leergebied Nederlands bereikt worden. De peiling is uitgevoerd bij 2853 leerlingen van 105 scholen. Gerapporteerd wordt over de beheersing van de eindtermen lezen en luisteren; verschillen tussen leerlingen(groepen), klassen en scholen; specifieke resultaten voor luisteren; specifieke resultaten voor lezen en het verband tussen luisteren en lezen. Wij beperken ons hier tot de resultaten voor begrijpend lezen.

Voor begrijpend lezen presteren meisjes beter dan jongens. Leerlingen met een bepaalde (leer)moeilijkheid, handicap of langdurige ziekte doen het voor lezen iets minder goed

dan leerlingen zonder problemen. Anderstalige leerlingen presteren minder goed dan leerlingen die thuis uitsluitend Nederlands spreken.

In scholen met meerdere klassen in het zesde leerjaar zijn er tussen klassen weinig verschillen in de gemiddelde toetsprestatie. Scholen verschillen onderling slechts weinig wat betreft de gemiddelde prestaties voor lezen. De klas- of leerkrachtkenmerken hangen niet samen met verschillen in leerlingprestaties.

Leerlingen kunnen vaak goed overweg met opgaven op het beschrijvend verwerkingsniveau. Structureren blijkt voor 12-jarigen echter niet altijd even gemakkelijk. Het kunnen plaatsen van handelingen in een juiste volgorde, een verband leggen tussen lay-out en tekst of oorzaak-gevolg relaties leveren bijvoorbeeld problemen op. Wat betreft het beoordelende verwerkingsniveau laten nog heel wat leerlingen zich misleiden door irrelevante informatie in een tekst.

Uit de analyses blijkt dat er een duidelijke samenhang is tussen lezen en luisteren. Wie de eindtermen lezen onder de knie heeft, bereikt vaak ook de eindtermen luisteren. Verder blijkt ook dat wie graag en veel leest, meer kans heeft om de luisteropgaven correct op te lossen.

Meelissen et al. (2012) rapporteren over het PIRLS- onderzoek uit 2011 (Progress in International Reading Literacy Study), een project van de IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), die studies uitvoert om leerlingprestaties in verschillende landen te vergelijken op de gebieden van lezen, rekenen en natuuronderwijs. We geven hier de resultaten weer voor begrijpend lezen.

In 2011 hebben 3995 Nederlandse leerlingen deelgenomen uit groep 6, verdeeld over 207 klassen van 138 scholen. Zij beantwoordden open vragen en meerkeuzevragen bij een informatieve en een verhalende tekst, en behaalden daarbij gemiddeld een score van 546. In internationaal perspectief is dit een prima prestatie: het internationale gemiddelde van 500 wordt hiermee ruim overschreden.

Nederland laat echter een significante daling zien in de gemiddelde score sinds 2001 en is daarmee één van de weinige landen die slechter presteert dan tien jaar geleden. In vergelijking met 2006 is het resultaat stabiel gebleven. Naast de absolute daling is er ook sprake van een daling in de ranglijst in vergelijking met de vorige PIRLS-metingen. Dit wordt veroorzaakt door enkele landen die in 2011 voor het eerst hebben deelgenomen, maar er zijn ook landen die in 2001 en/of 2006 nog minder goed presteerden en in 2011 significant betere resultaten laten zien dan Nederland.

Alle Nederlandse leerlingen beschikken over de in PIRLS gedefinieerde basisvaardigheden op het gebied van lezen. Hierin is Nederland uniek.

De spreiding tussen de groep zwakke lezers en de groep sterke lezers is klein. Het verschil in prestaties tussen de 5% zwakst en 5% best presterende leerlingen is internationaal gezien veruit het kleinst.

Het percentage Nederlandse leerlingen dat het hoge en geavanceerde leesniveau bereikt, is laag ten opzichte van de top-10 landen en is significant verminderd sinds 2001. De significante achteruitgang van de gemiddelde leesvaardigheidsprestaties van de Nederlandse leerlingen in de afgelopen tien jaar kan worden toegeschreven aan de verkleining van de groep excellente lezers die de hoogste leesniveaus behaalt.

De verschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen zijn in de afgelopen tien jaar kleiner geworden. Beide groepen laten een achteruitgang zien in leesprestaties, maar de achteruitgang van de allochtone groep is kleiner dan die van de autochtone groep. Dit is vooral toe te schrijven aan een verkleining van het verschil in resultaat tussen de twee groepen op de informatieve teksten.

Meisjes presteren significant beter dan jongens op de leesvaardigheidstoets, maar zijn slechter gaan presteren in vergelijking met de meisjes van PIRLS-2001. Er is sprake van nivellering van de prestaties van de meisjes en de jongens in het afgelopen decennium. Jongens presteren beter op de informatieve teksten dan op de verhalende teksten. Meisjes presteren op beide leesdoelen even goed. De verhoudingen tussen hun prestaties op de leesdoelen zijn vrijwel gelijk gebleven in vergelijking met PIRLS-2001.

Meisjes zijn beter in staat dan jongens om vragen te beantwoorden waarvoor meer strategieën en leeservaring (hogere cognitieve processen) nodig zijn.

Het evaluatieonderzoek uit de periode 2004-2014 levert voor het Nederlandse taalgebied de volgende conclusies op. (Omdat slechts één Vlaams onderzoek is uitgevoerd, worden ten aanzien van Vlaanderen geen conclusies getrokken).

Leerlingen aan het einde van het basisonderwijs voldoen gemiddeld aan de binnen het peilingsonderzoek gestelde norm Voldoende voor het begrijpen van geschreven teksten, het reflecteren op geschreven teksten en het samenvatten van geschreven teksten. De prestaties blijven gemiddeld onder de norm voor het interpreteren van geschreven teksten, het hanteren van het alfabet en woordenschat. De prestaties die vergeleken konden worden met die uit de vorige peiling laten geen daling zien van het niveau (Heesters et al., 2007a)

Leerlingen halverwege het basisonderwijs voldoen gemiddeld noch voor begrijpen, noch voor interpreteren, noch voor woordenschat, noch voor alfabetiseren aan de norm Voldoende. De prestaties van de leerlingen voor reflecteren hangen samen met die voor begrijpen en interpreteren. Ook hier laten de prestaties die vergeleken konden worden met de vorige peiling geen daling zien. (Van Berkel et al., 2008)

Het gemiddelde vaardigheidsniveau van leerlingen aan het einde van het speciaal basisonderwijs bij begrijpen van geschreven teksten, interpreteren van geschreven teksten en woordenschat correspondeert met het gemiddelde vaardigheidsniveau van leerlingen tegen het eind van groep 5 van het reguliere basisonderwijs. De vaardigheid in het alfabetiseren blijft daarbij achter en correspondeert met het niveau eind groep 4. Voor

studerend lezen, alleen afgenomen bij de betere lezers uit het speciaal basisonderwijs, blijft het gemiddelde niveau duidelijk achter bij dat van leerlingen in jaargroep 6 van het basisonderwijs. (Heesters et al., 2007b)

Leerlingen aan het einde van het basisonderwijs herkennen minder dan de helft van aangeboden leesstrategieën als zodanig. Gevraagd om zelf leesstrategieën te noemen blijkt 80% daartoe in staat, waarvan 20% drie of meer strategieën kan noemen. Voorspellend lezen blijkt voor de gemiddelde leerling in groep 8 uitvoerbaar als een gesloten toetsvorm wordt gehanteerd. Er is een positief verband tussen voorspellend lezen en het begrijpen en interpreteren van geschreven teksten. (Moelands et al., 2007).

Internationaal gezien is Nederland uniek in het opzicht dat alle leerlingen beschikken over de in PIRLS-onderzoek gedefinieerde basisvaardigheden voor lezen. Ook is het verschil tussen de 5% zwakste en de 5% sterkste lezers in Nederland kleiner dan in alle andere landen. Wel is het percentage leerlingen dat het hogere leesniveau bereikt, laag ten opzichte van de andere landen uit de top-10, en afgenomen sinds 2001. Ook de gemiddelde score is afgenomen tussen 2001 en 2006; die van 2011 is echter gelijk aan 2006. De verschillen in prestaties tussen autochtone en allochtone leerlingen en jongens en meisjes zijn sinds 2001 afgenomen, ten gunste van de allochtone leerlingen en de jongens (Meelissen et al., 2012).

## 8. Nabeschouwing

In deze nabeschouwing zetten we eerst op een rij wat het onderzoek uit de periode 2004-2014 ons aan nieuwe kennis heeft opgeleverd in vergelijking met het onderzoek uit de periode 1969-2004. Daarna gaan we in op de vraag wat we nu wel en niet weten over begrijpend lezen als we kijken naar de afgelopen vijfenveertig jaar onderzoek.

### 8.1 Onderzoeksresultaten uit de periode 2004-2014

Uit het in deze periode verrichte **beginsituatieonderzoek** komen twee leerling-kenmerken die samenhangen met de vaardigheid in begrijpend lezen het duidelijkst naar voren: *woordenschat* en *decodeervaardigheid*. Ze worden gevolgd door leesstrategieën.

De woordenschat van een leerling hangt positief samen met begrijpend lezen in de onderzoeken van Aarnoutse, Van Leeuwe en Verhoeven (2005), Verhoeven en Van Leeuwe (2008), Hermans, Knoors, Ormel en Verhoeven (2008), Verhoeven, Van Leeuwe en Vermeer (2011), Centrum voor Taal en Onderwijs van de K.U. Leuven (2011) en Coppens et al. (2013). Hetzelfde geldt voor het onderzoek van Haest en Vermeer (2005), waaruit blijkt dat brede woordkennis (het aantal gekende woorden) een belangrijker factor bij begrijpend lezen is dan diepe woordkennis (kennis van achterliggende concepten en

betekenisrelaties) en kennis van vaktaalwoorden. Cremer en Schoonen (2013) vinden echter wel een duidelijke samenhang tussen semantische woordkennis (kennis van de betekenis en betekenisrelaties van woorden) en begrijpend lezen. Het onderzoek van Wauters (2005) laat een samenhang zien tussen de wijze waarop een woord verworven wordt en begrijpend lezen: perceptueel verworven woorden zijn makkelijker te lezen dan taalkundig verworven woorden.

*Decodeervaardigheid* (waaronder foneembewustzijn en letterkennis) hangt positief samen met begrijpend lezen in de onderzoeken van Aarnoutse, Van Leeuwe en Verhoeven (2005), Verhoeven en van Leeuwe (2008), Kendeou et al. (2009), Van Vreckem, Desoete en Van Keer (2011), Netten, Droop en Verhoeven (2011), Verhoeven, Van Leeuwe en Vermeer (2011), Centrum voor Taal en Onderwijs van de K.U. Leuven (2011), en Coppens et al. (2013). Van vloeiend lezen hangt het aspect prosodie, hardop kunnen lezen met een natuurlijke intonatie, positief samen met begrijpend lezen; het aspect leessnelheid niet (Veenendaal, Groen & Verhoeven, 2012). Het maken van fouten tijdens het hardop lezen hangt negatief samen met begrijpend lezen ( Schellings, Aarnoutse & Van Leeuwe, 2006).

*Leesstrategieën* kunnen gebruiken hangt positief samen met begrijpend lezen in het onderzoek van Schellings, Aarnoutse en Van Leeuwe (2006); daarbij gaat het bijvoorbeeld om het activeren van voorkennis en het hoofdidee in een tekst identificeren. In het onderzoek van Van der Schoot et al. (2008) hangen de leesstrategieën belangrijke en onbelangrijke woorden onderscheiden en anaforische verwijzingen oplossen positief samen met begrijpend lezen. Het construeren van een rijk uitgewerkt situatiemodel tijdens het lezen is een strategie die positief samenhangt met begrijpend lezen in het onderzoek van Van der Schoot, Reijntjes en Van Lieshout (2012). Ook het onderzoek van het Centrum voor Taal en Onderwijs van de K.U. Leuven (2011) vermeldt een positieve samenhang tussen leesstrategieën hanteren en begrijpend lezen.

Andere leerling-kenmerken die in de onderzoeken aan de orde komen, zijn luistervaardigheid, mondelinge taalvaardigheden en non-verbale redeneervaardigheden. Luistervaardigheid wordt door Aarnoutse, Van Leeuwe en Verhoeven (2005) geen goede voorspeller van tekstbegrip genoemd; Verhoeven en Van Leeuwe (2008) stellen echter dat luistervaardigheid het vroege leesbegrip voorspelt. Mondelinge vaardigheden als het begrijpen van gesproken woorden en verhalen voorspellen de vaardigheid in begrijpend lezen in het onderzoek van Kendeou et al. (2009). Non-verbale redeneervaardigheden, onderzocht aan de hand van figuren, bleken samen te hangen met begrijpend lezen in het onderzoek van Netten, Droop en Verhoeven (2011).

De samenhang tussen de leerling-kenmerken *woordenschat* en *decodeervaardigheid* (vaardigheid in technisch lezen) en begrijpend lezen werd al gerapporteerd in onderzoek uit de periode 1969-2004; ze wordt bevestigd door het onderzoek uit de periode 2004-2014. Wat (het hanteren van) *leesstrategieën* betreft, levert het onderzoek 2004-2014 duidelijker aanwijzingen over de samenhang daarvan met de vaardigheid in begrijpend lezen

dan het onderzoek 1969-2004. Belangrijk om in het oog te houden hierbij is wel dat een positieve samenhang niet hetzelfde is als een oorzakelijk verband. Dat leerlingen met een grotere woordenschat beter presteren bij begrijpend lezen, bewijst nog niet dat hun betere prestaties veroorzaakt worden door een grotere woordenschat; er kan ook een derde factor ten grondslag liggen aan de samenhang, zoals algemene verbale vaardigheid, of sociaal milieu. Daarom kan ook niet zonder meer worden aangenomen dat vergroting van de woordenschat van leerlingen leidt tot beter presteren op het gebied van begrijpend lezen. Een dergelijke veronderstelling moet worden getoetst in empirisch effectonderzoek. Enkele beginsituatieonderzoeken gaan in op verschillen tussen leerlingen: autochtone of allochtone, dove of horende. Uit het onderzoek van Haest en Vermeer (2005) blijkt dat tweetalige kinderen in vergelijking met eentalige een minder brede woordenschat hebben, een minder diepe woordkennis, minder kennis van vaktaalwoorden en een lager niveau van begrijpend lezen. Dit laatste wordt vooral veroorzaakt door de minder brede woordenschat. Tweetalige leerlingen hebben minder semantische woordkennis (kennis van woordbetekenissen) dan eentalige, blijkens het onderzoek van Cremer en Schoonen (2013). In het onderzoek van Netten, Droop en Verhoeven (2011) blijken schools zelfvertrouwen en leesmotivatie voor NT2- leerlingen belangrijke voorspellers van begrijpend lezen, naast de voorspellers die voor alle leerlingen gelden. Uit het onderzoek van Wauters (2005) blijkt dat taalkundig verworven woorden zowel voor dove als horende kinderen bij het lezen een groter struikelblok vormen dan perceptueel verworven woorden. De samenhang tussen woordenschat en begrijpend lezen is bij dove kinderen niet anders dan bij horende (Hermans et al., 2008). Bij kinderen met gehoorverlies zijn een beperktere woordenschat en een minder diepgaande woordkennis er de oorzaak van dat zij meer problemen hebben met begrijpend lezen dan horende, volgens Coppens et al. (2013).

Een tweetal studies gaat in op kenmerken van de klas of school die samenhangen met begrijpend lezen. Het Centrum voor Taal en Onderwijs van de K.U. Leuven (2011) noemt: een rustige en studiegerichte lesgroep, een heterogene classesamenstelling qua prestatieniveau, het aanleren van leerstrategieën, goed georganiseerde en aantrekkelijke instructie, een veilig en stimulerend leerklimaat, differentiatie in de lessen Nederlands, hoge verwachtingen en coöperatief leren. De studie van Veerman, Van de Werfhorst en Dronkers (2013) laat zien dat het etnische aandeel (de proportie migrantenkinderen) in een klas negatief samenhangt met de prestaties op begrijpend lezen van autochtone leerlingen. Dit geldt niet voor de etnische diversiteit (het aantal verschillende etnische groepen) in de klas

Het **descriptieve onderzoek** in het kader van periodiek peilingsonderzoek uit de periode 2004-2014 leidt tot de volgende conclusies.

De gemiddelde lestijd voor begrijpend lezen is van groep 4 tot en met groep 8 anderhalf

uur per week, vrijwel gelijk aan de tijd die de leerkrachten rapporteerden bij de vorige peilingen in 1998 en 1999. Hetzelfde geldt voor het speciaal basisonderwijs.

Voor de organisatie van de lessen begrijpend lezen, kiest een kleine meerderheid van de leerkrachten voor meer gedifferentieerd dan klassikaal onderwijs: 50% halverwege het basisonderwijs, 55% aan het einde van het basisonderwijs, 54% in het speciaal basisonderwijs. Dit is een duidelijke verschuiving ten opzichte van de vorige peilingen; toen rapporteerde een meerderheid van de leerkrachten een voornamelijk klassikale organisatievorm te hanteren.

Er is een grote diversiteit aan taalmethoden, zowel halverwege als eind basisonderwijs als in het speciaal basisonderwijs. De meest genoemde zijn *Taal Actief*, *Taaljournaal* en voor het speciaal basisonderwijs *Zin in Taal*; speciaal voor begrijpend lezen worden *Goed Gelezen* en *Tekst Verwerken* genoemd.

Leerkrachten eind basisonderwijs gebruiken in meerderheid methode-onafhankelijke toetsen voor begrijpend lezen, meestal uit het leerlingvolgsysteem van Cito. Ook leerkrachten uit het speciaal basisonderwijs gebruiken overwegend methode-onafhankelijke toetsen. Leerkrachten halverwege het basisonderwijs gebruiken zowel de toetsen van de methode als methode-onafhankelijke.

Het PIRLS-onderzoek uit 2011 (Meelissen et al., 2012) rapporteert een bevinding die van de peilingsonderzoeken afwijkt: dat de lestijd voor leesonderwijs tussen 2001 en 2011 gestegen zou zijn en in groep 6 vier uren bedraagt. Een bevinding die wel spoort met de peilingsonderzoeken is dat steeds minder leerkrachten overwegend klassikaal leesonderwijs geven.

Uit het descriptieve onderzoek dat verricht is in de periode 1969-2004 rees een vanuit vernieuwingsoogpunt weinig positief beeld op van de praktijk van het onderwijs in begrijpend lezen. Op grond van het bovenstaande valt niet vast te stellen of dit beeld verbeterd is in de periode 2004-2014. Hoopvol zijn misschien de bevindingen uit het PIRLS-onderzoek dat op de meeste scholen in dit onderzoek al in groep 4 begonnen wordt met het aanleren van leesstrategieën, dat in groep 6 aan veel strategieën wekelijks aandacht wordt besteed en dat steeds minder leerkrachten overwegend klassikaal leesonderwijs geven.

In de periode 2004-2014 zijn acht **effectonderzoeken** verricht, waarvan slechts twee effect rapporteren van de onderzochte aanpak op de vaardigheid in het begrijpend lezen. In het onderzoek van Van Keer en Verhaeghe (2005) blijkt de combinatie van expliciete instructie in leesstrategieën met cross-age peer tutoring (begeleiding van leerlingen uit het ene leerjaar door leerlingen uit een hoger leerjaar) het meeste effect te hebben op begrijpend lezen. Vergelijking met de twee andere experimentele condities doet vermoeden dat de expliciete instructie in leesstrategieën hier de beslissende factor is. Het onderzoek van Houtveen en Van de Grift (2007) laat zien dat instructie in metacognitieve (lees) strategieën gecombineerd met meer instructietijd leerwinst oplevert zowel op het vlak van metacognitieve kennis als van begrijpend lezen.

Niet effectief bleken de volgende aanpakken: toevoegen van spraak aan tekst (De Milliano, 2006); begeleid hardop lezen (Blok, Oostdam & Boendermaker, 2012); het computerprogramma Vraaggestuurd leren (Smale-Jacobse & Harskamp, 2012); training van leerkrachten in het instrueren van leesstrategieën (Smale-Jacobse, 2013); benutten van de thuistaal van allochtone leerlingen (Ramaut et al., 2013) en de leertijd voor begrijpend lezen verlengen (De Witte & Van Klaveren, 2013).

Het onderzoek rondom leesstrategieën laat soms effect zien (Van Keer & Verhaeghe, 2005; Houtveen & Van de Grift, 2007), maar soms ook niet (Smale-Jacobse & Harskamp, 2012; Smale-Jacobse, 2013), evenals in de vorige periode.

Aan de bruikbare instrumenten die voortkomen uit **instrumentatieonderzoek** is er in de periode 2004-2014 een toegevoegd: de Vlaamse Test Begrijpend Lezen waarmee de leesvaardigheid van leerlingen van het eerste tot en met zesde leerjaar in kaart gebracht kan worden. (Vreckem & Desoete, 2011). Daarnaast zijn tekstmaten geïdentificeerd die Nederlandse leerkrachten kunnen helpen om tekstmateriaal te zoeken waarmee gericht naar de niveaus van het Referentiekader Taal kan worden toegewerkt (Hacquebord & Lenting-Haan, 2012).

Het **evaluatieonderzoek** uit de periode 2004-2014 levert voor het Nederlandse taalgebied de volgende conclusies op. (Omdat slechts een Vlaams onderzoek is uitgevoerd, worden ten aanzien van Vlaanderen geen conclusies getrokken).

Leerlingen aan het einde van het basisonderwijs voldoen gemiddeld aan de binnen het peilingsonderzoek gestelde norm Voldoende voor het begrijpen van geschreven teksten, het reflecteren op geschreven teksten en het samenvatten van geschreven teksten. De prestaties blijven gemiddeld onder de norm voor het interpreteren van geschreven teksten, het hanteren van het alfabet en woordenschat. De prestaties die vergeleken konden worden met die uit de vorige peiling laten geen daling zien van het niveau (Heesters et al., 2007a)

Leerlingen halverwege het basisonderwijs voldoen gemiddeld noch voor begrijpen, noch voor interpreteren, noch voor woordenschat, noch voor alfabetiseren aan de norm Voldoende. De prestaties van de leerlingen voor reflecteren hangen samen met die voor begrijpen en interpreteren. Ook hier laten de prestaties die vergeleken konden worden met de vorige peiling geen daling zien. (Van Berkel et al., 2008)

Het gemiddelde vaardigheidsniveau van leerlingen aan het einde van het speciaal basisonderwijs bij begrijpen van geschreven teksten, interpreteren van geschreven teksten en woordenschat correspondeert met het gemiddelde vaardigheidsniveau van leerlingen tegen het eind van groep 5 van het reguliere basisonderwijs. De vaardigheid in het alfabetiseren blijft daarbij achter en correspondeert met het niveau eind groep 4. Voor studierend lezen, alleen afgenomen bij de betere lezers uit het speciaal basisonderwijs,



blijft het gemiddelde niveau duidelijk achter bij dat van leerlingen in jaargroep 6 van het basisonderwijs. (Heesters et al., 2007b)

Leerlingen aan het einde van het basisonderwijs herkennen minder dan de helft van aangeboden leesstrategieën als zodanig. Gevraagd om zelf leesstrategieën te noemen blijkt 80% daartoe in staat, waarvan 20% drie of meer strategieën kan noemen. Voorspellend lezen blijkt voor de gemiddelde leerling in groep 8 uitvoerbaar als een gesloten toetsvorm wordt gehanteerd. Er is een positief verband tussen voorspellend lezen en het begrijpen en interpreteren van geschreven teksten. (Moelands et al., 2007).

Internationaal gezien is Nederland uniek in het opzicht dat alle leerlingen beschikken over de in PIRLS-onderzoek gedefinieerde basisvaardigheden voor lezen. Ook is het verschil tussen de 5% zwakste en de 5% sterkste lezers in Nederland kleiner dan in alle andere landen. Wel is het percentage leerlingen dat het hogere leesniveau bereikt, laag ten opzichte van de andere landen uit de top-10, en afgenomen sinds 2001. Ook de gemiddelde score is afgenomen tussen 2001 en 2006; die van 2011 is echter gelijk aan 2006. De verschillen in prestaties tussen autochtone en allochtone leerlingen en jongens en meisjes zijn sinds 2001 afgenomen, ten gunste van de allochtone leerlingen en de jongens (Meelissen et al., 2012).

## 8.2. Wat weten we wel en niet over begrijpend lezen?

Tabel 2. Overzicht van onderzoek naar begrijpend lezen

Subdomein Doelstellingen	1969-2004	2004-2014	Totaal
Beginsituatie	22	16	38
Onderwijsleermateriaal	3	0	3
Onderwijsleeractiviteiten			
• descriptief	17	4	21
• construerend	0	0	0
• effect	26	8	34
Instrumentatie	5	2	7
Evaluatie	13	6	19
Totaal	88	36	124

**Onderzoek naar** van belang geachte **doelstellingen** voor begrijpend lezen in het basisonderwijs is voor 2004 amper verricht, en daarna in het geheel niet meer. Door het ontbreken van dit onderzoek weten we niet hoe belangrijk dit onderdeel vandaag de dag gevonden wordt door leerkrachten, ouders, deskundigen, beleidsmakers of leerlingen zelf, en al evenmin welke doelstellingen deze respondenten op dit moment wenselijk en haalbaar vinden. Hierdoor ontbreekt aan de huidige kerndoelen voor het basisonderwijs

wat betreft begrijpend lezen een empirische basis. Hetzelfde geldt voor de gewenste niveauomschrijvingen in het kader van doorlopende leerlijnen in *Over de drempels met taal* (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Rekenen en Taal, 2008). Al evenmin kennen we de behoeften van de leerlingen zelf op het gebied van begrijpend lezen, en de tekorten die zij daarbij ervaren.

Naar de **beginsituatie** van de leerlingen op het gebied van begrijpend lezen is veel onderzoek verricht, zowel in de periode 1969-2004 als in de periode 2004-2014. Dit onderzoek heeft voornamelijk betrekking op de samenhang tussen leerling-kenmerken en de vaardigheid in begrijpend lezen. Woordenschat hangt duidelijk samen met begrijpend lezen: hoe groter de woordenschat, in de zin van actieve en passieve kennis van woorden, hoe groter de vaardigheid in het begrijpend lezen. Vaardigheid in decoderen, waaronder foneembewustzijn en letterkennis, hangt eveneens samen met begrijpend lezen, vooral in de lagere leerjaren en in combinatie met woordenschatontwikkeling. Leesstrategieën kunnen hanteren komt vooral in het onderzoek uit de periode 2004-2014 naar voren als vaardigheid die samenhangt met de vaardigheid in begrijpend lezen; het gaat dan om strategieën als het activeren van voorkennis, het hoofdidee in een tekst identificeren, belangrijke en onbelangrijke woorden onderscheiden of anaforische verwijzingen oplossen. Er zijn nog vele andere leerling-kenmerken onderzocht in relatie tot begrijpend lezen, maar alleen bij de drie bovengenoemde is in meerdere onderzoeken samenhang gevonden.

Onderzoek naar de schoolse en buitenschoolse kenmerken laat zien dat leesklimaat, sociaal milieu, etnische herkomst, schoolklimaat en etnisch aandeel (proportie migrantenkinderen in een klas) van invloed zijn op de prestaties voor begrijpend lezen.

**Onderzoek naar onderwijsleermateriaal** op het gebied van begrijpend lezen is in de periode 1969-2004 amper, en in de periode 2004-2014 niet verricht. We weten dus niet hoe hieraan vandaag de dag in methoden vorm wordt gegeven.

**Descriptief onderzoek** naar onderwijs in begrijpend lezen in de praktijk is in beide perioden in redelijk ruime mate verricht. Daaruit weten we hoeveel tijd leerkrachten gemiddeld zeggen te besteden aan begrijpend lezen per week (1,5 uur); we weten ook dat die tijd de afgelopen decennia gelijk gebleven is. De leerkrachten rapporteren in het laatste decennium een duidelijke verschuiving van volledig klassikaal naar meer gedifferentieerd leesonderwijs. Er is een grote diversiteit aan taalmethoden; er zijn een paar specifieke methoden voor begrijpend lezen; er worden vooral methode-onafhankelijke toetsen gebruikt, maar halverwege het basisonderwijs ook nog methode-afhankelijke. Er zijn indicaties dat onderwijs in leesstrategieën toeneemt.

**Construerend onderzoek**, waarin een bepaalde didactische aanpak van onderwijs (in dit geval onderwijs in begrijpend lezen) wordt ontwikkeld en in de praktijk uitgetest, is in beide perioden niet verricht. Een gemiste kans, omdat bij uitstek in dit onderzoek de praktische bruikbaarheid van ontwikkelde aanpakken en materialen kan worden nagegaan.

Het **effectonderzoek** uit beide perioden is in sterke mate gericht geweest op het nagaan van het effect van het hanteren van leesstrategieën op de vaardigheid in het begrijpend lezen. Regelmatig wordt effect gevonden, maar regelmatig ook niet, zelfs als het om dezelfde strategie gaat die in verschillende onderzoeken onderzocht wordt. Toch is de balans positief in die zin dat er meer leesstrategie-onderzoeken zijn die effect rapporteren dan die dat niet doen.

Een aantal andere didactische aanpakken laten effect zien, maar deze zijn zo breed dat niet valt vast te stellen welke bestanddelen ervan nu precies zorgen voor het effect. Enkele experimentele leergangen laten eveneens effect zien; deze dateren echter uit de vorige eeuw. Bestaande taalmethoden en methoden voor begrijpend lezen hebben niet of nauwelijks verschillende effecten op de vaardigheid in begrijpend lezen.

Het **instrumentatieonderzoek** tussen 1969 en 2014 heeft een aantal nuttige en gevalideerde meetinstrumenten opgeleverd en een aantal waardevolle inzichten, waarvoor we verwijzen naar de betreffende paragraaf.

Uit het **evaluatieonderzoek** in het kader van periodiek peilingsonderzoek (PPON) blijkt dat Nederlandse leerlingen voor begrijpend lezen gemiddeld vaak presteren beneden de verwachtingen van deskundige beoordelaars/normstellers. Daarbij gaat het dan vooral om het niveau Voldoende; het (lagere) niveau Minimum wordt meestal wel (bijna) bereikt. De prestaties van de leerlingen bij de laatste peiling zijn, voor zover er vergelijking mogelijk was, niet gedaald ten opzichte van de vorige peiling. In de laatste peiling presteren leerlingen eind basisonderwijs beter dan leerlingen halverwege het basisonderwijs; ze voldoen voor meer vaardigheden aan de gestelde norm. Het gemiddelde vaardigheidsniveau van leerlingen aan het einde van het speciaal basisonderwijs correspondeert over alle decennia heen met dat van leerlingen eind groep 4/5 van het reguliere basisonderwijs.

Internationaal gezien kenmerken de prestaties van Nederlandse leerlingen ten opzichte van die in andere landen zich door nivellering: alle leerlingen beheersen de basisvaardigheden, het verschil tussen de zwakste en de sterkste lezers is het kleinst, en verschillen tussen autochtone en allochtone leerlingen en jongens en meisjes nemen af. Het percentage sterkste lezers is echter kleiner dan in andere landen uit de top-10, en is afgenomen in het laatste decennium.

Schematisch overzicht van het besproken onderzoek 2004-2014

Auteur(s), jaartal	Onderwerp van onderzoek	Schooltype, doelgroep, gebied	Opzet van het onderzoek
<b>DOELSTELLINGEN</b>			
<b>BEGINSITUATIE</b>			
Aarnoutse, Van Leeuwe en Verhoeven, 2005	verband tussen vaardigheden op het gebied van beginnende geletterdheid en tekstbegrip	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij 243 leerlingen van groep 3, 3 en 4
Haest en Vermeer, 2005	verband tussen typen woordkennis en begrijpend lezen; verschillen tussen NT1- en NT2-leerlingen	basisonderwijs, NT1/NT2, Nederland	toetsen bij 197 leerlingen van groep 7
Wauters, 2005	verband tussen vaardigheid in woordidentificatie, verwerving van woordbetekenissen en begrijpend lezen; verschillen tussen dove kinderen en horende	basis- en speciaal onderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij > 1000 dove leerlingen en > 10.000 leerlingen van groep 4 tot en met 8
Schelling, Aarnoutse en Van Leeuwe, 2006	verband tussen vaardigheid in woordidentificatie, leesbegrip en begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	hardop-denkprotocollen bij 24 leerlingen van groep 5
Verhoeven en Van Leeuwe, 2008	verband tussen decodeervaardigheid, woordenschat, luistervaardigheid en begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij 2143 leerlingen van groep 3 tot en met 8
Van der Schoot, Vasbinder, Horsley en Van Lieshout, 2008	verband tussen twee leesstrategieën en begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	oogbewegingsonderzoek bij 36 leerlingen uit groep 7 en 8
Hermans, Knoors, Ormel en Verhoeven, 2008	verband tussen scores op begrijpend lezen en woordenschat in geschreven Nederlands en Nederlandse gebarentaal bij dove kinderen	speciaal onderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij 87 dove leerlingen tussen 8 en 12 jaar

BEGINSITUATIE			
Netten, Droop en Verhoeven, 2011	verschillen in de ontwikkeling van de leesvaardigheid tussen NT1- en NT2-leerlingen	basisonderwijs, NT1/NT2, Nederland	toetsen en vragenlijsten bij 822 leerlingen van groep 4 en 6
Verhoeven, Van Leeuwe en Vermeer, 2011	verband tussen woordenschatontwikkeling, decodeervaardigheid en begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij 2790 leerlingen van groep 3 tot en met 8
Veenendaal, Groen en Verhoeven, 2012	verband tussen vloeiend lezen en begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij 104 leerlingen van groep 6
Van der Schoot, Reijntjes en Van Lieshout, 2012	verband tussen het construeren van een situatiemodel en begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen en meting van oogfixaties bij 47 leerlingen van groep 7
Centrum voor Taal en Onderwijs K.U. Leuven, 2011	factoren die bijdragen tot vorderingen van leerlingen in begrijpend lezen	primair onderwijs, NT1/NT2, Vlaanderen	literatuurstudie en secundaire analyses
Coppens, Tellings, Schreuder en Verhoeven, 2013	verband tussen woordkennis, decodeervaardigheid en begrijpend lezen; verschillen tussen dove en horende kinderen	basis- en speciaal onderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij 124 dove en horende leerlingen
Cremer en Schoonen, 2013	verband tussen semantische woordkennis, decodeervaardigheid en begrijpend lezen; verschillen tussen NT1- en NT2-leerlingen	basisonderwijs, NT1/NT2, Nederland	toetsen bij 124 leerlingen van groep 7
Veerman, Van de Werfhorst en Dronkers, 2013	verband tussen etnische diversiteit en etnisch aandeel in een klas en begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1/NT2, Nederland	data van Cito-toets Begrijpend Lezen en van Cohort Onderzoek Onderwijsloopbanen; vragenlijsten bij ouders

ONDERWIJSLEERMATERIAAL			
DESCRIPTIEF ONDERZOEK			
Heesters, Van Berkel, Van der Schoot en Hemker, 2007	onderwijsaanbod voor begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	vragenlijsten bij leerkrachten van groep 6, 7 en 8
Van Berkel, Krom, Heesters, Van der Schoot en Hemker, 2007	onderwijsaanbod voor begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	vragenlijsten bij leerkrachten van groep 3, 4 en 5
Heesters, Van Berkel, Krom, Van der Schoot en Hemker, 2007	onderwijsaanbod voor begrijpend lezen	speciaal basisonderwijs, NT1, Nederland	vragenlijsten bij leerkrachten eind speciaal onderwijs
Meelissen, Netten, Drent, Punter, Droop en Verhoeven, 2012	onderwijsaanbod voor lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	vragenlijst bij 332 leerkrachten van leerlingen uit groep 6
EFFECTONDERZOEK			
Van Keer en Verhaeghe, 2005	effect van leesstrategieën en peer tutoring op begrijpend lezen	primair onderwijs, NT1, Vlaanderen	toetsen en vragenlijsten bij 898 leerlingen uit leerjaar 2 en 5
De Milliano, 2006	effect van toevoegen van spraak aan tekst op leesproces en leesbegrip	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij 103 leerlingen van groep 6
Houtveen en Van de Grift, 2007	effect van instructie van leerkrachten in metacognitieve strategieën en leertijdverlenging op begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	training van docenten, observaties bij leerkrachten, vragenlijst en toets bij 569 leerlingen van groep 6
Blok, Oostdam en Boendermaker, 2012	effect van begeleid hardop lezen op begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij 126 zwakke lezers van groep 4, 5 en 6 basisonderwijs, NT1, Nederland
Smale-Jacobse en Harskamp, 2012	effect van het metacognitieve computerprogramma Vraaggestuurd Lezen op begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen en vragenlijst bij 125 leerlingen van groep 7
Smale-Jacobse, 2013	effect van een training in strategie-instructie op leerkrachten en hun leerlingen	basisonderwijs, NT1, Nederland	training van leerkrachten, observaties bij leerkrachten, toetsen bij 197 leerlingen van groep 7

EFFECTONDERZOEK			
Ramaut, Sierens, Bultynck, Van Avermaet, Slembrouck, Van Gorp en Verhelst, 2013	effect van aandacht voor de thuistaal van NT2-leerlingen op onder andere begrijpend lezen	primair onderwijs, NT1/NT2, Vlaanderen	toetsen bij 166 leerlingen uit leerjaar 2 en 3
De Witte en Van Klaveren, 2013	effect van verlengde leertijd op begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	analyse van toetsresultaten van 564 leerlingen van groep 3 tot en met 8
INSTRUMENTATIE-ONDERZOEK			
Van Vreckem en Desoete, 2011	normering van een Vlaamse test voor begrijpend lezen	primair onderwijs, NT1, Vlaanderen	afname bij 3304 leerlingen van leerjaar 1 tot en met 6
Hacquebord en Lenting-Haan, 2012	ontwikkeling van criteria voor de bepaling van het niveau van teksten	basisonderwijs en voortgezet onderwijs, NT1, Nederland	beoordeling van teksten door een panel van experts op basis van het Referentiekader Taal
EVALUATIE-ONDERZOEK			
Heesters, Van Berkel, Van der Schoot en Hemker, 2007	prestaties voor begrijpend lezen eind basisonderwijs	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij 2688 leerlingen van groep 8
Van Berkel, Krom, Heesters, Van der Schoot en Hemker, 2007	prestaties voor begrijpend lezen halverwege het basisonderwijs	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij 2636 leerlingen van groep 5
Heesters, Van Berkel, Krom, Van der Schoot en Hemker, 2007	prestaties voor begrijpend lezen eind speciaal basisonderwijs	speciaal basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij 1387 leerlingen aan het eind van het speciaal basisonderwijs
Moelands, Jongen, Van der Schoot en Hemker, 2007	kennis van leesstrategieën en vaardigheid in voorspellend lezen	basisonderwijs en speciaal basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij meer dan 4000 leerlingen van groep 6 tot en met 8 en het speciaal basisonderwijs
Janssen, Rymenans, Van den Branden, Verhelst, Tuerlinckx, Van den Noortgate en De Fraine, 2008	mate waarin de eindtermen voor lezen worden bereikt	primair onderwijs, NT1, Vlaanderen	toetsen bij 2853 leerlingen van het zesde leerjaar
Meelissen, Netten, Drent, Punter, Droop en Verhoeven, 2012	prestaties voor begrijpend lezen in internationaal perspectief	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij 3995 leerlingen van groep 6





Deel 2

Leesbevordering en fictie

# 1. Inleiding

In dit tweede deel van de inventarisatie geven we een overzicht van empirisch onderzoek dat verricht is naar leesbevordering en fictie in het basisonderwijs. Onder leesbevordering (in de context van taalonderwijs) verstaan we het stimuleren van het lezen door leerkrachten, medewerkers van bibliotheken, leerlingen onderling, ouders of anderen die betrokken zijn bij kinderen en boeken. Centraal staat daarbij het lezen van fictionele teksten: verhalen, gedichten, prentenboeken en dergelijke, afkomstig uit de jeugdliteratuur. Onderzoek naar het begrijpend en studerend lezen van zakelijke, informatieve teksten wordt beschreven in deel 1 van deze publicatie. Daar zijn ook het voorwoord en de verantwoording te vinden.

## Subdomeinen

De geïnventariseerde onderzoeken zijn ingedeeld in acht subdomeinen. Deze subdomeinen beschrijven verschillende (onderwijskundige) thema's (zie tabel 1).

Tabel 1. Subdomeinen en hun omschrijvingen

Onderzoek naar doelstellingen	Gericht op de vraag: wat wil het taalonderwijs bij leerlingen bereiken?
Onderzoek naar de beginsituatie van de leerling	Gericht op leerlingkenmerken, schoolse kenmerken en buitenschoolse kenmerken die van invloed zijn op het taal leren en taal gebruiken door leerlingen
Onderzoek naar onderwijsleermateriaal	Gericht op analyses en beoordelingen van leergangen, inventarisaties en beschrijvingen van het gebruik ervan
Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, descriptief onderzoek	Gericht op een beschrijving van de stand van zaken van het taalonderwijs: hoe ziet de praktijk eruit?
Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, construerend onderzoek	Gericht op ontwikkeling en beproeving van nieuwe didactische aanpakken
Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten, effectonderzoek	Gericht op de effectiviteit van bepaalde didactische werkwijzen op de leerprestaties van leerlingen
Instrumentatieonderzoek	Gericht op ontwikkeling en beproeving van valide en betrouwbare beoordelingsinstrumenten
Evaluatieonderzoek	Gericht op de opbrengsten van het taalonderwijs in termen van prestaties van leerlingen

### De opzet van de hoofdstukken

Ieder hoofdstuk begint met een korte inleiding op het bewuste subdomein, waarna het onderzoek naar dit subdomein beschreven wordt. Daarbij geven we steeds eerst een kort overzicht van het onderzoek uit de periode 1969-2004, en daarna pas de uitgebreidere beschrijvingen van het onderzoek van 2004 tot 2014. Per subdomein geven we vervolgens een korte samenvatting van de belangrijkste bevindingen. In de nabeschuiving beantwoorden we de vraag wat we nu wel en niet weten over het onderwijs in leesbevordering en fictie, en de vraag wat we nu meer weten dan we al wisten uit de vorige inventarisatie.

## 2. Onderzoek naar doelstellingen

Bij het doelstellingenonderzoek is de centrale vraag: welke doelstellingen wil het taalonderwijs bij leerlingen bereiken, en hoe kunnen deze doelstellingen worden gelegitimeerd? Mogelijke doelstellingen, geïnventariseerd uit literatuur of uitspraken van betrokkenen bij onderwijs, worden op hun wenselijkheid en haalbaarheid beoordeeld door 'relevante respondenten' als leerkrachten, leerlingen, ouders, didactici, vertegenwoordigers van vervolgonderwijs of beroepsleven.

### Onderzoek 1969-2004

Het enige onderzoek uit deze periode is van Aarnoutse (1976). Hierin zijn de doelstellingen van een aantal leesprogramma's voor het basisonderwijs geïnventariseerd en is een lijst van doelstellingen ontwikkeld die de basis vormt voor de ontwikkeling van toetsen. De doelstellingen zijn ingedeeld in vier categorieën: decoderen, begrijpend lezen, verwerven van informatie door lezen, en houding ten aanzien van lezen en leesmateriaal. Met betrekking tot de categorie houding ten aanzien van lezen en leesmateriaal (attituden) is onderscheid gemaakt in:

- waarden en gevoelens (emotionele en waarderende reacties op het gelezene);
- motivatie (behoefte aan en interesse in lezen en leesmateriaal);
- kennis en ervaring (relateren van het gelezene aan aanwezige eigen kennis en ervaring, verwerken van het gelezene).

### Onderzoek 2004-2014

In deze periode is geen doelstellingenonderzoek verricht.

### 3. Onderzoek naar de beginsituatie

Onderzoek naar de beginsituatie kan betrekking hebben op de beginsituatie van de leerling (leerling-kenmerken), maar ook op de schoolcontext (schoolse kenmerken) of de sociale, culturele dan wel etnische context (buitenschoolse kenmerken).

#### Onderzoek 1969-2004

Een deel van het onderzoek naar leerling-kenmerken uit deze periode was erop gericht het leesgedrag, de leesvoorkeuren en de leesattitudes van leerlingen in kaart te brengen. Leerlingen gaan door de jaren heen minder tijd besteden aan lezen en lezen bijna alle typen leesmateriaal minder vaak. Dit geldt voor leerlingen einde basisonderwijs; de leesfrequentie van leerlingen halverwege het basisonderwijs lijkt meer stabiel. Tegelijkertijd neemt de tijd die besteed wordt aan TV kijken toe, waarbij later nog de tijd komt die besteed wordt aan internetgebruik. Leerlingen staan wel positief tegenover lezen: een meerderheid vindt lezen leuk, makkelijk en belangrijk, zowel halverwege als aan het einde van het basisonderwijs. Dit is beduidend meer het geval bij meisjes dan bij jongens. Meisjes hebben ook een hogere leesfrequentie, grotendeels andere leesvoorkeuren en een positievere attitude tegenover lezen dan jongens. Sekse is een voor het leesgedrag zeer bepalend kenmerk. (Zwarts, 1990; Sijtstra, 1992; Sijtstra, 1997; Van Roosmalen, Veldhuijzen & Staphorsius, 1999a; Van Berkel, Van der Schoot, Engelen & Maris, 2002; Sijtstra, Van der Schoot & Hemker, 2002).

Leesfrequentie is een goede voorspeller van leesattitude en leesvoldoening: wie vaak leest, staat positiever tegenover lezen en beleeft meer aan wat hij leest (Tellegen-Van Delft, 1986).

Een ander deel van het onderzoek naar leerling-kenmerken was erop gericht in kaart te brengen hoe individuele kenmerken van leerlingen op het gebied van leesgedrag zich ontwikkelen, welke invloed die kenmerken hebben op de leesvaardigheid en de leesprestaties van de leerlingen en welke overige relaties er bestaan tussen deze individuele kenmerken. Het was niet eenvoudig uit dit onderzoek conclusies te trekken, omdat de diverse onderzoekers voor de onderzochte leerling-kenmerken verschillende termen hanteren. Met deze slag om de arm waagden we de volgende poging. Leesattitude (leesmotivatie, leesplezier) draagt positief bij aan leesprestaties (leesbegrip, tekstbegrip) in het onderzoek van Boland, Mommers en Hulsmans (1985). Geen bijdrage werd gevonden in de onderzoeken van Aarnoutse en Van Leeuwe (1998) en Van Elsäcker (2002). Tekstbegrip draagt bij aan een positieve leesattitude in het onderzoek van Boland (1988). Dit verband werd niet gevonden voor technische leesvaardigheid. Buitenschools lezen draagt bij aan een positieve leesattitude in het onderzoek van

Bast (1995). Buitenschools lezen (vrijtijdslezen) draagt niet bij aan leesprestaties in de onderzoeken van Van Elsäcker (2002) en Otter, met De Glopper en Schoonen (1993, 1995, 1996, 1997, 1998). De verklaring van Otter is dat leerlingen zo weinig leesgedrag in hun vrije tijd rapporteren dat hiervan geen effect kan worden verwacht op leesprestaties. Vergelijk echter de conclusies hiervoor, die een wat positiever beeld geven van het leesgedrag van basisschoolleerlingen.

In een aantal onderzoeken stond de vraag centraal wat de invloed is van gezinsfactoren op leesgedrag, leesmotivatie en leesvaardigheid.

Gezinsfactoren hebben volgens de meeste onderzoekers een grote invloed op het leesgedrag, de leesmotivatie en de leesvaardigheid van kinderen. Belangrijke factoren zijn voorlezen en vertellen door ouders, zelf lezen en het stimuleren van lezen bij kinderen, en de aanwezigheid van leesmateriaal in huis (Van Lierop-Debrauwer, 1990, 1995; Van Peer, 1991; De Jong, 1993; Ramaut, 1994).

Voorlezen door de ouders heeft van deze factoren het duidelijkste positieve effect op de taal- en leesontwikkeling van kinderen, zij het meer op de taalontwikkeling dan op de leesontwikkeling. Van belang is dat het voorlezen interactief gebeurt, wat wil zeggen dat ouders vragen stellen of uitleg geven bij datgene wat kinderen naar hun inschatting nog niet begrijpen (Bus, Van Ijzendoorn, Tellegrini & Terpstra, 1994; Bus, Van Ijzendoorn & Pellegrini, 1995; Blok, 1999).

In een aantal onderzoeken is ook de invloed nagegaan van leesklimaat, sociale klasse, opleidingsniveau of herkomst (allochtoon/autochtoon) in of van het gezin op het leesgedrag van de kinderen. De bevindingen hieruit zijn niet eenduidig.

Relatief veel onderzoek is in de periode 1969-2004 gedaan naar de invloed van een specifiek aspect van de gezinssituatie: het televisiekijken, op leesfrequentie, leesgedrag en leesvaardigheid. Hoe ouder leerlingen worden, des te meer televisie ze gaan kijken. Dit geldt in sterkere mate voor jongens en voor leerlingen uit een lager sociaal milieu (Van Lil, Vooijs & Van der Voort, 1988). Maar betekent dit nu ook dat het televisie kijken het lezen verdringt, de leesfrequentie doet afnemen (verdringingshypothese)? Het onderzoek van Koolstra (1993) en de review van Beentjes en Van der Voort (1988) vormen een duidelijke bevestiging van deze hypothese. Otter (1996) echter vindt in haar onderzoek de verdringingshypothese niet bevestigd, en schrijft Koolstra's resultaten toe aan niet-valide onderzoeksinstrumenten.

Wat de mechanismen betreft die ten grondslag liggen aan de mogelijke verdringing, bevestigt de studie van Koolstra de concentratieverminderingshypothese (de snel wisselende beelden van de televisie tasten het concentratievermogen van leerlingen aan) en slechts ten dele de leespleziervermindering- of anti-schoolhypothese (leerlingen verliezen hun enthousiasme voor schoolgerelateerde activiteiten als lezen, omdat ze

televisie kijken leuker vinden). De passiviteitshypothese (leerlingen worden geestelijk lui van televisie kijken) wordt niet bevestigd. De studie van Koolstra, Van der Voort en Van der Kamp (1997) laat een remmend effect zien van televisie kijken op de ontwikkeling van de leesvaardigheid.

### Onderzoek 2004-2014

Bij onze beschrijving van het onderzoek uit deze periode hanteren we dezelfde indeling als uit de vorige periode. Alleen onderzoek naar de invloed van televisiekijken op het lezen komt niet aan de orde, omdat dat in deze periode niet is verricht.

## 3.1 Leesgedrag, leesvoorkeuren en leesattitudes van leerlingen

Ghonem-Woets (2010) maakte een inventarisatie en analyse van Engelstalig onderzoek naar de kennis van literaire conventies bij kinderen van vier tot en met twaalf jaar. Dit is van belang omdat de ontwikkeling in kennis van literaire conventies bijdraagt aan de verdere ontwikkeling van literaire competenties (kennis, attitudes en vaardigheden nodig om te kunnen omgaan met teksten). Het ging in het bijzonder om het kunnen onderscheiden van verschillende tekstgenres en van verschillende delen in een verhaal/tekst, en het kunnen interpreteren van de relatie tussen tekst en beeld.

Bij de inventarisatie is uitgegaan van empirisch onderzoek dat in de laatste twintig jaar in het Angelsaksische taalgebied is verricht. Daarnaast is onderzoek meegenomen dat betrekking heeft op de structuur van verhalende teksten en onderzoek over de relatie tussen tekst en beeld. De onderzoeksvragen luiden:

- Welke kennis en vaardigheden worden kinderen verondersteld te beheersen in het omgaan met
- Kan op basis van de onderzoeksbevindingen een leerlijn opgesteld worden voor de ontwikkeling van literaire competenties? Wordt op basis van de resultaten van onderzoek duidelijk welke conventies op welke leeftijd geleerd moeten en kunnen worden?

De inventarisatie geeft een overzicht en beschrijving van literaire conventies en laat zien welke kennis en vaardigheden nodig zijn om met teksten, beelden en verhalen om te gaan. Er blijkt onder meer uit tot welke leeftijd kinderen elke bladzijde van een verhaal als een aparte eenheid blijven zien, wanneer kinderen betrokken raken bij personages, en wanneer ze onderscheid gaan maken tussen historische en fictieve personages.

Op basis van de inventarisatie bleek het niet mogelijk een duidelijke ontwikkelingslijn voor literaire competenties op te stellen die aangeeft wat wanneer gekend moet zijn. De onderzoeksbevindingen zijn te fragmentarisch (bijvoorbeeld slechts één leeftijdsgroep wordt onderzocht) of spreken elkaar tegen. Onderzoek toont wel aan dat kinderen al op

jonge leeftijd starten met het ontwikkelen van kennis en vaardigheden over literaire conventies. Zo begint iedere lezer met het besef dat een boek iets is om te lezen en niet om in de mond te steken. Later volgt het besef dat er een onderscheid is tussen verhalende en informatieve teksten en dat er verschillende genres zijn. Vervolgens beseft de lezer dat teksten en beelden verschillende verhalen kunnen vertellen die je als lezer moet zien te combineren tot een passend geheel.

In het onderzoek van Broeder en Stokmans (2011; zie ook Broeder & Stokmans, 2013) is een internationale vergelijking gemaakt van het leesgedrag en de leesattitude van jongeren in Europa (Nederland), China (Peking) en Zuid-Afrika (Kaapstad). De onderzoeksvragen luiden:

- Wat is de omvang van vrijetijdslezen van jongeren in Nederland, Peking en Kaapstad?
- Hoe kan hun vrijetijdslezen worden verklaard?

Er zijn drie vergelijkbare vragenlijstonderzoeken uitgevoerd; het totaal aantal jongeren dat meedeed is 2173. De Nederlandse populatie bestond uit 1184 jongeren van twee basisscholen en 21 scholen voor voortgezet onderwijs (gemiddelde leeftijd veertien jaar). In Peking namen 643 leerlingen deel aan het onderzoek (gemiddelde leeftijd vijftien jaar), in Kaapstad 346 (gemiddelde leeftijd veertien jaar). Een Nederlandse vragenlijst is ontwikkeld en aangepast voor Peking en Kaapstad. In de vragenlijst werd er nadrukkelijk op gewezen dat de vragen gaan over leesboeken die de jongeren voor hun plezier lezen, niet over studieboeken die ze lezen op en voor school en ook niet over hobbyboeken en tijdschriften.

45% van de Zuid-Afrikaanse jongeren, 37% van de Chinese jongeren en 19% van de Nederlandse jongeren besteedt vrijwel elke dag tijd aan het lezen van vrijetijdsboeken. 52% van de Zuid-Afrikaanse jongeren leest elke week een leesboek of meer en 22% besteedde de afgelopen week meer dan drie uur aan het lezen van leesboeken. Voor de Chinese jongeren was dat respectievelijk 33% en 32%. Bij de Nederlandse jongeren leest slechts 13% een boek of meer per week; 48% geeft aan de afgelopen week helemaal geen tijd aan leesboeken te hebben besteed. De leesfrequentie van de Nederlandse jongeren is al met al significant lager dan die van de Chinese en Zuid-Afrikaanse jongeren.

De leesattitude van de Chinese en Zuid-Afrikaanse jongeren is hoger dan die van de Nederlandse jongeren. De invloed van de subjectieve norm van de ouders (wat de ouders zelf doen en wat ze zeggen dat de jongeren moeten doen) op het leesgedrag van de jongeren blijkt het laagst voor de Nederlandse jongeren, en het hoogst voor de Zuid-Afrikaanse jongeren.

Het oordeel van de jongeren over de mate waarin het boekenaanbod voor hen geschikt is, verschilt niet tussen de drie groepen: alle jongeren zijn hierover positief. Jongeren die lezen leuk vinden en zich kunnen inleven in de wereld van het boek, lezen meer. Dit geldt voor jongeren in alle drie de landen, hoewel het effect het grootst is in Nederland en het kleinst in Zuid-Afrika.

Onder Chinese en Nederlandse jongeren heeft leeftijd invloed op de leesfrequentie: naarmate de jongeren ouder worden gaan ze minder lezen. Alleen onder Nederlandse jongeren is er ook een sekseverschil: Nederlandse meisjes lezen meer dan Nederlandse jongens.

In Nederland blijkt dat de mate van leesvaardigheid samenhangt met de mate waarin wordt gelezen in de vrije tijd: Nederlandse jongeren die vinden dat het lezen van boeken gemakkelijk is, lezen ook meer. Dit effect werd niet gevonden bij Chinese en Zuid-Afrikaanse jongeren.

Meelissen et al. (2012) beschrijven trends in de leerprestaties van 9- à 10-jarige leerlingen in het kader van het internationale PIRLS-onderzoek 2011 (Progress in International Reading Literacy Study). Hun rapport bevat ook informatie over buitenschoolse taalactiviteiten voor lezen en de attitude ten opzichte van lezen in ons land.

Een groot deel van de Nederlandse leerlingen uit groep 6 hoort tot de groep die lezen niet leuk vindt (27%; internationaal gemiddelde:15%). Slechts 20% van de Nederlandse leerlingen behoort tot de groep die lezen leuk vindt. Dit is internationaal gezien erg weinig; slechts drie landen hebben een lager percentage leerlingen dat in deze groep valt (Denemarken, Kroatië en Qatar).

Van de Nederlandse leerlingen is 65% gemotiveerd om te lezen. Dit percentage is internationaal gezien erg laag, slechts zeven landen hebben minder gemotiveerde leerlingen.

Er zijn vragen gesteld over het zelfvertrouwen van de leerlingen ten aanzien van lezen (o.a. 'Ik vind lezen makkelijk' en 'Mijn leerkracht zegt dat ik goed kan lezen'). Slechts vier landen hebben een hoger percentage leerlingen in deze groep dan Nederland (Georgië, Hong Kong, Marokko en Chinees Taipei). Jongens en meisjes en allochtone en autochtone leerlingen geven allemaal aan lezen gemakkelijk te vinden; er zijn geen verschillen tussen de groepen.

Nederlandse leerlingen besteden gemiddeld minder dan 30 minuten per dag aan lezen (buiten school). Van de leerlingen geeft 36% aan 30 minuten tot een uur te besteden aan lezen; 22% leest meer dan een uur per dag. Deze laatste groep bestaat uit meer meisjes dan jongens.

Aan de leerlingen is gevraagd hoe vaak ze voor hun plezier lezen en hoe vaak ze lezen om dingen te weten te komen. Uit de resultaten blijkt dat de leerlingen in 2011 in vergelijking met de leerlingen in 2001 vaker thuis voor hun plezier lezen en dat de meisjes vaker voor hun plezier lezen dan de jongens. Daarnaast geven de allochtone leerlingen aan vaker informatieve teksten te lezen dan de autochtone leerlingen. Als wordt gekeken naar wat de leerlingen thuis lezen, blijkt dat bijna de helft van de leerlingen dagelijks in een leesboek leest. Dit percentage is vrijwel gelijk gebleven ten opzichte van 2001. Ook leest het



merendeel van de leerlingen minimaal wekelijks een tijdschrift. Dit percentage is omhoog gegaan sinds 2001; toen las nog bijna de helft van de leerlingen nooit een tijdschrift. Ook lezen de leerlingen van PIRLS-2011 vaker een stripboek of een informatief boek dan de leerlingen van PIRLS-2001. Het lezen van een krant wordt door een meerderheid van de leerlingen niet vaak gedaan; dit is hetzelfde gebleven in de afgelopen tien jaar.

Huysmans (2013) onderzocht hoe de leeswereld van meisjes en jongens in het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs eruit ziet, en hoe deze verandert met het ouder worden. Onderzoeksvragen hierbij waren:

- Is er sprake van een 'knik omlaag' na de basisschoolleeftijd of verandert de leeswereld geleidelijker?
- In welke opzichten verschillen de leeswerelden van meisjes en jongens?
- Lopen verschillen naar leeftijd (qua leesfrequentie, leesmotivatie en dergelijke) uiteen voor meisjes en jongens?
- Hoe belangrijk zijn (groot)ouders, zusjes en broertjes, vrienden en vriendinnen, school en bibliotheek in de leessocialisatie?

Een vragenlijst is afgenomen bij 1292 leerlingen tussen de 7 en 15 jaar. We gaan hier alleen in op de eerste drie onderzoeksvragen; de vierde komt in paragraaf 3.3 aan de orde.

De teruggang in leesfrequentie blijkt heel geleidelijk te gaan; er is geen sprake van een breuk tussen 12 en 13 jaar bij de overgang naar het voortgezet onderwijs. Aan het einde van de basisschool is het percentage (bijna) dagelijkse lezers gehalveerd ten opzichte van groep 3 en 4. Het aantal kinderen dat alleen in de vakanties leest, is dan opgelopen tot bijna een kwart. De daling zet daarna in hetzelfde tempo door tot de 15-jarige leeftijd. Hoewel meisjes vaker lezen dan jongens, is het tempo van de teruggang voor beide seksen even groot.

Het aantal boeken dat kinderen lezen, vertoont eenzelfde daling als de leesfrequentie: van 7 naar 8 jaar blijft het nog constant op ruim drie boeken per maand gemiddeld; daarna neemt het geleidelijk af tot gemiddeld anderhalf boek per maand bij de 15-jarigen. Ook hier doet zich een groot verschil voor tussen jongens en meisjes: de laatsten lezen gemiddeld een half boek meer per maand, over alle jaren.

40% van de leerlingen rekent zichzelf desgevraagd tot de 'heel goede' lezers, 50% tot de 'gewone' lezers en 10% vindt zich zelf 'niet goed' in lezen. De meisjes schatten zichzelf gemiddeld hoger in dan de jongens. Er is een duidelijk verband tussen leesfrequentie, leesvolume (aantal boeken) en zelfinschatting op het gebied van leesvaardigheid.

Er is een geleidelijke daling in leesattitude (plezier in lezen) bij alle leerlingen tussen de 7 en 15 jaar. Bij jongens is deze sterker dan bij meisjes en is die vooral na de basisschool, tussen 12 en 14 jaar, aanzienlijk. Bij de meisjes doet zich pas na 14 jaar een scherpere daling voor.

Kinderen van 7-15 jaar hebben een duidelijke voorkeur voor leesboeken: 85% leest wel

eens zo'n boek in zijn vrije tijd. Op afstand volgen stripboeken (50%) en 'weetjesboeken' (33%). Plaatjes-/prentenboeken worden door ruim een derde van de 7-jarigen nog wel eens gelezen maar verliezen daarna snel terrein. Gedichtenboeken, luisterboeken en boekenapps worden amper gebruikt. Volwassen literatuur wordt door een op de tien 14-jarigen gelezen en door ruim een kwart van de 15-jarigen, mogelijk omdat dit moet van school. Jongens lezen vaker strips en 'weetjesboeken', terwijl meisjes vooroplopen bij het lezen van leesboeken, gedichten en literatuur.

Met het toenemen van de leeftijd dringen de mobiele en digitale mediavormen (televisiekijken, muziek luisteren, computeren, internetten, gamen, mobiel bellen en social media bijhouden) het lezen van boeken steeds meer terug, zo blijkt uit de antwoorden van de leerlingen. Als het gaat om leesbevorderingscampagnes is 98% van de ondervraagde leerlingen op de hoogte van het bestaan van de Kinderboekenweek, 56% van de Nederlandse Kinderjury, 50% van de Gouden en Zilveren Griffel, 47% van de Nationale Voorleeswedstrijd, 34% van de Gouden en Zilveren Penseel en 32% van de Nationale Voorleesdagen. 23% kent geen andere leesbevorderingscampagnes dan de Kinderboekenweek. Websites scoren aanzienlijk lager: De Boekenzoeker 2%, Leesplein 13% en Literatuurplein 4% (maar bij 14/15-jarigen 10%).

Nielen en Bus (2013) onderzochten de ontwikkeling van de leesattitude bij leerlingen uit de groepen 5, 6, 7 en 8. Zij testten de volgende hypothesen:

- Halverwege de basisschool treedt een terugval op in attitude tegenover lezen; in de hoogste leerjaren laat de leesattitude de sterkste terugval zien.
- Betere lezers zijn positiever over lezen en hun leesattitude loopt niet of veel minder sterk terug.
- Jongens hebben een negatievere leesattitude dan meisjes en zijn gevoeliger voor ondersteuning vanuit de omgeving.
- Hoe sterk de leesattitude terugloopt, hangt samen met thuisfactoren: of ouders lezen modelleren en of ouders interesse in de leesactiviteit van hun kind tonen.
- De leesattitude loopt minder terug als leerlingen de bibliotheek op hun school aantrekkelijk vinden.

De onderzoekers maakten gebruik van data uit vragenlijsten bij 2856 leerlingen van 85 basisscholen.

De animo voor lezen blijkt volgens verwachting gemiddeld af te nemen in de laatste leerjaren van de basisschool. Begin groep 6 is er echter nog geen sprake van afname in leesattitude ten opzichte van groep 5; die is er wel tussen groep 8 en groep 7.

Leerlingen die van mening zijn dat ze in vergelijking tot klasgenoten minder goed lezen, tonen zich steeds minder enthousiast over lezen, terwijl leerlingen die positief oordelen over hun leesvaardigheid een verbetering in leesattitude laten zien.

Voor de gehele periode van groep 5 tot en met groep 8 geldt dat meisjes gemiddeld vier

punten hoger scoren op leesattitude dan jongens. Terugval in leesvaardigheid hangt niet samen met sekse, maar wel met de leesvaardigheid van de leerlingen (zie boven). Adviezen van ouders aan kinderen over te lezen boeken zijn niet gerelateerd aan hun leesattitude, praten door ouders met kinderen over gelezen boeken is dat wel. Als kinderen geregeld met hun ouders over boeken praten, gaat de leesattitude omhoog; zonder feedback wordt de leesattitude negatiever. De leesattitude van de leerlingen neemt toe als de schoolbibliotheek als aantrekkelijk wordt beoordeeld, en dit is vooral het geval bij jongens. Mogelijk heeft de schoolbibliotheek vooral invloed op leerlingen die in hun beginhouding minder positief tegenover lezen staan.

In periodieke peilingen van het onderwijsniveau (PPON) zijn vragen gesteld aan leerlingen over hun buitenschoolse taalactiviteiten, zowel aan het einde van het basisonderwijs en het speciaal basisonderwijs als halverwege het basisonderwijs.

Heesters et al. (2007a) beschrijven de resultaten van het vierde peilingsonderzoek voor leesvaardigheid einde basisonderwijs, gehouden in 2005. 55% van de ondervraagde leerlingen in groep 8 (n=870) geeft aan lezen leuk te vinden, iets meer dan 80% vindt het makkelijk en 70% vindt het belangrijk. Op alle drie de vragen geven meisjes vaker een positief antwoord dan jongens, maar vooral bij de uitspraak 'Ik vind lezen leuk' is het verschil tussen meisjes en jongens groot.

De leerlingen is ook gevraagd hoeveel boeken zij per maand lezen. 13% geeft aan geen enkel boek te lezen; dat is bijna het dubbele percentage ten opzichte van de peiling uit 1993. Er is verschil tussen jongens en meisjes: 20% van de jongens geeft aan geen enkel boek te lezen tegen 7% van de meisjes. In 1993 zei 14% van de leerlingen de afgelopen maand zeven of meer boeken gelezen te hebben; in deze peiling is dat nog 7%.

Bijna de helft van de leerlingen geeft aan hooguit een keer per maand bij de openbare bibliotheek of de schoolbibliotheek een boek te lenen. 18% van de leerlingen geeft aan nooit een boek te lenen tegen 10% in 1993. 60% van de meisjes leent vaker dan een keer per maand een boek, tegen 38% van de jongens.

57% van de leerlingen geeft aan gelezen te hebben op de dag die voorafging aan het beantwoorden van de vragenlijst, in 1993 was dat 68%.

Al met al rapporteren leerlingen in 2005 minder leesgedrag dan de leerlingen in 1993: ze lezen minder boeken, lenen minder vaak een boek en hebben op de dag voorafgaande het onderzoek minder vaak gelezen. Tijdschriften, stripboeken en jeugdboeken worden relatief vaak gelezen; 40 tot 50% van de leerlingen zegt deze vaak te hebben gelezen. Kranten, documentatiemateriaal en gedichten leest maar 10% van de leerlingen. Vergeleken met 1993 zijn de leerlingen alle uitgaventypen minder vaak gaan lezen.

Uit hun reacties op stellingen die hen zijn voorgelegd, blijkt dat leerlingen wel nog

steeds positief staan tegenover lezen: ze lezen niet alleen maar een boek als het moet, ze vinden lezen niet saai, ze lezen graag een stripboek of een boek en kunnen zich ook goed vermaken met een boek.

Heesters et al. (2007b) geven de resultaten weer van het derde peilingsonderzoek naar leesvaardigheid in het speciaal basisonderwijs (sbo) bij 12-13-jarige leerlingen, uit 2005. Slechts 35% van de ondervraagde sbo-leerlingen (n = 555) geeft aan lezen leuk te vinden. Jongens vinden lezen minder vaak leuk (31%) dan meisjes (44%). Vergeleken met de leerlingen in het reguliere basisonderwijs vinden leerlingen in het sbo lezen duidelijk minder vaak leuk. Daar vinden in de groepen 4 tot en met 7 ongeveer twee op de drie leerlingen lezen leuk, in groep 8 iets meer dan de helft van de leerlingen. In het sbo vindt bijna 70% van de leerlingen lezen gemakkelijk, vergelijkbaar met het resultaat op deze vraag in groep 4 van het reguliere basisonderwijs; in de andere jaargroepen van het reguliere basisonderwijs vindt ongeveer 80% van de leerlingen lezen gemakkelijk. Jongens in het sbo (71%) vinden lezen vaker gemakkelijk dan meisjes (65%), onder leerlingen in groep 8 van het reguliere basisonderwijs lag dat precies omgekeerd. Bijna 70% van de sbo-leerlingen vindt lezen belangrijk, meisjes vaker (77%) dan jongens (64%). Dat is vergelijkbaar met het belang dat leerlingen in de reguliere groepen 4 en 8 aan lezen hechten; in de reguliere groepen 5, 6 en 7 zeggen leerlingen vaker (ongeveer 80%) lezen belangrijk te vinden.

Uit de vragenlijst voor leesgedrag bleek dat sbo-leerlingen ongeveer even vaak een boek lezen als leerlingen in de reguliere jaargroepen 7 en 8. Zo'n 60% van deze leerlingen leest minder dan drie boeken per maand, dat wil dus zeggen gemiddeld nog niet een boek per week. In het sbo zegt 18% van de leerlingen zelfs nooit een boek te lezen, in de reguliere jaargroepen 7 en 8 is dat respectievelijk 11% en 13%.

Ongeveer de helft van de sbo-leerlingen leent hooguit een keer per maand een boek uit een bibliotheek, hetzij uit een openbare bibliotheek of een schoolbibliotheek. Dat is vergelijkbaar met hun leeftijdsgenoten in jaargroep 7 en 8 van het basisonderwijs. Wel zeggen meer sbo-leerlingen dat zij minstens een keer per week een boek lenen.

Op de vraag hoe lang de leerlingen op de dag voorafgaand aan het onderzoek hebben gelezen, zegt 10% van de sbo-leerlingen een uur of langer, 35% minder dan een uur en iets meer dan de helft zegt niet gelezen te hebben. In het reguliere basisonderwijs geven de leerlingen over het algemeen een iets positiever beeld van hun leesgedrag. Met enige variatie naar jaargroep zegt daar 18% tot 24% van de leerlingen minstens een uur te hebben gelezen terwijl 29% tot 42% in het geheel niet heeft gelezen.

Vergeleken met leerlingen in de reguliere groep 8 hebben sbo-leerlingen duidelijk minder plezier in lezen. Sbo-leerlingen zijn het veel vaker eens met stellingen als 'Buiten school lees ik weinig boeken', 'Ik lees alleen een boek als het moet', 'De meeste boeken boeien me niet' en 'Ik vind lezen saai', terwijl ze positief geformuleerde stellingen minder vaak

onderschrijven, zoals 'Ik heb veel boeken gelezen', 'Ik lees graag boeken', 'Ik kan me goed vermaken met een boek', 'Ik lees graag in kranten en tijdschriften'.

In het sbo zijn stripboeken duidelijk favoriet en dan vooral onder jongens. 21% tot 24% van de sbo-leerlingen zegt vaak een tijdschrift of een jeugdboek te lezen, tegen slechts ongeveer de helft van hun leeftijdsgenoten in de reguliere jaargroep 7 en 8. Van de sbo-leerlingen geven meisjes aan dat zij vaak gedichten, rijmpjes en versjes lezen, zeker vergeleken met hun leeftijdsgenoten in jaargroep 7 en 8. Weinig leerlingen zeggen dat zij vaak kranten en documentatiemateriaal lezen.

Van Berkel et al. (2008) geven de resultaten weer van het vierde peilingsonderzoek naar de leesvaardigheid halverwege het basisonderwijs, uit 2005. De vraag of lezen 'leuk' is wordt door 63% van de ondervraagde leerlingen (n=1138) positief beantwoord, door meisjes duidelijk vaker dan door jongens. In vergelijking met eerdere peilingen is er echter duidelijk sprake van een negatieve tendens: in 1994 beantwoordde 81% van de leerlingen deze vraag positief en in 1999 74%. Wel is het zo dat drie kwart van de leerlingen lezen gemakkelijk vindt en een vergelijkbaar percentage leerlingen lezen belangrijk vindt. Ook voor deze vragen geldt dat meisjes vaker een positief antwoord geven dan jongens. Ongeveer 40% van de leerlingen leest naar eigen zeggen een boek per week en 20% heeft op de dag voorafgaand aan het beantwoorden van de vragenlijst ongeveer een uur gelezen. Een derde deel van de leerlingen leest hooguit twee boeken per maand en heeft de vorige dag niet gelezen. Voor vrijwel alle vragen naar leesactiviteiten geldt dat meisjes daarop positiever antwoorden dan jongens.

Een derde deel van de leerlingen zegt minstens een keer per week van de bibliotheek een boek te lenen, nog eens een derde deel leent minder vaak maar toch nog regelmatig een boek, en eveneens ongeveer een derde deel van de leerlingen geeft aan vrijwel nooit een boek bij de bibliotheek te lenen.

Ongeveer de helft van de leerlingen zegt vaak een stripboek te lezen en 30% zegt vaak een jeugdboek te lezen. Jongens lezen eerder een stripboek, meisjes eerder een jeugdboek. Het lijkt er op dat het lezen van stripboeken in de loop der jaren sterk is toegenomen en het lezen van jeugdboeken sterk is afgenomen. In 1994 en 1999 was het percentage leerlingen dat aangaf vaak een stripboek te lezen respectievelijk 33 en 27%, terwijl jeugdboeken vaak werden gelezen door respectievelijk 61 en 58% van de leerlingen. Ook het percentage leerlingen dat thuis vaak een (jeugd)tijdschrift leest, is gedaald van 38 respectievelijk 34% in 1994 en 1999 naar 21% in 2005.

Ongeveer twee van de drie leerlingen onderschrijven stellingen als 'Ik lees graag boeken of stripboeken', 'Ik kan me goed met een boek vermaken' en lezen op school ook graag voor. Ongeveer de helft van de leerlingen vindt het ook leuk om met hun verjaardag een boek te krijgen.

Negatieve uitspraken als 'Ik vind lezen saai', 'Ik vind de meeste boeken vervelend' of 'De

meeste boeken kunnen me niet boeien' en 'Ik lees alleen boeken als het moet' worden door slechts weinig leerlingen onderschreven.

Leerlingen staan halverwege jaargroep 5 over het algemeen positief ten opzichte van lezen, maar vinden lezen duidelijk minder leuk en lezen ook minder dan de leerlingen in 1994 en 1999.

De voornaamste conclusies uit het bovenstaande zijn de volgende.

De leesfrequentie en de leesattitude van leerlingen lopen geleidelijk terug tussen de 7 en 15 jaar, bij meisjes minder snel dan bij jongens. Mobiele en digitale media dringen de tijd en de interesse voor het lezen van boeken terug (Huysmans, 2013). Deze terugloop begint al aan het eind van groep 7; ze doet zich in mindere mate voor bij leerlingen die hun leesvaardigheid positief inschatten dan bij leerlingen die deze negatief inschatten. Andere factoren die de terugloop van de leesattitude remmen, zijn gesprekken over boeken met ouders en de aanwezigheid van een aantrekkelijke schoolbibliotheek (Nielen & Bus, 2013). De terugloop is in het eerste decennium van de eenentwintigste eeuw versterkt ten opzichte van de decennia daarvoor, zo blijkt uit de PPON-onderzoeken sinds 2004. Leerlingen eind basisonderwijs rapporteren in 2005 minder leesgedrag dan leerlingen in 1993: ze lezen minder boeken en lenen minder vaak een boek. Wel staan ze nog positief tegenover lezen. Leerlingen halverwege het basisonderwijs lezen eveneens minder dan leerlingen in 1994 en 1999 en vinden lezen ook minder leuk. Leerlingen aan het eind van het speciaal basisonderwijs rapporteren niet minder leesgedrag dan de reguliere leerlingen, maar vinden lezen minder leuk. De leesfrequentie en leesattitude zijn hoger bij meisjes dan bij jongens.

Internationaal springen Nederlandse leerlingen er negatief uit qua leesgedrag en leesattitude. Beide zijn lager dan bij Chinese of Zuid-Afrikaanse leerlingen (Broeder & Stokmans, 2011). 27% van de Nederlandse leerlingen vindt lezen niet leuk, tegenover een internationaal gemiddelde van 15%. 20% van de Nederlandse leerlingen vindt lezen leuk; in slechts drie landen uit het PIRLS-onderzoek zijn er nog minder leerlingen die lezen leuk vinden. Gemotiveerd om te lezen is 65% van de Nederlandse leerlingen; ook dit percentage is internationaal gezien erg laag (Meelissen et al., 2012). Dat de leesfrequentie en leesattitude bij Nederlandse meisjes hoger zijn dan bij jongens, komt ook uit deze internationale onderzoeken naar voren.

De conclusies sluiten aan bij die uit de periode 1969-2004: de trend van 'ontlezing' in ons land zet door. De leesfrequentie en leesattitude van de leerlingen halverwege het basisonderwijs lijken nog verslechterd ten opzichte van de vorige periode.

Nieuw is het internationale perspectief dat laat zien dat de mate en de snelheid van 'ontlezing' in ons land sterker is dan in andere landen.

### 3.2. Ontwikkeling van leerling-kenmerken en relaties tussen die kenmerken

Mol (2010; zie ook Mol & Bus, 2011a, 2011b) voerde in het kader van haar dissertatie drie meta-analyses uit. De meta-analyses vatten 146 nationale en internationale studies samen met in totaal meer dan 10.000 kinderen en studenten waarin de rol van (voor)leesgedrag in de taal- en leesontwikkeling van zeer jonge kinderen tot jongvolwassenen centraal staat.

In de eerste meta-analyse luidde de vraagstelling: hoe is het verband tussen lezen in de vrije tijd en uitkomstmaten als begrijpend lezen, technisch lezen en spellen? 99 nationale en internationale studies zijn geanalyseerd naar de rol van (voor)leesgedrag in de taal- en leesontwikkeling van zeer jonge kinderen (peuterspeelzalen en kleuterscholen), leerlingen van het voortgezet onderwijs en studenten aan het hbo en de universiteit (in totaal 7669 kinderen, leerlingen en studenten).

Vrijtijdslezen blijkt een drijvende kracht achter geletterdheid en taalvaardigheid.

Het verband tussen het lezen in de vrije tijd en uitkomstmaten op het gebied van begrijpend lezen, technisch lezen en spellen is gemiddeld tot sterk voor kleuters en basisschoolleerlingen, middelbare scholieren en studenten aan het hbo en de universiteit. Lezers scoren niet alleen hoger op taal- en leesvaardigheid, maar ook op schoolsucces en intelligentie.

Uit de meta-analyse blijkt ook dat het effect van lezen met elk schooljaar sterker wordt, een resultaat dat duidt op een wederzijdse beïnvloeding tussen lezen en cognitieve vaardigheden. Omdat goede lezers meer plezier beleven aan het lezen van boeken, zullen ze er vaker voor kiezen om in hun vrije tijd te lezen, waardoor hun woordenschat verder toeneemt en hun leessnelheid, spellingvaardigheid en tekstbegrip groter worden dan die van leeftijdsgenoten die geen boeken lezen buiten schooltijd. Boeken lezen verklaarde 12% van de woordenschat van peuters en kleuters, 13% in de middenbouw van de basisschool, 19% in de bovenbouw van de basisschool en de eerste klassen van het voortgezet onderwijs, 30% in de hogere klassen van het voortgezet onderwijs en 34% op hbo- en universiteitsniveau. Verder laat de meta-analyse zien dat het lezen van boeken essentieel is voor de ontwikkeling van de basisvaardigheden van zwakkere lezers, zoals kennis van het alfabet en fonologisch bewustzijn. Het maakt een groot verschil in het leven van kinderen en studenten of ze van jongs af aan een leesroutine ontwikkelen of niet, concludeert de onderzoekster. (Voor)lezen zet een positieve spiraal in gang. Basisschoolleerlingen, middelbare scholieren en studenten die in hun vrije tijd lezen, lezen steeds beter in vergelijking tot hun minder vaak lezende leeftijdgenoten.

In de tweede en derde meta-analyse stond het effect van de interventie Dialogic Reading (interactief voorlezen) centraal. Hierop gaan we in in paragraaf 5.3.

In de studie van Kortlever en Lemmens (2012) is het verband tussen het leesgedrag van kinderen en hun scores op de Cito-Eindtoets Basisonderwijs onderzocht. Van 515 leerlingen uit 23 scholen is kort na de afname van de Cito-toets de eindscore opgevraagd. Deze eindscore bestaat uit de score voor de onderdelen taal, wiskunde, studievoordigheden en wereldoriëntatie. Daarnaast hebben de leerlingen een vragenlijst ingevuld over hun leesfrequentie van boeken, het gebruik van andere media, het niveau van de boeken die ze lezen, de mate waarin ze boeken van een hoger niveau lezen en het al dan niet hebben van dyslexie. Ook de ouders hebben een vragenlijst ingevuld over onder meer hun opleidingsniveau en hun geboorteland.

De studie laat een positief verband zien tussen de leesfrequentie van boeken in de vrije tijd en de score op alle Cito-onderdelen. Het positieve verband tussen de leesfrequentie en de Cito-scores wordt volledig verklaard door de score op het Cito-onderdeel taal: wie meer leest, heeft een hogere score op het Cito-onderdeel taal. Deze score verklaart op haar beurt de betere prestaties op zowel de andere Cito-onderdelen als de algemene Cito-score. Daarentegen is er een negatief verband tussen de Cito-scores en het gebruik van televisie, internet en computerspelletjes.

Het belang van het regelmatig lezen komt dus sterk naar voren. Daarbij gaat het expliciet om het lezen van boeken, omdat uit het onderzoek blijkt dat het lezen van tijdschriften geen significant verband houdt met de Cito-scores. Het lezen van boeken van een hoger niveau blijkt te leiden tot relatief hogere Cito-scores. Waarschijnlijk zorgen uitdagende boeken met een grote variatie aan woorden voor een grotere woordenschat, zoals gemeten in het Cito-onderdeel taal.

De onderzoekers stellen dat niet uitgegaan moet worden van een eenzijdig effect van leesgedrag op Cito-scores, maar van een circulair verband tussen leesgedrag en Cito-scores als maat voor educatieve prestaties; daarvoor verwijzen ze onder andere naar Mol en Bus (2011). Kinderen die regelmatig lezen, verbeteren hun tekstbegrip en leren makkelijker uit boeken, waardoor lezen vervolgens gestimuleerd wordt. Omgekeerd geldt dat kinderen die weinig lezen een minder ontwikkeld tekstbegrip kennen, waardoor hun educatieve prestaties verminderen en het lezen nog minder aantrekkelijk wordt.

Het doel van het dissertatie-onderzoek van De Naeghel (2012) was driedig:

1. Het ontwikkelen en valideren van een vragenlijst om de leesmotivatie van leerlingen in zowel de vrijetijds- als schoolcontext op het einde van het primair onderwijs in kaart te brengen, vanuit de zelf-determinatietheorie (ZDT);
2. Het verhelderen van de relaties tussen leesmotivatie, leesgedrag (leesfrequentie en leesengagement) en leesprestaties (begrijpend lezen) bij leerlingen op het einde van het primair onderwijs;
3. Het bevorderen van optimale types van leesmotivatie bij leerlingen op het einde van het primair onderwijs.



We geven in deze paragraaf de resultaten weer met betrekking tot het tweede onderzoeksdoel, aan de hand van De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste en Rosseel (2012). Het eerste onderzoeksdoel komt aan de orde in hoofdstuk 6, het derde in paragraaf 5.3. Zij onderzochten de leesmotivatie van kinderen in de vrije tijd en voor school. Daarnaast is de relatie onderzocht tussen de leesmotivatie, het zelfconcept (de perceptie van de eigen leescompetentie), het leesengagement (positieve betrokkenheid bij het lezen), de leesfrequentie en de leesprestaties. Een team van drie onderzoekers heeft een gestandaardiseerde test begrijpend lezen en een vragenlijst afgenomen tijdens de reguliere lessen, bij 1177 Vlaamse leerlingen van het vijfde leerjaar en hun leerkrachten. De vragenlijst meet de motivatie voor het lezen in de vrije tijd en het lezen voor school, en is ontwikkeld op basis van theorie met betrekking tot zelfdeterminatie. Daarnaast hebben de leerkrachten de leerlingen beoordeeld op leesengagement. De vragenlijst blijkt een goed instrument te zijn om de leesmotivatie van leerlingen aan het eind van het basisonderwijs te meten. Zowel de leesmotivatie in de vrije tijd als de leesmotivatie voor school bestaat uit twee aspecten: autonome leesmotivatie (lezen omdat men het plezierig vindt of omdat men het persoonlijk relevant vindt) en gecontroleerde leesmotivatie (lezen om tegemoet te komen aan interne gevoelens van druk, zoals schuld, schaamte of trots, of om tegemoet te komen aan een externe druk, zoals het krijgen van een beloning of het vermijden van een straf). De autonome leesmotivatie in de vrije tijd hangt samen met een hogere leesfrequentie in de vrije tijd, een kwalitatief hoger leesengagement en een beter leesbegrip dan in het geval van de gecontroleerde leesmotivatie. De leesmotivatie kan op zichzelf een belangrijk deel verklaren van het leesgedrag en de leesprestaties, bovenop de perceptie van de eigen leescompetentie. Met andere woorden: leerlingen spenderen meer vrije tijd aan lezen, zijn sterker betrokken bij het lezen en zijn beter in begrijpend lezen als ze lezen voor hun eigen plezier of als ze geloven dat het persoonlijk relevant is. Als leerlingen echter interne of externe druk ervaren om te lezen in hun vrije tijd hangt dit negatief samen met hun leesprestaties. De autonome leesmotivatie voor school blijkt positief samen te hangen met de leesfrequentie in de vrije tijd.

Uit het onderzoek blijkt vooral dat de kwaliteit van de leesmotivatie in de vrije tijd essentieel is. Om de autonome leesmotivatie van kinderen te stimuleren, zouden zij in de eerste plaats moeten kunnen kiezen uit het aangeboden leesmateriaal. Hierbij is het belangrijk om hun interesses te erkennen en ondersteuning te bieden. Dit kan bijdragen aan een positief leesklimaat en de dalende trend in leesmotivatie tegengaan.

Het onderzoek uit de periode 1969-2004 liet twijfel bestaan aan het belang van vrijetijds- ofwel buitenschools lezen. Slechts in een onderzoek (Bast, 1995) bleek het samen te hangen met een positieve leesattitude; een positieve samenhang met leesprestaties werd niet

gevonden (Van Elsäcker, 2002; Otter, in samenwerking met De Gloppe en Schoonen, 1993, 1995, 1996, 1997, 1998).

Uit de onderzoeken sinds 2004 komt echter eenduidig het belang van vrijetijdslezen naar voren. Het is de drijvende kracht achter geletterdheid en taalvaardigheid, en dit effect wordt elk schooljaar sterker. Voor zwakke lezers is vrijetijdslezen essentieel om basistaalvaardigheden te verwerven (Mol, 2010). Het lezen van boeken in de vrije tijd hangt positief samen met de score op alle onderdelen van de Cito-eindtoets basisonderwijs, terwijl het gebruik van tv, internet en computerspelletjes daarmee negatief samenhangen (Kortlever & Lemmens, 2012). Bevordering van de autonome leesmotivatie in de vrijetijdscontext houdt verband met een hogere leesfrequentie, een groter leesengagement en betere vaardigheden in begrijpend lezen (De Naeghel, 2012).

### 3.3. Buitenschoolse kenmerken: de invloed van het gezin

In het onderzoek van Van Steensel (2006) is de relatie nagegaan tussen de thuisomgeving op het vlak van geletterdheid en de ontwikkeling in geletterdheid van kinderen in groep 1 tot en met 4 van het basisonderwijs. 116 leerlingen van 19 basisscholen en hun ouders waren bij het onderzoek betrokken. Een vragenlijst werd afgenomen bij de leerlingen en hun ouders, en de ontwikkeling in geletterdheid van de leerlingen werd nagegaan met behulp van toetsen op het gebied van kennis van belangrijke concepten, decoderen, woordenschat, tekstbegrip en spelling.

Drie onderzoeksvragen stonden centraal:

- Welke profielen kunnen worden onderscheiden op het vlak van de geletterde omgeving in de thuissituatie?
- Is er een verband tussen deze profielen, het opleidingsniveau en etniciteit?
- Is er een verband tussen deze profielen en verschillen in geletterdheid?

Uit een analyse van de geletterde omgeving van het thuismilieu kwamen vier factoren naar voren: geletterde activiteiten van de ouders/oudere broers en zussen die ze uitvoeren om persoonlijke redenen (zoals een tijdschrift lezen, communiceren via e-mail)

- geletterde activiteiten van de ouders/oudere broers en zussen die ze uitvoeren als een deel van het dagelijkse leven (zoals een boodschappenlijstje maken)
- geletterde activiteiten samen met het kind die naar onderwijsnormen een hoge prioriteit hebben (zoals naar de bibliotheek gaan)
- geletterde activiteiten samen met het kind die naar onderwijsnormen een lage prioriteit hebben (zoals tv kijken).

Op basis van deze vier factoren zijn drie profielen onderscheiden:

- een rijk profiel: deze gezinnen scoren hoog op alle vier de factoren
- een kindgericht profiel: ouders voeren zelf minder geletterde activiteiten uit, maar

- de kinderen worden wel vaak betrokken bij geletterde activiteiten met een naar onderwijsnormen hoge prioriteit;
- een arm profiel: deze gezinnen scoren laag op alle vier factoren.

Uit het onderzoek blijkt dat de meeste autochtone Nederlandse gezinnen een rijk profiel vertonen, terwijl dit bij gezinnen van etnische minderheden het minst frequent is.

Bij de etnische minderheden komt het kindgerichte profiel het vaakst voor, wat laat zien dat, in tegenstelling tot wat vaak wordt aangenomen, kinderen in deze gezinnen regelmatig worden betrokken in taalactiviteiten die naar onderwijsnormen een hoge prioriteit hebben. Naarmate het opleidingsniveau van de ouders hoger is, groeit het aandeel van gezinnen met het rijke profiel en daalt het aandeel van gezinnen met het arme profiel. Het percentage gezinnen met een kindgericht profiel is ongeveer gelijk bij alle opleidingsniveaus, wat laat zien dat er op ieder opleidingsniveau ouders zijn die geletterdheid belangrijk vinden voor hun kinderen, maar minder voor henzelf.

Het type profiel blijkt niet samen te hangen met scores op decoderen en spellen. De verklaring die de onderzoekers hiervoor geven, is dat deze vaardigheden verworven worden via formele instructie op school en niet via thuiservaringen op het gebied van geletterdheid. Wel is er een samenhang tussen het type profiel en scores voor woordenschat en tekstbegrip, maar deze is niet voor beide scores hetzelfde. Kinderen uit gezinnen met een rijk profiel scoren op woordenschat significant beter dan kinderen uit gezinnen met een kindgericht of arm profiel; kinderen uit gezinnen met een rijk of kindgericht profiel scoren op tekstbegrip significant beter dan kinderen uit gezinnen met een arm profiel.

In het onderzoek van Davidse, De Jong, Bus, Huijbregts & Swaab (2011) is de relatie bekeken tussen het in contact komen met boeken, vroege geletterdheid van kinderen en hun cognitieve controlemechanismen. Onder dit laatste wordt verstaan dat kinderen informatie kunnen vasthouden in hun kortetermijngeheugen, niet snel afgeleid worden en hun aandacht gedurende langere tijd op iets kunnen blijven richten. Er is uitgegaan van de volgende hypothesen:

- Een thuisomgeving waarin lezen een belangrijke rol speelt, voorspelt vroege geletterdheid, in termen van de kennis van woordenschat en letterkennis van kinderen.
- De relatie tussen de thuisomgeving en de vroege geletterdheid wordt beïnvloed door de kennis die kinderen hebben van prentenboeken.
- De cognitieve controlemechanismen beïnvloeden het effect van de thuisomgeving op woordenschat en letterkennis.

Tijdens zes sessies van telkens een half uur hebben de onderzoekers een aantal individuele testen afgenomen bij 228 kleuters. Aan de hand van een herkenningstaak van boekenflappen van prentenboeken is nagegaan in welke mate de kleuters al ervaringen hadden met die boeken. Hiervoor moesten de kleuters drie vragen beantwoorden: Wie

staat op de boekenflap? Wat is de naam van het verhaal? Kan je vertellen waarover het verhaal gaat? Daarnaast werd bij de kleuters een test afgenomen om hun receptieve woordenschat, letterkennis en intelligentie na te gaan. Tot slot zijn hun cognitieve controlemechanismen onderzocht aan de hand van drie tests. Om na te gaan in welke mate de kleuters informatie kunnen vasthouden in hun kortetermijngeheugen, moesten ze een aantal getallen in dezelfde volgorde herhalen als de onderzoeker. Om hun inhibitie (remming, controle) na te gaan, moesten de kleuters twee keer op de tafel tikken als de onderzoeker dat één keer deed en één keer als de onderzoeker dat twee keer deed. De aandacht van de kleuters is nagegaan aan de hand van een computertoepassing: ze mochten enkel klikken op het moment dat er een kat op het scherm verscheen. De ouders van de kleuters hebben een vragenlijst ingevuld over de thuisomgeving met betrekking tot lezen. Daarin werd de frequentie waarmee ouders samen met hun kind lezen bevraagd, evenals de mate waarin ouders zelf in contact komen met boeken.

Of ouders vaak samen met hun kind boeken lezen in de thuisomgeving en ook zelf regelmatig lezen in de vrije tijd, is een voorspeller van de vroege geletterdheid, in termen van woordenschatkennis en letterkennis van het kind. Woordenschatkennis en letterkennis zijn weer belangrijk voor de ontwikkeling van leesvaardigheid. Het herkennen van boekenflappen door kinderen heeft een nog sterkere voorspellende waarde voor de leesvaardigheid van kinderen dan de leessituatie in de thuisomgeving. De kennis die kinderen al hebben van boeken kan met andere woorden een goede indicatie geven van de mate waarin kinderen in contact komen met boeken. Een mogelijke verklaring hiervoor is dat, wanneer kinderen gevraagd wordt om boekflappen te herkennen, ze hiervoor ook een beroep kunnen doen op hun ervaringen met boeken in andere contexten dan in de thuiscontext (zoals in het kinderdagverblijf, de bibliotheek of tijdens bezoeken aan grootouders). Alle kinderen blijken evenveel te profiteren van contact met boeken, hoe sterk of hoe zwak hun controlemechanismen ook zijn. Mogelijk hoeven kinderen die controlemechanismen nog niet zo vaak in te zetten bij een gestructureerde activiteit als voorlezen. De controlemechanismen beginnen waarschijnlijk een grotere rol te spelen op het moment dat kinderen een taak zelfstandig moeten maken.

De onderzoekers concluderen dat samen lezen voor alle kinderen van groot belang is, ongeacht de kenmerken van het kind. De blootstelling aan boeken is immers een belangrijke stap in de ontwikkeling van de geletterdheid.

Duursma (2011) onderzocht de voorleesgewoontes van gezinnen met jonge kinderen in Nederland. Aan 464 ouders en 275 kinderen tussen de 8 en 12 jaar werden vragenlijsten verstuurd; daarnaast zijn 19 ouders geïnterviewd.

Ongeveer 60% van de ouders geeft aan dagelijks voor te lezen en rond de 20% van de ouders doet dit een paar keer per week. Er is een significant verband tussen het opleidingsniveau van de ouders en de frequentie van het voorlezen: hoogopgeleide ouders

lezen vaker voor dan laagopgeleide ouders. Dit is ook het geval voor leeftijd: oudere ouders lezen vaker voor dan jongere ouders

Hoewel de moeder nog steeds de meest prominente voorlezer is, geeft 85% van de gezinnen aan dat hun kind ook wel door iemand anders wordt voorgelezen. In bijna driekwart van de gezinnen leest de vader wel eens voor. Oma's zijn ook favoriete voorlezers (60%) en in mindere mate opa's (30%).

Voorlezen wordt door 90% van de kinderen en driekwart van de ouders leuk gevonden. Gebrek aan tijd of vermoeidheid worden genoemd als redenen waarom ouders voorlezen niet leuk vinden.

Ouders lezen niet lang voor: rond de 40% van de ouders tussen de 5-10 minuten en nog eens 40% rond de 10-15 minuten. Er zijn hierin geen grote verschillen tussen ouders met jonge kinderen of oudere kinderen (6 jaar en ouder).

Ouders lezen ook nog vaak voor aan oudere kinderen. Meer dan een derde van de ouders leest nog voor aan kinderen boven de 6 jaar, dus nadat kinderen zelf hebben leren lezen. Meer dan de helft van de respondenten vindt ook dat er geen leeftijdsgrens is aan voorlezen.

Ouders beginnen vrij vroeg met voorlezen: 68% van de ouders gaf aan met voorlezen te zijn begonnen voordat het kind een jaar was en een derde zelfs voordat het kind 6 maanden was

Bijna driekwart van de kinderen geeft aan thuis te worden voorgelezen. De moeder is de meest frequente voorlezer, ook volgens de kinderen. Ouders die aangeven dat ze voorlezen leuk vonden, hebben ook vaak kinderen die lezen leuk vinden. Naarmate ouders vaker voorlezen, vinden de kinderen het ook leuker om te worden voorgelezen.

In de interviews geven veel ouders aan dat voorlezen een positief effect heeft op de taalontwikkeling van jonge kinderen en dat ze daar al snel de effecten van zien, bijvoorbeeld door de groei van de woordenschat.

Veel ouders gebruiken allerlei technieken om het lezen zo leuk mogelijk te maken voor hun kinderen, zoals het gebruik van stemmetjes. Ook hier blijkt dat moeders vaker voorlezen en er meer bij betrokken zijn dan vaders. De vaders geven ook aan het voorlezen minder leuk te vinden dan de moeders.

De ouders die meededen met dit onderzoek waren ouders die over het algemeen geïnteresseerd waren in voorlezen en het onderzoek is dan ook niet een geheel representatieve steekproef van gezinnen in Nederland, stelt de onderzoekster. Zij is er echter wel in geslaagd om ouders te werven die verschilden in demografische kenmerken, zoals opleidingsniveau, woonplaats en thuistaal.

In haar dissertatie brengt Notten (2012) verslag uit van haar onderzoek naar verschillen in leesgewoonten en leesopvoeding in het ouderlijk huis en de gevolgen daarvan tijdens de schoolloopbaan van kinderen. Haar onderzoeksvragen luiden als volgt:

- In hoeverre verschillen ouders met verschillende sociaaleconomische achtergrondkenmerken en verschillende sociaal-demografische kenmerken in hun leesopvoeding?
- In hoeverre verklaren ouderlijke leeskenmerken verschillen in ouderlijke leesbegeleiding?
- In hoeverre beïnvloedt de ouderlijke leesopvoeding het uiteindelijke onderwijssucces van kinderen?
- In hoeverre beïnvloedt het leesaanbod in het ouderlijk huis het onderwijssucces van een kind?
- In hoeverre beïnvloedt het niveau van modernisering van een land de relatie tussen het leesaanbod in het ouderlijk huis en het onderwijssucces van een kind?
- In welke mate en op welke wijze beïnvloedt de ouderlijke leesopvoeding gedurende de jeugd de huidige leesvoorkeuren van een persoon?

De databronnen die Notten gebruikt ter beantwoording van haar onderzoeksvragen zijn de Familie-enquête Nederlandse bevolking, een cross-sectionele dataverzameling van de afdeling Sociologie van de Radboud Universiteit Nijmegen, en een begeleidende vragenlijst bij het PISA-onderzoek uit 2006 (Programme for International Student Assessment). De Familie-enquête bevat informatie over het ouderlijk mediavorbeeld en de ouderlijke mediabegeleiding, verkregen bij volwassenen in retrospectief. De PISA-vragenlijst bevat informatie over het media-aanbod in het ouderlijk huis, verkregen bij 15-jarige leerlingen uit 57 landen.

Uit het onderzoek blijkt in de eerste plaats dat kinderen verschillen in de mate waarin zij thuis van hun ouders leesopvoeding ervaren. Zij worden daarom niet in gelijke mate gestimuleerd bij de ontwikkeling van hun leesvaardigheden en interesse in lezen. Kinderen uit de hogere sociaaleconomische milieus zijn bevoordeeld: in deze milieus geven ouders vaker het goede leesvoorbeeld en ze lezen vooral meer boeken uit het serieuze/literaire genre. Verder krijgen kinderen uit deze gezinnen meer leesbegeleiding; ook hierdoor hebben zij een voorsprong op kinderen uit lagere sociale milieus. Ook bestaat er een relatie tussen leesvoorbeeld en leesbegeleiding: lezende ouders zijn vaker betrokken bij het leesgedrag van hun kinderen. Dit geldt vooral voor ouders die serieuze/literaire boeken lezen. Verschillen in leesopvoeding worden ook verklaard door sociaaldemografische kenmerken: oudere moeders lezen bijvoorbeeld minder populaire boeken, en in gezinnen met gescheiden ouders wordt minder leesbegeleiding geboden. In de tweede plaats blijkt dat leesopvoeding op de lange termijn van invloed is op de ontwikkeling van kinderen in de vorm van hun onderwijssucces en leesvoorkeuren. De leesbegeleiding die ouders bieden blijkt van doorslaggevend belang: kinderen die thuis actief worden gestimuleerd in het verbeteren van leesvaardigheden presteren beter op school, en deze positieve invloed blijft gedurende de verdere levensloop aanwezig.

Daarnaast blijkt dat het leesvoorbeeld dat ouders geven een positief effect heeft op de onderwijs carrière van hun kinderen, vooral als ouders literaire boeken lezen. Dit geldt niet voor een ouderlijk voorbeeld van veel tv-kijken, want dit heeft een blijvend negatief effect op schoolsucces. Ook het leesaanbod in het ouderlijk huis heeft een positief effect op de onderwijsprestaties van kinderen. In modernere samenlevingen is dit positieve literaire thuisklimaat in toenemende mate van belang voor schoolsucces. Ouders oefenen door hun leesvoorbeeld ook invloed uit op de ontwikkeling van de leesvoorkeur van hun kinderen. Kinderen imiteren hun ouders in wat zij lezen, en dat effect is nog steeds merkbaar als ze volwassen zijn.

Het onderzoek toont aan, aldus Notten, dat de leesbegeleiding, het leesaanbod en het leesvoorbeeld van ouders aan hun kinderen een positieve bijdrage leveren aan de schoolprestaties en culturele competenties van die kinderen.

Huysmans (2013) onderzocht hoe de leeswereld van meisjes en jongens in het basisonderwijs en de onderbouw van het voortgezet onderwijs eruit ziet, en hoe deze verandert met het ouder worden. Een van zijn onderzoeksvragen (zie ook paragraaf 2.1.) luidde: Hoe belangrijk zijn (groot)ouders, zusjes en broertjes, vrienden en vriendinnen, school en bibliotheek in de leessocialisatie? Een vragenlijst is afgenomen bij 1292 leerlingen tussen de 7 en 15 jaar.

Bij het kiezen van boeken is de belangrijkste bron voor de leerlingen het boekenbezit thuis (72%), gevolgd door lenen bij de openbare bibliotheek (67%), cadeau krijgen (56%), lenen bij de schoolbibliotheek/mediatheek (42%), kopen in de boekwinkel (37%), kopen op internet (14%) en lenen of ruilen met vrienden/vriendinnen (12%). Hulp bij het kiezen wordt vooral gegeven door moeder (67%), meester of juf (27%), vader (21%) en vrienden/vriendinnen (15%); 18% zegt geheel zelfstandig te kiezen. Dit zijn gemiddelde cijfers over de jaren heen; de invloed van de ouders neemt met de leeftijd af, de invloed van vrienden en vriendinnen neemt toe, evenals het geheel zelfstandig kiezen. De professionals in boekhandel en bibliotheek blijven op de achtergrond in het keuzeproces met resp. 5 en 9%.

Ook de activiteiten van de ouders op het gebied van leesopvoeding zijn onderzocht. 61% van de ouders leest hun kinderen naar eigen zeggen vaak voor als ze 7 jaar zijn, 36% soms, 3% nooit.

Als de kinderen 15 jaar zijn, leest 3% nog vaak voor, 5% soms en 92% nooit. Dit is op zich niet verwonderlijk, maar andere activiteiten van de ouders laten eveneens een terugloop zien: zowel het praten over gelezen boeken en tips geven over boeken, als boeken cadeau geven, en meegaan naar boekwinkel of bibliotheek. Bij (vaak) een boek cadeau geven is de terugloop bijvoorbeeld van 47% tot 16%; bij (vaak) meegaan naar bibliotheek van 65% tot 15%.

Waar de leesactiviteiten dus door de jaren heen afnemen, blijft het leesvoorbeeld constant. De percentages leerlingen die aangeven dat hun vader of moeder zelf vaak boeken leest,

fluctueren per leerjaar niet meer dan van 28 tot 35% (vader) en 58 tot 62% (moeder). Tussen de 32 en 45% van de vaders leest nooit boeken, tegen 6 tot 14% van de moeders.

De onderzoeker stelt dat leesbevorderende activiteiten van de ouders meer effect hebben dan wat scholen, boekwinkels, bibliotheken en leesbevorderingscampagnes kunnen bieden. Van daaruit geredeneerd zou er wat gewonnen kunnen worden als ouders ook aan het begin van de puberteit nog het lezen van hun kinderen zouden stimuleren, door met hun kinderen over boeken te blijven praten, boeken cadeau te doen en samen naar boekwinkel of bibliotheek te gaan.

Uit bovenstaande onderzoeken komt de invloed van het gezin op het lezen van kinderen, en van daaruit op hun mate van geletterdheid, hun schoolprestaties en hun culturele competenties, duidelijk naar voren.

Of ouders vaak samen met hun kind boeken lezen in de thuisomgeving en ook zelf regelmatig lezen in de vrije tijd, is een voorspeller van de vroege geletterdheid qua woordenschat en tekstbegrip (Van Steensel, 2006; Davidse et al., 2011).

De leesbegeleiding, het leesaanbod en het leesvoorbeeld dat ouders hun kinderen bieden, leveren een positieve bijdrage aan de schoolprestaties en culturele competenties van de kinderen. Kinderen uit hogere sociaaleconomische milieus krijgen een beter leesaanbod en leesvoorbeeld en een betere leesbegeleiding dan kinderen uit lagere sociaaleconomische milieus (Notten, 2012). Hierbij lijkt het opleidingsniveau van de ouders de beslissende factor en niet de etnische achtergrond (Van Steensel, 2006).

Leesbevorderende activiteiten van ouders hebben meer effect dan wat scholen, boekwinkels, bibliotheken en leesbevorderingscampagnes kunnen bieden. Ouders zouden ook aan het begin van de puberteit nog het lezen van hun kinderen moeten stimuleren, door met hun kinderen over boeken te blijven praten, boeken cadeau te doen en samen naar boekwinkel of bibliotheek te gaan (Huysmans, 2013).

Een belangrijke leesbevorderende activiteit van ouders: voorlezen, komt in ons land frequent voor. Drie kwart van de kinderen wordt voorgelezen, 60% van de ouders doet dat dagelijks, 20% een paar keer per week. Drie kwart van de ouders vindt het leuk, 90% van de kinderen. Ouders beginnen vroeg (68% voor het eerste jaar) en meer dan 33% gaat door tot na het zesde jaar. Ouders gaan ervan uit dat voorlezen een positieve invloed heeft op de taalontwikkeling (Duursma, 2011).

De bovenstaande conclusies sluiten nauw aan bij het beeld dat naar voren kwam uit het onderzoek uit de periode 1969-2004: voorlezen en vertellen door ouders, zelf lezen en het stimuleren van lezen, en de aanwezigheid van leesmateriaal in huis hebben een grote invloed op het leesgedrag, de leesmotivatie en de leesvaardigheid van kinderen. Nieuw is het verband dat wordt gelegd tussen de frequentie van deze activiteiten en het milieu, in het bijzonder het opleidingsniveau.



## 4. Onderzoek naar onderwijsleermateriaal

Het onderzoek naar onderwijsleermateriaal beschrijft en analyseert op welke wijze bestaande of nieuwe methoden vorm geven aan het taalonderwijs. Het gebruik van ICT en/of audiovisuele media is hierbij een speciaal aandachtspunt.

In de periode 1969-2014 is geen onderzoek uitgevoerd naar onderwijsleermateriaal voor leesbevordering.

## 5. Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten

Het onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten is verdeeld in drie soorten: descriptief, construerend en effectonderzoek.

Het descriptieve onderzoek stelt zich ten doel de stand van zaken in het taalonderwijs te beschrijven, aan de hand van vragen als: hoe ziet de praktijk eruit? Wat doen leerkrachten en leerlingen? Welke problemen ervaren ze daarbij? Welke didactische aanpakken zijn er te onderscheiden?

Het doel van construerend onderzoek is nieuwe didactische aanpakken te ontwikkelen voor de praktijk, waarbij leerplanontwikkeling en onderzoek hand in hand gaan. Er wordt onderwijsleermateriaal ontwikkeld dat in de praktijk uitgetoetst wordt en op grond van de ervaringen bijgesteld.

Bij effectonderzoek is het doel vast te stellen wat de effecten zijn van bepaalde didactische aanpakken op de leerprestaties van de leerlingen. Omdat in effectonderzoek didactische aanpakken meestal ook vertaald worden in ontwikkeld onderwijsleermateriaal, heeft dit onderzoek ook een construerend aspect, maar dit is niet het hoofddoel.

### 5.1. Descriptief onderzoek

#### Onderzoek 1969-2004

Het onderzoek uit deze periode liet zien dat leraren in het basisonderwijs in toenemende mate aandacht schonken aan leesbevordering. De tijd die zij besteedden aan voorlezen, aan activiteiten in het kader van de Kinderboekenweek en aan voorleeswedstrijden door leerlingen bleek tussen 1994 en 2004 toegenomen. De grote meerderheid van de scholen had een eigen schoolbibliotheek (Zwarts, 1990; Sijtstra, 1992; Sijtstra, 1997; Van Roosmalen, Veldhuijzen & Staphorsius, 1999; Van Berkel et al., 2002; Sijtstra, Van der Schoot & Hemker, 2002).

Gegevens over de ervaring met leesbevorderende programma's (leespromotie op OVB-scholen, Opstap, Sesamstraat) wezen in een positieve richting (De Haan & Kok, 1990; Van der Linden, 1993; Blok, 1995).

### Onderzoek 2004-2014

Sanders en Gilling (2006) deden onderzoek naar het (voor)leesgedrag van leerkrachten in het basisonderwijs. 523 leerkrachten vulden een vragenlijst in, waarvan 484 uit het regulier basisonderwijs, 31 uit het speciaal basisonderwijs en 8 uit beide.

Vier onderzoeksvragen staan centraal:

- Hoe staat het met het eigen leesgedrag van leerkrachten uit het basisonderwijs?
- Hoe ziet het voorleesgedrag van leerkrachten uit het basisonderwijs eruit?
- Op welke manier blijven leerkrachten op de hoogte van het aanbod van jeugdliteratuur?
- Wat is de mening van leerkrachten over de wenselijkheid van een canon voor kinder- en jeugdliteratuur?

70% van de leerkrachten leest veel. Vrouwelijke leerkrachten lezen meer dan hun mannelijke collega's: 77 tegen 58%. Leerkrachten hebben geen specifieke voorkeur voor fictie of non-fictie. Meer dan de helft van de leerkrachten (56%) leest kinder- en jeugdliteratuur, vrouwen vaker dan mannen (62 tegen 47%). Leerkrachten onder de 40 jaar lezen vaker voor dan leerkrachten boven de 40 jaar: 69 tegen 47%.

In totaal leest meer dan driekwart van de leerkrachten meer dan één keer per week voor. Vrouwen lezen meer voor dan mannen: 80 tegen 70%. 6% van de leerkrachten zegt nooit voor te lezen. Leerkrachten die veel lezen in de eigen tijd, lezen ook vaker voor in de klas. Leerkrachten lezen vooral voor op het einde van de dag, of tijdens het eten en drinken. Leerkrachten uit het reguliere onderwijs lezen vooral voor omdat dit het leesplezier van de leerlingen bevordert en omdat het een belangrijke stimulans vormt om kinderen zelf tot lezen aan te zetten. In het speciaal onderwijs benadrukken leerkrachten vooral het belang van voorlezen voor de taalontwikkeling van leerlingen.

De meeste leerkrachten blijven vooral via de bibliotheek op de hoogte van het aanbod van kinder- en jeugdliteratuur, maar ook via de lokale (kinder)boekhandel en de taalcoördinator op school.

Hoewel bijna de helft van de leerkrachten een literaire canon niet wenselijk acht, vindt toch meer dan de helft dat zij te weinig aandacht besteden aan de hoogtepunten uit de Nederlandse kinder- en jeugdliteratuur. Boeken die leerlingen gelezen moet hebben, vinden zij (in 2006) *Kruistocht in spijkerbroek* van Thea Beckman, *Spijt* van Carry Slee en *Hoe overleef ik...* van Francine Oomen.

Bos (2006) onderzocht de aansluiting tussen groep 7 en 8 basisonderwijs en klas 1 en 2 voortgezet onderwijs voor het lees- en fictieonderwijs, via vragenlijsten bij leraren en leerlingen. De respondenten bestonden uit leraren van vier verschillende scholen voor voortgezet onderwijs: twee scholen voor vmbo en twee scholen voor havo en vwo. Daarnaast deden negen basisscholen mee die leerlingen leveren aan de scholen voor voortgezet onderwijs. Ook deden er 172 leerlingen mee uit klas 1 en 2 van de vier scholen voor voortgezet onderwijs.

Iets meer dan de helft van alle ondervraagde leraren leest een of twee boeken per maand. Leraren uit klas 1 en 2 lezen gemiddeld meer dan leraren uit groep 7 en 8. Leraren lezen voor het overgrote deel fictie voor volwassenen. Jeugdliteratuur wordt vrijwel niet gelezen. Verreweg de meeste leraren (70%) zeggen dat jeugdliteratuur hen erg aanspreekt, leraren in het voortgezet onderwijs dan die uit groep 7 en 8. Allen vinden lezen door kinderen belangrijk of zeer belangrijk.

60% van alle leraren vindt het bevorderen van het leesplezier het belangrijkste doel (vooral in groep 7 en 8). Daarnaast stelt 20% van hen zich als doel het bevorderen van het lezen (vooral in klas 1 en 2). In groep 7 en 8 wordt vaak voorgelezen: 79% van de leraren leest twee tot drie keer in de week voor. In het vervolgonderwijs neemt deze frequentie duidelijk af: daar wordt door 25% eens per week voorgelezen. Boekpresentaties houden gebeurt regelmatig in de lessen van ruim de helft van de ondervraagden; zij het in groep 7 en 8 wat frequenter dan in klas 1 en 2. Het organiseren van een speciaal project rondom boeken of lezen is niet populair, zeker niet in klas 1 en 2. De helft van alle leraren koopt regelmatig een kinder- of jeugdboek, maar het is de vraag of ze deze boeken ook echt lezen. Leraren blijken slecht op de hoogte te zijn van kinder- en jeugdliteratuur.

Volgens de leerlingen zijn lesactiviteiten rondom lezen eerder afgenomen dan toegenomen. Vooral activiteiten die meer organisatie vragen van een leraar zoals toneel, een boektentoonstelling, een speciale les over een auteur en een project zijn afgenomen. Dit zou een mogelijke oorzaak kunnen zijn dat leerlingen minder plezier in de lessen krijgen nadat ze naar klas 1 en 2 zijn gegaan. Leerlingen merken wel degelijk een verandering in de overgang van groep 8 naar klas 1: de meeste leerlingen (90%) menen dat de fictielessen (heel) anders zijn dan de lessen over boeken in groep 7 en 8. Redenen hiervoor zijn de nieuwe methode, de manier van lesgeven, het aantal uren dat er aan lessen over boeken besteed wordt en de verplichte boekenlijst.

Een groep leerlingen (32%) geeft aan meer te zijn gaan lezen omdat het moet van school, terwijl 27% van de leerlingen zegt minder te zijn gaan lezen vanwege de hoeveelheid huiswerk. Slechts 10% van de leerlingen geeft aan meer plezier in het lezen te hebben gekregen.

De overgang die leerlingen ervaren van het leesonderwijs in de hoogste groepen van het basisonderwijs naar het fictieonderwijs in de eerste twee klassen van het voortgezet onderwijs is al met al heel goed merkbaar, concludeert de onderzoekster. Moeilijk is het om vast te stellen of er sprake is van een negatieve invloed op het leesgedrag: de verandering in het onderwijs zet enerzijds aan tot meer lezen (vanwege het verplichtend karakter), maar remt anderzijds lezen juist af (vanwege het vele huiswerk).

Het doel van de studie van Ghonem-Woets (2009) was inzicht verwerven in gangbare praktijken rond het gebruik van prentenboeken in kleutergroepen. In het bijzonder ging het om de manier waarop leerkrachten van groep 1 en 2 prentenboeken kiezen, de mate

waarin het voorlezen van prentenboeken op het rooster staat, de manier waarop een voorleessessie verloopt, en de opvattingen van leerkrachten over zowel voorlezen in het algemeen als het gebruik van prentenboeken voor een aantal vak- en vormingsgebieden. Een vragenlijst werd ingevuld door 156 leerkrachten.

De aanwezige aantallen prentenboeken per school variëren, maar de boeken hebben wel een duidelijke en vaste plaats in de school en in de klas. De boeken zijn voor de kinderen goed bereikbaar. Veel leerkrachten maken minstens een keer in de zes weken gebruik van de mogelijkheid om boeken uit de bibliotheek te lenen, vaak in het kader van een bepaald thema. De leerkracht heeft slechts in 60% van de gevallen een budget ter beschikking voor het kopen of lenen van prentenboeken.

Het thema is van doorslaggevend belang bij de keuze van prentenboeken. De thema's worden vaak aangereikt door methodes (bijvoorbeeld Schatkist Taal) of televisieprogramma's (bijvoorbeeld Koekeloere). Verder zijn de adviezen van collega-leerkrachten en de wensen van kinderen ook uitermate belangrijk, gevolgd door twee publicaties: de Voorleesgids en Kinderboekenmolen. Voorlezen is in de kleutergroepen sterk aanwezig: 75% van de leerkrachten leest zo'n drie keer per week voor. Het moment van voorlezen is veelal vast, bijvoorbeeld in de kring, 's ochtends, 's middags, na de pauze. Gangbare praktijken zijn onder andere het stellen van vragen over de kaft en de titel, het aan de orde stellen van een genre of het stellen van vragen over het thema. Als verwerkingsvorm is de praktijk dat de kinderen het boek zelf nog eens mogen lezen in bijvoorbeeld de boekenhoek het meest populair. Andere verwerkingsvormen zijn het vragen naar de mening van kinderen en het stellen van vragen over illustraties. Leerkrachten spreken zich minder duidelijk uit over een vast voorleespatroon of het steevast toepassen van bepaalde activiteiten op elk boek. Vaak geven ze aan interactief voor te lezen, maar zonder verdere toelichting.

De belangrijkste redenen die worden opgegeven om prentenboeken voor te lezen, zijn in de eerste plaats het bevorderen van de taalontwikkeling en het uitbreiden van de woordenschat, ten tweede het bevorderen van leesplezier, en ten derde de sociaalemotionele ontwikkeling. Bij dit laatste gaat het bijvoorbeeld om het bevorderen van het inlevingsvermogen, het bevorderen van de interactie en het goed leren omgaan met elkaar.

Twee derde van de leerkrachten geeft nog andere gebieden aan waaraan prentenboeken een positieve bijdrage kunnen leveren, bijvoorbeeld muziek, natuur, geschiedenis, wereldoriëntatie of dramatische expressie.

Leerkrachten geven aan dat ze behoefte hebben aan het uitwisselen van kennis en praktijken tussen leerkrachten en scholen.

Gosen, Berenst en De Gloppe (2009) onderzochten hoe deelname aan het voorlezen van prentenboeken kan bijdragen aan de (schoolse) ontwikkeling van kleuters.

Hun onderzoeksvragen waren de volgende:

- Hoe zien de participatiestructuren eruit tijdens het voorlezen van prentenboeken in de kleuterklas?
- In hoeverre hangt de aard van het taalgebruik van kinderen samen met de verschillende participatiestructuren?

Gebruik werd gemaakt van acht video-opnames van voorleessessies van vier leerkrachten van verschillende scholen aan kinderen uit vier gecombineerde groepen 1-2. De gemiddelde duur van de sessies was 25 minuten. De opnames zijn getranscribeerd en geanalyseerd in de traditie van de conversatieanalyse.

Er worden drie types participatiestructuren onderscheiden.

- *De elementaire participatiestructuur* beslaat de momenten waarop de leerkracht als voorlezer een intermediaire rol vervult tussen boek en kinderen en de kinderen louter recipiënten zijn.
- *De aanbidding-pool-toewijzing*: in deze procedure is er wel interactie over het boek mogelijk. De interactie kenmerkt zich hier door een beurtwisselingsprocedure waarbij kinderen zichzelf door hun vinger op te steken beschikbaar stellen voor een beurt, de leerkracht op basis hiervan een pool (van aanbieders) samenstelt en een van de kinderen uit die pool een beurt toewijst.
- *Het discussiekader*: binnen deze participatiestructuur nemen kinderen zonder selectie door de leerkracht deel aan het gesprek en zo leren ze gezamenlijk kennis te construeren.

Het voorlezen van prentenboeken in de kleuterklas biedt kleuters niet alleen de mogelijkheid van verhalen te genieten en hun taal- en leesontwikkeling te stimuleren, ze maken ook kennis met verschillende participatiestructuren binnen de voorleessituatie. De elementaire participatiestructuur wordt afgewisseld met momenten waar interactie over het boek wel mogelijk is. Over het algemeen geldt dat kinderen zich tijdens deze momenten moeten houden aan de aanbidding-pool-toewijzing-procedure. Dit in tegenstelling tot de zelfselectieprocedure, zoals ze deze kennen uit alledaagse conversaties.

Kinderen maken in de loop van het longitudinaal voorleesprogramma echter ook kennis met het discussiekader. Binnen deze structuur leren ze al deelnemend een, voor hun verdere (schoolse) ontwikkeling zeer profijtelijke vorm van taalgebruik te ontwikkelen. Deze vorm van *exploratory talk* neemt de vorm aan van een 'kritische discussie', waarbij kinderen leren gezamenlijk kennis te construeren. Door het gebruik van *exploratory talk* krijgen kinderen de kans een vorm van academisch taalgebruik (*educated discourse*) te ontwikkelen die ze in hun verdere schoolloopbaan nodig zullen hebben.

Oberon (2009) onderzocht voor Stichting Lezen of er in het basisonderwijs behoefte is aan een vernieuwd Fantasia en aan een andere benadering van leesbevordering. Fantasia is een methode voor leesbevordering die vanaf 1997 is uitgegeven maar sinds 2002

nauwelijks meer is gebruikt. Onder leesbevordering wordt verstaan: aandacht schenken aan het ontwikkelen van de leesmotivatie en de literaire competentie van kinderen.

Vragenlijsten werden ingevuld door 218 leerkrachten en 66 bibliotheekmedewerkers; daarnaast werden 15 leerkrachten telefonisch geïnterviewd en vijf experts rechtstreeks.

De onderzoeksvragen waren de volgende:

- Hoe is de huidige stand van zaken qua aandacht voor leesbevordering in het basisonderwijs (groep 3-8)?
- Hebben scholen naast de gebruikte leesmethode behoefte aan een schoolbrede leesbevorderingsmethode? Zo ja, aan welke voorwaarden zou een dergelijke methode moeten voldoen om kans van slagen te hebben?
- Hoe zou een eventuele nieuwe leesbevorderingsmethode of -aanpak eruit moeten zien? Welke organisaties en onderwijsondersteunende instellingen moeten of kunnen hierbij een rol spelen?

Op veel scholen uit dit onderzoek bestaat geen systematische en structurele aanpak van leesbevordering. De aandacht voor leesbevordering is vaak persoonsgebonden en vrijblijvend. Ieder schooljaar worden wel op grotere schaal leesbevorderingsactiviteiten ontplooid (bijvoorbeeld de Kinderboekenweek).

Op twee derde van de bevroegde scholen is een leescoördinator aanwezig. Deze richt zich niet alleen op de bevordering van het leesplezier, maar gaat ook vaak remediërend te werk. Leescoördinatoren hebben vooral taken op organisatorisch gebied en werken niet zo zeer beleidsvormend.

Ten slotte blijkt de communicatie tussen bibliotheek en school voor verbetering vatbaar, zowel in praktische zin als qua rolverdeling. Bibliotheken vragen meer erkenning voor de professionele adviserende rol die ze kunnen vervullen en willen meer initiatief bij scholen zien om beter vraaggericht te kunnen werken.

Fantasia speelt in de huidige leesbevordering geen rol meer. Inmiddels is de methode ook te sterk verouderd.

De onderzoekers formuleren een aantal voorwaarden voor een nieuwe aanpak van leesbevordering, waaronder het opzetten van een schoolbrede aanpak, leesbevordering een vaste plaats geven op het rooster, nauwere samenwerking tussen scholen en bibliotheken, aansluiting bij de gebruikte taal- en leesmethode, en uitbreiding van het repertoire aan lessuggesties en werkvormen rondom boeken.

La Roi (2010) deed onderzoek met als doel inzicht te verwerven in de leesvoorkeur van leerlingen en leerkrachten in het basisonderwijs. De onderzoeksvragen luiden:

- Welke boeken lezen kinderen in welke groepen?
- Welke genrevoorkeuren hebben kinderen in welke groepen?
- Is er een verschil tussen de leesvoorkeuren van kinderen die goed lezen, kinderen die moeite hebben met lezen en kinderen die op gemiddeld niveau lezen (vastgesteld aan de hand van het AVI-niveau van de leerling)?

- Is er een verschil tussen de leesvoorkeuren van kinderen met een hoge, een gemiddelde en een lage score op leesattitude?
- Welke boeken worden door de leerkrachten in welke groepen voorgelezen?

In het onderzoek zijn de leesvoorkeuren geïnventariseerd van 2035 leerlingen van groep 3 tot en met 8. Daarnaast zijn de titels opgevraagd van boeken die door leerkrachten voorgelezen werden in groep 1 tot en met 8. Aanvullend hebben de leerlingen een vragenlijst ingevuld over hun leesattitude en zijn aan de leerkrachten vragen gesteld over hun kennis van het aanbod van kinder- en jeugdliteratuur. Ook werd per kind de groep, de leeftijd, het geslacht en het AVI-niveau geregistreerd.

Aan de leerkrachten is gevraagd welke (prenten)boeken zijn voorgelezen in groep 1 tot en met 8 in het schooljaar 2009-2010. Ook is gevraagd naar het aantal tijdens de opleiding door hen gelezen jeugdboeken, naar het huidige aantal door hen gelezen jeugdboeken per jaar en naar hun kennis op het gebied van het huidige aanbod van jeugdliteratuur.

De onderzoekers trekken de volgende conclusies.

Naar gelang de kinderen in een andere groep zitten, verkiezen ze andere boeken en andere auteurs.

Oudere kinderen kunnen meer titels van boeken benoemen en meer werken van een auteur opnoemen. Daarnaast neemt het lezen van serieboeken toe met de leeftijd van de kinderen. Verder zijn verschillen waargenomen tussen jongens en meisjes in hun voorkeur voor boeken en auteurs; deze nemen toe met de leeftijd.

De onderwerpkeuze van de leerlingen verschilt naar geslacht en naar groep. Bijvoorbeeld: jongens in groep 3 en 4 kiezen vaker voor griezelen en voetbal, terwijl meisjes zich meer met sprookjes en vriendinnenclubjes bezighouden. Jongens in groep 5 en 6 kiezen vooral voor griezel- en avonturenboeken, voetbal en fantasie, terwijl meisjes vaker kiezen voor boeken waarin dieren een hoofdrol spelen en voor realistische verhalen over vriendschap en verliefdheid. Daarnaast neemt het lezen van strips af naarmate de leerlingen ouder worden.

In groep 3 en 4 komt het AVI-niveau van de leerling overeen met het AVI-niveau van de gekozen boeken. Vanaf groep 5 lijkt de keuze van boeken minder direct afhankelijk van het AVI-niveau van de leerling. Bij bepaalde populaire boeken (bijvoorbeeld Harry Potter), gericht op AVI-niveau M7, blijkt dat deze gelezen worden door leerlingen met AVI-niveau M3 tot en met Plus. De onderzoeker leidt hieruit af dat vanaf een bepaald niveau van technische leesvaardigheid het AVI-niveau minder van belang is en persoonlijke interesse ervoor zorgt dat eventuele technische moeilijkheden worden overwonnen.

Uit analyses blijkt dat de score op leesattitude minder bepalend is voor de leesvoorkeur dan het geslacht van de leerlingen of de groep waarvan zij deel uitmaken. Over het algemeen zijn er geen grote onderlinge verschillen zichtbaar in de leesattitudescore waar het de populairste auteurs betreft.

Bij het voorlezen door de leerkrachten in de verschillende groepen zijn niet alleen

verschillen merkbaar in auteurs en titels, maar ook in het aantal, de variatie en de aard van de boeken. De leerkrachten van groep 1 en 2 hebben bijvoorbeeld de meeste titels genoemd en bij de leerkrachten van groep 3 en 4 is het aandeel prentenboeken duidelijk lager dan bij de leerkrachten van de kleuters.

Van Koeven (2011) onderzocht in haar dissertatie literatuuropvattingen van leerkrachten en ouders op open protestants-christelijke basisscholen. Onder open protestants-christelijke scholen worden scholen verstaan met een diverse leerlingpopulatie en een open bijbelinterpretatie. Haar onderzoeksvragen luiden als volgt:

- Welke opvattingen over leescultuur maken deel uit van de literatuuropvattingen op scholen en hoe komen zij tot uiting in het boekenaanbod en het omgaan met boeken?
- Welke identiteitsopvattingen maken deel uit van de literatuuropvattingen op de scholen en hoe komen zij tot uiting in het boekenaanbod en het omgaan met boeken?
- Welke pedagogische opvattingen maken deel uit van de literatuuropvattingen op de scholen en hoe komen zij tot uiting in het boekenaanbod en het omgaan met boeken?
- Welke opvattingen over de protestantse leestrategie maken deel uit van de literatuuropvattingen op de scholen en hoe komen zij tot uiting in het boekenaanbod en het omgaan met boeken?

Op vier scholen voerde Van Koeven een casestudie uit via interviews met teamleden, telefonische interviews met ouders, analyse van de schoolgids en het schoolplan, inventarisatie van klassebibliotheken en schriftelijke vragenlijsten voor teamleden en ouders.

Op geen van de onderzochte scholen is sprake van een weloverwogen en doelgerichte leescultuur waarin aandacht is voor technische leesvaardigheid, begrijpend lezen en daarnaast voor de individuele ontwikkeling van leerlingen in relatie tot anderen en tot de samenleving, interactie over boeken en doordachte boekselectie. Er is sprake van een onbewust en vanzelfsprekend handelen dat vooral is gericht op versterking van vaardigheden in technisch en begrijpend lezen. De open protestants-christelijke identiteit blijkt amper een rol te spelen als het gaat om leescultuur, evenmin de aard van de leerlingpopulatie.

Er is op de scholen geen sprake van formeel beleid of een gemeenschappelijke identiteitsvisie als het gaat om identiteitsdilemma's die kinderliteratuur betreffen. Er is slechts een 'identiteits sfeer' in de vorm van historisch gegroeide gewoonten die een ongreepbaar en tegelijk vanzelfsprekend karakter hebben; ze worden niet geëxpliciteerd, beargumenteerd of bereflecteerd. Teamleden 'voelen' eenvoudigweg dat deze gewoonten bestaan. Dit maakt het mogelijk dat een kleine groep orthodoxe ouders een onevenredige invloed uitoefent op het denken over een levensbeschouwelijke schoolidentiteit: zij hebben wel een uitgesproken visie.

Pedagogisch gezien bestaat voor de teamleden het identiteitsklimaat op de school vooral



uit het bieden van rust en bescherming aan de leerlingen; er zijn ook in dit opzicht geen verschillen tussen de vier scholen. In de praktijk betekent dit echter ook dat er geen gesprekken worden aangegaan met leerlingen en ouders over de keuzes die gemaakt worden op het gebied van kinderliteratuur en identiteit.

In de casestudies zijn geen verwijzingen te vinden naar de protestantse leestrategie in die zin dat teamleden deze kennen en er zich in hun keuzes op baseren, of dat deze in teambesluiten een rol speelt. Wanneer teamleden ervoor kiezen teksten bij kinderen weg te houden, doen ze dat niet op grond van de protestantse leestrategie, maar op grond van argumenten die samengaan met de 'identiteitsfeer' op school. Op geen van de scholen vragen teamleden zich af hoe kinderliteratuur de levensbeschouwelijke schoolidentiteit zou kunnen bekrachtigen.

Meelissen et al. (2012) beschrijven trends in de leerprestaties van leerlingen in het kader van het internationale PIRLS-onderzoek 2011 (Progress in International Reading Literacy Study). Hun rapport bevat ook informatie over het onderwijsaanbod voor lezen in ons land, waarvan een klein deel betrekking heeft op leesbevordering en fictie.

De hoeveelheid tijd die de leerkrachten besteden aan taal- en leesonderwijs is in de afgelopen tien jaar omhoog gegaan. Gemiddeld wordt 8,4 uur per week besteed aan taalonderwijs en 4,1 uur aan leesonderwijs in groep 6. Op schoolniveau is er ook meer aandacht voor leesonderwijs dan tien jaar geleden. Scholen leggen meer nadruk op lezen in hun schoolplan, terwijl juist minder nadruk wordt gelegd op schrijfonderwijs. De leerkrachten van PIRLS-2011 lezen gemiddeld vaker voor aan de klas en geven de leerlingen vaker tijd om stil een boek te lezen dan de leerkrachten van PIRLS-2001.

Tekstboeken en werkboeken worden het meest gebruikt tijdens de leeslessen, maar daarnaast wordt er een verscheidenheid aan andere materialen ingezet, zoals materialen uit andere vakgebieden, kinderboeken en -kranten en referentiematerialen.

De meeste klassen beschikken over een klassenbibliotheek of boekencollectie. Meer dan driekwart van de klassen beschikt over een computer die kan worden ingezet tijdens de leeslessen.

Bakker (2013) deed onderzoek onder de ruim 3500 basisscholen die in het schooljaar 2012-2013 meededen aan de Nationale Voorleeswedstrijd. In een enquête werden aan leerkrachten, leescoördinatoren en directeurs de volgende vragen gesteld:

- Hoe vaak hebben scholen deelgenomen?
- Met welke jaargroepen deden ze mee?
- Hoeveel tijd waren ze kwijt aan de organisatie?
- Wat waren de belangrijkste redenen voor scholen om mee te doen?
- Hoe ziet het algemene (voor)leesklimaat op de deelnemende scholen eruit? Hebben ze een leescoördinator, een eigen bibliotheek en organiseren ze activiteiten op het gebied van (voor)lezen?

663 scholen (18,7%) vulden de enquête in. 46% van hen had de helft van de edities (meer dan tien keer) meegedaan, 26% zes tot tien keer, 18% drie tot vijf keer, en 10% een of twee keer, waaronder dus het jaar 2012-2013.

Het overgrote deel van de scholen deed mee met de groepen voor wie de Nationale Voorleeswedstrijd in de eerste plaats bedoeld is: 95% met groep 8, 87% met groep 7. Daarna dalen de percentages sterk: 19% van de scholen deed mee met groep 6, 13% met groep 5; bij de overige groepen ging het steeds om minder dan 7%.

Leerkrachten noemen de tijdsinvestering, buiten de wedstrijdrondes om, redelijk beperkt: gemiddeld ongeveer een half dagdeel. 45% vermoedt dat er in totaal een à twee uur extra tijd in gaat zitten; 40% schat dit op drie tot vijf uur, 10% schat de extra tijdsinvestering op meer dan zes uur.

Leerkrachten noemden het promoten van voorlezen een belangrijke reden om mee te doen aan de wedstrijd: 40% vond dit een belangrijke drijfveer, 56% een heel belangrijke.

Ook het promoten van het zelf (stil) lezen en het promoten van kinder- en jeugdboeken bij leerlingen werden veelvuldig genoemd (respectievelijk voor 41 en 44% een belangrijke drijfveer en voor 50% een heel belangrijke). Andere redenen die vaak werden genoemd, waren: het is een leuke activiteit voor kinderen; leerlingen vragen er om; deelname is een goede aanvulling op de Kinderboekenweek in oktober. 98% van de respondenten zou een collega-school aanraden mee te doen aan de Nationale Voorleeswedstrijd; 44% van hen met het argument dat het een leuke en leerzame activiteit is die veel doet voor het zelfvertrouwen van leerlingen en het saamhorigheidsgevoel op school.

Van de responderende scholen heeft 77% een leescoördinator aangesteld. Op 63% van de scholen zijn de leerkrachten enthousiaste leesbevorderaars; 79% hanteert een gerichte aanpak voor sterke, gemiddelde en zwakke lezers; 66% heeft een samenwerkingsverband met de openbare bibliotheek en 52% een eigen actuele boekencollectie; 51% betreft ouders bij het leesonderwijs. 90% van de scholen maakt minstens een keer per week vrij voor voorlezen in de klas, door de leerkracht en/of de leerlingen; vrijwel alle scholen geven leerlingen minstens een keer per week lestijd om stil te lezen uit een boek naar keuze. 90% van de scholen organiseert wel eens een boekenkring, waarin de leerkracht met de leerlingen praat over (gelezen) boeken, of een boekintroduktie, waarbij een leerkracht, leerling of bibliotheekmedewerker een (gelezen) boek introduceert. De frequentie waarmee dit gebeurt, is echter lager dan bij voorlezen of vrij lezen. De leerkrachten zijn optimistisch over het leesgedrag van hun leerlingen: bijna de helft schat in dat zij jaarlijks tussen de elf en twintig boeken lezen, 20% schat dit getal hoger. Driekwart van de respondenten vermoedt dat hun leerlingen boeken lezen leuk tot heel leuk vinden. Scholen die meedoen aan de Nationale Voorleeswedstrijd worden door de onderzoeker getypeerd als 'typische leescholen'.

In periodieke peilingen van het onderwijsniveau (PPON) zijn vragen gesteld aan leerkrachten over hun onderwijsaanbod, zowel aan het einde van het basisonderwijs en

het speciaal basisonderwijs als halverwege het basisonderwijs. We geven hieronder de uitkomsten weer voor leesbevordering.

Heesters et al. (2007a) beschrijven de resultaten van het vierde peilingsonderzoek voor leesvaardigheid einde basisonderwijs, gehouden in 2005.

Ongeveer 85% van de leerkrachten in de bovenbouw geeft aan over een eigen schoolbibliotheek te kunnen beschikken. Iets meer dan de helft zegt een eigen collectie te hebben, ongeveer een derde zegt een wisselcollectie van een bibliotheekcentrale te gebruiken, soms in combinatie met een eigen collectie. Een kwart van de leerkrachten – in groep 8 iets vaker dan in 6 en 7 – zegt dat de leerlingen de boeken mee naar huis mogen nemen.

Gemiddeld wordt in groep 6, 7 en 8 bijna drie keer per week voorgelezen. Van de leerkrachten in de bovenbouw zegt 84% dat zij leerlingen spreekbeurten laten houden over door hen gelezen boeken en 62% zegt dat zij leerlingen schriftelijke boekverslagen laten schrijven.

Ongeveer 90% van de leerkrachten in de bovenbouw doet met de groep mee aan activiteiten in het kader van de Kinderboekenweek, terwijl ongeveer de helft zegt dat de groep ook meedoet aan activiteiten in het kader van voorleeswedstrijden.

De leerkrachten in de bovenbouw van het basisonderwijs schatten in dat een kwart van de leerlingen gemiddeld één boek per week of meer leest. Ongeveer 40% van de leerlingen leest naar inschatting van de leerkrachten één boek per twee à drie weken, en gemiddeld ongeveer een derde deel van de leerlingen leest buiten school zelden of nooit een boek, in groep 8 iets meer dan in de twee andere jaargroepen.

Op enkele aspecten van leesbevordering is een vergelijking mogelijk met gegevens uit de vorige peiling uit 1998. Het percentage scholen dat over een eigen schoolbibliotheek beschikt, is ongeveer gelijk gebleven. De gemiddelde frequentie van het voorlezen door de leraar is in alle drie de jaargroepen nu hoger geschat met gemiddeld 0,5 keer per week. In 1998 nam 77% van de leerkrachten deel aan activiteiten in het kader van de Kinderboekenweek, nu is dat 89%. Leerkrachten geven ook vaker aan dat zij leerlingen laten deelnemen aan voorleeswedstrijden: nu 52%, in 1998 11%. Dat gebeurde toen uitsluitend in groep 8, nu geven ook leerkrachten van groepen 6 en 7 aan dat leerlingen deelnemen aan voorleeswedstrijden.

Van Berkel et al. (2008) geven de resultaten weer van het vierde peilingsonderzoek naar de leesvaardigheid halverwege het basisonderwijs, uit 2005. Met betrekking tot leesbevordering worden de volgende resultaten gerapporteerd. Ongeveer 80% van de leerkrachten in de onderbouw geeft aan over een eigen schoolbibliotheek te kunnen beschikken. De helft daarvan geeft aan dat de school een eigen collectie heeft en 30 tot 40% dat de school – meestal daarnaast – gebruikmaakt van een wisselcollectie van een bibliotheekcentrale. Slechts op 20% van de scholen is het

de leerlingen toegestaan de boeken mee naar huis te nemen. Deze resultaten wijken niet wezenlijk af van de resultaten uit het vorige peilingsonderzoek in 1999. Vrijwel alle leerkrachten lezen de leerlingen voor, zij het dat de frequentie afneemt van elke dag in groep 3 tot drie keer per week in groep 5. Deze afname is vergelijkbaar met die in 1999. De helft van de leerkrachten in groep 4 laat leerlingen spreekbeurten houden over een boek dat ze gelezen hebben en ongeveer een kwart laat leerlingen daarover boekverslagen maken. In groep 5 neemt deze aandacht voor het gelezen boek toe: drie kwart van de leerkrachten laat leerlingen spreekbeurten over het gelezen boek houden en de helft laat leerlingen boekverslagen maken.

Vrijwel alle leerkrachten in de onderbouw doen met de groep mee aan activiteiten in het kader van de Kinderboekenweek, terwijl ongeveer 10 tot 20% zegt dat de groep ook meedoet aan activiteiten in het kader van voorleeswedstrijden.

De leerkrachten in de onderbouw van het basisonderwijs schatten in dat ongeveer 30% van de leerlingen buitenschool gemiddeld minstens een boek per week leest. Ongeveer 40 tot 50% van de leerlingen leest naar inschatting van de leraren een boek per 2 à 3 weken, en 20 tot 30% leest buiten school zelden of nooit een boek.

Heesters et al. (2007b) geven de resultaten weer van het derde peilingsonderzoek naar leesvaardigheid in het speciaal basisonderwijs bij 12-13-jarige leerlingen, uit 2005.

Ongeveer 87% van de leerkrachten in het sbo geeft aan over een eigen schoolbibliotheek te kunnen beschikken. Iets meer dan de helft zegt alleen een eigen collectie te hebben en ongeveer 30% zegt een wisselcollectie van een bibliotheekcentrale te gebruiken, meestal in combinatie met een eigen collectie. Slechts een kwart van de leerkrachten zegt dat de leerlingen de boeken mee naar huis mogen nemen.

Vrijwel alle leerkrachten lezen voor in de groep. De gemiddelde frequentie is 3,5 keer per week. Een kwart leest elke dag voor, een kwart drie keer in de week en een kwart twee keer per week.

57% van de leerkrachten zegt dat zij leerlingen spreekbeurten laten houden over door hen gelezen boeken en 53% dat zij leerlingen schriftelijke boekverslagen laten schrijven over door hen gelezen boeken.

Iets meer dan 80% van de leerkrachten doet met de groep mee aan activiteiten in het kader van de Kinderboekenweek terwijl ongeveer een derde zegt dat de groep of leerlingen uit de groep ook meedoen aan activiteiten in het kader van Voorleeswedstrijden.

De leerkrachten in het sbo schatten in dat minder dan 10% van de leerlingen vaak een boek leest, dat wil zeggen gemiddeld één boek per week of meer. Ongeveer 20% van de leerlingen leest naar hun inschatting regelmatig een boek, dat wil zeggen één boek per twee à drie weken. Ten slotte schatten de leerkrachten in dat twee derde deel van de leerlingen buiten school zelden of nooit een boek leest.

Het onderzoek uit de periode 1969-2004 liet zien dat leraren in het basisonderwijs in toenemende mate aandacht schonken aan leesbevordering, via voorlezen, activiteiten in het kader van de Kinderboekenweek en voorleeswedstrijden door leerlingen. Deze trend heeft doorgezet, zo blijkt uit het onderzoek uit de periode 2004-2014. Het duidelijkst blijkt dit uit de vergelijking in Heesters et al. (2007a) tussen de situatie in 2005 en die in 1998. Het toegenomen belang van de Nationale Voorleeswedstrijd blijkt uit het onderzoek van Bakker (2013).

Leraren besteden in 2011 meer tijd aan taal- en leesonderwijs, lezen gemiddeld vaker voor en geven de leerlingen vaker tijd om stil een boek te lezen dan leraren in 2001 (Meelissen et al., 2012). Ze lezen zelf met redelijke frequentie boeken, maar hebben, ook naar hun eigen mening, nog altijd te weinig kennis van en aandacht voor kinder- en jeugdliteratuur (Sanders & Gilling, 2006; Bos, 2006).

Een aantal bevindingen uit het onderzoek uit de periode 2004-2014 is nieuw.

De frequentie en het belang van het voorlezen van prentenboeken in kleutergroepen blijken duidelijk uit de onderzoeken van Ghonem-Woets (2009) en Gosen, Berenst en De Glopper (2009).

Prentenboeken worden gezien als bevorderlijk voor de taalontwikkeling, de uitbreiding van de woordenschat, het leesplezier, de sociaal-emotionele ontwikkeling en de kennismaking met verschillende participatiestructuren in de voorleessituatie.

De protestantse leestrategie blijkt in de praktijk van open protestants-christelijke scholen geen rol van betekenis te spelen bij het boekenaanbod en het omgaan met boeken (Van Koeven, 2011).

De overgang die leerlingen ervaren van het leesonderwijs in de hoogste groepen van het basisonderwijs naar het fictieonderwijs in de eerste twee klassen van het voortgezet onderwijs is goed merkbaar. De verandering in het onderwijs zet enerzijds aan tot meer lezen, vanwege het verplichtend karakter, maar remt anderzijds lezen juist af, vanwege het vele huiswerk. (Bos, 2006).

## 5.2. Construerend onderzoek

Construerend onderzoek voor leesbevordering in het basisonderwijs is niet verricht tussen 1969 en 2014.

## 5.3. Effectonderzoek

### Onderzoek 1969-2004

Er is al met al nauwelijks iets bekend over effectieve programma's voor leesbevordering, zo luidde onze voornaamste conclusie over deze periode. Van de paar programma's waarvan de effectiviteit is nagegaan, liet alleen Mooren (2000) duidelijke effecten zien: het

regelmatig werken met prentenboeken in groep 3 leidde tot hogere scores op toetsen voor onder andere begrijpend lezen.

Het onderzoek van Van Elsäcker en Verhoeven (1997) liet zien dat kleuters meer leren van voorleessessies in kleine groepen dan van klassikaal voorlezen: er is meer interactie en de leerlingen begrijpen en onthouden het verhaal beter.

#### Onderzoek 2004-2014

Segers, Takke en Verhoeven (2004) onderzochten het effect van voorlezen in het kleuteronderwijs. De onderzoekers gingen na of er verschillen ontstaan in het leren van woorden en het begrijpen van verhalen wanneer het verhaal wordt voorgelezen door de leerkracht of via de computer. Ze onderzochten dit zowel in een klas met autochtone leerlingen als in een multiculturele klas; in totaal waren 41 autochtone en 30 allochtone leerlingen bij het onderzoek betrokken.

De resultaten van dit onderzoek tonen dat alle kinderen zowel nieuwe woorden leren wanneer de leerkracht voorleest als wanneer via de computer wordt voorgelezen. Wel blijkt dat allochtone kinderen significant meer woorden leren wanneer de leerkracht het verhaal voorleest dan wanneer ze het verhaal beluisteren via de computer. Dit kan liggen aan de extra begeleiding die de leerkrachten bieden in direct contact, bijvoorbeeld via gelaatsuitdrukkingen en handbewegingen. Autochtone kinderen leren in beide gevallen evenveel woorden.

Voor het begrijpen van het verhaal zijn bij beide groepen leerlingen geen verschillen gevonden tussen de leerkracht die voorleest of voorlezen via de computer.

In het proefschrift van Verhallen (2009) zijn de effecten nagegaan van prentenboeken met multimediatoevoegingen op de computer (video, gesproken tekst, muziek en geluid) op de leesontwikkeling van jonge tweedetaalleerders, in het bijzonder verhaalbegrip en woordenschat. Verder is nagegaan in hoeverre multimedia ingezet kunnen worden om de achterstand van risicogroepen in te halen en leerproblemen te voorkomen. Dit is onderzocht in vijf experimenten bij vijfjarige leerlingen met een Turkse of Marokkaanse achtergrond.

In een eerste experiment met 60 leerlingen zijn twee verschillende versies van hetzelfde digitale prentenboek met elkaar gecontrasteerd. Het ene verhaal bevatte statische illustraties en het andere een filmachtige presentatie van de gebeurtenissen via video-ondersteuning. Hiermee is nagegaan of het toevoegen van video het verhaalbegrip en de tweede taalverwerving van jonge kinderen ondersteunt. De combinatie van video, muziek, geluidseffecten en gesproken tekst leidt tot een beter begrip van het verhaal en een toename in woordenschat en syntax. Video heeft vooral een positief effect op het begrip van de diepere lagen in een verhaal; kinderen begrijpen door video beter de doelen en motieven van hoofdfiguren. Een effect op taalverwerving treedt

vooral op als het verhaal een paar keer wordt herhaald. Het experiment toont aan dat multimediaprentenboeken een raamwerk bieden voor een beter begrip van verhalen en van de taal in prentenboeken.

In het tweede experiment met 106 leerlingen is nagegaan of kinderen zich met multimediaprentenboeken blijven inspannen om het verhaal te begrijpen, ook nadat het verhaal meerdere keren is voorgelezen. Het blijkt dat kinderen zich inderdaad meer blijven inspannen bij multimediaprentenboeken dan bij gewone boeken: ze ervaren de taak als uitdagender door de extra video-informatie.

In een derde experiment zijn bij 92 leerlingen de effecten van herhaald voorlezen van een prentenboek op het niveau van woordkennis getest, via een videoprentenboek en een statisch prentenboek. Kleuters waarvoor Nederlands niet de moedertaal is, blijken nieuwe woorden te leren door herhaald te luisteren naar de tekst. De kinderen gaan vooruit in zowel receptieve als expressieve (productieve) kennis van de woorden uit de tekst. Receptieve woordkennis is een eerste stap die gemakkelijker dan expressieve kennis wordt geleerd. Er is geen significant verschil in receptieve woordkennis tussen de conditie van het videoprentenboek en van het statische boek. Bij het toevoegen van video neemt echter wel de diepgang van de woordkennis toe. Het videoprentenboek bevordert vooral de expressieve woordenschat.

In het vierde experiment is bij 97 leerlingen getest of het animeren van prentenboeken een zinvolle investering is voor zowel jonge tweedetaalverwerwers die al hoog scoren op een taalttest als voor kinderen die hierop lager scoren. Alle kinderen profiteren van de toegevoegde informatiebronnen, maar niet in dezelfde mate. De meer gevorderde kinderen hebben geen video nodig om de acties in een verhaal te begrijpen. De minder gevorderde kinderen hebben er voordeel bij als de verschillende fases in een verhaal daadwerkelijk getoond worden. Video lijkt een stimulans te zijn voor de woordenschat van alle kinderen. In een vijfde experiment met 25 leerlingen is nagegaan of kinderen de taal in het verhaal proberen te verbinden met visuele informatie in illustraties en hoe succesvol ze daarbij zijn. Hierbij is alleen gebruik gemaakt van statische prentenboeken. Het blijkt dat kinderen zich relatief zelden laten leiden door opvallende maar irrelevante details. Kinderen kijken vaker en langer naar details die door de tekst worden benadrukt dan naar andere visuele details. Illustraties bevorderen op die manier dat kinderen het verhaal en de taal onthouden. Kinderen kijken verder vaker en langer naar mensfiguren.

Websites met videoprentenboeken bieden nieuwe mogelijkheden voor kleuters die met een zeer beperkte woordenschat naar school komen, concludeert de onderzoekster. De resultaten van de studies geven aan dat videoprentenboeken een belangrijke bijdrage kunnen leveren aan verhaalbegrip en expressieve woordenschat.

Het onderzoek van Mol, Bus en De Jong (2009; zie ook hoofdstuk 4 van Mol, 2010) behelst een meta-analyse van 31 studies waarin het effect van interactief lezen is nagegaan op de mondelinge taalvaardigheid en op *print knowledge*, bij in totaal 2049 risicogroepkinderen in de peuterspeelzaal en de kleuterklas. Bij interactief lezen worden kinderen actief betrokken bij het lezen van een boek, ervoor, tijdens en erna. *Print knowledge* verwijst naar het begrip dat gedrukte letters verschillen van prenten, het begrip van woorden en hoe boeken werken (bijvoorbeeld kennis van het alfabet, fonologische sensitiviteit). De onderzoeksvragen zijn de volgende:

- Verbetert de mondelinge taalvaardigheid en *print knowledge* van peuters en kleuters door interactief lezen door de leerkracht?
- Is de invloed van interactief lezen even groot voor *print knowledge* als voor mondelinge taalvaardigheid? Wordt *print knowledge* meer beïnvloed bij kleuters dan bij peuters?
- Welke condities bevorderen interactieve leesinterventies in de klas? Zijn interventies uitgevoerd door onderzoekers effectiever dan uitgevoerd door leerkrachten? Is lezen in kleine groepen effectiever dan lezen in de volledige klasgroep of in individuele sessies? Dragen extra kansen om de woordenschat uit het boek te gebruiken tijdens speel-, kunst-, of drama-activiteiten bij aan de effecten van interactief lezen? Zijn vooral risicogroepen gevoelig voor interactieve leesinterventies, ervan uitgaand dat zij van thuis uit minder stimulansen krijgen?

De resultaten tonen dat zowel de mondelinge taalvaardigheid als de *print knowledge* significant vooruitgaan door interactief lezen: 6% van de groei in mondelinge taalvaardigheid, 8% van de groei van de productieve woordenschat en 7% van de alfabetische kennis wordt erdoor verklaard. Vooral kleuters kunnen hun ontlukkende alfabetische kennis uitbreiden; jongere peuters hebben al hun aandacht nodig voor het begrijpen van het verhaal en letten nauwelijks op de geschreven tekst. De fonologische sensitiviteit (gevoeligheid voor klanken) verbetert door de interventie wanneer deze gespreid is over een langere tijdsperiode (bijvoorbeeld een schooljaar). Verder beïnvloeden ook andere aspecten het opdoen van *print knowledge*, zoals leeservaring of vertrouwdheid met de verhaalinhoud. Ten slotte zijn zowel de kwaliteit van het voorlezen in de klas als de frequentie van het interactief lezen belangrijk.

Voor de condities met interactieve leesinterventies concluderen de onderzoekers:

- Experimenten uitgevoerd door onderzoekers leveren meer resultaten op dan experimenten in een natuurlijke klascontext. Leerkrachten lijken het moeilijker te hebben met het realiseren van eenzelfde groei in de taalvaardigheid van de kinderen. Hun investeringen in speel-, kunst- of drama-activiteiten lijken leerkrachten af te leiden van het interactief lezen, en daarmee eerder negatief dan positief effect te bewerkstelligen.
- Er is geen bewijs gevonden voor de meerwaarde van lezen in kleine groepen. De vaardigheden van de kinderen verbeteren meer wanneer de leerkrachten hen betrekken bij interactieve leessessies in de volledige klasgroep.



- Er is nog te weinig grondig onderzoek naar interactief lezen met risicogroepen om uitspraken te kunnen doen of vooral zij gevoelig zijn voor interactieve leesinterventies.

Mol (2010, hoofdstuk 3) voerde een meta-analyse uit naar de effecten van *Dialogic Reading* op de woordenschat. *Dialogic Reading* is een interactieve voorleesstrategie waarbij ouders of verzorgers worden getraind om kinderen actief te betrekken bij het lezen van een prentenboek. Zij leren open vragen te stellen over plaatjes, karakters of gebeurtenissen in een verhaal en om onderdelen van het verhaal te koppelen aan eigen ervaringen uit het dagelijks leven, zodat het kind aangemoedigd wordt om te reageren. 16 studies werden geanalyseerd waarin in totaal 626 ouders en kinderen waren betrokken. De onderzoeksvragen waren de volgende:

- Is het effect van *Dialogic Reading* sterker dan dat van gewoon voorlezen?
- Heeft *Dialogic Reading* meer effect op de expressieve (productieve) woordenschat dan op de receptieve?
- Is het effect van *Dialogic Reading* groter op jongere dan op oudere kinderen?
- Heeft *Dialogic Reading* evenveel effect op risicogroepkinderen als op niet-risicogroepkinderen?

*Dialogic Reading* blijkt een positief effect te hebben op de groei van de woordenschat. 4% van deze groei wordt erdoor verklaard; als ingeperkt wordt tot de expressieve woordenschat gaat het zelfs om 8%. Het effect op jongere kinderen is aanzienlijk groter dan op de 5- en 6-jarigen, bij wie maar 1% van de groei van de woordenschat wordt verklaard door *Dialogic Reading*. Risicogroepkinderen profiteerden minder van *Dialogic Reading* dan de andere kinderen.

Het onderzoek van De Vylder (2010) heeft betrekking op de effecten van het Vlaamse voorleesprogramma Voorleeskriebels op de leesattitudes van leerlingen uit het zesde leerjaar. In dit programma lezen zesdeklassers prentenboeken voor aan kleuters. De leesattitudescores van deze zesdeklassers zijn vergeleken met de scores van kinderen die niet deelgenomen hebben aan de interventie. De onderzoeksvragen luiden als volgt:

- Hoe is de leesattitude van leerlingen in het zesde leerjaar en hoe verandert die in de tijd?
- Welke invloed hebben het geslacht, de thuistaal, de sociaaleconomische status, het culturele kapitaal en een positieve leescultuur op deze leesattitude? Welke invloed hebben deze kenmerken op de verandering in leesattitude?
- Heeft deelname aan het leesbevorderingsprogramma een positieve invloed op de leesattitude van de leerlingen uit het zesde leerjaar?

Dit experiment werd uitgevoerd op negen basisscholen. In totaal deden 320 leerlingen (voorlezers en luisteraars) gedurende tien weken mee aan het programma, in een

reeks voorleessessies waarbij elke leerling afzonderlijk op een interactieve manier een prentenboek voorlas aan twee of drie kleuters, met het accent op het voorleesplezier. Leesattitude werd in dit onderzoek opgesplitst in drie componenten: leesplezier, lezen voor het nut en lezen voor de individuele ontwikkeling. De schaal 'lezen voor de individuele ontwikkeling' ziet lezen als een manier om zelfinzicht te krijgen. De schaal 'lezen voor het nut' ziet lezen als een manier om succes te behalen in de studie, het beroep of het leven. De schaal 'genietend lezen' geeft een waarde aan het leesplezier. De leesattitude werd gemeten aan de hand van een vragenlijst (Reading Attitude Scale). Om na te gaan in welke mate er thuis een positieve leescultuur was, werd eveneens een vragenlijst ingevuld door de leerlingen. Het culturele kapitaal werd in kaart gebracht door hen te vragen naar culturele activiteiten met hun ouders, naar cultureel onderwijs buiten de schooluren en naar educatieve bronnen thuis.

Gemiddeld genomen is de leesattitude van de zesdeklassers positief voor de dimensies 'leesplezier' en 'lezen voor het nut'. Voor de dimensie 'lezen voor de individuele ontwikkeling' is ze licht negatief. Er is een daling in de leesattitude merkbaar over de tijd, die uitsluitend toe te schrijven is aan een daling in 'leesplezier'. De leerlingen verschillen voornamelijk voor hun score op 'leesplezier'. Deze verschillen zijn deels te verklaren door de sekse van de leerlingen (meisjes scoren hoger), een positieve leesomgeving en het culturele kapitaal. De thuistaal en de sociaaleconomische status hangen niet samen met leesplezier. De daling in leesplezier is even groot bij jongens en meisjes, maar minder groot bij kinderen met een stimulerende leesomgeving thuis.

Het leesbevorderingsprogramma heeft geleid tot een betere leesattitude, omdat de achteruitgang in leesplezier bij de voorlezende kinderen minder groot blijkt dan bij de kinderen uit de controlegroep, aldus de onderzoeker.

Van der Pol (2010; zie ook Van der Pol, 2009) onderzocht in haar dissertatie of het voorlezen van prentenboeken kan bijdragen aan de ontwikkeling van literaire competentie van kleuters. Literaire competentie houdt in dat kinderen inzicht krijgen in de verhaalopbouw en de literaire middelen en conventies van prentenboeken. Om deze vraag te beantwoorden heeft zij een drietal samenhangende deelonderzoeken uitgevoerd.

Via een Delphi-procedure met een panel van elf deskundigen is allereerst het concept 'literaire competentie' nader gedefinieerd door twee prentenboeken gedetailleerd te analyseren. Op basis van de analyse zijn drie thema's gekozen: personages, spanning en ironische humor, en 24 prentenboeken waarvan verwacht werd dat ze bij kleuters een literaire leeshouding kunnen oproepen. Bij elk van die prentenboeken zijn leesaanwijzingen opgesteld die de leerkrachten kunnen helpen de verhalen voor te lezen met speciale aandacht voor de thema's.

Vervolgens is in een kleinschalig ontwikkelingsonderzoek bij twee kleutergroepen op

één basisschool nagegaan of de beoogde manier van voorlezen bijdroeg aan de literaire competentie van kleuters. Het bleek dat de kleuters in relatief korte tijd in staat waren een literaire leeshouding aan te nemen en prentenboeken te lezen als literatuur, dankzij de geselecteerde prentenboeken, de leesaanwijzingen en de begeleiding door de leerkrachten. Het derde deelonderzoek is een experiment dat de effectiviteit van het voorlezen met leesaanwijzingen op de literaire competentie nagaat. Aan het experiment namen achttien kleutergroepen deel met in totaal 402 leerlingen uit verschillende basisscholen. In negen groepen werden in een periode van 24 schoolweken 24 prentenboeken voorgelezen en besproken met behulp van de voorleesaanwijzingen. De andere negen groepen dienden als controlegroep. De literaire competentie werd op identieke wijze voor en na de interventie (met een tussenpose van 24 weken) gemeten aan de hand van open vragen door de testleider bij een prentenboek dat iedere kleuter individueel en via een elektronische versie kreeg voorgelezen. De onderzoeksvraag luidde:

- Is er bij kinderen in de experimentele groep in de nameting een grotere toename van literaire competentie ten opzichte van de voormeting dan bij kinderen uit de controlegroep?

Van de experimentele groep bleek bij 76% de literaire competentie toegenomen en bij 24% afgenomen of gelijk gebleven. Bij de controlegroep was dit respectievelijk 26% en 74%. Achtergrondvariabelen als leeftijd, geslacht en geletterdheidsklimaat hadden geen significant voorspellend effect op de toename van literaire competentie. De ontwikkelde voorleesdidactiek blijkt dus een effectieve manier om de ontwikkeling van literaire competentie bij kleuters te ondersteunen. Daarnaast verklaren de leerkrachten dat ze tevreden zijn over de bewuste didactiek en dat zij door literair voor te lezen geleerd hebben andere vragen te stellen bij het voorlezen dan zij gewend zijn.

Uit het onderzoek van Van der Pol blijkt dat prentenboeken een stimulerende waarde hebben voor de ontwikkeling van literaire competentie. In haar dissertatie is Kwant (2011) nagegaan of het voorlezen van prentenboeken ook een positief effect kan hebben op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters. Haar onderzoeksvragen luiden als volgt:

- Op basis van welke criteria kunnen prentenboeken met een sociaal-emotionele inhoud geselecteerd worden uit het totale aanbod aan prentenboeken?
- Hoe worden emoties gerepresenteerd in prentenboekverhalen?
- Hoe moeten 'sleutels' (dat zijn boekspecifieke voorlees- en gespreksaanwijzingen die worden ingezet tijdens interactieve voorleessessies) vormgegeven worden om kinderen te laten profiteren van het voorlezen en het bespreken van de sociaal-emotionele inhoud van de boeken?
- In hoeverre heeft het voorlezen van en het praten over prentenboeken met een sociaal-emotionele inhoud effect op de sociaal-emotionele competentie van kleuters?

Om selectiecriteria op te stellen voor prentenboeken met een sociaal-emotionele inhoud is een panel van zeven deskundigen in drie rondes bijeengekomen. Op de boeken van het geselecteerde corpus is vervolgens een inhouds- en een narratieve analyse uitgevoerd om na te gaan welke emoties in de prentenboeken voorkomen. Voor de ontwikkeling van de sleutels is een ontwikkelingsonderzoek opgezet. De prentenboeken uit het corpus zijn met initiële sleutels in verschillende kleuterklassen voorgelezen. Op basis van video-opnames, observaties en evaluaties van de leerkrachten zijn de sleutels geanalyseerd en aangepast. Aan het interventieonderzoek hebben twintig groepen kleuters uit verschillende basisscholen deelgenomen. In de experimentele conditie kregen tien groepen kleuters een programma aangeboden waarin de leerkrachten voorlezen uit prentenboeken met een sociaal-emotionele inhoud aan de hand van sleutels. De tien controlegroepen hebben het reguliere programma gevolgd. Zowel voor als na de interventie zijn twee toetsen afgenomen. In een eerste toets is aan de hand van vijftien korte verhalen het begrip van basisemoties bij de kleuters gepeild. In een tweede toets is gepeild welke complexere emoties aan bod kwamen in een aantal herkenbare verhalen. Hiervoor heeft de onderzoeker het verhaal telkens voorgelezen en het kind gevraagd hoe het personage zich voelt.

Het onderzoek leidde tot de volgende conclusies.

- Selectiecriteria voor prentenboeken met een sociaal-emotionele inhoud zijn: Krijgen kleuters handvatten aangereikt hoe ze in bepaalde situaties kunnen handelen? Past de uitwerking van het onderwerp in de beleavingswereld van kleuters? Gaat het in dit prentenboek om voor kleuters reële problemen? Vergroot het boek de ervaringswereld van kleuters? Heeft het verhaal een duidelijk hoogtepunt? Zijn de emoties van het hoofdpersonage uit de illustraties af te leiden? Past het onderwerp bij de ontwikkelingsfase waarin kleuters zich bevinden?
- Emoties worden genoemd in de tekst of getoond in de illustraties. Soms komen gevoelens ook gelijktijdig voor in tekst én illustratie. Niet alleen de primaire emotieconcepten (bijvoorbeeld bang, verlegen) worden vermeld, maar ook formuleringen die gerelateerd zijn aan emoties (bijvoorbeeld moedeloos, treurig). De sociaal-emotionele inhoud die aan bod komt in de boeken blijkt sterk te variëren. De basisemoties 'blij', 'bang', 'boos' en 'verdrietig' zijn ruim vertegenwoordigd. Ook de emoties 'verlegen', 'jaloers' en 'schuldig' komen voor. Vooral de hoofdpersonages ervaren al deze emoties.
- Leerkrachten kunnen de ontwikkelde sleutels inzetten om tijdens de voorleessessies een interactie op gang te brengen waaraan kinderen optimaal kunnen deelnemen. Uit het onderzoek blijkt dat de gangbare uitlokkingsstrategie van vragen stellen niet altijd tot de gewenste interactiepatronen aanzet. Kinderen kunnen het antwoord vaak afleiden uit de manier waarop de vraag gesteld is en hebben de neiging om zo minimaal

mogelijk te antwoorden. Daarom zijn ook lezersreacties opgenomen als sleutel. De leerkracht plaatst zich op die manier als medelezer naast de leerlingen. Op deze wijze biedt de sleutel relatief veel ruimte aan de spontane inbreng van de kinderen, waardoor het sterk leerkrachtgeoriënteerde interactiepatroon doorbroken wordt.

- Het voorlezen van en praten over prentenboeken kan een positief effect hebben op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters. Vooral op het vlak van de complexere emoties 'jaloezie' en 'verlegenheid' scoren kleuters die het voorleesprogramma hebben gevolgd hoger wat betreft sociaal-emotionele ontwikkeling dan de kleuters uit de controlegroep. Voor de basisemoties 'blijheid', 'boosheid', 'angst' en 'verdriet' zijn geen betekenisvolle effecten gevonden.

De resultaten maken duidelijk dat kleuters nog volop een ontwikkeling doormaken in hun emoties, aldus de onderzoekster. Het inzicht in de basisemoties en de bijbehorende gevoelens zijn de bouwstenen voor het begrijpen van complexere emoties. Het voorleesprogramma kan vooral de ontwikkeling van die complexere emoties een positieve impuls geven.

In de studie van Smeets en Bus (2012) is onderzocht of kleuters meer woorden leren uit elektronische prentenboeken als de verhalen meerkeuzevragen bevatten over de woordenschat in het boek. Daarnaast is onderzocht of kleuters meer woorden leren als hun actieve deelname wordt gevraagd. In een eerste experiment hebben kleuters elektronische prentenboeken gelezen met en zonder meerkeuzevragen over de woordenschat in de tekst. Bij de vraag "Beer is verlegen. Waar zie je dat?" moesten de leerlingen bijvoorbeeld de best passende afbeelding uit het boek selecteren uit drie alternatieven.

Het tweede experiment bestond uit drie onderdelen. In het eerste onderdeel lazen de kleuters elektronische prentenboeken zonder extra ondersteuning voor de woordenschat. In het tweede onderdeel konden de kleuters hotspots aanklikken in het elektronische prentenboek, waarna ze een definitie of synoniem van het woord te horen kregen. In het derde onderdeel beantwoordden de kleuters meerkeuzevragen over de woordenschat in de prentenboeken.

In beide experimenten heeft elk kind in vijf sessies vijf elektronische prentenboeken tweemaal gelezen. In elk boek zijn acht weinig voorkomende woorden geselecteerd. De passieve en actieve kennis van deze woorden is voor en na de interventie getest. Voor het bepalen van de passieve kennis werd aan de kleuters gevraagd het woord te kiezen uit vier afbeeldingen; voor de actieve kennis moesten de kleuters zinnen afmaken met de woorden in de vorm van afbeeldingen. Kleuters blijken meer woorden te leren als zij elektronische prentenboeken lezen en meerkeuzevragen over de woordenschat uit het boek beantwoorden, dan wanneer ze geen vragen beantwoorden. Het beantwoorden van meerkeuzevragen draagt bij aan de ontwikkeling van hun passieve en actieve

woordenschat. Hierbij maakt het niet uit of de vragen gesteld worden tijdens of aan het einde van het verhaal. Het stellen van meerkeuzevragen is dus een goede aanvulling op elektronische prentenboeken om de woordenschatontwikkeling van kleuters te stimuleren. Wanneer kleuters al vertrouwd zijn met bepaalde woorden in de tekst, is ook de opname van definities en synoniemen in het prentenboek in de vorm van hotspots effectief. Beide methodes verrijken de al bestaande passieve woordenschatkennis en stimuleren de verwerving van de actieve woordenschatkennis. Voor de verwerving van compleet nieuwe woorden is actieve deelname van de kleuter nodig door middel van het beantwoorden van meerkeuzevragen.

*De Schoolschrijver* is een project waarbij een auteur van kinderboeken gedurende een half schooljaar wekelijks een bezoek brengt aan een aantal klassen, om te vertellen, om verhalen voor te lezen en daarop te reflecteren en om verhalen te verzinnen via creatief schrijven. De leerlingen gaan ook met de Schoolschrijver naar de bibliotheek en bezoeken zijn weblog. Leerkrachten en ouders nemen deel aan het project via bijeenkomsten, en in elke school vormt een coördinator de schakel tussen de Schoolschrijver en de leerkrachten. Hermans en Jans (2012) onderzochten in hoeverre het project invloed heeft op het leesgedrag, de leesmotivatie, de leesbeleving en het creatief schrijven van de leerlingen. Daarnaast is onderzocht in welke mate het project de visie op lezen van de leerkrachten en op het leesbevorderingsbeleid van de school beïnvloedt. Vier scholen in Amsterdam-West hebben deelgenomen aan het project. Door middel van digitale enquêtes zijn een nul- en eindmeting uitgevoerd bij 210 leerlingen uit groep 5 tot en met 8 en hun leerkrachten en leescoördinatoren. Daarnaast hebben de leerlingen voorafgaand aan het project en onmiddellijk na afloop een creatieve schrijfopdracht gemaakt. Experts hebben deze verhalen beoordeeld op originaliteit, stijl, inzet en algehele kwaliteit. Bij de start van het project zijn alle scholen al intensief bezig met taal en lezen doordat een grote groep leerlingen een risico loopt op een taalachterstand. De leerlingen vinden het doorgaans al leuk om te lezen op school; na het project is hier weinig verandering in gekomen. De leerlingen gaan na het project iets vaker naar de bibliotheek en hun leesinteresse is verbreed. Daarnaast praten ze vaker over boeken met hun ouders. Er zijn minder leerlingen tevreden over het boekenaanbod op school, en hun leesplezier is licht gedaald. Bovendien laten kinderen die weinig lezen een lichte terugloop in lezen zien. Kinderen die veel lezen, lezen nog evenveel. Op het vlak van leesvaardigheid en leesfrequentie zijn er geen eenduidige resultaten. De meeste kinderen geven wel aan dat ze lezen belangrijk vinden. Leerlingen verklaren significant vaker dat ze wegdromen bij een verhaal, wat kan wijzen op een toename van hun verbeeldende leesbeleving. Op het vlak van creatief schrijven is er geen verschil in de kwaliteit van de teksten in de voor- en de nameting.

Leerkrachten stellen dat de leerlingen na het project actiever lezen op school, ook de

leerlingen die niet zo van lezen houden. Daarnaast besteden de leerkrachten na het project meer tijd aan lezen en vooral aan voorlezen. Bovendien hebben zij door de bezoeken van de Schoolschrijver nieuwe ideeën opgedaan voor leesbevordering.

Ook de leescoördinatoren zijn positief over het project. De kinderen hebben volgens hun meer verschillende typen boeken leren kennen en een aantal leerlingen is meer gaan lezen. Het is niet duidelijk of het project de betrokkenheid van de ouders heeft vergroot.

Het doel van het dissertatie-onderzoek van De Naeghel (2012) was drieledig:

1. Het ontwikkelen en valideren van een vragenlijst om de leesmotivatie van leerlingen in zowel de vrijetijds- als schoolcontext aan het einde van het primair onderwijs in kaart te brengen, vanuit de zelf-determinatietheorie.
2. Het verhelderen van de relaties tussen leesmotivatie, leesgedrag (leesfrequentie en leesengagement) en leesprestaties (begrijpend lezen) bij leerlingen aan het einde van het primair onderwijs.
3. Het bevorderen van optimale types van leesmotivatie bij leerlingen aan het einde van het primair onderwijs.

We gaan in deze paragraaf in op het derde onderzoeksdoel. Het tweede kwam aan de orde in paragraaf 3.2, het eerste komt aan de orde in hoofdstuk 6.

Om inzicht te verwerven in strategieën om dit doel na te streven, werden twee studies opgezet. De eerste was een meervoudig casestudy onderzoek om strategieën in kaart te brengen die de autonome leesmotivatie van leerlingen kunnen bevorderen. Hierbij werd gefocust op drie leerkrachten die als excellent beschouwd werden, en hun 52 leerlingen. De selectie van deze leerkrachten was gebaseerd op twee criteria. In de eerste plaats gaven de geselecteerde leerkrachten aan verschillende leespromotiestrategieën toe te passen in de klas (bijvoorbeeld boekpromotie, voorlezen, leesactiviteiten in groepjes) en deel te nemen aan leesprojecten op schoolniveau (bijvoorbeeld schoolbibliotheek, boekenclub). Ten tweede rapporteerden hun leerlingen een uitgesproken autonome leesmotivatie in de vrije tijd op de SRQ-Reading Motivation. Kwantitatieve data werden verzameld aan de hand van een leerkracht- en leerlingenvragenlijst, kwalitatieve data door middel van interviews met leerkrachten, zorgcoördinatoren en directies, observaties in de klas en analyses van documenten (bijvoorbeeld de schoolwebsite en inspectierapporten).

De analyses gaven aan dat in de klaspraktijk zowel autonomieondersteuning, structuur als betrokkenheid geïdentificeerd konden worden als effectieve strategieën om de autonome leesmotivatie van leerlingen te bevorderen. De geselecteerde leerkrachten deden min of meer gelijkwaardige inspanningen wat betreft het bieden van structuur en betrokkenheid, maar verschilden in de mate van autonomieondersteuning in hun klaspraktijk (bijvoorbeeld keuzes bieden tussen verschillende leesmaterialen, inspelen op de interesses van leerlingen, aangeven waarom bepaalde leeractiviteiten belangrijk zijn). Naast het belang van autonomieondersteuning, structuur en betrokkenheid

voor de klaspraktijk, bevestigden de resultaten het belang van voorlezen als een effectieve strategie om de wil van leerlingen om te lezen te bevorderen. De geselecteerde leerkrachten behoorden bovendien tot scholen die als team investeren in lezen en leesactiviteiten op schoolniveau.

Op basis van de geïdentificeerde strategieën werd een quasi-experimentele studie uitgevoerd met als onderzoeksvraag of een training voor leerkrachten, gericht op het in praktijk brengen van een autonomie ondersteunende en structurerende motivatiestijl tijdens leesactiviteiten, de autonome leesmotivatie van (664) leerlingen van het vijfde leerjaar in de vrijetijds- en schoolcontext kon beïnvloeden. Er was sprake van verschillende meetmomenten (pretest, posttest, retentietest) en een experimentele en controleconditie. Leerkrachten van de experimentele conditie (n = 12) namen deel aan een training die hen de nodige kennis en vaardigheden voor het in praktijk brengen van een autonomie ondersteunende en structurerende motivatiestijl bijbracht. Leerkrachten in de controleconditie (n = 26) participeerden in een uitgestelde training die plaatsvond na de retentietest en gaven les in hun eigen stijl gedurende de volledige studie.

Leerlingen van leerkrachten uit de experimentele conditie die deelnamen aan de leerkrachtraining maakten een grotere vooruitgang van pretest naar posttest (op de SQR- Reading Motivation) in de vrijetijds- en schoolcontext dan de leerlingen in de controlegroep. De impact van de training was duidelijker zichtbaar met betrekking tot de autonome leesmotivatie in de vrijetijdscontext dan in de schoolcontext. Dit ging in tegen de verwachtingen, aangezien leerkrachten getraind werden om een meer autonomie ondersteunende en structurerende motivatiestijl te implementeren tijdens leesactiviteiten op school. Studie van de ontwikkeling van de autonome leesmotivatie van leerlingen liet zien dat de leerlingen in de experimentele groep een stijging vertoonden in hun autonome leesmotivatie in de vrijetijds- en schoolcontext van pre- naar posttest, terwijl bij leerlingen in de controleconditie een dalende trend zichtbaar werd. Aanvullende analyses toonden aan dat vooral jongens hun voordeel haalden uit de training van hun leerkracht.

Huysmans, Broekhof en Van Dalen (2013) gingen de effecten na van het project Bibliotheek op school (BoS), een samenwerkingsproject waarbij de openbare bibliotheek in basisscholen een speciaal op de leerlingen toegesneden voorziening opent. Deze bestaat uit een actuele collectie boeken en de aanwezigheid van een mediacoach/ leesconsulent die leerkrachten en leerlingen helpt het lezen sterker in het onderwijs en het vrijetijdsgedrag te verankeren. Gegevens uit vragenlijsten ten behoeve van de monitoring van het project zijn gebruikt om de effecten van het project na te gaan op leesattitude en leesfrequentie in de vrije tijd. Het gaat daarbij om 4682 leerlingen en 284 leerkrachten uit de groepen 4 tot en met 8, van scholen die wel en scholen die niet betrokken zijn bij het project.



Op de BoS-scholen gaan leerkrachten uiteraard vaker met de groep naar de schoolbibliotheek dan op andere scholen, maar ook drie andere activiteiten worden significant vaker uitgevoerd: het laten geven van boekpresentaties door leerlingen, het deelnemen aan projecten rondom boeken en lezen, en het houden van een boekenkring. Met de groep naar de openbare bibliotheek gaan komt op de BoS-scholen minder voor dan op andere scholen.

BoS-scholen leveren geen significante bijdrage aan verklaring van verschillen in leesattitude tussen leerlingen van de verschillende groepen scholen. De effecten van ouderlijke leesbevordering, sekse en leeftijd blijken vele malen sterker. De leesattitude is gemiddeld hoger naarmate ouders meer met het kind praten over boeken en met het kind de bibliotheek bezoeken, en lager naarmate de leerling ouder is. Meisjes scoren gemiddeld een kwart punt hoger op de leesattitude dan jongens.

Voor de verklaring van verschillen in leesfrequentie in de vrije tijd geldt hetzelfde: geen significante bijdrage van de factor BoS-school, wel van ouderlijke leesbevordering, sekse en leeftijd.

Het onderzoek uit de periode 2004-2014 heeft veel informatie opgeleverd over effectieve programma's voor leesbevordering, dit in tegenstelling tot het onderzoek uit de periode daarvoor. Vijf onderzoeken hebben betrekking op effecten van het aanbieden van prentenboeken. Prentenboeken met multimediatoevoegingen op de computer (video, gesproken tekst, muziek en geluid) hebben een positief effect op verhaalbegrip en expressieve woordenschat van kleuters die met een zeer beperkte woordenschat naar school komen (Verhallen, 2009). Toevoeging van meerkeuzevragen aan prentenboeken stimuleert de woordenschatontwikkeling van kleuters (Smeets & Bus, 2012). Het voorlezen van prentenboeken draagt, onder de conditie van een speciaal ontwikkelde voorleesdidactiek, bij aan de ontwikkeling van de literaire competentie bij kleuters, dat wil zeggen hun inzicht in verhaalopbouw en literaire middelen en conventies (Van der Pol, 2010). Ook kan het voorlezen van prentenboeken, eveneens in een speciaal daarvoor ontwikkelde didactiek, bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters, vooral als het gaat om complexere emoties (Kwant, 2011). Tenslotte suggereert het onderzoek van De Vylder (2010) naar het Vlaamse programma Voorleeskriebels dat het voorlezen van prentenboeken door kinderen uit het zesde leerjaar aan kleuters een licht positief effect heeft op de leesattitude van de voorlezers.

Interactief lezen, waarbij kinderen actief betrokken worden bij het (voor)lezen van een boek, heeft een positief effect op de mondelinge taalvaardigheid van peuters en kleuters (Mol, Bus & De Jong, 2009). Dialogic Reading, een soortgelijke voorleesstrategie, heeft een positief effect op de groei van de woordenschat van jonge kleuters; oudere kleuters profiteren er minder van, evenals risicogroepkinderen (Mol, 2010).

Voorlezen draagt bij aan de groei van de woordenschat en aan verhaalbegrip, zowel

wanneer de leraar voorleest als wanneer de computer voorleest. Allochtone leerlingen leren echter meer woorden als de leraar het verhaal voorleest dan als de computer voorleest (Segers, Takke & Verhoeven, 2004).

Een training van leerkrachten, gericht op het in praktijk brengen van een autonomie ondersteunende en structurerende motivatiestijl tijdens leesactiviteiten, heeft een positief effect op de autonome leesmotivatie van leerlingen in het Vlaamse vijfde leerjaar, zowel in hun vrijetijdscontext als hun schoolcontext (De Naeghel, 2012).

Het project *De Schoolschrijver*, waarin een auteur in schoolklassen met leerlingen leesbevorderende activiteiten uitvoert, laat geen duidelijke effecten zien op het leesgedrag, de leesmotivatie en het creatief schrijven van leerlingen, maar wel een mogelijk effect op de leesbeleving (Hermans & Jans, 2012).

Het project *Bibliotheek op school* laat wel effect zien op activiteiten van deelnemende leerkrachten, maar niet op de leesattitude van de deelnemende leerlingen (Huysmans, Broekhof & Van Dalen, 2013).

## 6. Instrumentatieonderzoek

Instrumentatieonderzoek is onderzoek dat zich bezig houdt met het ontwikkelen en beproeven van valide en betrouwbare beoordelingsinstrumenten ten behoeve van de lespraktijk. Ook onderzoek dat gericht is op het vergroten van inzicht in de beoordelingsproblematiek valt onder deze noemer.

### Onderzoek 1969-2004

In deze periode zijn een blauwdruk ontwikkeld waarmee de kwaliteit van voorleesinteracties gemeten kan worden (Van Veen, Overmars & De Glopper, 1995) en een instrument waarmee leesattitude gemeten kan worden (Stalpers, 2002).

### Onderzoek 2004-2014

In de studie van Gosen et al. (2009) is een instrument ontwikkeld dat de ervaring van kleuters met prentenboeken en verhalen in kaart wil brengen. De ontworpen toets VoorLeesErvaringsSchaal Kleuters (VLES-K) brengt de voorleeservaring op twee manieren in beeld. Ten eerste worden aan het begin van de toets gegevens verzameld door de kinderen zelf te laten rapporteren over hun ervaring met boeken en voorlezen en (peuter- en kleuter)tijdschriften. Op deze manier worden de ontluikende geletterdheid, de interesse voor boeken, het aanbod van boeken en de ervaring met voorlezen in de thuissituatie bevestigd. Ten tweede wordt de voorleeservaring gemeten door de ervaring met specifieke boeken te bevragen. Hiervoor zijn de meest uitgeleende en verkochte boeken geselecteerd, omdat deze een goede afspiegeling geven van de ervaring die een kind heeft met boeken

en met voorlezen. De boekkennis wordt bevraagd aan de hand van illustraties uit de boeken.

De betrouwbaarheid van de VLES-K blijkt, na afname bij 117 kleuters, redelijk goed. De onderzoekers geven aan dat de voorleeservaring gemeten door de VLES-K gebruikt kan worden als variabele binnen een onderzoekscontext. Verder is de VLES-K geschikt als instrument voor leerkrachten en basisscholen. Leerkrachten kunnen aan de hand van de resultaten van de toets de voorleeservaring van hun leerlingen in kaart brengen en hierop inspelen. In verband met de gangbaarheid van de boeken die in de toets worden gebruikt, zal wel van tijd tot tijd actualisering nodig zijn.

Het doel van het dissertatie-onderzoek van De Naeghel (2012) was drieledig:

1. Het ontwikkelen en valideren van een vragenlijst om de leesmotivatie van leerlingen in zowel de vrijetijds- als schoolcontext op het einde van het primair onderwijs in kaart te brengen, vanuit de zelf-determinatietheorie (ZDT).
2. Het verhelderen van de relaties tussen leesmotivatie, leesgedrag (leesfrequentie en leesengagement) en leesprestaties (begrijpend lezen) bij leerlingen op het einde van het primair onderwijs.
3. Het bevorderen van optimale types van leesmotivatie bij leerlingen op het einde van het primair onderwijs.

In deze paragraaf geven we de resultaten weer met betrekking tot het eerste onderzoeksdoel. Het tweede kwam aan de orde in paragraaf 3.2, het derde in paragraaf 5.3.

Een meetinstrument (SRQ-Reading Motivation) werd ontwikkeld en gevalideerd om kwalitatief verschillende types van motivatie voor lezen in de vrijetijds- en schoolcontext in kaart te brengen. 1260 leerlingen van het vijfde leerjaar scoorden zowel de SRQ-Reading Motivation als de al bestaande Motivation for Reading Questionnaire. Met het oog op de validatie van de SRQ-Reading Motivation werden factoranalyses uitgevoerd. Zowel in de vrijetijds- als de schoolcontext duiden deze analyses op een twee-factorstructuur, namelijk autonome leesmotivatie en gecontroleerde leesmotivatie. Autonome leesmotivatie verwijst in het bijzonder naar het lezen voor het plezier of omwille van de persoonlijke betekenis en waarde die gehecht wordt aan lezen, terwijl gecontroleerde leesmotivatie gedefinieerd wordt als het participeren aan leesactiviteiten om tegemoet te komen aan interne gevoelens van druk (bijvoorbeeld trots, schuld) of externe vereisten (bijvoorbeeld verwachtingen, beloningen).

Een vergelijking van de SRQ-Reading Motivation met de subschalen van de MRQ bood ondersteuning voor de constructvaliditeit van het instrument. De SRQ-Reading Motivation bleek een betrouwbaar en valide instrument om de autonome en gecontroleerde leesmotivatie van leerlingen in de vrijetijds- en schoolcontext op het einde van het primair onderwijs in kaart te brengen.

Uit de data verzameld met de SRQ-Reading Motivation bleek dat leerlingen van het vijfde

leerjaar zowel in de vrijetijds- als schoolcontext een hogere autonome dan gecontroleerde leesmotivatie vertonen. In overeenstemming met eerder onderzoek rapporteerden meisjes bovendien een significant positievere motivatie om te lezen; dit zowel in de vrije tijds- als de schoolcontext.

Aan de twee uit onderzoek beschikbare instrumenten op het gebied van leesbevordering en fictie zijn in de periode 2004-2014 twee nieuwe toegevoegd: een instrument dat de ervaring van kleuters met prentenboeken en verhalen in kaart kan brengen, de VLES-K (Gosen et al., 2009) en een instrument om kwalitatief verschillende types van motivatie voor lezen in de vrijetijds- en schoolcontext in kaart te brengen, de SRQ-Reading Motivation (De Naeghel, 2012).

## 7. Evaluatieonderzoek

In evaluatieonderzoek worden de opbrengsten van het taalonderwijs beschreven en geëvalueerd, aan de hand van prestaties van leerlingen op speciaal voor het onderzoek ontwikkelde beoordelingsinstrumenten.

### Onderzoek 1969-2004

Uit onderzoek in het kader van de Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON) blijkt dat het lezen van fictionele teksten voor leerlingen moeilijk is wanneer het gaat om begrip van de inhoud van de tekst, zowel halverwege het basisonderwijs als aan het einde daarvan (Zwarts, 1990; Sijtsma, 1992; Sijtsma, 1997; Van Roosmalen, Veldhuijzen & Staphorsius, 1999; Van Berkel et al., 2002; Sijtsma, Van der Schoot & Hemker, 2002). Minder dan de helft van de leerlingen haalt de norm die door beoordelaars is vastgesteld als voldoende en die beoogd werd voor driekwart van de leerlingen. Driekwart of meer van de leerlingen haalt de minimumnorm, maar deze norm beoogden de beoordelaars voor nagenoeg alle leerlingen.

Ook in internationaal onderzoek (De Gloppe & Otter, 1993) worden vraagtekens gezet bij de prestaties van de Nederlandse leerlingen, al is niet duidelijk in hoeverre het hier gaat om prestaties specifiek op het gebied van het lezen en begrijpen van fictie. Gesuggereerd wordt dat de relatief achterblijvende prestaties veroorzaakt worden door specifieke kenmerken van de Nederlandse leescultuur thuis en op school.

### Onderzoek 2004-2014

Ook in recentere periodieke peilingen van het onderwijsniveau zijn de prestaties gemeten van duizenden leerlingen op het gebied van leesvaardigheid, zowel aan het einde van het basisonderwijs (Heesters et al., 2007a) als halverwege het basisonderwijs (Van Berkel et al.,

2008) en aan het einde van het speciaal basisonderwijs (Heesters et al., 2007b). In deze peilingen zijn vragen gesteld bij diverse soorten schriftelijke teksten over uiteenlopende onderwerpen. Om systematisch te variëren in teksten is gekozen voor een onderscheid in informatieve teksten en fictie. Binnen die twee teksttypen is weer gekozen voor een grote variatie aan genres, zoals een informatief artikel uit een jeugdtijdschrift, een ingezonden brief aan een jeugdtribune van een tijdschrift en een pagina van een cd-rom of website bij de informatieve teksten en een liedtekst of een gedeelte uit een jeugdroman bij fictie. In tegenstelling tot eerdere peilingen worden de prestaties van leerlingen op fictionele teksten echter niet meer onderscheiden van die op informatieve teksten, zodat de peilingen op dit punt helaas geen informatie opleveren, en er geen vergelijking mogelijk is met het onderzoek uit de vorige periode.

## 8. Nabeschuiving

In deze nabeschuiving zetten we eerst op een rij wat het onderzoek uit de periode 2004-2014 ons aan nieuwe kennis heeft opgeleverd in vergelijking met het onderzoek uit de periode 1969-2004. Daarna gaan we in op de vraag wat we nu wel en niet weten over leesbevordering en fictie-onderwijs als we kijken naar de afgelopen 45 jaar onderzoek.

### 8.1 Onderzoeksresultaten uit de periode 2004-2014

Het *beginsituatieonderzoek* uit de periode 2004-2014 sluit qua bevindingen op het gebied van *leesgedrag, leesvoorkeuren en leesattitudes* van leerlingen nauw aan bij dat uit de vorige periode. De leesfrequentie en de leesattitude van leerlingen lopen geleidelijk terug tussen de zeven en vijftien jaar, bij meisjes minder snel dan bij jongens. Mobiele en digitale media dringen de tijd en de interesse voor lezen terug (Huysmans, 2013). Deze terugloop begint al aan het eind van groep 7; ze doet zich in mindere mate voor bij leerlingen die hun leesvaardigheid positief inschatten dan bij leerlingen die deze negatief inschatten. Andere factoren die de terugloop van de leesattitude remmen, zijn gesprekken over boeken met ouders en de aanwezigheid van een aantrekkelijke schoolbibliotheek (Nielen & Bus, 2013). De terugloop is in het eerste decennium van de eenentwintigste eeuw versterkt ten opzichte van de decennia daarvoor, zo blijkt uit de PPON-onderzoeken sinds 2004. Leerlingen eind basisonderwijs rapporteren in 2005 minder leesgedrag dan leerlingen in 1993: ze lezen minder boeken en lenen minder vaak een boek. Wel staan ze nog positief tegenover lezen. Leerlingen halverwege het basisonderwijs lezen eveneens minder dan leerlingen in 1994 en 1999 en vinden lezen ook minder leuk. Leerlingen aan het eind van het speciaal basisonderwijs rapporteren niet minder leesgedrag dan de reguliere

leerlingen, maar vinden lezen minder leuk. De leesfrequentie en leesattitude zijn hoger bij meisjes dan bij jongens.

Internationaal springen Nederlandse leerlingen er negatief uit qua leesgedrag en leesattitude. Beide zijn lager dan bij Chinese of Zuid-Afrikaanse leerlingen (Broeder & Stokmans, 2011). 27% van de Nederlandse leerlingen vindt lezen niet leuk, tegenover een internationaal gemiddelde van 15%. 20% van de Nederlandse leerlingen vindt lezen leuk; in slechts drie landen uit het PIRLS-onderzoek zijn er nog minder leerlingen die lezen leuk vinden. Gemotiveerd om te lezen is 65% van de Nederlandse leerlingen; ook dit percentage is internationaal gezien erg laag (Meelissen et al., 2012). Dat leesfrequentie en leesattitude bij Nederlandse meisjes hoger zijn dan bij jongens, komt ook uit deze internationale onderzoeken naar voren.

De trend van 'ontlezing' in ons land zet al met al door. Nieuw is het internationale perspectief dat laat zien dat de mate en de snelheid van 'ontlezing' in ons land sterker zijn dan in andere landen.

Het *beginsituatieonderzoek* uit de periode 1969-2004 liet twijfel open aan het belang van *vrijetijds* ofwel *buitenschools lezen*. Slechts in één onderzoek bleek het samen te hangen met een positieve leesattitude; een positieve samenhang met leesprestaties werd niet gevonden.

Uit het onderzoek uit de periode 2004-2014 komt echter eenduidig het belang van vrijetijdslezen naar voren. Het is de drijvende kracht achter geletterdheid en taalvaardigheid, en dit effect wordt elk schooljaar sterker. Voor zwakke lezers is vrijetijdslezen essentieel om basistaalvaardigheden te verwerven (Mol, 2010). Het lezen van boeken in de vrije tijd hangt positief samen met de score op alle onderdelen van de Cito-eindtoets basisonderwijs, terwijl het gebruik van tv, internet en computerspelletjes daarmee negatief samenhangen (Kortlever & Lemmens, 2012). Bevordering van de autonome leesmotivatie in de vrijetijdscontext houdt verband met een hogere leesfrequentie, een groter leesengagement en betere vaardigheden in begrijpend lezen (De Naeghel, 2012).

Uit het *beginsituatieonderzoek* uit de periode 2004-2014 komt *de invloed van het gezin* op het lezen van kinderen, en van daaruit op hun mate van geletterdheid, hun schoolprestaties en hun culturele competenties, duidelijk naar voren. Of ouders vaak samen met hun kind boeken lezen in de thuisomgeving en ook zelf regelmatig lezen in de vrije tijd, is een voorspeller van de vroege geletterdheid (woordenschat en tekstbegrip) (Van Steensel, 2006; Davidse et al., 2011).

De leesbegeleiding, het leesaanbod en het leesvoorbeeld dat ouders hun kinderen bieden, leveren een positieve bijdrage aan de schoolprestaties en culturele competenties van de kinderen. Kinderen uit hogere sociaaleconomische milieus krijgen een beter leesaanbod en

leesvoorbeeld en een betere leesbegeleiding dan kinderen uit lagere sociaaleconomische milieus (Notten, 2012). Hierbij lijkt het opleidingsniveau van de ouders de beslissende factor en niet de etnische achtergrond (Van Steensel, 2006). Leesbevorderende activiteiten van ouders hebben meer effect dan wat scholen, boekwinkels, bibliotheken en leesbevorderingscampagnes kunnen bieden. Ouders zouden ook aan het begin van de puberteit nog het lezen van hun kinderen moeten stimuleren, door met hun kinderen over boeken te blijven praten, boeken cadeau te doen en samen naar boekwinkel of bibliotheek te gaan (Huysmans, 2013). Een belangrijke leesbevorderende activiteit van ouders: voorlezen, komt in ons land frequent voor. Drie kwart van de kinderen wordt voorgelezen, 60% van de ouders doet dat dagelijks, 20% een paar keer per week. Drie kwart van de ouders vindt het leuk, 90% van de kinderen. Ouders beginnen vroeg (68% voor het eerste jaar) en meer dan 33% gaat door tot na het zesde jaar. Ouders gaan ervan uit dat voorlezen een positieve invloed heeft op de taalontwikkeling (Duursma, 2011). De bovenstaande conclusies sluiten nauw aan bij het beeld dat naar voren kwam uit het onderzoek uit de periode 1969-2004: voorlezen en vertellen door ouders, zelf lezen en het stimuleren van lezen, en de aanwezigheid van leesmateriaal in huis hebben een grote invloed op het leesgedrag, de leesmotivatie en de leesvaardigheid van kinderen. Nieuw is het verband dat wordt gelegd tussen de frequentie van deze activiteiten en het milieu, in het bijzonder het opleidingsniveau.

Het *descriptieve onderzoek* uit de periode 1969-2004 liet zien dat leraren in het basisonderwijs in toenemende mate aandacht schonken aan leesbevordering, via voorlezen, activiteiten in het kader van de Kinderboekenweek en voorleeswedstrijden door leerlingen. Deze trend heeft, zo blijkt uit het onderzoek uit de periode 2004-2014, doorgezet. Het duidelijkst blijkt dit uit de vergelijking in Heesters e.a. (2007a) tussen de situatie in 2005 en die in 1998. Het toegenomen belang van de Nationale Voorleeswedstrijd blijkt uit het onderzoek van Bakker (2013). Leraren besteden in 2011 meer tijd aan taal- en leesonderwijs, lezen gemiddeld vaker voor en geven de leerlingen vaker tijd om stil een boek te lezen dan leraren in 2001 (Meelissen et al., 2012). Ze lezen zelf met redelijke frequentie boeken, maar hebben, ook naar hun eigen mening, nog altijd te weinig kennis van en aandacht voor kinder- en jeugdliteratuur (Sanders & Gilling, 2006; Bos, 2006). Een aantal bevindingen uit het onderzoek uit de periode 2004-2014 is nieuw:

- De frequentie en het belang van het voorlezen van prentenboeken in kleutergroepen blijken uit de onderzoeken van Ghonem-Woets (2009) en Gosen, Berenst en De Gloppe (2009). Prentenboeken worden gezien als bevorderlijk voor de taalontwikkeling, de uitbreiding van de woordenschat, het leesplezier, de sociaal-emotionele ontwikkeling en geschikt voor de kennismaking met verschillende participatiestructuren in de voorleessituatie.
- De protestantse leestradijtie blijkt in de praktijk van open protestants-christelijke scholen geen rol van betekenis te spelen bij het boekenaanbod en het omgaan met boeken (Van Koeven, 2011).

- De overgang die leerlingen ervaren van het leesonderwijs in de hoogste groepen van het basisonderwijs naar het fictieonderwijs in de eerste twee klassen van het voortgezet onderwijs is goed merkbaar. De verandering in het onderwijs zet enerzijds aan tot meer lezen, vanwege het verplichtend karakter, maar remt anderzijds lezen juist af, vanwege het vele huiswerk (Bos, 2006).

Het *effectonderzoek* uit de periode 2004-2014 heeft veel informatie opgeleverd over effectieve programma's voor leesbevordering in vergelijking met het onderzoek uit de periode daarvoor. Vijf onderzoeken hebben betrekking op de effecten van prentenboeken. Prentenboeken met multimediatoevoegingen op de computer (video, gesproken tekst, muziek en geluid) hebben een positief effect op verhaalbegrip en expressieve woordenschat van kleuters die met een zeer beperkte woordenschat naar school komen (Verhallen, 2009). Toevoeging van meerkeuzevragen aan prentenboeken stimuleert de woordenschatontwikkeling van kleuters (Smeets & Bus, 2012). Het voorlezen van prentenboeken draagt, onder de conditie van een speciaal ontwikkelde voorleesdidactiek, bij aan de ontwikkeling van de literaire competentie bij kleuters, dat wil zeggen hun inzicht in verhaalopbouw en literaire middelen en conventies (Van der Pol, 2010). Ook kan het voorlezen van prentenboeken, eveneens in een speciaal daarvoor ontwikkelde didactiek, bijdragen aan de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters, vooral als het gaat om complexere emoties (Kwant, 2011). Tenslotte suggereert het onderzoek van De Vylder (2010) naar het Vlaamse programma *Voorleeskriebels* dat het voorlezen van prentenboeken door kinderen uit het zesde leerjaar aan kleuters een licht positief effect heeft op de leesattitude van de voorlezers.

Interactief lezen, waarbij kinderen actief betrokken worden bij het (voor)lezen van een boek, heeft een positief effect op de mondelinge taalvaardigheid van peuters en kleuters (Mol, Bus & De Jong, 2009). Dialogic Reading, een soortgelijke voorleesstrategie, heeft een positief effect op de groei van de woordenschat van jonge kleuters; oudere kleuters profiteren er minder van, evenals risicogroepkinderen (Mol, 2010).

Voorlezen heeft effect op de groei van de woordenschat en op verhaalbegrip, zowel wanneer de leraar voorleest als wanneer de computer voorleest. Allochtone leerlingen leren echter meer woorden als de leraar het verhaal voorleest dan als de computer voorleest (Segers, Takke & Verhoeven, 2004).

Een training van leerkrachten, gericht op het in praktijk brengen van een autonomie ondersteunende en structurerende motivatiestijl tijdens leesactiviteiten, heeft een positief effect op de autonome leesmotivatie van leerlingen in het Vlaamse vijfde leerjaar, zowel in hun vrijetijdscontext als hun schoolcontext (De Naeghel, 2012).

Het project *De Schoolschrijver*, waarin een auteur in schoolklassen met leerlingen leesbevorderende activiteiten uitvoert, laat geen duidelijke effecten zien op het leesgedrag, de leesmotivatie en het creatief schrijven van leerlingen, slechts een mogelijk effect op de leesbeleving (Hermans & Jans, 2012).



Het project *Bibliotheek op school* laat wel effect zien op activiteiten van deelnemende leerkrachten, maar niet op de leesattitude van de deelnemende leerlingen (Huysmans, Broekhof & Van Dalen, 2013).

In het kader van *instrumentatieonderzoek* zijn er in de periode 1969-2004 een blauwdruk ontwikkeld waarmee de kwaliteit van voorleesinteracties gemeten kan worden en een instrument waarmee leesattitude gemeten kan worden. Aan deze instrumenten op het gebied van leesbevordering en fictie worden in de periode 2004-2014 twee nieuwe toegevoegd: een instrument dat de ervaring van kleuters met prentenboeken en verhalen in kaart kan brengen, de VLES-K (Gosen et al., 2009) en een instrument om kwalitatief verschillende types van motivatie voor lezen in de vrijetijds- en schoolcontext in kaart te brengen, de SRQ-Reading Motivation (De Naeghel, 2012).

Uit het *evaluatieonderzoek* in het kader van de Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON) in de periode 1969-2004 bleek dat het lezen van fictionele teksten voor leerlingen moeilijk is wanneer het gaat om begrip van de inhoud van de tekst, zowel halverwege het basisonderwijs als aan het einde daarvan.

In de peilingen uit de periode 2004-2014 worden de prestaties van leerlingen op fictionele teksten niet meer onderscheiden van die op informatieve teksten, zodat helaas geen vergelijking mogelijk is met het onderzoek uit de vorige periode.

## 8.2. Wat weten we wel en niet over leesbevordering en fictie?

Tabel 1. Overzicht van onderzoek naar leesbevordering en fictie

Subdomein Doelstellingen	1969-2004	2004-2014	Totaal
Beginsituatie	43	14	57
Onderwijsleermateriaal	0	0	0
Onderwijsleeractiviteiten			
• descriptief	12	12	24
• construerend	0	0	0
• effect	4	9	13
Instrumentatie	2	0	4
Evaluatie	5	0	5
Totaal	67	37	104

Onderzoek naar van belang geachte *doelstellingen* voor leesbevordering en fictie in het basisonderwijs is voor 2004 amper verricht, en daarna in het geheel niet meer. Door het ontbreken van dit onderzoek weten we niet hoe belangrijk leesbevordering en fictie vandaag de dag gevonden worden door leerkrachten, ouders, deskundigen, beleidsmakers of leerlingen zelf, en al evenmin welke doelstellingen deze respondenten op dit moment wenselijk en haalbaar vinden. Hierdoor ontbreekt aan de huidige kerndoelen voor het basisonderwijs voor leesbevordering en fictie een empirische basis. Hetzelfde geldt voor de gewenste niveauomschrijvingen in het kader van doorlopende leerlijnen in *Over de drempels met taal* (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Rekenen en Taal, 2008). Al evenmin kennen we de behoeften van de leerlingen zelf op het gebied van het lezen van fictie, en de tekorten die zij daarbij ervaren.

Naar de *beginsituatie* van de leerlingen op het gebied van het lezen van fictie is relatief veel onderzoek verricht, zowel in de periode 1969-2004 als in de periode 2004-2014.

We weten daaruit dat er een duidelijke trend is van 'ontlezing' in ons land, die sterker en sneller lijkt te gaan dan in andere landen. De leesfrequentie en de leesattitude van Nederlandse leerlingen zijn relatief laag en worden ieder decennium lager; mobiele en digitale media dringen de tijd en de interesse voor lezen steeds meer terug. Voor meisjes geldt dit in mindere mate dan voor jongens, maar de tendens is dezelfde.

Tegelijk laat het onderzoek uit de periode 2004-2014 zien hoe belangrijk het lezen in de vrije tijd is: het is de drijvende kracht achter de ontwikkeling van geletterdheid en taalvaardigheid, en blijkt positief samen te hangen met de score op alle onderdelen van de Cito-eindtoets basisonderwijs.

Dat vooral ouders gewicht in de schaal kunnen leggen tegen de trend van 'ontlezing', blijkt ook uit het onderzoek uit beide perioden. De leesbegeleiding, het leesaanbod en het leesvoorbeeld dat ouders hun kinderen bieden, leveren een positieve bijdrage aan hun leesvaardigheid, schoolprestaties en culturele competenties. Leesbevorderende activiteiten van ouders hebben meer effect dan wat scholen, boekwinkels, bibliotheken en leesbevorderingscampagnes kunnen bieden, zodat ouders deze activiteiten zouden moeten voortzetten ook na het begin van de puberteit. De mate waarin ouders daadwerkelijk het lezen van hun kinderen bevorderen, is echter afhankelijk van het milieu, met name het opleidingsniveau.

Het onderzoek naar de beginsituatie is niet alleen veelvuldig, het is in zijn uitkomsten ook zeer eenduidig.

Onderzoek naar *onderwijsleermateriaal* op het gebied van leesbevordering en fictie is in beide perioden niet verricht. We weten dus niets over hoe aan dit onderdeel in methoden of andere materialen vorm wordt gegeven.

*Descriptief* onderzoek naar leesbevordering en fictie in de onderwijspraktijk is in beide perioden in redelijk ruime mate verricht. Het laat als trend zien dat leraren in het basisonderwijs steeds meer aandacht schenken aan leesbevordering en fictie, via voorlezen, activiteiten rond de Kinderboekenweek en voorleeswedstrijden als de Nationale Voorleeswedstrijd. Ook besteden ze meer tijd aan voorlezen en stillezen door leerlingen dan tien jaar eerder.

Ook van dit onderzoek zijn de uitkomsten eenduidig. Maar de vraag blijft hoe het komt dat deze extra inspanningen van de kant van de school de 'ontlezing', de terugloop van het lezen in de vrije tijd toch niet kunnen keren.

*Construerend onderzoek*, waarin een bepaalde didactische aanpak van onderwijs (in dit geval fictie-onderwijs) wordt ontwikkeld en in de praktijk uitgetest, is in beide perioden niet verricht. Een gemiste kans, omdat bij uitstek in dit onderzoek de praktische bruikbaarheid van ontwikkelde aanpakken en materialen kan worden nagegaan.

Het *effectonderzoek* uit beide perioden laat vooral de waarde zien van het werken met prentenboeken bij jonge kinderen: positief effect wordt gerapporteerd op begrijpend lezen, verhaalbegrip, woordenschat, literaire competentie en sociaal-emotionele ontwikkeling. In bepaalde gevallen moet wel gebruik worden gemaakt van multimediale toevoegingen of speciaal ontwikkelde didactieken. Ook vormen van interactief (voor)lezen blijken effect te hebben op de mondelinge taalvaardigheid en groei van de woordenschat van peuters en kleuters.

De effectonderzoeken die betrekking hebben op kinderen uit groep 3 en hoger laten minder duidelijke resultaten zien. De projecten *De Schoolschrijver* en *Bibliotheek op school* tonen meer positief effect op de activiteiten van de leerkrachten dan op het leesgedrag en de leesattitude van de leerlingen. Vlaams onderzoek laat zien dat een training van leraren in een autonomie ondersteunende en structurerende motivatiestijl bij hun leesonderwijs, de autonome leesmotivatie van hun leerlingen bevordert, zowel in de vrijetijdscontext als in de schoolcontext. Al met al is onze kennis over effectieve aanpakken van leesbevordering en fictieonderwijs bij oudere kinderen op de basisschool nog zeer beperkt.

Het *instrumentatieonderzoek* tussen 1969 en 2014 heeft niet meer dan een viertal nuttige en gevalideerde, maar zeer van elkaar verschillende meetinstrumenten opgeleverd. Omdat de doelstellingen voor leesbevordering en fictie niet in kaart zijn gebracht (zie boven), valt niet aan te geven welke instrumenten met prioriteit ontwikkeld zouden moeten worden om na te gaan of de doelstellingen bereikt worden.

Uit het *evaluatieonderzoek* in het kader van de Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau (PPON) in de periode 1969-2004 bleek dat het lezen van fictionele teksten voor leerlingen moeilijk is wanneer het gaat om begrip van de inhoud van de tekst, zowel halverwege het basisonderwijs als aan het einde daarvan. We weten niet waarom, en door het ontbreken van vervolgonderzoek weten we al evenmin of en in welke mate dit na 2004 ook nog het geval is.

Schematisch overzicht van het besproken onderzoek 2004-2014

Auteur(s), jaartal	Onderwerp van onderzoek	Schooltype, doelgroep, gebied	Opzet van het onderzoek
<b>DOELSTELLINGEN</b>			
<b>BEGINSITUATIE</b>			
Ghonem-Woets, 2010	kennis van literaire conventies bij kinderen van 4-12 jaar	basisonderwijs, NT1, Nederland	inventarisatie en analyse van Engelstalig onderzoek
Broeder en Stokmans, 2011	leesgedrag en leesattitude van jongeren	basisonderwijs en voortgezet onderwijs, NT1	vragenlijst bij 2173 jongeren; internationale vergelijking
Huysmans, 2013	leeswereld van leerlingen in basis- en onderbouw voortgezet onderwijs, en veranderingen daarin	basisonderwijs en voortgezet onderwijs, NT1, Nederland	vragenlijst bij 1292 leerlingen tussen de 7 en 15 jaar
Nielen en Bus, 2013	ontwikkeling van de leesattitude en factoren die deze ontwikkeling beïnvloeden	basisonderwijs, NT1, Nederlands	vragenlijst bij 2856 leerlingen van groep 6 en 7
Heesters, Van Berkel, Van der Schoot en Hemker, 2007	buitenschoolse leesactiviteiten van leerlingen eind basisonderwijs	basisonderwijs, NT1, Nederland	vragenlijst bij 870 leerlingen van groep 8
Heesters, Van Berkel, Krom, Van der Schoot en Hemker, 2007	buitenschoolse leesactiviteiten van leerlingen in het speciaal basisonderwijs	speciaal basisonderwijs, NT1, Nederland	vragenlijst bij 555 leerlingen einde speciaal basisonderwijs
Van Berkel, Krom, Heesters, Van der Schoot en Hemker, 2008	buitenschoolse leesactiviteiten van leerlingen halverwege het basisonderwijs	basisonderwijs, NT1, Nederland	vragenlijst bij 1138 leerlingen van groep 5
Meelissen, Netten, Drent, Punter, Droop en Verhoeven, 2012	buitenschoolse leesactiviteiten en leesattitude van leerlingen	basisonderwijs, NT1, Nederland	vragenlijst bij 3995 leerlingen van groep 6; internationale vergelijking
Mol, 2010	rol van (voor) leesgedrag in de taal- en leesontwikkeling	basisonderwijs tot en met hoger onderwijs, NT1, Nederland	meta-analyse van 146 nationale en internationale studies
Kortlever en Lemmens, 2012	verband tussen leesgedrag en score op Cito-Eindtoets Basisonderwijs	basisonderwijs, NT1, Nederland	vragenlijst bij 515 leerlingen; vergelijking met Cito-eindscores
De Naeghel, Van Keer, Vansteenkiste en Rosseel, 2012	relatie tussen leesmotivatie, leesgedrag en leesprestaties	primair onderwijs, NT1, Vlaanderen	vragenlijst, toets en beoordeling door leerkrachten bij 1177 leerlingen uit het 5e leerjaar

BEGINSITUATIE			
Van Steensel, 2006	relatie tussen thuisomgeving en ontwikkeling van leerlingen in geletterdheid	basisonderwijs, NT1, Nederland	vragenlijsten en toetsen bij 116 leerlingen van groep 1 tot en met 4
Davidse, De Jong, Bus, Huijbregts en Swaab, 2011	relatie tussen contact met boeken, vroege geletterdheid en cognitieve controlemechanismen	basisonderwijs, NT1, Nederland	vragenlijsten bij ouders en toetsen bij leerlingen van groep 1 en 2
Duursma, 2011	voorleesgewoontes van gezinnen met jonge kinderen	basisonderwijs, NT1, Nederland	vragenlijsten bij 464 ouders en 275 leerlingen van 8-12 jaar; interviews met ouders
Notten, 2012	verschillen in leesgewoonten en leesopvoeding en gezinnen en gevolgen daarvan voor de schoolloopbaan	basisonderwijs, NT1, Nederland	vragenlijsten en bestaande dataverzameling
ONDERZOEK NAAR ONDERWIJSLEERMATERIAAL			
DESCRIPTIEF ONDERZOEK			
Huysmans, 2013	het belang van familie, vrienden, school en bibliotheek in de leessocialisatie	basisonderwijs, NT1, Nederland	vragenlijst bij 1292 leerlingen van 7 -15 jaar
Sanders en Gilling, 2006	(voor)leesgedrag van leerkrachten in het basisonderwijs	basisonderwijs, NT1, Nederland	vragenlijst bij 523 leerkrachten
Bos, 2006	aansluiting tussen basisonderwijs en voortgezet onderwijs voor lezen en fictie	basisonderwijs en voortgezet onderwijs, NT1, Nederland	vragenlijsten bij leerkrachten en leerlingen uit groep 7 en 8, en klas 1 en 2 v.o.
Ghonem-Woets, 2009	gangbare praktijken rond het gebruik van prentenboeken in kleutergroepen	basisonderwijs, NT1, Nederland	vragenlijst bij 156 leerkrachten
Gosen, Berenst en De Gopper, 2009	deelname aan het voorlezen van prentenboeken door kleuters	basisonderwijs, NT1, Nederland	analyse van video-opnames van voorleessessies van vier leerkrachten aan groepen 1-2
Oberon, 2009	behoefte aan leesbevordering in het basisonderwijs	basisonderwijs, NT1, Nederland	vragenlijsten bij 218 leerkrachten en 68 bibliotheek-medewerkers, interviews met experts
La Roi, 2010	leesvoorkeur van leerlingen en leerkrachten in het basisonderwijs	basisonderwijs, NT1, Nederland	vragenlijsten bij 2035 leerlingen van groep 3 tot en met 8 en hun leerkrachten

DESCRIPTIEF ONDERZOEK			
Van Koeven, 2011	literatuuropvattingen van leerkrachten en ouders op open protestants-christelijke basisscholen	basisonderwijs, NT1, Nederland	interviews en vragenlijsten bij leerkrachten en ouders; documentanalyse en inventarisatie klassebibliotheken
Meelissen, Netten, Drent, Punter, Droop en Verhoeven, 2012	onderwijsaanbod voor lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	vragenlijst bij 332 leerkrachten van leerlingen uit groep 6
Bakker, 2013	deelname aan de Nationale Voorleeswedstrijd en kenmerken van de deelnemende scholen	basisonderwijs, NT1, Nederland	vragenlijsten bij leerkrachten van 663 scholen
Heesters, Van Berkel, Van der Schoot en Hemker, 2007	onderwijsaanbod voor leesbevordering en fictie	basisonderwijs, NT1, Nederland	vragenlijsten bij leerkrachten van groep 6, 7 en 8
Van Berkel, Krom, Heesters, Van der Schoot en Hemker, 2007	onderwijsaanbod voor leesbevordering en fictie	basisonderwijs, NT1, Nederland	vragenlijsten bij leerkrachten van groep 3, 4 en 5
Heesters, Van Berkel, Krom, Van der Schoot en Hemker, 2007	onderwijsaanbod voor leesbevordering en fictie	speciaal basisonderwijs, NT1, Nederland	vragenlijsten bij leerkrachten eind speciaal onderwijs
CONSTRUEREND ONDERZOEK			
EFFECTONDERZOEK			
Segers, Takke en Verhoeven 2004	effect van voorlezen op de woordenschat, door de leerkracht of door de computer	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij 71 leerlingen van groep 1-2
Verhallen, 2009	effect van prentenboeken met multi-mediatoevoegingen op de leesontwikkeling	basisonderwijs, NT2, Nederland	toetsen bij 350 leerlingen van groep 2
Mol, Bus en De Jong, 2009	effect van interactief lezen op mondelinge taalvaardigheid en print knowledge	peuterspeelzaal en basisonderwijs, NT1, Nederland	meta-analyse van 31 studies over 2049 leerlingen in peuterspeelzaal en groep 1-2.
Mol, 2010	effecten van Dialogic Reading op de woordenschat	basisonderwijs, NT1, Nederland	meta-analyse van 16 nationale en internationale studies
De Vylder, 2010	effecten van het programma Voorleeskriebels op de leesattitude	primair onderwijs, NT1, Vlaanderen	vragenlijst en toetsen bij 320 leerlingen uit leerjaar 6

EFFECTONDERZOEK			
Van de Pol, 2010	effect van het voorlezen van prentenboeken op de literaire competentie	basisonderwijs, NT1, Nederland	open vragen bij 402 leerlingen uit groep 1-2
Kwant, 2011	effect van het voorlezen van prentenboeken op de sociaal-emotionele ontwikkeling	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij 20 groepen kleuters
Smeets en Bus, 2012	effect van het toevoegen van meerkeuzevragen aan prentenboeken op de woordenschat	basisonderwijs, NT1, Nederland	taalvaardigheidstaken en toetsen bij 47 leerlingen uit groep 1-2
Hermans en Jans, 2012	effect van het project De Schoolschrijver op leesgedrag, leesmotivatie, leesbeleving en creatief schrijven	basisonderwijs, NT1, Nederland	vragenlijsten bij 210 leerlingen van groep 5 tot en met 8 en hun leerkrachten, schrijfpoddracht bij de leerlingen
De Naeghel, 2012	effect van training van leerkrachten op de autonome leesmotivatie van leerlingen	primair onderwijs, NT1, Vlaanderen	case-study bij 3 leerkrachten en 52 leerlingen; toetsen bij 664 leerlingen in het vijfde leerjaar
Huysmans, Broekhof en Van Dalen, 2013	effect van het project Bibliotheek op School op leesattitude en leesfrequentie	basisonderwijs, NT1, Nederland	vragenlijsten bij 4682 leerlingen van groep 4 tot en met 8 en 284 leerkrachten
INSTRUMENTATIE-ONDERZOEK			
Gosen, Besselse, De Glopper en Berenst, 2009	instrument om de ervaring met prentenboeken en verhalen in kaart te brengen	basisonderwijs, NT1, Nederland	validering bij 117 leerlingen uit groep 1-2
De Naeghel, 2012	instrument om verschillende types van leesmotivatie in kaart te brengen	primair onderwijs, NT1, Vlaanderen	validering bij 1260 leerlingen van het vijfde leerjaar
EVALUATIE-ONDERZOEK			



# Referenties

- Aarnoutse, C.A.J. (red.) (1976). *Doelstellingen van leesonderwijs*. Nijmegen: Instituut voor Onderwijskunde Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Aarnoutse, C.A.J. (1982). *Aspecten van begrijpend lezen in het vierde leerjaar van het gewoon lager onderwijs*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen (Academisch Proefschrift).
- Aarnoutse, C.A.J. (1987). *Deelrapport 4 van SVO-project 1126*. Nijmegen: Instituut voor Onderwijskunde K.U.
- Aarnoutse, C.A.J. (1988). Directe instructie in begrijpend lezen. In A. van der Leij & J. Hamers (Eds.), *Dyslexie '88. Verslag van het congres over dyslexie, woordblindheid, lees- en schrijfstoornissen gehouden in de Koninklijke Nederlandse Jaarbeurs te Utrecht op 14 en 15 juni 1988*. Amsterdam / Lisse: Swets & Zeitlinger.
- Aarnoutse, C. (1990). Heeft onderwijs in leesvaardigheden of -strategieën effect? In M. Boekaerts & E. de Corte (Eds.), *Proceedings van de Onderwijs Research Dagen* (pp.173-185). Nijmegen: ITS.
- Aarnoutse, C. (1991). Begrijpend lezen in het basisonderwijs. In P. Reitsma & M. Walraven (Eds.), *Instructie in begrijpend lezen* (pp. 128-142). Delft: Eburon.
- Aarnoutse, C. & Görtz, R. (1995). Begrijpend en studerend leesonderwijs op enkele Jenaplan- en Montessorischolen. *School & Begeleiding* 13(4), 36-40.
- Aarnoutse, C.A.J. & Leeuwe, J.F.J. van (1988). Het belang van technisch lezen, woordenschat en ruimtelijke intelligentie voor begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën* 65, 49-59.
- Aarnoutse, C. & Leeuwe, J. van (1998). Relation between reading comprehension, vocabulary, reading pleasure, and reading frequency. *Educational Research and Evaluation* 4(2), 143-166.
- Aarnoutse, C.A.J. & Mommers, M.J.C. (1977). *Een onderzoek naar de mate waarin een aantal doelstellingen van begrijpend lezen wordt bereikt. Verslag van een literatuurstudie en een vooronderzoek*. Nijmegen: Instituut voor Onderwijskunde Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Aarnoutse, C. & Schmitz, H. (1991). Onderwijs in begrijpend en studerend lezen. *Pedagogisch Tijdschrift* 16(4), 219-233.
- Aarnoutse, C.A.J. & Weterings, A.C.E.M. (1995). Onderwijs in begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën* 72(2), 82-101.

- Aarnoutse, C., Leeuwe, J. van, & Verhoeven, L. (2005). Early literacy from a longitudinal perspective. *Educational Research and Evaluation*, 11(3), 253-275.
- Bakker, N. (2013). "Het besmet kinderen met het lezen-is-leuk-virus!". *Leerkrachten over de opbrengsten van de Nationale Voorleeswedstrijd*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Bast, J.W. (1995). *The development of individual differences in reading ability*. Amsterdam / Duivendrecht: Paedologisch Instituut.
- Beentjes, J.W.J. & Voort, T.H.A. van der (1988). Television's impact on children's reading skills. A review of research. *Reading Research Quarterly*, 23(4), 389- 413.
- Bergh, H. van den & Hoeksma, J.B. (1984). *Functionele taaldoelen voor het lager onderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamminstituut.
- Bergh, H. van den, Rijkers, J., & Zwarts, M. (2000). Effecten van leesmethoden op leesprestaties. *Pedagogische Studiën* 77(3), 152-165.
- Berkel, S. van, Krom, R., Heesters, K., Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2008). *Balans van het leesonderwijs halverwege de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005*. Arnhem: CITO/PPON.
- Berkel, S. van, Schoot, F. van der, Engelen, R., & Maris, F. (2002). *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool 3. Uitkomsten van de derde peiling in 1999*. Arnhem: CITO/PPON.
- Blok, H. (1995). Leesbevordering via Sesamstraat: hoe reageren kinderen? *Pedagogische Studiën* 72(3), 221-234.
- Blok, H. (1999). Reading to young children in educational settings. A meta-analysis of recent research. *Language Learning* 49(2), 343-371.
- Blok, H., Oostdam, R., & Boendermaker, C. (2012). Effecten van begeleid hardop lezen van teksten op technisch lezen, begrijpend lezen, woordenschat en leesplezier bij zwakke lezers in de leerjaren vier tot en met zes. *Pedagogische Studiën*, 89(2), 88-103.
- Bol, E. & M.A. Gresnigt (1986). Effecten van een leergang begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën* 63, 2, 49-60.

- Boland, T. (1988). De ontwikkeling van de leesattitude in het basisonderwijs. Een longitudinale benadering. *Tijdschrift voor Onderwijs Research* 13(1), 3-15
- Boland, Th. (1991). *Lezen op termijn. Een onderzoek naar de ontwikkeling van de leesvaardigheid in het basisonderwijs en de invloed daarvan op de schoolloopbaan in het voortgezet onderwijs*. Nijmegen: KUN (Academisch Proefschrift).
- Boland, T. & Mommers, M.J.C. (1985). , *Constructie, try-out en analyse van een cloze-toets voor begrijpend lezen. Deelrapport 1*. Nijmegen: Instituut voor Onderwijskunde, Katholieke Universiteit Nijmegen.
- Boland, Th., Mommers, M.J.C. & Hulsmans, H. (1985). *Lees- en leerprestaties in het zesde leerjaar van het lager onderwijs*. Nijmegen: Instituut voor Onderwijskunde K.U.
- Bonset, H. & Hoogeveen, M. (2009). *Lezen in het basisonderwijs. Een inventarisatie van empirisch onderzoek naar begrijpend lezen, leesbevordering en fictie*. Enschede: SLO.
- Boonman, J.H. & Kok, W.A.M. (1986). *Kennis verwerven uit teksten*. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde (Academisch Proefschrift).
- Bos, J. (2006). Kinder- en jeugdliteratuur op de grens van basisschool naar basisvorming. In D. Schram & A.M. Raukema (Red.). *Lezen in de lengte en lezen in de breedte* (pp. 147-159). Delft: Eburon.
- Bosman, A. (1988). Meer lezen dan er staat. Oorzaken van zwak begrijpend lezen. *Didaktief* 18(10), 14-15.
- Brand-Gruwel, S. (1995). *Onderwijs in tekstbegrip. Een onderzoek naar het effect van strategisch lees- en luisteronderwijs bij zwakke lezers*. Ubbergen: Tandem Felix (Academisch Proefschrift).
- Branden, K. van den (2000). Does negotiation of meaning promote reading comprehension? A study of multilingual primary school classes. *Reading Research Quarterly* 35(2), 426-443.
- Broeder, P. & Stokmans, M. (2011). Jongeren lezen omdat het leuk is, niet omdat het moet. Een internationale vergelijking van het leesgedrag van jongeren in Peking, Kaapstad en Nederland. In F. Hakemulder (red.), *De stralende lezer* (pp. 229-245). Delft: Eburon.
- Broeder, P. & Stokmans, M. (2013). Why should I read? A cross-cultural investigation into adolescents' reading socialisation and reading attitude. *International Review of Education*, 59(1), 87-112.

Broekkamp, H. & Hout-Wolters, B. van (2005). *De kloof tussen onderzoek en onderwijspraktijk. Een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en oplossingen*. Amsterdam: Vossiuspers UvA.

Bus, A.G., IJzendoorn, M.H. van, & Pellegrini, A.D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read. *Review of Educational Research*, 65(1), 1-21.

Bus, A.G., IJzendoorn, M.H. van, Pellegrini, A.D., & Terpstra, W. (1994). Van voorlezen naar lezen. Een meta-analyse naar intergenerationele overdracht van geletterdheid. *Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs*, 10(3), 157-175.

Centrum voor Taal en Onderwijs K.U. Leuven (2011). *Vorderingen van leerlingen in het leren van Nederlands. Beleidssamenvatting en aanbevelingen*. Leuven: K.U. Leuven.

Ceulemans, J.A.I.M. & Aarnoutse, C.A.J. (1989). Groepsonderwijs bij begrijpend lezen. *Pedagogisch Tijdschrift*, 14(4), 245-256.

Coppens, K.M., Tellings, A., Schreuder, R., & Verhoeven, L. (2013). Developing a structural model of reading: The role of hearing status in reading development over time. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 18(4), 489-512.

Corte, E. de, Verschaffel, L., & Ven, A. van de (2001). Improving text comprehension in upper primary school children. A design experiment. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 531-559.

Cremer, M. & Schoonen, R. (2013). The role of accessibility of semantic word knowledge in monolingual and bilingual fifth-grade reading. *Applied Psycholinguistics*, 34(6), 1195-1217.

Davidse, N.J., Jong, M.T. de, Bus, A.G., Huijbregts, S.C.J., & Swaab, H. (2011). Cognitive and environmental predictors of early literacy skills. *Reading and Writing*, 24(4), 395-412.

Droop, M. (1999). *Effects of linguistic and cultural diversity on the development of reading comprehension. A comparative study of Dutch, Turkish and Moroccan children living in The Netherlands*. Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen (Academisch Proefschrift).

Duursma, E. (2011). *Voorlezen in gezinnen in Nederland*. Amsterdam: Stichting Lezen.

Elsäcker, W. van (2002). *Development of reading comprehension: The engagement perspective. A study of reading comprehension, vocabulary, strategy use, reading motivation, and leisure time reading of third- and fourth-grade students from diverse backgrounds in the Netherlands*. Nijmegen: Expertisecentrum Nederlands (Academisch Proefschrift).

- Elsäcker, W. van & Verhoeven, L. (1997). Kleuters leren meer van voorlezen in kleine groepen. *Pedagogische Studiën*, 74(2), 117-129.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid. Onderdeel van de eindrapportage van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: SLO.
- Geest, A.I.M. van der & Jorna, A. (1992). Leesonderwijs en leesprestaties. Consequenties voor leestheorie en leesdidactiek. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 14, 102-121.
- Geus, W.C. de (1995). *Op zoek naar functionele leesvaardigheid*. Amsterdam: Paedologisch Instituut (Academisch Proefschrift).
- Ghonem-Woets, K. (2009). *Elke dag boekendag! Verslag van een onderzoek naar het voorlezen van prentenboeken in groep 1 en groep 2*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Ghonem-Woets, K. (2010). *Kennis van literaire conventies bij kinderen in de basisschoolleeftijd Een inventarisatie en analyse van Engelstalig empirisch onderzoek naar de kennis van literaire conventies bij kinderen van 4 tot en met 12 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Glopper, K. de (1996). Lezen gebaat bij stimulering intellectuele vaardigheden. Over het verband tussen lezen, weten en denken. *Didaktief*, 26(1), 10-11.
- Glopper, K. de & Otter, M. (1993). *Nederlandse leesprestaties in internationaal perspectief*. Amsterdam: SCO.
- Gosen, M., Berenst, J., & Glopper, K. de (2009). Participeren tijdens het voorlezen van prentenboeken in de kleuterklas. Een pilot-study. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 81, 53-63.
- Gosen, M., Besselse, M., Glopper, K. de, & Berenst, J. (2009). De ontwikkeling van een instrument voor het meten van de voorleeservaring van kleuters. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 82, 69-79.
- Gresnigt, M.A.G. (1992). *Communicatief leesonderwijs. Een handelingspsychologische benadering van het begrijpend lezen van zakelijke teksten in de basisschool*. Amsterdam: Vrije Universiteit (Academisch Proefschrift).

- Haan, M. de & Kok, W.A.M. (1990). *Leespromotie in Utrechtse OVB-scholen. Verslag van een onderzoek naar leespromotieactiviteiten die in het kader van het Onderwijs Voorrangsbekleid op basisscholen in de gemeente Utrecht zijn gerealiseerd en effecten daarvan op de leesmotivatie en leesfrequentie van leerlingen*. Utrecht: Instituut voor Onderwijsresearch (ISOR).
- Hacquebord, H. & Lenting-Haan, K. (2012). Kunnen we de moeilijkheid van teksten meten? Naar concrete maten voor de referentieniveaus. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(2), 14-24.
- Haest, I. & Vermeer, A. (2005). Brede en diepe woordkennis, vaktaal en tekstbegrip. *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 74, 45-58.
- Heesters, K., Berkel, S. van, Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2007a). *Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005*. Arnhem: CITO/PPON.
- Heesters, K., Berkel, S. van, Krom, R., Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2007b). *Balans van het leesonderwijs in het speciaal basisonderwijs 3. Uitkomsten van de derde peiling in 2005*. Arnhem: CITO/PPON.
- Hermans, D., Knoors, H., Ormel, E., & Verhoeven, L. (2008). The relationship between the reading and signing skills of deaf children in bilingual education programs. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13(4), 518-530.
- Hermans, M. & Jans, L. (2012). *De Schoolschrijver*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Houtveen, A.A.M. (2002). *Begrijpend leesonderwijs dat werkt. Evaluatie van het adaptieve schoolverbeteringsproject 'Kwaliteitsverbetering Begrijpend Lezen'*. Utrecht: Instituut voor Onderwijsresearch (ISOR).
- Houtveen, A. & Grift, W. van de (2007). Effects of metacognitive strategy instruction and instruction time on reading comprehension. *School Effectiveness and School Improvement*, 18(2), 173-190.
- Huysmans, F. (2013). Van woordjes naar wereldliteratuur. De leeswereld van kinderen van 7-15 jaar. In D. Schram (Red.), *De aarzelende lezer over de streep* (pp. 227-247). Delft: Uitgeverij Eburon.

Huysmans, F., Broekhof, K., & Dalen, T. van (2013). De bibliotheek op school. Een eerste blik op effecten op leesattitude en leesfrequentie. In D. Schram (Red.) *De aarzelende lezer over de streep* (pp. 227-245). Delft: Eburon.

Inspectie van het onderwijs (1996). *Begrijpend onderwijs. Een evaluatie van de kwaliteit van het onderwijs in begrijpend en studerend lezen op de basisschool*. Den Haag: SDU.

Jager, B. de (2002). *Teaching reading comprehension. The effects of direct instruction and cognitive apprenticeship on comprehension skills and metacognition*. Groningen: Instituut voor Onderzoek van Onderwijs, Opvoeding en Ontwikkeling (GION) (Academisch Proefschrift).

Janssen, R., Rymenans, R., Branden, K. van den, Verhelst, M., Tuerlinckx, F., Noortgate, W. van den, & B. de Fraine, B. de (2008). *Peiling lezen en luisteren (Nederlands) in het basisonderwijs*. Lot: Boone-Roossens.

Jaspaert, K. & Linsen, B. (1979). Succes verzekerd? Effecten van invoering van taakgericht onderwijs. *Moer*, 29(6), 362-373.

Jong, P.F. de (1992). De samenhang tussen klaskenmerken en de aandacht en prestaties van leerlingen op de basisschool. *Tijdschrift voor Onderwijs Research*, 17(3), 151-164.

Jong, S. de (1993). Lezen en laten lezen: boeken in het gezin. In K. van Rees & L. Verhoeven (Red.), *De geletterde samenleving* (pp.....). Delft: Eburon.

Keer, H. van (2002). Een boek voor twee. *Vonk*, 31(3), 4-16.

Keer, H. van (2004). Fostering reading comprehension in fifth grade by explicit instruction in reading strategies and peer tutoring. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 37-70.

Keer, H. van & Verhaeghe, J. (2003). Effecten van expliciete instructie in leesstrategieën en 'peer tutoring' op tweede- en vijfdeklassers. *Pedagogische Studiën*, 80(2), 92-109.

Keer, H. van & Verhaeghe, J.P. (2005). Effects of explicit reading strategies instruction and peer tutoring in second and fifth graders' reading comprehension and self-efficacy perceptions. *The Journal of Experimental Education*, 73, 291-329.

Kendeou, P., Broek, P. van den, White, M.J., & Lynch, J.S. (2009). Predicting reading Comprehension in early elementary school: The independent contributions of oral language and decoding skills. *Journal of Educational Psychology*, 101(4), 765-778.



- Koeven, E. van (2011). *“Zo doen wij dat nu eenmaal”*. Literatuuropvattingen op open protestants-christelijke basisscholen. Delft: Eburon (Academisch Proefschrift).
- Koolstra, C.M. (1993). *Television and children’s reading: A three-year panel study*. Leiden: Centre for Child and Media Studies (Academisch Proefschrift).
- Koolstra, C.M., Voort, T.H.A. van der, & Kamp, L.J.Th. van der (1997). Television’s impact on children’s reading comprehension and decoding skills: a 3-year panel study. *Reading Research Quarterly*, 32(2), 128-152.
- Kortlever, D.M.J. & Lemmens, J.S. (2012). Relaties tussen leesgedrag en Cito-scores van kinderen. *Tijdschrift voor Communicatiewetenschap*, 40(1), 87-105.
- Kwant, A. (2011). *Geraakt door prentenboeken. Effecten van het gebruik van prentenboeken op de sociaal-emotionele ontwikkeling van kleuters*. Delft: Eburon. (Academisch Proefschrift).
- Lierop-Debrauwer, H. van (1990). *Ik heb het wel in j ouw stem gehoord. Over de rol van het gezin in de literaire socialisatie van kinderen*. Delft: Eburon, 1990.
- Lierop-Debrauwer, H. van (1995). Het literaire klimaat in middenklassegezinnen. In L. Verhoeven & A. Wald (Eds.), *Lezen op school en in het gezin* (pp. 77-89). Delft: Eburon.
- Lil, J.E. van, Vooijs, M.W., & Voort, T.H.A. van der (1988). Het verband tussen televisie kijken en vrijetijdslezen: een dwarsdoorsnedestudie. *Pedagogische Studiën* 65, 377-389.
- Linden, S. van der (1993). *Overstap. Een verslag van het eerste experimentele jaar (1992-1993)*. Den Haag: Sardes.
- 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: Radboud Universiteit/ Enschede: Universiteit Twente.
- Meij, H. van de (1993). What’s the title? A case study of questioning in reading. *Journal of Research in Reading*, 16(1), 46-56.
- Milliano, I. de (2006). Addition of speech: supportive or disturbing for the reading process of youngsters? *Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen*, 75, 9-18.
- Moelands, F., Jongen, I., Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2007). *Balans over leesstrategieën in het primair onderwijs. Uitkomsten van de eerste peiling in 2005*. Arnhem: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.

- Mol, S. (2010). *To read or not to read*. Leiden: Universiteit Leiden (Academisch Proefschrift).
- Mol, S.E. & Bus, A.G. (2011a). Een vroeg begin is het halve werk. De rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. In D. Schram (Red.), *Waarom zou je (nu) lezen?* (pp. 91-111). Delft: Uitgeverij Eburon.
- Mol, S.E. & Bus, A.G. (2011b). Lezen loont een leven lang. De rol van vrijetijdslezen in de taal- en leesontwikkeling van kinderen en jongeren. *Levende Talen Tijdschrift*, 12(3), 3-15.
- Mol, S.E., Bus, A.G., & Jong, M.T. de (2009). Interactive book reading in early education: A tool to stimulate print knowledge as well as oral language. *Review of Educational Research*, 79(2), 979-1007.
- Mooij, T. (1998). Methoden begrijpend lezen en onderwijsontwikkeling. In W. van de Grift & L. van Tilborg (Eds.), *Onderwijsonderzoek in het primair onderwijs* (pp. 37-48). Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Mooij, T. & Eeden, P. van (1994). Methode- en groepseffecten op leerprocessen in begrijpend lezen. *Pedagogisch Tijdschrift*, 19(2), 143-153.
- Mooren, P. (2000). *Het prentenboek als springplank. Cultuurspreiding en leesbevordering door prentenboeken*. Nijmegen: Sun. (Academisch Proefschrift).
- Naeghel, J. de (2012). *Students' autonomous reading motivation. A study into its correlates and promote strategies in late elementary classrooms*. Gent: Universiteit Gent, Faculteit Psychologie en Pedagogische Wetenschappen (Academisch Proefschrift).
- Naeghel, J. de, Keer, H. van, Vansteenkiste, M., & Rosseel, Y. (2012). The relation between elementary students' recreational and academic reading motivation, reading frequency, engagement, and comprehension: A self-determination theory perspective. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1006-1021.
- Netten, A., Droop, M., & Verhoeven, L. (2011). Predictors of reading literacy for first and second language learners. *Reading and Writing*, 24(4), 413-425.
- Nielen, T. & Bus, A. (2013). Ontwikkeling van de leesattitude op de basisschool en de rol van sekse, leesniveau, de leescultuur thuis en kenmerken van de schoolbibliotheek. In D. Schram (Red.), *De aarzelende lezer over de streep* (pp. 207-227). Delft: Uitgeverij Eburon.

- Notten, N. (2012). *Over ouders en leesopvoeding*. Delft: Uitgeverij Eburon. (Academisch Proefschrift).
- Oberon (2009). *Leesbevordering in het basisonderwijs. Een onderzoek naar actualiteit en toekomstperspectief*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Onderwijsraad (2003). *Kennis van onderwijs: Ontwikkeling en benutting*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Onderwijsraad (2006). *Naar meer evidence based onderwijs*. Den Haag: Onderwijsraad.
- Otter, M.E. (1993). *Leesvaardigheid, leesonderwijs en buitenschools lezen. Instrumentatie en effecten*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut (Academisch Proefschrift).
- Otter, M.E. (1995). *Buitenschools lezen effectief voor de schoolse leesvaardigheid? Een vierjarig longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Otter, M.E. (1996) *TV kijken en de leesprestaties: een replicatie van het onderzoek van Koolstra*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Otter, M.E. & Schoonen, R. (1996). *Aap, noot, niets of het spook van de ontleding in het basisonderwijs*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Otter, M.E., Glopper, C. de & Schoonen, R. (1998). Relaties tussen leesprestaties en buitenschools lezen in leerjaar 5-8. In W. van de Grift & L.A.J. van Tilborg (Eds), *Onderwijsonderzoek in primair onderwijs. Een selectie voor de praktijk* (pp. 49-62). Alphen aan de Rijn: Samson.
- Otter, M.E., Schoonen, R., & Glopper, K. de (1997). De relatie tussen leesprestaties en buitenschools lezen in leerjaar 5-8. *Tijdschrift voor Onderwijs Research*, 22(1), 63-81.
- Peer, W. van (1991). Participatie in de literaire cultuur. De invloed van het gezin. *Comenius*, 43(3), 263-279.
- Pennings, A., Jong, T. de, & Laudy, M. (1989). Het bevorderen van het gebruik van leesstrategieën via een dialogische interventieprocedure bij kinderen met leerproblemen. *Tijdschrift voor Orthopedagogiek*, 28, 541-551.
- Pol, C. van der (2009). Een verhaal dat in een boekje is gefilmd. Hoe kleuters kennis van tekenfilms gebruiken bij lezen. *Didaktief*, 6, 16-18.

- Pol, C. van der (2010). *Prentenboeken lezen als literatuur. Een structuralistische benadering van het concept 'literaire competentie' voor kleuters*. Amsterdam: Stichting Lezen/Eburon. (Academisch Proefschrift).
- Ramaut, G. (1994). Leesgewoonten en leesmotivaties van 8- tot 14-jarigen, Een vergelijkend onderzoek bij autochtone en allochtone kinderen in Vlaanderen. *Spiegel*, 12(1), 23-41.
- Ramaut, G., Sierens, S., Bultynck, K., Avermaet, P. van, Slembrouck, S., Gorp, K. van, & Verhelst, M. (2013). *Evaluatieonderzoek van het project 'Thuistaal in onderwijs' (2009-2012). Eindrapport*. Gent/Leuven: Universiteit Gent (Steunpunt Diversiteit & Leren) en KULeuven (Centrum voor Taal en Onderwijs).
- Roelofs, E.C., Aarnoutse, C.A.J., & Voeten, M.J.M. (1991). Leren begrijpen van anaforische relaties in teksten. Effecten van instructie in jaargroep vijf van het basisonderwijs. *Tijdschrift voor Onderwijs Research*, 16(2), 93-106.
- Roi, T. la (2010). *Mijn leukste, spannendste, coolste, vetste... boek! Verslag van een kwantitatief onderzoek naar leesvoorkeuren van leerlingen en leerkrachten in het basisonderwijs*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Roosmalen, W. van, Veldhuijzen, N., & Staphorsius, G. (1999a). *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede taalpeiling einde basisonderwijs*. Arnhem: CITO/PPON.
- Roosmalen, W. van, Veldhuijzen, N., & Staphorsius, G. (1999b). *Balans van het taalonderwijs in LOM- en MLK-scholen. Uitkomsten van de eerste taalpeiling in LOM- en MLK-scholen*. Arnhem: CITO/PPON.
- Sanders, Y. & Gilling, A. (2006). *Leesgedrag leerkrachten basisonderwijs. Onderzoek ter gelegenheid van De Nationale Voorleeswedstrijd*. Amsterdam: TNS NIPO.
- Schellings, G., Aarnoutse, C., & Leeuwe, J. van (2006). Third grader's think-aloud protocols. Types of reading activities in reading an expository text. *Learning and Instruction*, 16(6), 549-568.
- Schoonen, R. (1999) De samenvatting als leesprestatie. De rol van taal, tekstkwaliteit, onderwerp en scoring. *Gramma/TTT, Tijdschrift voor Taalwetenschap*, 3, 237-262.
- Schoonen, R., Hulstijn, J., & Bossers, B. (1998). Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension. An empirical study among Dutch students in grades 6, 8 and 10. *Language Learning*, 48(1), 71-106.

Schoonen, R., Triesscheijn, B., Gelderen, A. van, & Klerk, A. de (1993). Evaluatie van de leeskisten: Het plein en de klas van meester Ed. De inhoud, het gebruik, de leerkrachten en de leesvaardigheid van de leerlingen. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Schoot, M. van der, Reijntjes, A., & Lieshout, E.C.D.M. van (2012). How do children deal with inconsistencies in text? An eye fixation and self-paced reading study in good and poor reading comprehenders. *Reading and Writing*, 25(7), 1665-1690.

Schoot, M. van der, Vasbinder, A., Horsley, T., & Lieshout, E. van (2008). The role of two reading strategies in text comprehension. An eye fixation study in primary school children. *Journal of Research in Reading*, 31(2), 203-223.

Seegers, G.H.J. (1985). Individuele verschillen in leesvaardigheid. Een onderzoek naar vaardigheids- verschillen in woordherkenning en de invloed hiervan op de prestatie op begrijpend lezen bij leerlingen uit het derde en vijfde leerjaar van het gewoon lager onderwijs. Nijmegen: KU. (Academisch Proefschrift).

Segers, E., Takke, L., & Verhoeven, L. (2004). Teacher-mediated versus computer-mediated storybook reading to children in native and multicultural kindergarten classrooms. *School Effectiveness and School Improvement*, 15(2), 215-226.

Sessink, R.K.J. & Aarnoutse, C.A.J. (1988). Het afleiden van oorzaak-gevolg-relaties. *Spiegel*, 6(2), 9-34.

Siemonsma, S. (1978). *Krant, kennis en interesse. Een onderzoek in het kader van het krantenproject van het Innovatieproject Amsterdam*. Amsterdam: RITP.

Sliepen, S. (1993). Begrijpend leesonderwijs in LOM-scholen. *School & Begeleiding*, 10(40), 39-42.

Sliepen, S. & Reitsma, P. (1991). Instructie in begrijpend lezen in LOM-scholen? In B.H.A.M. van Hout-Wolters & L.F.W. de Klerk (Eds.), *Onderwijsleerprocessen: cognitie en motivatie. Proceedings van de Onderwijs Research Dagen* (pp. 115-127). Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Smale-Jacobse, A.E. (2013). *Trainen van docenten in strategie-instructie gericht op tekstanalyse en vraaganalyse bij begrijpend lezen*. GION: Gronings Instituut voor Onderzoek en Onderwijs.

Smale-Jacobse, A.E. & Harskamp, E.G. (2012). *Vraaggestuurd lezen. Een metacognitieve aanpak van begrijpend lezen*. GION: Gronings Instituut voor Onderzoek van Onderwijs.

- Smeets, D.J.H. & Bus, A.G. (2012). Interactive electronic storybooks for kindergartners to promote vocabulary growth. *Journal of Experimental Child Psychology*, 112(1), 36-55.
- Stalpers, C. (2002). Het plezier van belang in lezen. *Moer*, 34(1), 2-13.
- Staphorsius, G. (1994). *Leesbaarheid en leesvaardigheid. De ontwikkeling van een domeingericht meetinstrument*. Enschede: Universiteit Twente (Academisch Proefschrift).
- Steensel, R. van (2006). Relations between socio-cultural factors, the home literacy environment and children's literacy development in the first years of primary education. *Journal of Research in Reading*, 29(4), 367-382.
- Sijtstra, J. (Ed.) (1992). *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool. Uitkomsten van de eerste taalpeiling medio basisonderwijs*. Arnhem: CITO/PPON.
- Sijtstra, J. (Ed.) (1997). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede taalpeiling einde basisonderwijs*. Arnhem: CITO/PPON.
- Sijtstra, J., Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2002). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 3. Uitkomsten van de derde peiling in 1998*. Arnhem: CITO/PPON.
- Tellegen-van Delft, S. (1986). *Waarom zou je lezen? Een onderzoek naar leesredenen en leesbeletsels van leerlingen in het 4e, 6e en 8e leerjaar*. Groningen: Rijksuniversiteit (Academisch proefschrift).
- Veen, A. van, Overmars, A., & Glopper, K. de (1995). *Boekenpret belicht. Onderzoek naar een project leesbevordering voor 0-6 jarigen*. Utrecht: Instituut voor Onderwijsresearch (ISOR).
- Veenendaal, N.J., Groen, M.A., & Verhoeven, L. (2012). Het belang van vloeiend lezen voor tekstbegrip. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 7-8, 299-307.
- Veerman, G.J.M., Werfhorst, H.G. van de, & Dronkers, J. (2013). Ethnic composition of the class and educational performance in primary education in The Netherlands. *Educational Research and Evaluation*, 19(5), 370-401.
- Verhallen, M.J.A.J. (2009). *Video storybooks as a bridge to literacy*. Leiden: Universiteit Leiden. (Academisch Proefschrift).

Verhoeven, L. (1991). Begrijpend lezen in de aanvangsfase. De rol van coherentie, interferentie en anafora. In P.Reitsma & M. Walraven (Eds), *Instructie in begrijpend lezen* (pp. 113-127). Delft: Eburon.

Verhoeven L. & Leeuwe, J. van (2008). Prediction of the development of reading comprehension. A longitudinal study. *Applied Cognitive Psychology*, 22(3), 407-423.

Verhoeven, L., Leeuwe, J. van, & Vermeer. A. (2011). Vocabulary growth and reading development across the elementary school years. *Scientific Studies of Reading*, 15(1), 8-25.

Vinjé, M.P. (1991). Leesprestaties van leerlingen uit verschillende etnische groepen. *Pedagogische Studiën* 68, 149-158.

Vreckem, C. van & Desoete, A. (2011). De Vlaamse Test Begrijpend Lezen (VTBL) beter begrijpen. *Caleidoscoop*, 23(5), 31-34.

Vreckem, C. van, Desoete, A., & Keer, H. van (2011). Poor comprehensive readers: What do we know about their profile? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 15, 229-234.

Vylder, A. de (2010). Voorleeskriebels. Of hoe prentenboeken leerlingen uit het zesde leerjaar liever doen lezen. *Vonk*, 39(3), 19-32.

Walraven, A.M.A. & Reitsma, P. (1991). Tekstbegrip en metacognitie bij jonge en zwakke lezers. In B.H.A.M. van Hout-Wolters & L.F.W. de Klerk (Eds.), *Onderwijsleerprocessen: cognitie en motivatie. Proceedings van de Onderwijs Research Dagen* (pp. 129-141). Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.

Wauters, L. (2005). *Reading comprehension in deaf children. The impact of the mode of acquisition of word meanings*. Wageningen: Ponsen & Looijen B.V. (Academisch Proefschrift).

Wauters, L., Bon, W. van, & Tellings, A. (2006). Reading comprehension of Dutch Deaf Children. *Reading and Writing*, 19(1), 49-76.

Wauters, L., Bon, W. van, Tellings, A., & Leeuwe, J. van (2006). In Search of Factors in Deaf and Hearing Children's Reading Comprehension. *American Annals of the Deaf*, 151(3), 371-380.

Weerden, J. van, Bechger, T., & Hemker, B. (2002). *Balans van het taalonderwijs in het speciaal basisonderwijs. Uitkomsten van de tweede peiling in 1999*. Arnhem: Citogroep.

Witte, K. de & Klaveren, C. van (2013). Het effect van verlengde leertijd op de taal- en rekenprestaties van basisschoolleerlingen. *Tijdschrift voor Onderwijsrecht & Onderwijsbeleid*, 1, 17-29.

Wolbert, R.G.M. & Houtveen, A.A.M. (1998). *Kinderen helpen betekenis te construeren. Implementatie van methoden voor begrijpend lezen*. Utrecht: Instituut voor Onderwijsresearch (ISOR).

Zwarts, M (Ed.) (1990). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool. Uitkomsten van de eerste taalpeiling einde basisonderwijs*. Arnhem: CITO/PPON.



# Bijlage 1: Geraadpleegde tijdschriften

American Educational Research Journal	Journal of Visual Impairment & Blindness
Annals of Dyslexia	L1-Educational Studies in Language and Literature
Applied Cognitive Psychology	Language Culture and Curriculum
Applied Psycholinguistics	Language Learning
British Journal of Educational Psychology	Language Testing
Child Development	Learning and Individual Differences
Cognition and Instruction	Learning and Instruction
Contemporary Educational Psychology	Levende Talen Tijdschrift
De Wereld van het Jonge Kind	Levende Talen Magazine
Developmental Psychology	Meertaal
Developmental Neural Psychology	Orthopedagogiek: Onderzoek & praktijk
Didactief	Nederlands Tijdschrift voor de zorg van verstandelijk gehandicapten
Discourse Processes	Multivariate Behavioral Research
Dutch Journal of Applied linguistics	Pedagogiek
Educational Psychology	Pedagogische Studiën
Educational Psychological review	Reading Teacher
Educational Research and Evaluation	School en Begeleiding
Educational Researcher	School Effectiveness and School Improvement
Elementary School Journal	Reading and Writing Reading Research Quarterly
European Journal of Psychology of Education	Review of Educational Research
International Journal of Bilingual Education and Bilingualism	Scientific Studies of Reading
International Journal of Educational research	Spiegel
International Journal of Language & Communication Disorders	Studies in Second Language Acquisition
International Journal of Rehabilitation Research	Taal Lezen primair
Jeugd in School en Wereld	Tijdschrift voor Communicatiewetenschap
Journal of Child Language	Tijdschrift voor Orthopedagogiek
Journal of Communication Disorders	Tijdschrift voor Remedial Teaching
Journal of Deaf Studies and Deaf Education	Tijdschrift voor Taal en Tekstwetenschap
Journal of Educational Psychology	Tijdschrift Taal
Journal of Educational Research	Tijdschrift voor Taalbeheersing
Journal of Experimental Child Psychology	Vonk
Journal of Experimental Education	Written Communication
Journal of Learning Disabilities	
Journal of Research in Reading	
Journal of Second Language Writing	
Journal of Writing Research	

# Bijlage 2: Invulformulier voor codering onderzoeken

→ Nr. ....

→ Eerste twee woorden titel: .....

### Domein

Ontluikende geletterdheid

- |                                    |  |
|------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Lezen     | - technisch lezen                                  |
| <input type="checkbox"/> Lezen     | - begrijpend lezen                                 |
| <input type="checkbox"/> Lezen     | - leesbevordering / literatuur                     |
| <input type="checkbox"/> Schrijven | - aanvankelijk schrijven (= schrijftaalcode leren) |
| <input type="checkbox"/> Schrijven | - technisch schrijven (= handschriftontwikkeling)  |
| <input type="checkbox"/> Schrijven | - schrijven op zinsniveau                          |
| <input type="checkbox"/> Schrijven | - schrijven op tekstniveau                         |
| <input type="checkbox"/> Schrijven | - spelling   |

- |  |              |
|--|--------------|
| <input type="checkbox"/> Spreken / luisteren | - spreken    |
| <input type="checkbox"/> Spreken / luisteren | - luisteren  |
| <input type="checkbox"/> Spreken / luisteren | - interactie |

- |  |               |
|--|---------------|
| <input type="checkbox"/> Taalbeschouwing | - formeel     |
| <input type="checkbox"/> Taalbeschouwing | - semantisch  |
| <input type="checkbox"/> Taalbeschouwing | - pragmatisch |

Domeinoverschrijdend

Taal bij andere vakken

Taalbeleid

- |                                       |  |
|---------------------------------------|--|
| <input type="checkbox"/> Woordenschat | - receptief (woord zien, betekenis bedenken) |
| <input type="checkbox"/> Woordenschat | - productief (plaatje zien, woord bedenken)  |

### Tekstsoort

- Informatieve teksten
- Verhalende teksten
- Instructieve teksten
- Betogende teksten

### Doelgroep

- NT1-leerlingen
- NT2-leerlingen en asielzoekers
- hoogbegaafde leerlingen
- leerlingen met leer- en opvoedingsmoeilijkheden
- dyslectische leerlingen
- anders

### Gebied

- Vlaanderen
- Nederland
- Suriname

### Onderwijstype

- Primair Onderwijs
- Speciaal Onderwijs
- Zij-instroom opvang
- Voortgezet Onderwijs

### Leeftijd

- 2,5 - 4
- 4-5
- 5-6
- 6-7
- 7-8
- 8-9
- 9-10
- 10-11
- 11-12

## Thema

Doelstellingen

Beginsituatie

- leerlingkenmerken

Beginsituatie

- schoolse kenmerken

Beginsituatie

- buitenschoolse kenmerken



SLO heeft als nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling een publieke taakstelling in de driehoek beleid, praktijk en wetenschap. SLO heeft een onafhankelijke, niet-commerciële positie als landelijke kennisinstelling en is dienstbaar aan vele partijen in beleid en praktijk.

Het werk van SLO kenmerkt zich door een wisselwerking tussen diverse niveaus van leerplanontwikkeling (stelsel, school, klas, leerling). SLO streeft naar (zowel longitudinale als horizontale) inhoudelijke samenhang in het onderwijs en richt zich daarbij op de sectoren primair onderwijs, speciaal onderwijs en voortgezet onderwijs. De activiteiten van SLO bestrijken in principe alle vakgebieden.

Piet Heinstraat 12  
Postbus 2041  
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40  
E [info@slo.nl](mailto:info@slo.nl)  
[www.slo.nl](http://www.slo.nl)

 [company/slo](https://www.linkedin.com/company/slo)

 [@slocommunicatie](https://twitter.com/slocommunicatie)

slo