



●
● Lezen in het
● basisonderwijs

Een inventarisatie van empirisch onderzoek naar begrijpend lezen, leesbevordering en fictie

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling



Lezen in het basisonderwijs

Een inventarisatie van empirisch
onderzoek naar begrijpend lezen,
leesbevordering en fictie

SLO • nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling

Helge Bonset; Mariëtte Hoogeveen

Colofon

© 2009 Stichting leerplanontwikkeling (SLO), Enschede

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in een geautomatiseerd gegevensbestand, of openbaar gemaakt, in enige vorm of op enige wijze, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën, opnamen, of enige andere manier zonder voorafgaande toestemming van de uitgever.

Auteur: Helge Bonset, Mariëtte Hoogeveen

Vormgeving: Axis media-ontwerpers bv, Enschede

Fotografie: humantouchphotography, Amsterdam

Drukwerk: Netzodruk, Enschede

Informatie

SLO

Secretariaat Onderzoek & Advies

Postbus 2041, 7500 CA Enschede

Telefoon (053) 4840 666

Internet: www.slo.nl

E-mail: o&a-mt@slo.nl

AN 7.5122.191

Inhoudsopgave

Inleiding en Verantwoording	7
Deel 1 Begrijpend lezen	15
1 Inleiding	15
2 Onderzoek naar doelstellingen	16
3 Onderzoek naar de beginsituatie	17
4 Onderzoek naar onderwijsleermateriaal	30
5 Onderzoek naar onderwijs leeractiviteiten	32
5.1 Descriptief onderzoek	32
5.2 Construerend onderzoek	38
5.3 Effectonderzoek	38
6 Instrumentatie onderzoek	54
7 Evaluatieonderzoek	56
8 Nabeschuwing	65
8.1 Kwantitatief overzicht van het besproken onderzoek	65
8.2 Wat weten we nu over begrijpend lezen?	65
Schematisch overzicht van het besproken onderzoek	69
Deel 2 Leesbevordering en fictie	79
1 Inleiding	79
2 Onderzoek naar doelstellingen	80
3 Onderzoek naar de beginsituatie	80
3.1 Leerling-kenmerken	80
3.1.1 Leesgedrag, leesvoorkeuren en leesattitudes van leerlingen	80
3.1.2 Ontwikkeling van leerling-kenmerken en relaties tussen die kenmerken	87
3.2 Buitenschoolse kenmerken	92
3.2.1 De invloed van het gezin	92
3.2.2 De invloed van televisiekijken	97
4 Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten	101
4.1 Descriptief onderzoek	101
4.2 Effectonderzoek	105
5 Instrumentatieonderzoek	107
6 Evaluatieonderzoek	107
7 Nabeschuwing	111
7.1 Kwantitatief overzicht van het besproken onderzoek	111
7.2 Wat weten we nu over leesbevordering en fictie?	111
Schematisch overzicht van het besproken onderzoek	115

Literatuur	123
Bijlage 1 Geraadpleegde tijdschriften	139
Bijlage 2 Invulformulier voor codering onderzoeken	143

Inleiding en Verantwoording

In de publicatie *De kloof tussen onderwijsonderzoek en onderwijspraktijk* (Broekkamp en 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 weinig 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 noemen hier als mogelijke oplossing: praktijkgerichte secundaire onderzoeksrapportages, waarin primaire onderzoeksrapportages (uit wetenschappelijke tijdschriften of boekpublicaties) worden vertaald voor practici.

In haar advies *Kennis over onderwijs* (2003) snijdt de Onderwijsraad hetzelfde probleem aan. Zij concludeert dat er in het onderwijs onderzoek schotten omver gehaald moeten worden tussen onderzoekers, ontwikkelaars en docenten 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, aldus de raad. Hiermee benoemt ze een belangrijke aanvullende oorzaak voor de kloof tussen onderzoek en praktijk: tijdgebrek bij de practici. Ook al heeft iedere docent in zijn of haar aanstelling op dit moment wel een paar uur voor het bijhouden van vakliteratuur, toch schiet de tijd meestal te kort om wetenschappelijke publicaties te zoeken, te lezen en te vertalen naar de eigen praktijk. En dat is jammer, want iedere docent kan voordeel halen uit de resultaten, conclusies en aanbevelingen uit onderzoek.

Ook in haar advies *Naar meer evidence-based onderwijs* (2006) gaat de Onderwijsraad in op mogelijkheden tot een betere benutting van wetenschappelijk onderzoek in het Nederlandse onderwijs. Zij 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" (pagina 9).

In het project *Het Taalonderwijs Nederlands Onderzocht* (HTNO) proberen we een bijdrage te leveren aan de oplossing van de gesignaleerde problemen door het onderzoek dat verricht is naar taalonderwijs in het basisonderwijs te inventariseren, te beschrijven en te interpreteren. Daarmee willen we de kloof tussen wetenschap en onderwijspraktijk 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. In een soortgelijk project *HSNO* (Het Schoolvak Nederlands Onderzocht) wordt het onderzoek naar het onderwijs Nederlands in het voorgezet onderwijs geïnventariseerd, beschreven en geïnterpreteerd (Hoogeveen en Bonset 1998, Bonset en Braaksma 2008, zie voor de eerste publicatie www.taaluniversum.org/onderwijs/onderzoek en voor de tweede www.slo.nl).

Het project HTNO is uitgevoerd in samenwerking van SLO (financiering en projectleiding) met de Nederlandse Taalunie (financiering en publicatie van resultaten op website), het SCO- Kohnstammstituut (onderzoeksexpertise) en de Stichtingen Lezen Nederland en Vlaanderen (subsidieën).

Vanwege de grote hoeveelheid te verwerken onderzoeken (ongeveer 800) en de wens om de resultaten snel te kunnen publiceren is het project in drie fasen uitgevoerd. We verantwoorden de opzet en uitvoering van onze literatuurstudie aan de hand van een beschrijving van de keuzes die we in de verschillende fasen gemaakt hebben.

In de eerste fase (2004-2005) is al het onderzoek geïnventariseerd op basis van de volgende selectiecriteria:

-Empirisch onderzoek naar de onderwijspraktijk

Kenmerkend voor empirisch onderzoek (zie De Groot 1971, Wesdorp 1982) is dat er op systematische wijze waarnemingen in de werkelijkheid worden verricht. In onze inventarisatie hebben wij onderzoek (casestudies, experimenteel onderzoek, correlatieonderzoek, enquêtes) opgenomen waarin de praktijk van het taalonderwijs onderwerp van onderzoek is en informatie over die praktijk verkregen is via observatie of bevraging van betrokkenen in die praktijk: (oud)-leerlingen, leerkrachten, opleiders, begeleiders, ouders en burgers. Dit betekent dat louter theoretische of beschouwende publicaties geen deel uitmaken van onze inventarisatie. Hierop hebben we één uitzondering gemaakt: analyses van onderwijsleermateriaal hebben we wel opgenomen vanwege de relevantie ervan voor leerkrachten, op voorwaarde dat er sprake was van een speciaal ontwikkeld en verantwoord analyse-instrument, gehanteerd door deskundigen op het gebied van het taalonderwijs Nederlands.

-Van 1969-2004 in Nederland, Vlaanderen en Suriname

Bij de start van ons project was er een inventarisatie van onderzoek naar taalonderwijs in het basisonderwijs van 1969-1988 voorhanden (Delnoy en Bonset 1988). Deze auteurs kozen destijds 1969 als beginpunt van hun inventarisatie omdat dit jaartal in de literatuur aangemerkt wordt als het begin van een nieuw tijdperk in het denken en de discussies over het taalonderwijs Nederlands. Deze vernieuwing wordt getypeerd als de opkomst van een "communicatief paradigma": taalonderwijs dient vooral communicatieonderwijs te zijn, in plaats van onderwijs dat gericht is op de formeel-grammaticale aspecten van taal. De keuze voor 2004 als (voorlopige) sluitingsdatum was pragmatisch; er was geen geld beschikbaar om ook het tijdens de rit verschenen onderzoek te verwerken.

De keuze om ook onderzoek uit Vlaanderen en Suriname op te nemen kwam voort uit de samenwerking met de Nederlandse Taalunie die ook deze landen tot haar werkterrein heeft.

-Aan 2,5 tot 12 jarigen

In Vlaanderen gaan kinderen naar school op 2,5 jarige leeftijd. Dat is de reden dat de doelgroep uitgebreid is met kinderen van 2,5- 4 jaar.

Op basis van deze criteria is de onderzoeksliteratuur verzameld. We hebben daarbij een groot aantal bronnen met betrekking tot onderwijsonderzoek geraadpleegd: catalogi, websites, zoekmachines, jaarverslagen en bibliotheken van universiteiten, vakgroepen en onderzoeksinstituten, onderwijskundige en vakdidactische bronnen (tijdschriften, handboeken, publicatielijsten, verslagbundels van conferenties). Daarnaast hebben we de zogenaamde sneeuwbalme-

thode gebruikt, waarbij literatuur opgespoord is via literatuurlijsten in gevonden publicaties en via het raadplegen van deskundigen op ons terrein.

In voorafgaande inventarisaties in het kader van HTNO en HSNO is uitsluitend gezocht in Nederlandstalige tijdschriften. De laatste jaren (ongeveer vanaf 1999) wordt er echter steeds meer door Nederlandse onderzoekers gepubliceerd in internationale, erkende (zogenaamde 'peer reviewed') tijdschriften. Dat was voor ons reden om ook buitenlandse tijdschriften die relevant zijn voor de onderwijsresearch aan onze lijst van bronnen toe te voegen. We hebben internationale tijdschriften geselecteerd waarnaar in de nationale literatuur (tot 2004) minstens een maal werd verwezen. Dit leverde een lijst met 19 tijdschriften op. Deze lijst is aangevuld met 8 internationale (Engelstalige) tijdschriften, na raadpleging van de lijst van toegelaten tijdschriften van de Nederlandse onderzoeksscholen op het gebied van onderwijskunde en onderwijsonderzoek: ICO (Interuniversitair Centrum voor Onderwijskundig onderzoek) en ISED (Institute for the Study of Education and Human Development). Alleen de artikelen van Nederlandse en Vlaamse onderzoekers in deze tijdschriften zijn in onze inventarisatie opgenomen.

Voor een overzicht van geraadpleegde tijdschriften verwijzen we naar bijlage 1.

De eerste fase van het project resulteerde in 800 ingevoerde titelbeschrijvingen van onderzoek op de website.

In de tweede fase (2005-2006) hebben we het geïnventariseerde onderzoek opgevraagd, nauwkeurig getoetst aan onze selectiecriteria en voorzien van coderingen. Het was niet mogelijk al het onderzoek in een keer uitvoerig te beschrijven, maar via de zoekmachine op de website kan de gebruiker nu toch alvast veel informatie opdoen over het geïnventariseerde onderzoek. We codeerden op relevante zoektermen als: domein van het taalonderwijs, tekstsoort, doelgroep, gebied, onderwijstype, leeftijd, onderzoeksthema, respondenten en methode van dataverzameling.

De meeste coderingen spreken voor zich, de ordeningsprincipes domein en onderzoeksthema vergen echter enige toelichting. Bij de ordening van het onderzoek naar domein (bijvoorbeeld Lezen) en subdomein (bijvoorbeeld Begrijpend lezen) van het taalonderwijs zijn we uitgegaan van de in de didactische literatuur gebruikelijke indelingen. Anders dan in de inventarisatie van onderzoek naar Nederlands in het voortgezet onderwijs hebben we onderzoek naar NT2-onderwijs niet als apart domein opgenomen. Wel hebben we NT2-leerlingen als aparte doelgroep gecodeerd en onderzoek naar woordenschat als apart domein gerekend. Naast onderzoek dat specifiek gericht is op één domein van het taalonderwijs (bijvoorbeeld Schrijfonderwijs, Onderwijs in spreken en luisteren) is er veel onderzoek dat betrekking heeft op meerdere domeinen. Deze onderzoeken hebben meerdere domeincoderingen gekregen.

De indeling in onderzoeksthema is gebaseerd op het bekende model van het onderwijsleerproces "Didactische analyse" van Van Gelder e.a. (1971). Achtereenvolgens komen onderzoeken aan de orde die gericht zijn op: doelstellingen, beginsituatie van de leerling, onderwijsleermateriaal, onderwijsleeractiviteiten, instrumentatie en evaluatie.

We lichten deze thema's achtereenvolgens toe.

Het onderzoek naar doelstellingen van het taalonderwijs Nederlands geeft zicht op de gewenste doelstellingen voor het onderwijs en spitst zich toe op de vraag: wat wil het taalonderwijs bij leerlingen bereiken. Kenmerkend voor dit onderzoek is dat doelen op basis

van verschillende bronnen (onderwijsliteratuur, toetsen, leermiddelen, uitspraken van deskundigen, leerlingen, burgers) geïnventariseerd worden en vervolgens op hun wenselijkheid beoordeeld worden door zogenaamde informanten (wetenschappers, didactici, ouders, leerlingen en dergelijke) die in staat geacht worden hierover een steekhoudend oordeel te geven. De achterliggende gedachte is dat onderwijs een zaak is van algemeen belang waarover in principe alle betrokkenen moeten kunnen meebeslissen (Bos 1978). Blok/De Glopper (1983) kennen aan doelstellingenonderzoek twee belangrijke functies toe. In de eerste plaats kunnen de resultaten gebruikt worden bij leerplanontwikkeling. Op grond van gewenste doelen kunnen leerplanontwikkelaars leerplannen ontwikkelen waarin aangegeven wordt hoe deze doelen bereikt kunnen worden. In de tweede plaats is doelstellingenonderzoek van belang voor de evaluatie van onderwijs wanneer men wil nagaan in hoeverre bepaalde doelen bereikt worden of wanneer men zicht wil krijgen op de richting waarin onderwijs zich zou kunnen ontwikkelen.

Onder beginsituatie verstaat men gewoonlijk de persoonlijke, sociale, situationele en schoolse gegevens die van invloed (kunnen) zijn op het verloop en de resultaten van onderwijsleerprocessen. Beginsituatie heeft niet alleen betrekking op kenmerken van de leerling (bijv. taalvaardigheid, intelligentie, motivatie, sexe), maar ook op die van de school (bijvoorbeeld organisatie, denominatie, type school) of op buitenschoolse kenmerken (bijvoorbeeld opleidingsniveau ouders, sociaaleconomische context).

Het onderzoek naar onderwijsleermateriaal bestaat uit analyses en beoordelingen van methoden, inventarisaties en beschrijvingen van het gebruik ervan en uit onderzoek ten behoeve van de samenstelling van materiaal.

Bij het onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten onderscheiden we drie typen onderzoek: descriptief, construerend en effectonderzoek. Descriptief onderzoek stelt zich ten doel om de stand van zaken in het taalonderwijs te beschrijven. Het gaat om vragen als: hoe ziet de praktijk eruit? Wat doen leerkrachten en leerlingen in de lessen? Welke didactische aanpakken zijn er te onderscheiden? Het doel van construerend onderzoek is om nieuwe didactische aanpakken te ontwikkelen die in de praktijk kunnen functioneren zoals door de ontwikkelaars bedoeld. Bij dit type onderzoek gaan leerplanontwikkeling en onderzoek hand in hand. Er wordt materiaal ontwikkeld dat in de praktijk uitgetoetst wordt en op grond van beschrijvingen daarvan bijgesteld. Bij effectonderzoek probeert men in experimenten vast te stellen wat het effect is van bepaalde didactische aanpakken op de leerprestaties van de leerlingen. Het onderscheid tussen construerend en effectonderzoek is subtiel omdat in effectonderzoek door de onderzoekers meestal onderwijsleermateriaal ontwikkeld wordt. Het belangrijkste verschil is dat construerend onderzoek formatief van aard is (het optimaliseren van een interventie), terwijl effectonderzoek een summatief doel heeft (het evalueren van het effect van een interventie).

De drie typen onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten hebben met elkaar gemeen dat ze zich richten op didactische problemen waarvoor met behulp van beschrijving, materiaalontwikkeling of effectmeting een oplossing wordt gezocht.

Instrumentatieonderzoek is gericht op het ontwikkelen en beproeven van beoordelingsinstrumenten. Het gaat daarbij vooral om de vraag welk beoordelingsinstrument het meest valide en betrouwbaar is.

In evaluatieonderzoek wordt met behulp van ontwikkelde instrumenten de opbrengst van taalvaardigheidsonderwijs beschreven en geëvalueerd (bijvoorbeeld de Periodieke Peilings

Onderzoeken die zowel in Nederland als Vlaanderen verricht werden). In dit onderzoek wordt nagegaan in hoeverre gewenste doelstellingen bereikt worden en waar zich lacunes voordoen in de taalvaardigheid van leerlingen.

Onderzoek valt niet altijd slechts onder één noemer. Naast specifiek doelstellingenonderzoek geeft ook ander onderzoek zicht op doelstellingen. Onderzoek naar de onderwijsleersituatie geeft bijvoorbeeld zicht op de in de taallessen gerealiseerde doelstellingen. En ten behoeve van evaluatieonderzoek worden vaak ook beoordelingsinstrumenten ontwikkeld. Bij de vraag bij welk thema een onderzoek ingedeeld moest worden, hebben we ons vooral laten leiden door het doel dat de onderzoekers zelf aan hun onderzoek toekenden. In gevallen waarin dit niet duidelijk was kozen we het thema waarvan het onderzoek de meeste of duidelijkste kenmerken had.

De tweede fase van het project resulteerde in de invoering van ongeveer 800 gecodeerde onderzoeken op de website.

In de derde fase van het onderzoek (2006-2007) voorzien we de gecodeerde onderzoeken van een korte beschrijving die de lezer zicht geeft op de vraagstelling en de conclusies van het onderzoek. We wijzen erop dat de beschrijvingen vooral een signalerende functie hebben. De lezer die snel wil weten wat de opzet en resultaten van een onderzoek zijn, vindt (aangevuld met de informatie uit de coderingen) voldoende informatie. De lezer die diepgaander geïnteresseerd is in de uitvoering van het onderzoek en nauwkeuriger zicht wil krijgen op de onderzoeksmethode of de resultaten van het onderzoek, zal bij de publicatie zelf te rade moeten gaan. De keuze voor het beschrijven van het onderzoek volgens het beknopte tekstmodel vraagstelling-conclusie kwam voort uit pragmatische overwegingen: de grote hoeveelheid te beschrijven onderzoek in relatie tot het beschikbare budget noopte tot beknoptheid in de weergave ervan. Omdat er vaak over één onderzoek meerdere publicaties verschenen zijn, hebben we de met elkaar samenhangende publicaties op de website aan elkaar gekoppeld. Via de toevoeging "Zie ook" aan de beschrijving komt de gebruiker terecht bij een andere publicatie over hetzelfde onderzoek (bijvoorbeeld een populariserend artikel of een artikel in een ander tijdschrift). Aparte beschrijvingen van een publicatie over hetzelfde onderzoek (bijvoorbeeld een proefschrift en een artikel over een deel van een proefschrift) hebben we alleen opgenomen in de gevallen waarin een verwante publicatie nieuwe informatie toevoegt.

In dit boek rapporteren we over de resultaten van onze tweede literatuurstudie binnen het project HTNO: over het domein Leesonderwijs, voor zover dat betrekking heeft op begrijpend lezen, leesbevordering of fictie. 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.

Het boek is een vervolg op Schrijven in het basisonderwijs (Bonset en Hoogeveen, 2007), waarin empirisch onderzoek naar schrijfvaardigheid en schrijfonderwijs is beschreven. Deze publicatie is te downloaden via www.slo.nl en via www.taaluniversum.org/onderwijs/onderzoek.

In de toekomst zullen we vergelijkbare literatuurstudies uitvoeren naar andere (sub)domeinen van het taalonderwijs.

Het boek bestaat uit twee delen.

Het eerste deel geeft het empirisch onderzoek weer dat verricht is naar begrijpend lezen, waaronder we ook studerend lezen en informatie opzoeken verstaan.

Het tweede deel geeft het empirisch onderzoek weer naar leesbevordering en fictie. 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.

Hoewel er natuurlijk verband bestaat tussen beide subdomeinen van het leesonderwijs, leek aparte behandeling ervan ons voor de lezer het meest overzichtelijk en efficiënt. Wie informatie wil hebben over bijvoorbeeld de kwestie van al dan niet ontleding in het basisonderwijs, kan zich nu beperken tot het tweede deel; wie vooral geïnteresseerd is in de vraag of en in hoeverre leesstrategieën bijdragen tot beter begrijpend lezen, kan zich beperken tot deel een.

Een aantal publicaties die ingaan op de samenhang tussen vaardigheid in begrijpend lezen en leesattitude, komen in beide delen aan de orde, maar dus in een verschillende context.

In beide delen worden de onderzoeken geordend en beschreven aan de hand van de bovengenoemde onderzoeksthema's en wordt in een nabescherouwing gereflecteerd op de vraag: wat weten we nu over begrijpend lezen, respectievelijk leesbevordering en fictie? Daarnaast geven we bij ieder deel een schematisch overzicht van het besproken onderzoek.

Aan het project HTNO hebben velen een bijdrage geleverd. De Nederlandse Taalunie ontwikkelde de databank met de zoekmachine en onderhoudt de website. De SLO is verantwoordelijk voor de opzet en uitvoering van deze literatuurstudie. Het onderzoek is uitgevoerd door Mariëtte Hoogeveen (SLO), Helge Bonset (SLO) en Amos van Gelderen (SCO/Kohnstamminstituut). De beschrijvingen van onderzoekspublicaties zijn geschreven door Helge Bonset, Mariëtte Hoogeveen, Ineke Jongen (CITO), Brigit Triesscheijn (SCO/Kohnstamminstituut) en Machteld Verhelst (Centrum voor Taalonderwijs). De eindredactie werd verzorgd door Helge Bonset, Amos van Gelderen en Mariëtte Hoogeveen. Mariska Jans en Yvonne Otten verzorgden de administratieve ondersteuning. Wij danken alle genoemde medewerkers en subsidiënten voor hun bijdrage aan dit onderzoek.

Deel 1

Begrijpend lezen

1. Inleiding

In dit 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, Leesbevordering en fictie in het basisonderwijs.

In HTNO onderscheiden we de volgende onderzoeksthema's, ofwel typen empirisch onderzoek:

Tabel 1 Typen empirisch onderzoek

Type	Omschrijving
Onderzoek naar doelstellingen	Gericht op de vraag: wat wil het taalonderwijs bij leerlingen bereiken?
Onderzoek naar de beginsituatie van de leerling	Gericht op leerling-kenmerken, 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

(Voor een uitvoeriger omschrijving zie de algemene inleiding).

De paragrafen hierna behandelen het onderzoek aan de hand van deze onderzoeksthema's. Per paragraaf worden de geïnventariseerde publicaties beknopt weergegeven volgens het model vraagstelling-conclusies. Meer gedetailleerde informatie over de methode van data-verzameling en over steekproefgrootte zijn te vinden in de bijlage, een schematisch overzicht van het besproken onderzoek.

Aan het eind van iedere paragraaf wordt een samenvatting gegeven van de onderzoeksresultaten en worden conclusies getrokken, wanneer de hoeveelheid en de aard van de besproken publicaties dit toelaten.

2. Onderzoek naar doelstellingen

Bij het doelstellingsonderzoek 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.

In een onderzoek van Aarnoutse (1976) zijn de doelstellingen van een aantal leesprogramma's voor het basisonderwijs geïnventariseerd en is nagegaan op grond van welke theorieën, concepten en wetenschappelijke gegevens deze doelstellingen zijn vastgesteld, geformuleerd en geordend. Op basis van de doelstellingsanalyse is een lijst van doelstellingen voor het leesonderwijs ontwikkeld die de basis vormde voor de ontwikkeling van toetsen (zie Aarnoutse en Mommers 1977, paragraaf 6).

Uit het beschikbare materiaal is een indeling van doelstellingen gemaakt in vijf categorieën: decoderen, begrijpend lezen, verwerven van informatie door lezen en houding ten aanzien van lezen en leesmateriaal. Elke categorie bevatte een aantal subcategorieën. In totaal bevat de lijst 200 doelstellingen.

Begrijpend lezen wordt omschreven als het proces van het kennisnemen, het interpreteren en het beoordelen van de informatie die in een geschreven of gedrukte 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.

Uit de onderzoeksresultaten kwam naar voren dat de vaststelling, formulering en ordening van de doelstellingen in de leesprogramma's voor een groot deel berusten op voorwetenschappelijke kennis en ervaring en dat slechts in beperkte mate gebruik is gemaakt van theorieën, concepten en gegevens uit empirisch onderzoek.

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 door de (meeste) leerlingen uit de hoogste groep werden beheerst, met andere woorden of ze haalbaar waren voor deze leerlingen.

Een eerste conclusie luidde dat mondelinge taalsituaties in het algemeen wenselijker werden geacht dan schriftelijke, waarbij leerkrachten prioriteit gaven aan spreeksituaties, ouders en specialisten aan luistersituaties.

Niettemin leverde het onderzoek ook de volgende lijst op van leessituaties die door de respondenten wenselijk en haalbaar werden geacht voor hoogste groepers:

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. 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.

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.

Het hieronder beschreven onderzoek heeft vrijwel geheel betrekking op leerling-kenmerken: van een groot aantal leerling-kenmerken wordt getracht de samenhang met de vaardigheid in begrijpend lezen vast te stellen. Een deel van die leerling-kenmerken bestaat uit andere kennis en vaardigheden van leerlingen: achtergrondkennis, woordenschat, intelligentie, vaardigheid in technisch lezen, mondelinge vaardigheid. Een ander deel bestaat uit leerling-kenmerken die grotendeels op het gebied liggen 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 gaan in op de rol van leerling-kenmerken uit het affectieve domein: leesmotivatie, leesattitude, leesplezier en vrijetijdslezen. Van de schoolse kenmerken komen leerkracht en klassenorganisatie in een onderzoek aan de orde; instructie in een ander onderzoek.

De buitenschoolse kenmerken leesklimaat thuis, sociaal milieu en etnische herkomst komen in twee onderzoeken aan bod.

Hieronder geven we de onderzoeken eerst chronologisch weer. Aan het einde van deze paragraaf vatten we de voornaamste bevindingen samen in een schema, waarbij we ook conclusies proberen te trekken.

Seegers (1985) onderzocht in zijn dissertatie de invloed van woordherkenning op begrijpend lezen. Er werd een hypothese getoetst die in een zwakke en in een sterke variant was geformuleerd:

- de zwakke: een snel en automatisch verlopend proces van woordherkenning heeft een faciliterend effect op begrijpend lezen;
- de sterke: een efficiënte woordherkenning betekent een nodige en voldoende voorwaarde voor een goede prestatie bij begrijpend lezen.

Daarbij werd nagegaan of goede lezers in ruimere mate dan zwakke lezers een automatisch verlopende woordherkenning gebruiken.

Leerlingen uit de leerjaren drie en vijf (nu groep 5 en 7) werden verdeeld in goede en zwakke lezers, op grond van toetsen begrijpend lezen voor leerjaren drie, vier en vijf, beoordeling door de leerkracht, de Raven-intelligentietest en de Eén-Minuuut-Test. Ze kregen vervolgens drie taken voorgelegd op het gebied van woordherkenning, waarbij snelheid het criterium was voor goede uitvoering.

De goede lezers uit het derde leerjaar waren bij alle taken significant sneller dan de zwakke lezers; in het vijfde leerjaar waren de verschillen kleiner. Zwakke lezers, concludeert de onderzoeker, beschikken over een minder effectieve strategie van woordherkenning dan goede lezers. Het patroon in de data geeft aan dat de verschillen in snelheid tussen lezers te relateren zijn aan verschillen in leeservaring; met een toenemende leeservaring neemt de invloed van woordherkenning op het begrijpend lezen af. De zwakke hypothese is dus bevestigd.

Boland, Mommers en Hulsmans (1985) onderzochten in het kader van het project "Preventie van leesmoelijkheden" de leer- en leesprestaties van leerlingen in het zesde leerjaar van het basisonderwijs (tegenwoordig groep 8). In dit onderzoek zijn ook de leesattituden gemeten, om de relatie te onderzoeken tussen leesattituden en leesprestaties en om een beeld te krijgen van leesvoorkeuren en -activiteiten van leerlingen. De leesattituden zijn gemeten met een leesattitudeschaal (LAS) die aan het begin het zesde leerjaar is afgenomen en met een uitgebreidere schaal (LASS) die aan het einde van hetzelfde leerjaar is afgenomen.

Er bleek een verband aanwezig tussen leesattituden en leesprestaties. Leerlingen die aan het eind van het basisonderwijs doorstromen naar het voortgezet onderwijs, halen hogere scores op de leesattitudeschaal dan leerlingen die blijven zitten. Er is geen verschil gevonden tussen de attitudes van leerlingen ten aanzien van lezen in de context van school en lezen in niet-schoolse contexten. Meisjes scoren hoger op de leesattitudeschalen dan jongens.

De dissertatie van Boonman en Kok (1986, zie ook Kok en Boonman 1982) doet verslag van drie deelonderzoeken, waarvan het eerste en derde betrekking hebben op de beginsituatie van de leerling.

In het eerste deelonderzoek is informatie verzameld over de invloed van een aantal kenmerken en vaardigheden van leerlingen uit groep 8 op het verwerven van kennis uit teksten. Vrijwel uitsluitend de verbale redeneervaardigheid blijkt invloed te hebben op de verworven kennis; de invloed van algemene redeneervaardigheid, algemene kennis en specifieke kennis blijft hier ver

bij achter. De verworven kennis van leerlingen met een grotere verbale redeneervaardigheid is groter, meer gestructureerd, beter bruikbaar en duurzamer. Daarnaast is de invloed nagegaan van de opdracht "lezen" in vergelijking met de opdracht "studeren".

Deze opdrachten veroorzaken geen verschillen in verworven kennis; wel leidt de opdracht "lezen" tot meer duurzame kennis en de opdracht "studeren" tot kennis die beter bruikbaar is in verschillende taaksituaties.

Het derde deelonderzoek was gericht op cognitieve activiteiten bij het verwerken van tekst door leerlingen uit groep 8. Het blijkt dat leerlingen er bij het verwerken van tekst in een schoolse situatie primair op gericht zijn om de informatie uit de tekst zo letterlijk mogelijk op te nemen, waarbij inconsistenties in de tekst niet worden opgemerkt of als gegeven worden geaccepteerd. Leerlingen met een hoge redeneervaardigheid en een hoge kennis vertonen meer cognitieve activiteiten dan leerlingen met minder kennis en redeneervaardigheid, maar er zijn geen verschillen in activiteiten tussen beide groepen. De leerlingen met een hoge redeneervaardigheid en hoge kennis doen hetzelfde, maar vaker.

In een onderzoek van Aarnoutse (1987) zijn de leesattituden van leerlingen uit zesde klassen (tegenwoordig groep 8) van verschillende scholen van het basisonderwijs in kaart gebracht met behulp van een ontwikkelde leesattitudeschaal, preferentieschalen (die de voorkeuren van leerlingen peilden) en een vragenlijst die de leesactiviteiten van de leerlingen peilde. De belangrijkste conclusies luiden:

- Sport staat bovenaan de lijst favoriete tijdsbestedingen van de leerlingen, lezen staat op de derde plaats en huiswerk maken op de laatste plaats.
- Er is een aanzienlijke samenhang tussen het aantal keren dat leerlingen boeken zeiden te lezen en de leesattitude of voorkeur voor lezen. Leesfrequentie wordt daardoor aangemerkt als een geschikte voorspeller van leesattitude of leesvoorkeur.
- De cognitieve maten voor technisch en begrijpend lezen bleken niet veel variantie te voorspellen met betrekking tot leesattitude en leesvoorkeur. Het omgekeerde gold ook: leesattitudeschalen bleken geen goede voorspellers van cognitieve prestaties.
- Tussen scholen bleken aanzienlijke verschillen in de gemiddelde leesattitude van de leerlingen.
- De factor sociaal milieu verklaarde weinig variantie. De gezamenlijke bijdrage van de factoren leeftijd, sociaal milieu en leesmilieu in de verklaring van verschillen in leesattituden was gering.

Boland (1988) ging in een longitudinaal onderzoek na hoe vaardigheden in technisch en begrijpend lezen de leesattitude beïnvloeden in de loop van het basisonderwijs en wat de verbanden tussen de drie factoren zijn.

Het verband tussen technisch lezen en leesattitude blijkt klein in de eerste leerjaren en afwezig in groep 8 van de basisschool. Bij begrijpend lezen is het omgekeerd: de samenhang tussen begrijpend lezen en leesattitude neemt met de jaren toe en is het sterkst in groep 8. Verder bleek dat de leesattitude aan het begin van het basisonderwijs weinig voorspelt over die aan het einde en dat de samenhang tussen technisch en begrijpend lezen afneemt door de jaren heen.

De achtergrondkenmerken van de leerlingen hebben weinig verband met leesattitude. Meisjes halen in groep 8 een iets hogere score op leesattitude dan jongens.

Uit onderzoek is gebleken dat technische leesvaardigheid, woordenschat en ruimtelijke intelligentie factoren zijn die samenhangen met de vaardigheid in begrijpend lezen. Niet duidelijk is echter wat het relatieve belang is van deze factoren. Tegen deze achtergrond stellen Aarnoutse en Van Leeuwe (1988) zich de vraag: wat is de relatieve bijdrage van technisch lezen, woordenschat en ruimtelijke intelligentie in de verklaring van begrijpend lezen in de verschillende leerjaren van het basisonderwijs?

Analyse van bestaande datasets uit verschillende onderzoeken laten zien dat woordenschat de belangrijkste voorspeller is van begrijpend lezen. Daarna volgt ruimtelijke intelligentie.

Technisch lezen levert de kleinste bijdrage.

De relatieve invloed van woordenschat blijkt in het zesde leerjaar groter dan in het derde en vierde leerjaar.

De onderzoekers bevelen onderzoek aan naar het effect van verschillende vormen van woordenschattraining op het begrijpend lezen. Ook zou de omgekeerde relatie moeten worden onderzocht: de invloed van lezen op de groei van de woordenschat.

De achtergrond van het onderzoek van Bosman (1988) is de constatering dat een zwakke technische leesvaardigheid niet de enige oorzaak is voor een zwakke begrijpende leesvaardigheid.

In dit onderzoek is nagegaan wat andere mogelijke oorzaken zijn van zwak begrijpend lezen.

In twee experimenten is onderzocht of zwakke begrijpend lezers al dan niet een passieve leeshouding hebben en oppervlakkig lezen en of ze in staat zijn meer informatie af te leiden uit de tekst dan er feitelijk staat. Dit laatste omdat uit internationaal onderzoek blijkt dat dit voor hen problematisch is.

In het eerste experiment lezen leerlingen een korte tekst, waarna ze moeten aangeven of bepaalde woorden erin voorkomen. Uit dit experiment blijkt dat zwakke begrijpend lezers even goed als anderen in staat zijn informatie uit de context te halen en dat zij de tekst niet passief en oppervlakkig lezen. De onderzoeker geeft als verklaring dat het stellen van vragen de zwakke lezers helpt bij het begrijpen van de tekst, waardoor ook zij een goede score halen.

In het tweede experiment lezen leerlingen zinnen op een computer en beantwoorden ze er vragen over. Daarbij wordt de reactiesnelheid gemeten. De zwakke begrijpend lezers reageren even snel als anderen, wat duidt op een actieve leeshouding. De analyse van de resultaten geeft aan dat het probleem van zwakke begrijpend lezers niet zozeer een passieve leeshouding is, maar wellicht een gebrek aan achtergrondkennis die nodig is om goed begrijpend te kunnen lezen.

De Jong en Verkuyten (1989, zie ook De Jong en Verkuyten, 1991) gingen na wat het verband is tussen culturele oriëntatie, zelfwaardering en begrijpend lezen van Turkse basisschoolleerlingen. Onder culturele oriëntatie verstaan de auteurs de gerichtheid van leerlingen op de Turkse of de Nederlandse taal en cultuur, of op beide talen en culturen. Als aspect van zelfwaardering wordt angstigheid onderzocht.

Tussen culturele oriëntatie en angstigheid is geen verband gevonden. Er is ook geen verband gevonden tussen culturele oriëntatie en begrijpend lezen.

Turkse leerlingen die op beide culturen gericht zijn en weinig angstig zijn, hebben de hoogste score op begrijpend lezen. Leerlingen die Turks georiënteerd zijn en weinig angstig zijn, scoren lager voor begrijpend lezen. De laagste score wordt gehaald door leerlingen die Nederlands georiënteerd zijn en sterk angstig.

Uit het onderzoek blijkt dus dat de factoren afzonderlijk geen verband met de begrijpend leesprestaties hebben, maar dat het samenspel van oriëntatie en zelfwaardering wel van belang is.

Vinjé (1991) onderzocht of de prestaties van leerlingen voor begrijpend en technisch lezen (én voor de groepen 3 tot en met 6 ook voor spelling) gedurende de hele basisschool samenhangen met de volgende buitenschoolse kenmerken:

- 1) het sociale milieu van de leerlingen (hoog of laag);
 - 2) het percentage allochtone leerlingen in de schoolpopulatie (minder dan 5%, 5-15% en 15% of meer);
 - 3) herkomst (Nederlands, Surinaams/Antilliaans, Turks, Marokkaans en overige).
- Sociaal milieu heeft de sterkste samenhang bij alle leeftijden met begrijpend lezen en spelling. Voor technisch lezen is er een effect van sociaal milieu bij leerlingen van 7 tot 11 jaar. De allochtone leerlingen verschillen alleen op de leeftijd van 7 en 12 jaar van leerlingen uit een laag sociaal milieu.

Hoe meer allochtonen in de schoolpopulatie, hoe lager de prestaties zijn voor begrijpend lezen en spelling. De scores van leerlingen uit een hoog milieu hangen niet af van de schoolpopulatie. Voor technisch lezen is er geen verband met schoolpopulatie bij jongere kinderen. Bij 11- en 12-jarigen is er een stijging van de scores in scholen met meer allochtone leerlingen.

Qua begrijpend lezen doen Marokkaanse en Turkse leerlingen het beduidend slechter dan de overige bevolkingsgroepen. Hun prestaties komen ook aan het eind van de basisschool niet dichterbij de anderen. Voor technisch lezen presteren ze alleen slechter in de oudste leeftijdsgroep. Voor spelling zijn er nergens verschillen tussen bevolkingsgroepen.

In het onderzoek van Boland (1991, zie ook Boland, Voeten en Visser 1989 en Boland 1993) wordt ingegaan op de longitudinale ontwikkeling van leesvaardigheid in het basisonderwijs en de invloed daarvan op de schoolloopbaan in het voortgezet onderwijs. Centraal staan de volgende onderzoeksvragen:

- 1a) Zijn in groep 8 technisch lezen, begrijpend lezen en spelling drie van elkaar te scheiden aspecten van leesvaardigheid?
- 1b) Hoe zijn deze drie leesvaardigheidaspecten gerelateerd aan de overige schoolvorderingen en intelligentie?
- 2) Welke verschuivingen doen zich voor in de onderlinge beïnvloeding van de drie leesvaardigheidaspecten gedurende het basisonderwijs?
- 3) Wat is de specifieke invloed van de in het basisonderwijs verworven leesvaardigheid op het gekozen niveau van voortgezet onderwijs?

Technisch lezen, begrijpend lezen en spelling blijken in groep 8 als drie te onderscheiden componenten opgevat te kunnen worden. Hun onderlinge samenhang is wel redelijk groot. Wanneer de factoren schoolvorderingen en intelligentie toegevoegd worden, valt de component begrijpend lezen grotendeels samen met (verbale) intelligentie. Technisch lezen en spelling nemen nog steeds een enigszins geïsoleerde positie in.

Wanneer men de samenhang tussen de drie leesvaardigheidaspecten longitudinaal beziet, blijkt er op drie gekozen meetmomenten (eind groep 4, eind groep 5 en groep 8) nog steeds sprake van aparte variabelen, hoewel dit wel minder geldt voor het middelste meetmoment. Daarbij blijkt aanvankelijk het technisch lezen van invloed op het begrijpend lezen en het

spellen; in groep 8 is deze invloed veel geringer. De invloed van begrijpend lezen op spellen blijkt echter toe te nemen in de loop van de basisschool. In de tijd gezien hangt de ontwikkeling van een bepaald leesvaardigheidsaspect vooral af van de ontwikkeling van hetzelfde aspect op een eerder tijdstip. Er blijken directe verbanden te bestaan tussen enerzijds begrijpend lezen en spelling en anderzijds het gegeven advies voor en vervolgens het gekozen vervolgonderwijs. Deze verbanden bestaan los van de algemene schoolvorderingen.

Verhoeven (1991) ging na of het wenselijk is vroeg te beginnen met instructie in begrijpend lezen, hoe deze instructie geoptimaliseerd kan worden en aan welke voorwaarden instructie moet voldoen. Uit diverse studies is namelijk gebleken dat instructie in begrijpend lezen in de onderbouw van het Nederlandse basisonderwijs sterk onderbelicht is. Niet alleen ontbreken expliciete instructievormen, ook zijn teksten vaak zodanig geformuleerd dat ze kinderen soms op het verkeerde been zetten.

Uit Verhoevens onderzoek blijkt dat er bij de start van het leesonderwijs een aantal vaardigheden bij kinderen in ontwikkeling zijn die samenhangen met het begrijpend lezen. Kinderen blijken onder andere in de loop van de eerste jaren (groep 3 en 4) vooruit te gaan bij het zien van de samenhang in teksten en het begrijpen van relaties in teksten. Met instructie kan dus vroeg begonnen worden.

Wel laat deze studie zien dat het voor beginnende lezers moeilijk is samenhang in betekenis en vorm in teksten te doorzien. Expliciete betekenisrelaties in teksten zijn beter te begrijpen dan impliciete relaties. Deze deelvaardigheden zullen dus voldoende aandacht moeten krijgen bij instructies voor begrijpend lezen in de onderbouw.

Walraven en Reitsma (1991a) onderzochten of de begrijpend leesprestaties van jonge lezers van de Nederlandse basisschool verschillen van de prestaties van oudere, veelal zwakke, lezers uit het lomonderwijs. In het bijzonder is nagegaan is of de prestaties van de leerlingen op verschillende tekstverwerkingsniveaus vergelijkbaar zijn en of een verwachte discrepantie in kennis van metacognitieve strategieën aantoonbaar aanwezig is. Ook is de relatie tussen kennis van metacognitieve strategieën en prestaties op het gebied van tekstbegrip nader onderzocht.

Uit het onderzoek blijkt dat jonge basisschoolleerlingen en oudere Lomleerlingen dezelfde prestaties leveren op een toets voor tekstbegrip. Er is wel sprake van een afwijkende verdeling van de prestaties op de verschillende tekstverwerkingsniveaus. Lomlezers behalen de hoogste score op microniveau, terwijl basisschoollezers de hoogste scores halen op macroniveau. De verschillen zijn echter gering.

Zoals verwacht blijken de basisschoolleerlingen iets meer kennis te hebben van strategieën. Er is echter geen samenhang gevonden tussen kennis van strategieën en de prestaties op tekstbegrip.

De Jong (1992) onderzocht bij een groot aantal leerlingen en scholen welke schoolkenmerken van invloed zijn op het optreden van aandachtproblemen bij leerlingen. Bovendien is nagegaan in hoeverre de relevante kenmerken voor aandacht zich onderscheiden van die bij taal en rekenen.

Aandacht wordt opgedeeld in aandachtsregulatie, gemeten met taken die een beroep doen op het werkgeheugen en aandachtsgedrag, gebaseerd op leerkrachttuisspraken over het gedrag van een leerling.

De volgende onderzoeksvragen staan centraal:

- 1) Wat is het verband tussen aandacht en leerprestaties (begrijpend lezen en rekenen)?
- 2) Welke samenhang bestaat er tussen leerkracht- en klassenorganisatiefactoren enerzijds en aandacht en leerprestaties anderzijds?

Zowel op klas- als leerling-niveau blijken duidelijke verbanden te bestaan tussen aandachtregulatie, begrijpend lezen en rekenen. Aandachtsgedrag hangt op klasniveau nauwelijks samen met de drie cognitieve maten. Op leerling-niveau echter heeft aandachtsgedrag wel substantiële correlaties met aandachtregulatie, begrijpend lezen en rekenen.

De kenmerken van de leerkracht en van de klassenorganisatie die effect hebben, blijken voor de verschillende maten nogal verschillend. Voor alle effecten geldt dat ze klein zijn.

Bast (1995) ging na welke factoren (waaronder leesattituden en buitenschoolse leesactiviteiten) verantwoordelijk zijn voor de grote individuele verschillen in leesvaardigheid die al bij aanvang van het leesonderwijs bestaan tussen leerlingen. Onder leesvaardigheid verstond hij zowel het decoderen als het leesbegrip. Hij ging uit van het model van Stanovich dat veronderstelt dat die individuele verschillen in leesvaardigheid met de tijd groter zullen worden; dit verschijnsel heeft de naam 'Mattheüs-effecten' in lezen meegekregen. In het onderzoek is het bestaan en ontstaan van deze 'Mattheüs-effecten' onderzocht. Daarnaast is onderzocht in hoeverre interventie in de vorm van extra lees oefeningen bij slechte lezers effect heeft. De leerlingen zijn gevolgd vanaf eind groep 2 tot in groep 5.

Individuele verschillen in decodeervaardigheid, fonologische vaardigheden en buitenschoolse leesactiviteiten blijken inderdaad met de tijd toe te nemen. Wat betreft de oorzaken die ten grondslag liggen aan deze 'Mattheüs-effecten', lijken decodeervaardigheden en fonologische vaardigheden elkaar wederzijds te beïnvloeden. Dezelfde wederzijdse beïnvloeding lijkt te bestaan tussen woordenschat en leesvaardigheid en tussen buitenschools lezen en leesattituden.

Onderwijsvariabelen lijken slechts in zeer geringe mate bij te dragen aan de ontwikkeling van verschillen tussen leerlingen. De interventie ten slotte blijkt geen effect te hebben op de leesprestaties van de zwakke lezers.

De Gloppe (1996) ging na in hoeverre de vaardigheid in begrijpend lezen van leerlingen verklaard kan worden vanuit het vermogen tot zelfcontrole bij het leesproces in de vorm van planning, monitoring en evaluatie. Ook bekeek hij of de samenhang tussen dit vermogen tot zelfcontrole en de vaardigheid in begrijpend lezen bij leerlingen in groep 8 sterker is dan bij leerlingen in groep 6. Ten slotte onderzocht hij in hoeverre het vermogen tot zelfcontrole verklaard kan worden uit algemene intellectuele vaardigheden zoals die beschreven zijn in het Structure-of-Intellectmodel van Guilford.

Uit de resultaten blijkt dat de vaardigheid in begrijpend lezen voor een belangrijk deel verklaard kan worden uit het vermogen tot zelfcontrole. Ruim twee derde deel van de verschillen in tekstbegrip tussen de leerlingen in groep 6 kan worden toegeschreven aan de verschillen in zelfcontrole. In groep 8 is iets minder dan tweederde van de verschillen in tekstbegrip te verklaren door de verschillen in zelfcontrole. Hoewel dus niet aangetoond is dat de invloed van zelfcontrole in groep 8 groter is dan in groep 6, is wel naar voren gekomen dat zelfcontrole erg belangrijk is voor begrijpend lezen.

In groep 6 kan de vaardigheid in zelfcontrole vrijwel geheel voorspeld worden door algemene intellectuele vaardigheden, voor groep 8 verklaart de gemeten intelligentie driekwart van de verschillen in zelfcontrole. Zelfcontrole bij het lezen lijkt dus voor een belangrijk deel een gevolg van meer algemene intellectuele ontwikkeling.

In haar dissertatie ging Droop (1999) na in welke mate de leesresultaten van allochtone en autochtone leerlingen uit het Nederlandse basisonderwijs verklaard kunnen worden uit verschillen in taalvaardigheid en uit de rol van cultureel bepaalde achtergrondkennis bij het lezen. De leerlingen zijn twee jaar gevolgd. In die periode werden drie maal gegevens verzameld: begin groep 5, eind groep 5 en eind groep 6. Leerlingen behoorden tot een van de volgende drie groepen: autochtoon met hoger opgeleide ouders, autochtoon met lager opgeleide ouders of allochtoon.

De onderzoeksvragen luiden:

- 1) Hoe ontwikkelen de vaardigheid in begrijpend lezen en aan lezen gerelateerde vaardigheden zich bij allochtone leerlingen?
- 2) Wat is het relatieve belang van technisch lezen en aspecten van mondelinge taalvaardigheid bij de ontwikkeling van begrijpend lezen in een tweede taal?
- 3) Welke rol speelt achtergrondkennis bij het lezen in een tweede taal?

De drie groepen blijken ieder op de diverse taken een duidelijke vooruitgang te boeken. Bij de begrijpend leestaken scoren allochtone leerlingen steeds lager dan autochtone leerlingen. Op de deeltaak 'leeswoordenschat' blijken de verschillen daarbij steeds groter te worden. Allochtone leerlingen lezen technisch gezien beter dan autochtone leerlingen met lager opgeleide ouders. Met betrekking tot de verschillende aspecten van mondelinge taalvaardigheid komen de allochtone leerlingen op alle taken lager uit dan de autochtone leerlingen. Ook hier blijken de verschillen in woordenschat toe te nemen in de tijd.

De ontwikkeling van de vaardigheid in begrijpend lezen van allochtone leerlingen blijkt in sterkere mate dan voor autochtone leerlingen bepaald te worden door hun mondelinge taalvaardigheid. Vooral woordenschat blijkt een belangrijke voorspeller te zijn.

Om inzicht te krijgen in de rol van achtergrondkennis bij het lezen in een tweede taal is een experimentele studie uitgevoerd. Leerlingen kregen verschillende teksten voorgelegd: teksten met een bekend onderwerp, neutrale teksten of teksten met een onbekend onderwerp. Binnen iedere tekstconditie werden twee niveaus van linguïstische complexiteit onderscheiden.

Achtergrondkennis blijkt te helpen bij zowel het hardop lezen van de tekst als het maken van begripsvragen over de tekst. In een tweede experiment is gebruik gemaakt van clozetoetsen. Dat zijn teksten waarin elk zevende woord is weggelaten. Leerlingen moeten deze woorden invullen. Bij autochtone leerlingen bleek ook hier achtergrondkennis een rol te spelen. Bij de allochtone leerlingen is het beeld minder eenduidig, omdat de resultaten voor Turkse en Marokkaanse leerlingen verschillen.

In eerdere artikelen gaat Droop, samen met Verhoeven, in op hetzelfde onderzoek. Ook deze publicaties beschrijven we hier, omdat er andere accenten in worden gelegd en af en toe aanvullende informatie wordt gegeven. Uiteraard leidt onze keuze tot enige mate van herhaling.

Droop en Verhoeven (1995, zie ook Droop en Verhoeven 1998a) vergeleken het begrijpend lezen van leerlingen uit groep 5 in het Nederlands als eerste en tweede taal. Nagegaan is op welke deelcomponenten van begrijpend lezen allochtone leerlingen verschillen van autochtone leerlingen. Daarbij zijn de ontwikkeling van het technisch lezen, de woordenschat, de woordvormingvaardigheid en de mondelinge taalvaardigheid in de twee groepen vergeleken. Vervolgens is onderzocht in hoeverre de genoemde deelcomponenten samenhangen met het begrijpend lezen bij eerste- en tweede taalleerders.

Allochtone en autochtone leerlingen verschillen vrijwel niet in technisch lezen. Op de andere deelcomponenten presteren de allochtone leerlingen lager dan hun autochtone leeftijdgenoten. Ook voor begrijpend lezen is dit het geval. De samenhang van de deelcomponenten met het begrijpend lezen verschilt voor de twee groepen. Bij allochtone leerlingen blijkt begrijpend lezen in sterkere mate samen te hangen met de deelcomponenten woordenschat en woordvorming dan bij autochtone leerlingen het geval is.

Droop en Verhoeven (1998b) gingen de rol van culturele achtergrondkennis bij begrijpend lezen na voor eerste- en tweede-taalverwerwers. Leerlingen kregen drie soorten teksten te lezen: teksten die aansloten bij hun eigen culturele achtergrond, bij een andere culturele achtergrond en neutrale teksten. Daarnaast werd binnen elk tekstsoort een onderscheid gemaakt tussen linguïstisch eenvoudige en complexe teksten. Leerlingen lazen de tekst hardop, vertelden de tekst na en beantwoordden vragen over de tekst.

Bekendheid met de culturele aspecten die in een tekst aan de orde zijn, blijkt zowel het leesbegrip als de efficiëntie van het lezen (snelheid en nauwkeurigheid) te vergroten. Voor tweede-taalverwerwers geldt dit, vanwege hun beperkte kennis van het Nederlands, alleen bij linguïstisch eenvoudige teksten.

Schoonen, Hulstijn en Bossers (1998) onderzochten wat de rol is van metacognitieve kennis en strategieën bij leesvaardigheid/tekstbegrip Nederlands en Engels als vreemde taal. Onder metacognitie werd verstaan: kennis van de eigen leesvaardigheid, van tekstkenmerken, van leesstrategieën en van leesdoelen. Onderzocht is of de samenhang verschilt per leeftijdsgroep (groep 6, groep 8 en klas 2 v.o.) en of er verschillen zijn tussen leesvaardigheid in Nederlands en Engels. Tevens is geanalyseerd of metacognitie een mediërende rol speelt in de samenhang tussen leesvaardigheid Nederlands en Engels.

Nederlandse woordenschat blijkt in de drie onderzochte leeftijdsgroepen een belangrijke voorspeller te zijn van tekstbegrip Nederlands; Engelse woordenschat heeft een met de leeftijd afnemend verband met tekstbegrip Engels.

Het verband van kennis van tekstkenmerken met tekstbegrip Nederlands is sterker bij de hogere leeftijdsgroepen. De andere componenten van metacognitie spelen een wisselende rol. Vooral kennis van tekstkenmerken en leesstrategieën is in beide talen van belang. In de 2de klas van het voortgezet onderwijs is metacognitie, naast woordenschat, een belangrijke verklarende factor voor tekstbegrip Nederlands.

In groep 8 van de basisschool verschilt de samenhang van woordenschat met tekstbegrip Nederlands en Engels, maar in de tweede klas van het voortgezet onderwijs is dit verschil er niet meer.

Er is geen verschil gevonden in de samenhang tussen metacognitie en tekstbegrip Nederlands en Engels. Metacognitie blijkt een groot deel van de gemeenschappelijke variantie in Nederlands en Engels te verklaren.

De onderzoekers concluderen dat gezien de groeiende meerwaarde van metacognitieve kennis instructie het best kan starten in groep 6.

Aarnoutse en Van Leeuwe (1998, zie ook Aarnoutse en Van Leeuwe 2000) onderzochten in welke mate tekstbegrip, woordenschat, leesplezier en leesfrequentie op grond van eerdere metingen voorspeld kunnen worden op een later tijdstip in de basisschool. De vraag is daarbij hoe stabiel deze variabelen evolueren.

Er is ook gekeken in welke mate de verschillende variabelen met elkaar samenhangen en of er een gemeenschappelijke factor aan de basis ligt van de vier onderzochte variabelen.

Alle vier de onderzochte variabelen kunnen op basis van eerdere metingen goed voorspeld worden. De voorspellingen voor tekstbegrip en woordenschat blijken sterker dan die voor leesplezier en leesfrequentie. Leesfrequentie neemt af tijdens de basisschool, de mate van leesplezier blijft redelijk constant. Analyses wijzen uit dat tekstbegrip en woordenschat zich op een overeenkomstige manier ontwikkelen.

Er ligt geen gemeenschappelijke factor aan de basis van alle vier de variabelen. Wel is er een verband tussen tekstbegrip en woordenschat aan de ene kant en leesfrequentie en leesplezier aan de andere kant.

De vaak veronderstelde samenhang tussen leesplezier en tekstbegrip wordt niet bevestigd. De onderzoekers zien dit resultaat als een aanwijzing dat attitudes een eigen plaats moeten krijgen in het onderwijs, los van het onderwijs in tekstbegrip.

In een tweejarig onderzoek bij allochtone en Nederlandstalige basisschoolleerlingen in groep 5 en 6 ging Van Elsäcker (2002) na in hoeverre de begrijpend leesprestaties van leerlingen met een verschillende socio-economische, linguïstische of culturele achtergrond verklaard kunnen worden door verschillen in linguïstische en cognitieve vaardigheden, gebruik van leesstrategieën en leesmotivatie. Ook is onderzocht wat de verschillende groepen leerlingen nodig hebben om geëngageerde en vaardige lezers te worden. In het onderzoek worden vier groepen onderscheiden: Nederlandse leerlingen met hoger opgeleide ouders, Nederlandse leerlingen met lager opgeleide ouders, Surinaamse/Antilliaanse leerlingen en Turkse/Marokkaanse leerlingen. Bij de leerlingen zijn gegevens verzameld aan het begin en het einde van groep 5 en aan het einde van groep 6.

Bij allochtone leerlingen is er een sterk effect van leeswoordenschat op leesbegrip; bij autochtone leerlingen bestaat er een sterk effect van begrijpend luisteren op leesbegrip. Het gebruik van leesstrategieën, leesmotivatie en vrijetijdslezen hebben nauwelijks positief effect op leesbegrip.

Voor Nederlandse leerlingen blijken non-verbale intelligentie en het leesklimaat thuis de meest positieve voorspellers van leesbegrip en leeswoordenschat; voor allochtone leerlingen komen daar het thuis spreken van Nederlands en de invulling van woordenschatonderwijs bij. De resultaten tonen aan dat allochtone leerlingen een stevige woordenschatbasis nodig hebben voordat andere factoren (zoals non-verbale intelligentie, leesklimaat thuis, vrijetijdslezen en intrinsieke leesmotivatie) dezelfde positieve invloed kunnen hebben op de leesprestaties als bij de Nederlandse leerlingen. Om geëngageerde, vaardige lezers te worden, hebben allochtone leerlingen ander leesonderwijs dan Nederlandse leerlingen nodig, zo meent de onderzoeker. Ze hebben vooral baat bij expliciet woordenschatonderwijs en bij lezen onder begeleiding van de leerkracht waarbij de betekenis van grotere teksteenheden uitgelegd

wordt. Vrijtijdslezen, zelfstandig lezen en het voorlezen op school lijken voor allochtone leerlingen minder motiverend en effectief omdat deze activiteiten een grote inspanning van hen vragen vanwege hun talige karakter.

Van Elsäcker en Verhoeven (2003) trekken uit hetzelfde onderzoek de volgende conclusies. Allochtone leerlingen blijken bij technisch lezen geen achterstand te hebben ten opzichte van de Nederlandse leerlingen. De achterstanden bij begrijpend lezen en woordenschat zijn echter wel aanzienlijk. Allochtone leerlingen gebruiken meer leesstrategieën dan Nederlandse leerlingen en ook scoren zij hoger op extrinsieke leesmotivatie. Op intrinsieke leesmotivatie scoren allochtone leerlingen even hoog als Nederlandse leerlingen met hoger opgeleide ouders, terwijl Nederlandse leerlingen met laag opgeleide ouders lager scoren. Alle drie de groepen rapporteren een achteruitgang in leesmotivatie en vrijtijdslezen over de twee leerjaren.

In een aantal onderzoeken is Otter ingegaan op de relaties tussen de mate van buitenschools lezen als specifiek leerling-kenmerk en de leesvaardigheid in termen van leesprestaties. Deze onderzoeken worden uitvoeriger beschreven in het deel Leesbevordering en fictie. Hier beperken we ons tot het weergeven van Otter (1995), waarin is nagegaan of en zo ja in welke mate, leerlingen betere lezers worden naarmate zij in hun vrije tijd meer lezen. Er is gekeken of leerlingen leren lezen door te lezen en of hun woordenschat er door wordt uitgebreid. De ontwikkeling van de leesgewoonten en leesvaardigheid is op grote schaal onderzocht aan de hand van dagboeken en toetsen. In dit onderzoek ligt de nadruk op de effecten van buitenschools lezen op de leesprestaties en worden de gegevens over de leesgewoonten niet gerapporteerd.

In de eerste plaats heeft Otter gekeken naar wat er in de literatuur bekend is over leesbevorderingprojecten. Hieruit concludeert ze dat zowel de aanname dat kinderen leren lezen door te lezen als de aanname dat hun woordenschat wordt uitgebreid door lezen in de vrije tijd, niet of slechts zeer gebrekkig wordt ondersteund door empirisch onderzoek dat de laatste tientallen jaren is verricht.

In de tweede plaats is onderzoek gedaan naar de relaties tussen buitenschools lezen en leesvaardigheid. De algemeen aanvaarde aanname van ouders, leerkrachten, beleidsmakers en onderzoekers dat lezen thuis 'goed' is voor de leesprestaties op school is niet onderbouwd. Uit Otters analyses blijkt dat er geen relatie is tussen leesprestaties en de frequentie van buitenschools lezen. Daaruit kan de conclusie worden getrokken dat ook in dit onderzoek geen invloed is aangetoond van buitenschools lezen op leesprestaties.

In onderstaand schema vatten we de voornaamste bevindingen samen uit de onderzoeken met betrekking tot de samenhang van beginsituatiekenmerken met begrijpend lezen.

Tabel 2 Bevindingen uit onderzoek naar de beginsituatie

Onderzocht leerling-kenmerk	Samenhang met begrijpend lezen	Onderzoekers
Achtergrondkennis	Positief Positief	Bosman 1988 Droop 1999
Woordenschat	Positief/toenemend per leerjaar Positief Positief Positief Positief	Aarnoutse/Van Leeuwe 1988 Bast 1995 Droop 1999 Schoonen e.a.1998 Van Elsäcker 2002
Ruimtelijke en non-verbale intelligentie	Positief Positief	Aarnoutse/Van Leeuwe 1988 Van Elsäcker 2002
Vaardigheid in technisch lezen/woordherkenning	Positief Afnemend per leerjaar Positief	Seegers 1985 Boland 1988 en 1991 Aarnoutse/Van Leeuwe 1988
Mondelinge vaardigheid	Positief	Droop 1999
Verbale redeneervaardigheid	Positief	Boonman en Kok 1986
Culturele oriëntatie en zelfwaardering	Geen verband	De Jong en Verkuyten 1989
Kennis van strategieën en tekstkenmerken	Geen verband Positief Geen verband	Walraven/Reitsma 1991 Schoonen e.a.1998 Van Elsäcker 2002
Zelfcontrole bij leesproces	Positief	De Glopper 1996
Aandacht	Positief	De Jong 1992
Passieve houding tijdens het lezen	Geen verband	Bosman 1988
Leesmotivatie	Geen verband	Van Elsäcker 2002
Leesattitude	Geen verband Positief/toenemend per leerjaar	Aarnoutse 1987 Boland e.a. 1985
Leesplezier	Geen verband	Aarnoutse/Van Leeuwe 1998
Vrijtijdslezen	Geen verband Geen verband	Van Elsäcker 2002 Otter 1995

Onderzocht school- kenmerk	Samenhang met begrijpend lezen	Onderzoekers
Leerkrachtkenmerken	Zwak positief	De Jong 1992
Klassenorganisatie	Zwak positief	De Jong 1992
Expliciete instructie in begrijpend lezen	Positief	Verhoeven 1991
Onderzocht buitenschools kenmerk	Samenhang met begrijpend lezen	Onderzoekers
Leesklimaat thuis	Positief	Van Elsäcker 2002
Sociaal milieu	Positief	Vinje 1991
Etnische herkomst	Positief	Vinje 1991

Conclusies op basis van dit schema kunnen maar in beperkte mate en heel voorzichtig worden getrokken. Ten eerste is naar een aantal kenmerken te weinig onderzoek verricht. Ten tweede zijn, bij meerdere onderzoeken, de onderzoeksresultaten niet altijd met elkaar in overeenstemming (zie bijvoorbeeld Leesattitude). Ten derde is het, ook als de resultaten wel overeenstemmen, niet zeker dat de verschillende onderzoekers het onderzochte kenmerk op dezelfde wijze hebben gedefinieerd. Ten vierde verschillen de leerling-populaties in de diverse studies.

Voor de volgende conclusies achten wij voldoende aanwijzingen aanwezig:

- Van de cognitieve leerling-kenmerken (aanwezige kennis en vaardigheden) hangt woordenschat samen met begrijpend lezen, blijktens meerdere onderzoeken. Ditzelfde geldt voor technisch lezen en begrijpend lezen, maar vooral in de lagere leerjaren van het basisonderwijs. Voor de kenmerken achtergrondkennis en non-verbale intelligentie leveren enkele onderzoeken aanwijzingen dat ook deze samenhangen met begrijpend lezen. Mondelinge vaardigheid en verbale redeneervaardigheid tonen (ieder in één onderzoek) eveneens samenhang met begrijpend lezen.
- Bij de metacognitieve leerling-kenmerken (vermogen tot reguleren van het eigen lees- en leerproces) wordt wisselend gerapporteerd over de samenhang tussen kennis van strategieën en tekstkenmerken met begrijpend lezen. Zelfcontrole en aandacht tonen (ieder in één onderzoek) samenhang.
- Tussen de affectieve leerling-kenmerken (leesmotivatie, leesattitude enz.) en begrijpend lezen is vaker niet dan wel samenhang gevonden met begrijpend lezen.
- Van de onderzochte schoolse kenmerken laat expliciete instructie een samenhang zien (in één onderzoek) met begrijpend lezen.
- De buitenschoolse kenmerken (leesklimaat, sociaal milieu, etnische herkomst) hangen (in twee onderzoeken) samen met begrijpend lezen.

Belangrijk om te beseffen is tenslotte 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 zou moeten worden getoetst in empirisch effectonderzoek. Dat type onderzoek bespreken we in paragraaf 5.2.

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.

In een onderzoek van Schoonen e.a. (1993) is leesmateriaal geëvalueerd van het Advies- en Begeleidingscentrum te Amsterdam (ABC). Het materiaal bestaat uit twee leeskasten, ontwikkeld voor groepen leerlingen van multi-etnische samenstelling. Met de leeskasten wordt beoogd het (leren) lezen voor anderstalige leerlingen aantrekkelijker te maken en hun leesontwikkeling te bevorderen.

De onderzoekers gingen na of de leeskasten aansluiten bij inzichten met betrekking tot instructie in begrijpend lezen en of de bedoelde moeilijkheidsopbouw in de teksten is gerealiseerd. Verder is onderzocht of er verschillen zijn in scores op begrijpend lezen, woordenschat en leesplezier tussen de leerlingen die werken met de leeskasten en leerlingen die er niet mee werken.

De handleiding bij de leeskasten biedt summiere ondersteuning voor de leerkrachten. Wel is aangegeven welke teksten geschikt zijn voor bepaalde niveaus. Instructie van en door de leerkracht heeft een ondergeschikte rol, omdat het materiaal vooral zelfsturend bedoeld is. In de leeskasten is onderscheid gemaakt tussen een makkelijke en een moeilijke stroom. Dit onderscheid kan niet bevestigd worden op basis van de analyses van de teksten. De verschillen tussen teksten binnen één niveau zijn groot.

De leeskasten worden gebruikt in de groepen waarvoor ze bestemd zijn. Driekwart van de ondervraagde leerkrachten gebruikt de leeskasten als aanvullend materiaal. Redenen voor gebruik zijn vooral dat het zelfsturend materiaal is. Ondanks het zelfsturende karakter van het materiaal geven de leerkrachten bij de leeskast Het plein (groepen 3 en 4) doorgaans instructie. Bij De klas van meester Ed (groepen 5 en 6) wordt vooral uitleg gegeven over woordbetekenissen.

De leerlingen die gewerkt hebben met de leeskasten verschillen niet in leesvaardigheid en leesplezier van de leerlingen die niet met dit materiaal hebben gewerkt, maar scoren wel iets hoger op de woordenschattoets. De onderzoekers tekenen aan dat de leeskast De klas van meester Ed pas zeer recent in gebruik genomen was.

Door Wolbert en Houtveen (1998) is de implementatie en uitvoering in de praktijk van drie toentertijd nieuwe methoden voor begrijpend lezen onderzocht. Het betreft 'Lees je Wijzer',

'Ik weet wat ik lees' en 'Wie dit leest'. Het onderzoek is uitgevoerd op drie niveaus: het niveau van de leerkracht, van de school en van de externe begeleiding.

De volgende onderzoeksvragen staan centraal:

- 1) Op welke wijze verloopt de implementatie?
- 2) Welke knelpunten worden daarbij ervaren?
- 3) Welke behoefte aan ondersteuning, begeleiding en nascholing is er?

Leerkrachten blijken, afhankelijk van de methode, in de helft tot driekwart van de gevallen ook daadwerkelijk gebruik te maken van de methode in de klas. De hoeveelheid instructietijd ligt boven het landelijke gemiddelde bij begrijpend lezen.

Met betrekking tot de ervaren knelpunten noemt bijna de helft van de leerkrachten tijdsproblemen en problemen met opzet en inhoud; ongeveer een derde ervaart problemen die samenhangen met de groepssamenstelling en met de eigen achtergrondkennis en vaardigheden.

Leerkrachten geven aan begeleiding te wensen op het gebied van bijhouden en vaststellen van de leerling-resultaten, het differentiëren en het motiveren van leerlingen.

Op schoolniveau wordt aangegeven dat de methode in de regel voor alle groepen wordt aangeschaft, in één keer of fasegewijs. De schoolleiders ervaren de grootste knelpunten bij het nemen van maatregelen die de invoering zouden kunnen ondersteunen. Daarnaast noemen zij ook de door de leerkrachten genoemde knelpunten. De meeste behoefte aan vergroting van kennis ligt op het gebied van het leren van coachingsvaardigheden en hanteren van observatie-instrumenten.

Op het niveau van de externe begeleiding blijkt dat er nauwelijks sprake is van begeleiding bij de keuze en de invoering van de methode. Knelpunten waar onderwijsbegeleiders tegenaan lopen liggen op het gebied van kenmerken van de methode, kennis en vaardigheden binnen de school en eigen kennis en vaardigheden. Schoolbegeleiders geven aan behoefte te hebben aan meer theoretische kennis en coachings- en observatievaardigheden.

Mooij (1998) ging na hoe leesmethoden in de klas gebruikt worden en of er een verband is met toetsprestaties van leerlingen. De volgende methoden voor begrijpend lezen zijn vergeleken: 'Leeswerk', 'Lees je wijzer', 'Taalkabaal', 'Begrijpend lezen' en een categorie 'overige methoden'.

De volgende aspecten zijn onderzocht:

- 1) De inrichting van het leesonderwijs in de klas;
- 2) De aansluiting tussen de methode en de realisatie in de praktijk;
- 3) De gebruiksvriendelijkheid.

De vergelijking tussen de methoden werd gemaakt door het bevragen van leerkrachten die ermee werken, inhoudelijke analyse en observaties van het gebruik van de methoden in de klas.

In de methode 'Begrijpend lezen' wordt de meeste tijd besteed aan het maken van opdrachten. Er wordt minder tijd uitgetrokken voor de inleiding op de les en het uitdiepen en bespreken van de tekst. Bij 'Lees je wijzer' wordt de meeste tijd besteed aan het met de hele klas tegelijk uitvoeren van dezelfde taak. Met de methode 'Begrijpend lezen' werkt de klas het vaakst aan verschillende taken.

Er worden in de methoden verschillende accenten gelegd: bij 'Begrijpend lezen' ligt het accent op woordenschat, bij 'Taalkabaal' op oorzaak-gevolgrelaties en schematiseren en bij 'Leeswerk' en 'Lees je wijzer' op samenvatten.

De doelstellingen van de methodes zijn onduidelijk. Daardoor kon moeilijk worden nagegaan of leerkrachten de bedoelingen realiseren. Er blijken grote verschillen in de mate waarin zij van de methode afwijken.

Popeijus (2003) onderzocht hoe de keuze voor het onderwijsaanbod voor begrijpend lezen tot stand komt op basisscholen in Nederland en Vlaanderen. Nagegaan is wie de voornaamste deelnemers zijn aan het beslissingsproces en welke argumenten zij overwegen bij het kiezen van een nieuw aanbod voor begrijpend lezen. Daarnaast is gekeken of scholen beschikken over van tevoren vastgelegde besluitvormingsprocedures.

De leerkrachten, met uitzondering die van de kleutergroepen, zijn de voornaamste deelnemers aan het beslissingsproces. Ook de onderwijsbegeleider speelt een belangrijke rol. Het bestuur is uiteindelijk wel verantwoordelijk voor de keuze, maar heeft in de praktijk geen greep op die keuze. Onderwijskundige en instructietechnologische argumenten leggen het meeste gewicht in de schaal bij het keuzeprocess.

Er blijkt geen sprake te zijn van overeenstemming tussen de uitgangspunten van de scholen en die van het gekozen aanbod. Waarschijnlijk komt dat doordat de meeste kenmerken van toepassing zijn op alle methoden.

Scholen blijken zelden te beschikken over vastgelegde besluitvormingsprocedures. Dit betekent niet dat voor een onverantwoord aanbod gekozen wordt.

5. Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten

5.1 Descriptief onderzoek

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 onderzoek van Siemonsma (1978) beschrijft de deelname van leerlingen aan een Krantenproject en hun vaardigheid in het lezen van de krant en kennis van actuele gebeurtenissen. In het project namen leerlingen artikelen uit de krant mee naar school en werd minstens een keer per week een klassengesprek, kringgesprek of themagesprek gehouden naar aanleiding van de meegebrachte artikelen.

De afname van de "Krantleestoets" (een toets voor begrijpend lezen aan de hand van enkele krantenartikelen) wees uit dat 1,4 % van de onderzochte leerlingen de krant goed kon lezen en begrijpen, dat 13,6 % dat redelijk kon en dat 14,5 % voldeed aan van tevoren door leerkrachten aangegeven minimumdoelstellingen. Het kunnen krant lezen bleek in hoge mate te worden bepaald door het niveau van begrijpend lezen dat de leerlingen in het gebruikelijke leesonderwijs behaalden. De onderzoeker concludeert dat de krant voor leerlingen aan het einde van de basisschool zeer moeilijk te begrijpen is.

Uit toetsen bleek dat deelname aan het project geleid had tot een grotere kennis van verschillende onderwerpen uit de actualiteit.

In onderzoek van Aarnoutse (1988) wordt ingegaan op de situatie van zwakke technische lezers bij begrijpend lezen in het speciaal onderwijs. De volgende onderzoeksvragen worden beantwoord:

- 1) Krijgen zwakke technische lezers voldoende instructie in begrijpend lezen?
- 2) Wat houdt directe instructie in begrijpend lezen in?
- 3) Welke programma's zijn volgens dit model ontwikkeld?
- 4) Wat is het effect van deze programma's?
- 5) Wat hebben zwakke technische lezers nodig?

Op basis van een inventarisatie van de gangbare methoden voor begrijpend lezen wordt geconcludeerd dat in het speciaal onderwijs, net als in het reguliere onderwijs, waarschijnlijk weinig of geen instructie in begrijpend lezen wordt gegeven.

In het model van directe instructie kent iedere les een bepaalde systematiek: demonstreren, inoefenen onder begeleiding en zelfstandige toepassing. Volgens dit model zijn lessenseries ontwikkeld rondom de vaardigheden: afleiden hoofdgedachte, afleiden bedoeling, redeneren, structuur herkennen, verwijswaarden, afleiden oorzaak-gevolg relaties en samenvatten.

Al deze lessenseries blijken een positief effect te hebben: gemiddeld vertonen leerlingen een duidelijke vooruitgang (vergelijk Aarnoutse 1990, paragraaf 5.3).

Zwakke technische lezers dienen veel leesstof aangeboden te krijgen waarbij woordherkenning eenvoudig moet zijn en de zinnen kort, stelt de onderzoeker. Het voorlezen van de tekst kan een goede vervanging zijn voor het zelf laten lezen van de tekst.

Naar aanleiding van onderzoek dat aantoonde dat in het reguliere onderwijs weinig aandacht uitgaat naar expliciet onderwijs in leesstrategieën, gingen Sliepen en Reitsma (1991) na of dat in het speciaal (lom-) onderwijs ook het geval was. Hun hypothese luidde dat er in het lom-onderwijs meer strategieonderwijs wordt gegeven vanwege de kleinere groepen en intensievere begeleiding.

Er is onderzocht:

- 1) welke activiteiten leerkrachten uitvoeren in lessen begrijpend lezen en hoe lang die duren;
- 2) of er aandacht wordt besteed aan metacognitieve vaardigheden van de leerlingen (het plannen en controleren van het eigen leesproces);
- 3) wat de instructiekwaliteit is (de mate waarin de leerkracht expliciet uitleg geeft over een strategie).

Bijna de helft van de tijd in de lessen begrijpend lezen gaat naar de algemene organisatie, zoals teksten uitdelen en groepen vormen. Iets minder dan de helft wordt besteed aan inhoudelijke activiteiten zoals het geven van instructies, resultaatgericht begeleiden (lesdoelen verwoorden) en luisteren naar leerlingen. De leerkrachten begeleiden hun leerlingen vooral in het uitleggen van moeilijke woorden of het beantwoorden van vragen over de tekst, minder bij het leesproces zelf.

Met betrekking tot de instructiekwaliteit blijkt dat er vrijwel geen expliciete informatie over strategieën wordt gegeven. Deze resultaten stemmen overeen met wat er in observaties in regulier onderwijs gevonden wordt.

Aarnoutse (1991) doet verslag van een observatiestudie met als centrale vraag: welke activiteiten verrichten leerlingen en leraren van groep 7 van de Nederlandse basisscholen tijdens de lessen in begrijpend lezen en hoeveel tijd nemen deze activiteiten in beslag?

Uit de resultaten van het observatieonderzoek blijkt dat een klein deel van de geobserveerde tijd wordt besteed aan lezen door de leerlingen. Bijna net zoveel tijd gaat op aan klassikale instructie en ongeveer een kwart van de tijd werken de leerlingen individueel aan tekstopdrachten. Ook wordt een klein deel van de tijd besteed aan beoordeling en aan procedurele activiteiten. De rest van de tijd wordt in beslag genomen door niet inhoudelijke en niet taakgerichte activiteiten. Met betrekking tot de totale tijd die aan instructie wordt besteed, blijkt dat de leerlingen het grootste deel daarvan klassikale instructie krijgen en de verwerking van de stof voornamelijk individueel plaatsvindt.

Sliepen (1993) ging na hoe goed de kennis is van leesstrategieën bij leerlingen uit het lom-onderwijs en of ze gemotiveerd zijn om die kennis te gebruiken. Ook is onderzocht hoe goed de kennis van leesstrategieën bij de leerkrachten is.

Tenslotte is het resultaat nagegaan van een training van leerkrachten in het onderwijzen van tekstbegrip ondersteunende leesstrategieën. Er is nagegaan wat de leerkrachten en leerlingen van de training vinden en of er invloed is op de kennis van strategieën bij de leerlingen.

Uit het onderzoek blijkt dat Lomleerlingen zich nauwelijks bewust zijn van leesstrategieën. Ze kunnen er gemiddeld twee opnoemen. Ze zijn weinig gemotiveerd om strategieën toe te passen vanwege vele faalervaringen en een gebrek aan zelfvertrouwen.

De kennis van leerkrachten over leesstrategieën schiet ook tekort. Leerkrachten blijken vooral tijd te steken in schriftelijke verwerking van teksten. Ze brengen hun leerlingen geen strategieën bij om leesproblemen in de toekomst zelfstandig te kunnen oplossen.

De training wordt door de leerkrachten als positief ervaren. Ze vinden het moeilijk om het begrip 'alineas' duidelijk te maken en de stappenkaart te gebruiken. De lessen zijn sterk verbaal en de leerkrachten zijn erg vaak aan het woord.

De leerlingen zijn vooral geïnteresseerd in het voorspellen van de inhoud van een tekst en het controleren van die voorspellingen.

Uit een interview na de training blijkt dat de leerlingen nu beduidend meer strategieën kunnen opnoemen.

In het onderzoek van Van de Meij (1993) is het vraaggedrag van leerlingen tijdens lessen begrijpend lezen geanalyseerd. Drie onderzoeksvragen staan centraal: hoe worden de vragen gegenereerd, welke vragen stellen de leerlingen, welke invloed heeft de context op het vragen stellen?

In het onderzoek zijn vier typen vragen onderscheiden:

- 1) tekstexpliciete vragen naar iets wat letterlijk in de tekst voorkomt;
- 2) tekstimpliciete vragen naar iets wat leerlingen uit de tekst moeten afleiden;
- 3) vragen naar de mening van leerlingen;
- 4) vragen naar ervaringen van leerlingen.

In het onderzoek is aan de leerlingen gevraagd om bij een tekst vragen te formuleren die ze achteraf tijdens een discussie aan elkaar zouden kunnen stellen.

Leerlingen zijn zichzelf niet bewust van de manier waarop ze vragen genereren. Ze gaan er wel vanuit dat ze beter presteren als ze meer en moeilijker vragen stellen.

Gemiddeld stellen de leerlingen 12 à 13 vragen bij de tekst. Meer dan de helft zijn tekstexpliciete vragen. Benoemingsvragen ('Wat is...') komen het vaakst voor.

Eén vijfde van de vragen zijn ervaringsvragen. Tekstimpliciete vragen en vragen naar de mening van leerlingen komen erg weinig voor.

In de discussie achteraf worden vragen voornamelijk gebruikt als controle, om na te gaan wat de leerlingen van de tekst onthouden hebben.

Aarnoutse en Weterings (1995) gingen de aard van de activiteiten tijdens lessen begrijpend lezen na. Er is gekeken naar activiteiten van leerlingen (zijn die inhoudelijk op de leestaak gericht?), groepssamenstelling en activiteiten van leerkrachten (zijn die inhoudelijk of procedureel?).

Ook is bestudeerd welke verschillen er zijn tussen goede, gemiddelde en zwakke begrijpende lezers in de tijd die ze aan verschillende activiteiten besteden. Tenslotte is onderzocht welke relatie er bestaat tussen de taakgerichte leertijd van de leerlingen en hun leesprestaties, gemeeten met leestoetsen.

Uit het onderzoek blijkt dat leerlingen nauwelijks onderwijs krijgen in leesstrategieën.

Leesonderwijs bestaat er vooral uit leerlingen teksten te laten lezen en daar vragen over te stellen. Vaak worden de tekstopdrachten individueel verwerkt; de instructie en de bespreking verlopen klassikaal. Onderwijs in groepen of individueel komt weinig voor.

Zwakke lezers blijken minder inhoudelijk taakgericht bezig dan middelmatige lezers. Er zijn geen verschillen in de tijdsbesteding tussen groepen lezers: alle groepen lezers lezen evenveel. Er wordt weinig ingespeeld op minder goede lezers. Voor alle onderzochte aspecten blijken er grote verschillen te bestaan tussen de verschillende klassen.

Taakgerichte leertijd blijkt geen goede voorspeller van leesprestaties. Het is niet alleen de tijdsbesteding die telt, maar vooral de wijze waarop de leertijd actief wordt gebruikt.

In het onderzoek van Aarnoutse en Görtz (1995) is nagegaan of in Jenaplan- en Montessorischolen strategieonderwijs in begrijpend en studerend lezen wordt gegeven. De onderzoeksvragen zijn:

- 1) Welke methoden worden voor begrijpend en studerend lezen gebruikt?
- 2) Zijn de leerkrachten tevreden over deze methoden?
- 3) Welke leer- en onderwijsactiviteiten vinden tijdens begrijpend en studerend lezen plaats?
- 4) Sluit de didactiek van het begrijpend en studerend lezen aan bij de schoolconcepten van Petersen (Jenaplanscholen) en Montessori?
- 5) Zijn de leerkrachten op de hoogte van nieuwe ontwikkelingen op het gebied van begrijpend en studerend lezen?

Op de scholen worden allerlei verschillende methoden gebruikt, alle vrij oud en zonder nieuwe inzichten op het gebied van begrijpend en studerend lezen. De meeste leerkrachten zijn over deze methoden niet tevreden.

De tijd besteed aan leesonderwijs varieert sterk. In beide schooltypes verloopt het begrijpend lezen voornamelijk individueel. In Montessorischolen is dat ook het geval voor studerend lezen, dat in Jenaplanscholen groepsgericht verloopt. In Montessorischolen wordt er meer belang gehecht aan de evaluatie van leesonderwijs.

De individueel gerichte aanpak sluit aan bij het uitgangspunt van zowel Jenaplan- als Montessorischolen, die als doelstelling zelfstandigheid nastreven. Er wordt op beide scholen

sterk gedifferentieerd, maar alleen met betrekking tot leestempo en leesfrequentie. Differentiatie naar inhoud en proces blijkt vanwege het gebruik van verouderde methoden moeilijk. Nagenoeg op geen enkele school is men op de hoogte van nieuwe inzichten in het begrijpend en studerend leesonderwijs.

In onderzoek van de Inspectie van het onderwijs (1996) is de kwaliteit van het onderwijs in begrijpend en studerend lezen in het basisonderwijs nagegaan. Men richtte zich daarbij op de inhoud (beide gebieden apart), methodiek, differentiatie en evaluatie.

In eerste instantie zijn ruim 3200 scholen schriftelijk bevestigd. Daarna is via schoolbezoek op 150 scholen de praktijk van het leesonderwijs nagegaan. Op grond van verzamelde gegevens is vervolgens bepaald in hoeverre het onderwijs beantwoordt aan vooraf gedefinieerde standaarden.

De kwaliteit van de inhoud van begrijpend en studerend lezen is op respectievelijk een derde deel en de helft van de scholen onvoldoende. De kwaliteit van de methodiek is volgens de onderzoekers op bijna de helft van de scholen onvoldoende. De kwaliteit van de differentiatie is op ruim een derde van de scholen onvoldoende en de kwaliteit van de evaluatie is op vier van elke tien scholen onvoldoende.

In diverse periodieke peilingen van het onderwijsniveau (PPON) zijn vragen gesteld aan leraren over hun onderwijsaanbod, zowel aan het einde van het basisonderwijs (Zwarts 1990, Sijstra 1997, Sijstra, Van der Schoot en Hemker 2002) als halverwege het basisonderwijs (Sijstra 1992, Van Roosmalen, Veldhuijzen en Staphorsius 1999a, Van Berkel e.a. 2002). Peilingen die specifiek betrekking hebben op het domein Lezen worden beschreven in Heesters e.a. 2007 en Moelands e.a. 2007; in de laatste worden echter geen vragen gesteld over het onderwijsaanbod. Van Roosmalen, Veldhuijzen en Staphorsius 1999b en Van Weerden, Bechger en Hemker 2002 zijn rapportages van peilingen die betrekking hebben op het speciaal basisonderwijs.

Een voorstudie werd uitgevoerd door Wesdorp (1985). Hij peilde hierin o.a. het onderwijsaanbod in de zesde klas (groep 8), via een enquête onder leerkrachten. Aan het taalonderwijs werd per week ongeveer acht uur besteed, aldus de respondenten, waarvan twee en een kwart uur aan lezen. Zesdeklassers waren het meest bezig met het lezen van een kort leesstukje als onderdeel van een bepaalde taalles met individueel recreatief lezen.

Uit de drie algemene taalpeilingen einde basisonderwijs komt naar voren dat de hoeveelheid tijd die leerkrachten besteden aan taalonderwijs in de hoogste drie groepen oploopt van zeven uur in 1988 tot zeven uur en 16 minuten in 1998. Daarvan worden in 1988 50 minuten besteed aan begrijpend en studerend lezen en in 1998 twee uur en 18 minuten aan lezen (waarbij niet duidelijk is hoe groot het aandeel van begrijpend lezen daarin is, naast technisch en recreatief lezen). Aan begrijpend lezen besteedt in 1998 78 % van de leerkrachten minstens 1 x per week aandacht, 19 % minstens 1 x in de 2 weken en 2% ongeveer 1 x per maand.

De resultaten van de peilingen in het speciaal basisonderwijs wijken niet noemenswaardig af van het bovenstaande.

In 2005 is een taalpeiling einde basisonderwijs gehouden die specifiek gericht was op het leesonderwijs (Heesters e.a. 2007) en waarin ook naar het onderwijsaanbod werd gevraagd.

Gemiddeld besteden leerkrachten anderhalf uur per week aan begrijpend lezen, blijktens hun rapportage. Scholen met relatief veel 1.90-leerlingen besteden per week gemiddeld een kwartier meer aan lezen. De meest voorkomende methoden voor begrijpend lezen zijn Goed gelezen (35 %) en Tekst verwerken (20 %); daarnaast is er een grote diversiteit aan additionele leermiddelen voor het leesonderwijs. 35 % van de leerkrachten kiest voor een klassikale organisatievorm van het onderwijs in begrijpend lezen en 55 % voor een meer gedifferentieerde; in 1998 (tijdens de derde taalpeiling) kozen de meeste leerkrachten nog voor een voornamelijk klassikale organisatievorm. Ongeveer driekwart van de leerkrachten gebruikt methodeonafhankelijke toetsen voor begrijpend lezen; meestal uit het Leerling- en onderwijsvolgsysteem van het Cito. In ongeveer een kwart van de jaargroepen in de bovenbouw worden leerlingen voor begrijpend lezen verwezen naar een remedial teacher, gemiddeld 3 á 4 leerlingen per jaargroep, met een frequentie van meestal een keer per week.

Uit de drie taalpeilingen halverwege het basisonderwijs komt naar voren dat de hoeveelheid tijd die leerkrachten besteden aan taalonderwijs in de groepen 4 en 5 oploopt van zeven uur in 1988 tot zeven uur en drie kwartier in 1998. Daarvan worden in 1988 51 minuten besteed aan begrijpend lezen en in 1998 ruim twee uur aan lezen (waarbij niet duidelijk is hoe groot het aandeel van begrijpend lezen daarin is, naast technisch en recreatief lezen). Aan begrijpend lezen besteedt in 1998 87 % van de leerkrachten minstens 1 x per week aandacht in groep 5, 10 % minstens 1 x in de 2 weken en 3 % ongeveer 1 x per maand.

Uit het descriptieve onderzoek naar leesonderwijs trekken we de volgende conclusies. Leerkrachten besteden gemiddeld per week een uur tot anderhalf uur (in 2005) aan begrijpend lezen in de bovenbouw en een uur in de onderbouw, blijktens 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, Sliepen en 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, Sliepen en Reitsma 1998). Het laatste geldt ook voor Jenaplan- en Montessorischolen (Aarnoutse en Görtz 1995). Leerkrachten en leerlingen in het speciaal onderwijs hebben ook nauwelijks kennis van leesstrategieën (Sliepen 1993). Het leesonderwijs bestaat vooral uit leerlingen teksten laten lezen en daar vragen over stellen (Aarnoutse en 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).

Uit het descriptieve onderzoek naar de praktijk van het leesonderwijs rijst al met al een vanuit vernieuwingsoogpunt weinig positief beeld op van die praktijk. Hierbij moet wel worden

bedacht dat het onderzoek, op de laatste Periodieke Peiling na (Heesters e.a. 2007), dateert van voor de eeuwwisseling en dus niet de actuele stand van zaken weergeeft.

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 uitgeprobeerd wordt en op grond van de ervaringen bijgesteld.

Construerend onderzoek is voor begrijpend lezen 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. 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.

Jaspaert en Linsen (1979) onderzochten de effecten van de invoering van taakgericht taalonderwijs op de taalvaardigheid van de leerling. Begrijpend lezen wordt daarbij gezien als representatief voor taalvaardigheid. Om de onderzoeksvraag te kunnen beantwoorden, zijn de onderzoekers eerst nagegaan in welke mate scholen invulling geven aan taakgericht werken. De soort vragen die leraren in de klas stellen geldt als indicatie van mate van taakgericht onderwijs. Pas als er sprake is van dat taakgericht onderwijs kunnen effecten nagegaan worden. Ook is onderzocht welke veranderingen op leraarniveau plaatsvinden. Alleen op scholen die grotendeels gebruik maken van een taakgerichte taalmethode in combinatie met een actieve interactiestijl van de leraar is ook daadwerkelijk sprake van taakgericht onderwijs. Op deze scholen is de leerling meer actief. De gemiddelde scores voor leesvaardigheid lopen parallel met de mate waarin de leraar de leerling als actieve leerling aanspreekt. Echter, op een aantal scholen scoren de autochtone leerlingen beter dan op basis van het taakgerichte onderwijs verwacht kon worden. Omgekeerd scoren op een aantal scholen de allochtone leerlingen lager dan op basis van het taakgerichte onderwijs te verwachten valt.

Aarnoutse (1982) brengt in zijn dissertatie verslag uit van een onderzoek onder leerlingen in het vierde leerjaar (nu groep 6) naar de effectiviteit van een drietal experimentele programma's voor begrijpend lezen: Hoofdgedachte, Bedoeling en Redeneren. Het programma Hoofdgedachte had als doel leerlingen zelfstandig de hoofdgedachte te leren afleiden uit teksten die handelen over een thema. Met het programma Bedoeling werd beoogd dat de leerling bij een tekst de vraag kan beantwoorden waarom iemand iets doet of zegt. Het doel van het programma Redeneren was leerlingen te leren uit een aantal zinnen in tekstvorm die twee te selecteren die nodig zijn voor het antwoord op een conclusievraag en het juiste antwoord te kiezen op een conclusievraag met drie voorgegeven antwoorden. Ieder programma duurde tien lessen.

Steeds volgde Eén groep het experimentele programma en kreeg een controlegroep regulier leesonderwijs.

De programma's Redeneren en Hoofdgedachte bleken bij een nameting een significant effect op te leveren op begrijpend lezen. De bewuste taken kunnen worden opgevat als aspecten van begrijpend lezen, aldus de onderzoeker, terwijl dit bij de Bedoeling-taak niet het geval is.

De dissertatie van Boonman en Kok (1986, zie ook Kok en Boonman 1982) doet verslag van drie deelonderzoeken, waarvan het tweede een effectonderzoek is. In dit deelonderzoek is nagegaan of training in bepaalde studietechnieken, zoals die deel uitmaakt van de leergang Lezen om te weten, effecten heeft op het resultaat van tekstverwerking en of het effect van deze training mede afhankelijk is van de kennis en de redeneervaardigheid van de leerling. Training in de studietechniek "schema's maken" heeft tot gevolg dat leerlingen bij het bestuderen van een tekst de verworven kennis beter onthouden, maar de training heeft geen invloed op de omvang en de structuur van de verworven kennis. De training in "schema's maken" heeft hetzelfde effect bij leerlingen met verschillende voorkennis en redeneervaardigheid. Training in de studietechniek "vragen formuleren en beantwoorden" heeft over het geheel genomen geen effect op de verworven kennis bij het bestuderen van een tekst; alleen bij leerlingen met een hoge verbale redeneervaardigheid leidt ze tot meer en beter gestructureerde kennis.

Het effect van een leergang begrijpend lezen werd onderzocht door Bol en Gresnigt (1986, zie ook Bol, Gresnigt en Vroege 1982 en Bol en Verhelst 1985). De leergang was bestemd voor leerlingen van het derde tot en met zesde leerjaar (nu groep 5 tot en met 8) en was gericht op de ontwikkeling van basisvaardigheden op het gebied van communicatie en denken. Ze start met een oriëntatie op de functie van geschreven taal binnen communicatiesituaties, waarna de elementaire kennisoperaties analyse, vergelijking en synthese worden aangeleerd. Elk blok van de leergang bestaat uit een handleiding voor de docent, een leerlingboek met opdrachten, spelletjes, teksten en dergelijke en een voor- en natoets waarmee wordt nagegaan in hoeverre de leerlingen de schemata beheersen op mentaal niveau. De leerweg die wordt gevolgd, is gebaseerd op de theorie van Gal'perin; de leerlingen vervullen steeds cyclisch de rol van onderzoeker, lezer en schrijver.

De leerlingen uit de experimentele groepen scoorden op de voortoetsen iets hoger dan de leerlingen uit de controlegroepen, maar op de natoetsen aanmerkelijk hoger. Uit analyses bleek een significant effect van het programma. De onderzoekers stellen dat leerlingen door het programma leren systematisch te observeren en te lezen en dat ze beter worden toegerust op het leggen van verbanden en het plaatsen van gegevens in een algemeen kader.

Om de sterkte van de effecten te meten is in een vervolgonderzoek op een aantal mavo'scholen een toets afgenomen die bestond uit een selectie van 40 items uit de toetsen van het eerdere onderzoek. Deze toets werd ook afgenomen bij de leerlingen uit de experimentele en de controlegroepen van de toenmalige zesde klas (groep 8) aan het einde van het programma. De leerlingen uit de experimentele groepen scoorden ongeveer op het niveau van klas drie mavo; de leerlingen uit de controlegroepen scoorden hoger dan klas een mavo. Geconcludeerd wordt dat het op mentaal niveau kunnen schematiseren van gegevens een belangrijke factor vormt bij het begrijpend lezen.

Sessink en Aarnoutse (1988) gingen het effect na van een lessenserie in het identificeren en afleiden van oorzaak-gevolg relaties bij leerlingen van de basisschool.

De lessenserie bestaat uit tien lessen waarin oorzaak-gevolg relaties geoefend worden. De experimentele groep heeft deze les serie gevolgd terwijl de controlegroep een vervangend, niet gerelateerd programma doorliep. In een vervolgonderzoek is het effect van de bijgestelde lessenserie nogmaals onderzocht. Daarbij is alleen een experimentele groep betrokken.

Leerlingen blijken na het volgen van de lessenserie hoger te scoren op de natoets, hoewel het effect niet erg groot is.

De ervaringen tijdens het uitvoeren van de lessenserie duiden op te lange en moeilijke teksten, te lange en intensieve instructie en te hoge frequentie per schoolweek. Antwoorden van de leerlingen bevestigen dat zij de lessen soms te lang en saai vonden. De herziene lessenserie, waarbij deze kritiek zoveel mogelijk is verwerkt, laat een groter effect zien.

Pennings, De Jong en Laudy (1989) gingen na in hoeverre het formuleren van hoofdgedachten en het stellen van vragen tijdens het lezen bij leerlingen met leerproblemen bevorderd kan worden.

Leerlingen werden verdeeld over een experimentele en een controlegroep. De leerlingen uit de experimentele groep werden gedurende acht weken in tweetallen in de strategieën onderwezen.

Leerlingen uit de experimentele groep behalen een hogere gemiddelde score op een Hoofdgedachtentoets dan de controlegroep tijdens de nameting, direct volgend op het trainingsprogramma. Ook op de vervolgmeting, vier maanden later, scoren zij nog steeds hoger dan de controlegroep.

Protocolanalyse van de interactie tijdens het trainingsprogramma geeft aan dat er sprake is van een geleidelijke verbetering in beheersing van de twee onderwezen strategieën gedurende de interventieperiode.

Ceulemans en Aarnoutse (1989) onderzochten het effect van groepsonderwijs versus meer individueel onderwijs, bij het leren identificeren en afleiden van de hoofdgedachte uit een informatieve tekst met het didactisch programma 'Hoofdgedachte'. Bij groepsonderwijs vervullen de leerlingen in hun subgroep verschillende rollen (leiden, uitleg geven). De groepen zijn heterogeen samengesteld en het aantal groepsleden is beperkt. De taken die leerlingen moeten uitvoeren, vragen om interactie en samenwerking en hebben een gemiddelde moeilijkheidsgraad.

Na de lessen met het programma 'Hoofdgedachte' gaan zowel de leerlingen die groepsonderwijs kregen als de leerlingen die individueel onderwijs kregen, vooruit in het afleiden van de hoofdgedachte uit teksten. De totale groep is in de nameting homogener geworden.

Het programma met groepsonderwijs levert geen betere resultaten op dan het individuele onderwijs. De prestaties op toetsen voor technisch lezen en woordenschat zijn bij beide onderwijsbenaderingen gelijk. De prestaties voor woordenschat gaan voor beide groepen significant vooruit.

Aarnoutse (1990) ging na of verschillende programma's waarin leerlingen vaardigheden op het gebied van begrijpend lezen expliciet onderwezen krijgen het gewenste effect hebben. De programma's hebben betrekking op de volgende vaardigheden:

- het afleiden van de hoofdgedachte uit een informatieve tekst
- het afleiden van de bedoeling van de hoofdpersoon uit een verhalende tekst
- het trekken van conclusies uit logische redeneringen
- het vinden van de structuur van een verhalende tekst
- het gebruik maken van verwijswwoorden
- het afleiden van oorzaak-gevolg relaties uit een informatieve tekst
- het samenvatten van een informatieve tekst.

Door per programma specifieke tests te ontwikkelen en af te nemen, zijn de effecten van elk afzonderlijk programma getest. Bepaald is of er een significante vooruitgang was in de test-scores voor en na afloop van het programma. Voor elke test waren er twee parallelle versies, waarvan de ene vooraf en de andere achteraf werd afgenomen. Voor alle zeven programma's is een vooruitgang gevonden. De conclusie luidt dat de betreffende vaardigheden in een normale klassensituatie effectief kunnen worden onderwezen. De vraag of deze vaardigheden en strategieën ook effect hebben op het begrijpend lezen als geheel staat echter nog open.

Hetzelfde onderzoek komt aan de orde in een tweetal andere publicaties. Omdat deze aanvullende informatie geven en andere accenten leggen, geven wij ze hieronder weer.

Aarnoutse en Schmitz (1991) onderzochten het verband tussen begrijpend lezen en zeven programma's of lessenseries die bedoeld zijn om leerlingen bepaalde leesvaardigheden of leesstrategieën te leren. De programma's hebben elk een eigen accent: verwijswwoorden herkennen, structuur vinden, afleiden van bedoeling van hoofdpersoon, hoofdgedachte, oorzaak-gevolgrelaties, redeneren of conclusies trekken en samenvatten.

Er is tijdens twee opeenvolgende schooljaren nagegaan welke groep lezers (zwak, gemiddeld of goed begrijpende lezers) het meest van de programma's profiteren.

Alle programma's hebben een significant effect op het begrijpend lezen van de leerlingen. Niet alle leerlingen behalen dezelfde leerwinst. De zwakke lezers gaan het sterkst vooruit bij de verschillende programma's, behalve bij het programma 'Samenvatten'.

Indien er rekening wordt gehouden met de beschikbare ruimte voor vooruitgang (die kleiner is bij gemiddelde en goede lezers), is er in bijna de helft van de gevallen geen verschil tussen de groepen in hun relatieve leerwinst. In alle andere gevallen boeken de gemiddeld en goed begrijpende lezers de grootste relatieve leerwinst.

De relatieve leerwinst voor de zwakke lezers is het grootst bij de programma's 'Structuur', 'Oorzaak-gevolg' en 'Redeneren' en het laagst bij 'Samenvatten'. De verschillen tussen gemiddeld en goed begrijpende lezers zijn niet significant.

Roelofs, Aarnoutse en Voeten (1991) gingen de effecten na van een lessenserie voor het leren begrijpen van verwijswaardigheden in teksten (anaforische relaties).

De volgende vragen staan centraal:

- 1) Kan het begrip van verwijswaardigheden verbeterd worden met directe instructie?
- 2) In welke mate profiteren zwakke lezers in vergelijking met andere leerlingen?
- 3) In hoeverre is er overdracht naar de vaardigheid in het afleiden van hoofdgedachte van een tekst?
- 4) In hoeverre is er overdracht naar de algemene vaardigheid in het begrijpend lezen?

De lessenserie in het begrijpen van verwijfsrelaties blijkt effect te hebben: de experimentele groep scoort hoger op de nameting dan de controlegroep. De zwakkere begrijpende lezers profiteren daarbij ook van het programma, maar minder dan de overige leerlingen. Overdracht naar de vaardigheden in het afleiden van hoofdgedachte en begrijpend lezen in het algemeen kon niet worden aangetoond.

Leerlingen in het speciaal onderwijs worden gekenmerkt door passief leesgedrag. De vraag is of deze leerlingen door cloze-training tot meer actief leesgedrag kunnen worden aangemoedigd. Walraven en Reitsma (1991b) gingen na of leerlingen die training hebben gehad met het invullen van de gaten in een gatentekst (zogenoemde computergestuurde cloze-oefeningen) vooruitgaan op een toets voor begrijpend lezen, in verhouding tot een controlegroep. Ook is bekeken of er verschil is tussen zwakke en zeer zwakke lezers wat betreft de mate waarin ze profiteren van de training.

De computergestuurde cloze-training is een aantrekkelijk en eenvoudig toepasbaar leermiddel gebleken voor deze leerlingen. Men heeft echter niet kunnen aantonen dat de oefeningen een gunstige invloed hebben op het begrijpend lezen van zwakke lezers. De resultaten van de controlegroep blijven iets achter bij de prestaties van de leerlingen die de cloze-training hebben gehad. Dit verschil is echter te gering om conclusies aan te verbinden.

Zowel zwakke als zeer zwakke lezers bleken iets beter te presteren op een toets voor tekstbegrip na de cloze-training.

Gresnigt (1992) onderzocht in zijn dissertatie het effect van een eerder ontwikkelde experimentele leergang voor begrijpend lezen (zie Bol, Bouwmeester en Leistra 1976 eerder in deze paragraaf). Aanleiding voor de ontwikkeling van deze leergang was de constatering dat er onvoldoende gerichte instructie in begrijpend lezen plaatsvindt. In de leergang, ontwikkeld op basis van theoretische inzichten uit de Russische leerpsychologie (o.a. Vygotsky, Gal'perin) ligt veel nadruk op het communicatieve karakter van teksten (wat wil de schrijver overbrengen?) en op zogenaamde taal-denkrelaties (bijv. beschrijven, verklaren, analyseren, vergelijken, classificeren). De leergang is later bewerkt en uitgegeven onder de naam Lees je wijzer. Het effectonderzoek vond plaats in drie scholen. In twee scholen kregen leerlingen het experimentele programma een lesuur per week gedurende vier leerjaren (5-8), terwijl de leerlingen van een derde school hun reguliere programma volgden. Het experiment is herhaald bij een volgend jaarcohort vanaf groep 5 tot en met 8. In totaal participeerden ongeveer 200 leerlingen.

De effecten van het experimentele programma zijn gemeten met leerganggebonden toetsen. Voor en na afloop van elke leseenheid zijn parallelle versies van de toetsen afgenomen bij de experimentele en de controleleerlingen. Bij de analyse van de resultaten is gecontroleerd voor verschillen in verbale intelligentie en verschillen in voortoetscores.

De leerlingen uit de experimentele groepen scoorden significant beter op de natoetsen dan de leerlingen uit de controlegroep. De onderzoeker concludeert dat leereffecten van de experimentele leergang zijn aangetoond. Ook zijn indicaties gevonden dat zwakkere leerlingen niet minder van de leergang profiteerden dan betere leerlingen. De onderzoeker schat in dat de experimentele leerlingen op de natoetsen een niveau halen dat de controleleerlingen pas na ongeveer een jaar behalen.

De achtergrond van het onderzoek van Van der Geest en Jorna (1992) is de bevinding uit eerder onderzoek dat technisch lezen een noodzakelijke maar niet voldoende voorwaarde is voor begrijpend lezen.

Er is onderzocht welke didactische aanpak de meest succesvolle is voor technisch en begrijpend lezen: een traditionele methode met nadruk op technisch lezen of decodering ('Veilig Leren Lezen'), of een functionele aanpak met nadruk op de communicatieve context. In het functionele leesonderwijs wordt gewerkt aan een geïntegreerde leesvaardigheid, bij een traditionele aanpak aan een verzameling deelvaardigheden. Tevens is nagegaan of er een blijvende wisselwerking is tussen de vaardigheden in technisch en begrijpend lezen en of dit afhankelijk is van de gekozen aanpak.

Het onderzoek is eerst uitgevoerd op scholen met leerlingen uit een hoog sociaal milieu, hetgeen volgens de onderzoekers de verklaring is voor het ontbreken van significante effecten. In het tweede en derde onderzoek is gebruik gemaakt van een meer diverse onderzoeksgroep. De aanpak maakt voor kinderen uit hogere sociale milieus niet uit: zij scoren altijd hoog. Voor kinderen uit een lager milieu werkt de functionele aanpak beter voor technisch lezen en vooral voor begrijpend lezen.

Mooij en Van den Eeden (1994, zie ook Mooij 1998) gingen na of er een verband is tussen toetsprestaties van leerlingen, achtergrondkenmerken en verschillende leesmethodes. Een aantal methoden voor begrijpend lezen zijn met elkaar vergeleken: 'Leeswerk', 'Lees je wijzer', 'Taalkabaal', 'Begrijpend lezen' en enkele 'overige methoden'.

De toetsprestaties (begin- en eindniveau voor lezen, rekenen, informatieverwerking en totaalprestatie) zijn voor de verschillende methoden gerelateerd aan groepskenmerken en individuele kenmerken. Kenmerken op groepsniveau zijn het gemiddeld aanvangsniveau begrijpend lezen en de spreiding tussen leerlingen in aanvangsniveau, de kwaliteit van de leerkracht en de methode tijdens het lesgeven. Op individueel niveau zijn beginniveau, intelligentie, geslacht en sociaaleconomische status van de leerlingen onderscheiden. Het verschil tussen de methodes met betrekking tot de gemeten prestaties blijkt klein en valt zelfs weg als de groepskenmerken constant gehouden worden.

Aarnoutse, Gruwel en Oduber (1995) gingen na of het mogelijk is om bij zeer zwakke lezers uit het speciaal onderwijs via luisteren strategieën te ontwikkelen die ze kunnen inzetten bij het begrijpend lezen.

Onderzocht is het effect van een luisterprogramma van 20 lessen. Hierbij krijgen de leerlingen en de leerkracht om beurten de leiding over een gevoerde dialoog. Door middel van directe instructie leren de leerlingen bovendien vier tekstverwerkingsstrategieën: vragen stellen, verduidelijken, samenvatten en voorspellen. De onderzoekers verwachtten effecten van het programma op de vaardigheden in begrijpend luisteren en begrijpend lezen.

De leerlingen die het luisterprogramma hebben gevolgd, scoren hoger op een toets die meet of de leerlingen de vier onderwezen strategieën onder de knie hebben dan leerlingen uit de controlegroep.

De experimentele leerlingen scoren niet hoger op een toets begrijpend luisteren, waarin een beroep gedaan wordt op meer dan de vier strategieën. Wel is er een verschil tussen zwakke en minder zwakke begrijpende luisteraars: de zwakste gaan meer vooruit, vooral in de experimentele groep.

Er is geen sprake van een effect op de vaardigheid in begrijpend lezen van het experimentele programma. Als verklaring voor het uitblijven van een effect stellen de onderzoekers dat de leestoetsen te moeilijk waren.

In zijn dissertatie onderzocht Walraven (1995, zie ook Walraven 1993 en Walraven, Reitsma en Kappers 1993) of kinderen met gedragsproblemen die opgenomen zijn in een kinderpsychiatrisch centrum ook problemen hebben met begrijpend lezen.

Vervolgens is een interventieonderzoek uitgevoerd bij een kleine groep leerlingen om na te gaan of het mogelijk is deze zwakke lezers strategieën voor begrijpend lezen aan te leren.

Onderzocht is of deze leerlingen voordeel ondervinden van expliciete instructie in plannen, bewaken en evalueren van hun leesgedrag.

Daarna heeft vervolgonderzoek plaatsgevonden bij zwakke lezers in het basis- en speciaal onderwijs. Ook in deze studie is getracht strategieën voor begrijpend lezen aan te leren. Deze strategieën zijn aangeleerd door (getrainde) leerkrachten.

Gebleken is dat een aanzienlijk aantal kinderen binnen de klinische praktijk problemen heeft met begrijpend lezen.

Uit de resultaten van de interventiestudie blijkt dat expliciete instructie in plannen, bewaken en evalueren een positief effect heeft. Het is dus mogelijk om zwakke lezers via expliciete instructie strategieën voor begrijpend lezen aan te leren.

Uit het vervolgonderzoek blijkt dat de leerlingen die directe instructie in leesstrategieën hebben gekregen, meer kennis van leesstrategieën hebben. Er zijn echter geen verschillen in vooruitgang op toetsen voor begrijpend lezen vergeleken met leerlingen die geen instructie in leesstrategieën hebben gekregen.

In haar dissertatie ging Brand-Gruwel (1995, zie ook Brand-Gruwel, Aarnoutse en Van den Bos 1995a, 1995b, 1995c en 1998) de effecten na van een interventieprogramma waarin zwakke begrijpend lezers tekstverwerkingsstrategieën leren ontwikkelen. De leerlingen zijn daarnaast ook zwak tot zeer zwak in technisch lezen. Bij de zwakke technische lezers wordt het interventieprogramma afwisselend in lees- en luisterlessen aangeboden (experiment 1; regulier en speciaal basisonderwijs); de zeer zwakke technische lezers krijgen alleen luisterlessen (experiment 2; speciaal basisonderwijs). In het trainingsprogramma staan de strategieën Ophelderen van onduidelijkheden, Vragen stellen, Samenvatten en Verdere verloop voorspellen centraal. Er wordt gebruik gemaakt van een pretest-posttest design met controlegroep. Effecten van het programma worden nagegaan voor de onderwezen strategieën (lees- en luistervariant), de algemene begrijpend lees- en luistervaardigheid, algemene metacognitieve kennis en het opsporen van fouten in een tekst (ter indicatie van controle leesgedrag).

De resultaten van experiment 1 geven aan dat het doel bereikt wordt: de experimentele groep presteert beduidend beter dan de controlegroep op de lees- en luistertoetsen die de vier onderwezen strategieën bevragen. Gekeken naar eventuele transfereffecten, blijkt de experimentele groep ook beduidend beter te presteren op de algemene begrijpend leestoets, op de nameting en de retentiemeting. Voor begrijpend luisteren is dit alleen het geval voor de leerlingen uit het reguliere basisonderwijs en dan alleen op de nameting. De experimentele groep blijkt na de interventie over meer metacognitieve kennis dan de controlegroep te beschikken. Ook presteert zij beter op de foutendetectietoets. Ten slotte blijken zwakke en gemiddelde luisteraars evenveel te profiteren van de interventie.

Experiment 2 geeft aan dat training van de vier strategieën bij zeer zwakke technische lezers (en daarom alleen door middel van luisterlessen) effectief is: de experimentele groep presteert beduidend beter dan de controlegroep op de luistervariant van de strategieëntoets. Het verschil tussen experimentele en controlegroep op de leesvariant is kleiner. Er vindt geen transfer plaats naar de algemene begrijpend leestoets en naar de algemene begrijpend luistertoets slechts op de retentiemeting. Ten slotte blijken wederom zwakke en gemiddelde luisteraars evenveel te profiteren van de interventie.

Broer (1999, zie ook Broer e.a. 2001) onderzocht in zijn dissertatie het effect van een experimentele lessenserie 'Schema's maken' voor groep 8. Onder 'schema's maken' wordt verstaan het in schema weergeven van de hoofdzaken van een informatieve tekst, op basis van het doorzien van de structuur van een tekst. Het onderzoek is verricht tegen de achtergrond van tegenvallende prestaties op het gebied van begrijpend en studerend lezen. In het onderzoek is een onderscheid gemaakt tussen de directe effecten van de lessenserie en de transfereffecten. De onderzoeksvragen luiden:

- 1) Heeft de lessenserie effect op het herkennen van de structuur van korte informatieve teksten, het afleiden van de hoofdgedachte en op de vaardigheid 'schema's maken'?
- 2) Heeft de lessenserie effect op het spontaan toepassen van de vaardigheid 'schema's maken' bij duidelijk gestructureerd tekstmateriaal?
- 3) Heeft de lessenserie effect op het leesbegrip van de leerlingen?
- 4) In hoeverre is er verband tussen enerzijds de mate waarin een leerling in staat is om informatie te structureren en er relevante informatie uit te halen en anderzijds de resultaten op een nameting en retentiemeting?

Leerlingen uit de experimentele groep herkennen beduidend beter tekststructuur dan leerlingen uit de controlegroep. Ook zijn zij beter in staat schema's te maken van teksten, zowel direct na afloop van de lessenserie als vier weken later. Het afleiden van de hoofdgedachte is onderzocht met behulp van een aparte toets waarbij de leerlingen bij een korte informatieve tekst een goede hoofdgedachte kiezen uit vier alternatieven. Hoewel beide groepen goed scoren, blijkt de experimentele groep significant beter te presteren dan leerlingen die niet de lessenserie hebben doorlopen.

Leerlingen die de lessenserie 'schema's maken' hebben gevolgd blijken duidelijk meer geneigd te zijn de geleerde studietechniek spontaan toe te passen dan leerlingen die de lessenserie niet hebben gevolgd.

De lessenserie blijkt geen effect op het algemeen leesbegrip van de leerlingen te hebben. Er treedt op dit gebied dus geen transfereffect op.

Ten slotte blijkt het vermogen om structuur aan te brengen in informatie een positief effect te hebben: leerlingen die daartoe in staat zijn, herkennen beter tekststructuur, maken betere schema's en leiden ook beter de hoofdgedachte af dan leerlingen die dat niet zo goed kunnen.

De achtergrond van het onderzoek van Van den Branden (2000, zie ook Van den Branden 1995a, 1995b en 1997) is de groeiende aandacht die in de literatuur uitgaat naar de rol van betekenisonderhandeling. Het onderzoek hiernaar is meestal gericht op mondelinge interactie, maar in dit artikel gaat Van den Branden in op het verband met schriftelijke vaardigheden.

De onderzoeksvragen zijn:

- 1) Is er effect van betekenisonderhandeling op tekstbegrip?
- 2) Indien ja: is het effect sterker dan dat van het aanpassen van teksten door vereenvoudiging en uitbreiding?
- 3) Bij welke groeperingsvorm (klassikaal of paarsgewijs) en groepssamenstelling (heterogeen of niet) is het effect het sterkst?
- 4) Is het effect even sterk voor eerste als tweede taal sprekers van het Nederlands? Leerlingen presteren beter qua tekstbegrip als ze de mogelijkheid hebben om over de betekenis van moeilijke woorden en uitdrukkingen in de tekst te onderhandelen. Ook is het tekstbegrip beter als de tekst is aangepast. Dit effect is minder sterk dan dat van betekenisonderhandeling.

Het effect van betekenisonderhandeling is zowel bij klassikale onderhandeling aantoonbaar als bij onderhandeling in paren, maar is het sterkst bij klassikale onderhandeling. Als de paren heterogeen zijn samengesteld, dan profiteren leerlingen met een lager beginniveau meer dan bij homogene samenstelling. Ook de sterke leerlingen uit de heterogene paren scoren hoger dan paren met twee sterke leerlingen. De onderzoeker verklaart dit door de geobserveerde hogere kwantiteit en kwaliteit van de interactie in de heterogene paren en het feit dat de sterke leerlingen veel moeten uitleggen.

Zowel eerste als tweede taal sprekers van het Nederlands scoren hoger na betekenisonderhandeling. Het effect is voor beide groepen even sterk. Het effect van een aangepaste tekst is het sterkst voor eerste taal sprekers.

In het onderzoek van Van den Bergh, Rijkers en Zwarts (2000) zijn begrijpend leesprestaties van leerlingen gedurende zes opeenvolgende jaren gerelateerd aan het type leesmethode dat op school gebruikt wordt. De vierentwintig meest gebruikte methoden zijn in drie categorieën onderverdeeld:

- 1) nieuwe methoden (uit de jaren '90), dekkend voor de kerndoelen;
- 2) oudere methoden (waarin kerndoelen noch leesstrategieën aan de orde komen);
- 3) methoden uit de tussenliggende periode, waarin een beperkte aandacht is voor kerndoelen en/of leesstrategieën.

Het effect van de volgende variabelen is in kaart gebracht:

- 1) de hoeveelheid ervaring van de leerkracht met de methode;
- 2) de klassengrootte;
- 3) het schoolgewicht;
- 4) de urbanisatiegraad van de schoolomgeving.

De gemiddelde leesvaardigheid (gemeten met de Cito-toets) van leerlingen aan het einde van de basisschool blijkt niet afhankelijk van de methodecategorie. De verschillen tussen leerlingen zijn het grootst bij methoden uit de derde categorie.

Het aantal jaren dat de methode in gebruik is en de klassengrootte blijken niet samen te hangen met de leesprestaties.

Het schoolgewicht als indicator voor het type leerlingen hangt sterk samen met de leesprestaties. Het verschil in schoolgewicht blijkt een vrij stabiel kenmerk te zijn. Het verschil tussen scholen die een methode gebruiken uit de eerste twee categorieën, neemt sterk af wanneer met het schoolgewicht rekening gehouden wordt. Scholen met een hoog gewicht zijn oververtegenwoordigd in deze categorieën en ondervertegenwoordigd in de derde.

De urbanisatiegraad speelt vooral een rol bij scholen met een methode uit categorie 3.

Het project 'Kwaliteitsverbetering Begrijpend Lezen' richtte zich op de verbetering van de begrijpend leesprestaties van leerlingen in het Nederlandse basisonderwijs. Dit vier jaar durende project is uitgevoerd door onderwijsbegeleidingsdiensten. Er is gekozen voor een integrale aanpak, waarbij niet alleen de instructie van begrijpend lezen aandacht krijgt. In het onderzoek van Houtveen (2002, zie ook Jacobs, Booij en Houtveen 1994, Booij en Houtveen 1995 en 1996, Houtveen en Booij 1997 en Houtveen, Van Aert en Van Zoelen 1998) staan de volgende vragen centraal:

1) Leidt de strategie die de schoolbegeleiders in het project gebruiken tot adaptief onderwijs in begrijpend lezen?

2) Leidt onderwijs waarin adaptief onderwijs in begrijpend lezen voldoende aanwezig is, tot de beoogde cognitieve en affectieve leerlingresultaten?

Dit onderzoek richt zich in het bijzonder op de leerkrachten van de groepen 5 en 7 van de basisscholen die bij dit project betrokken zijn. Hun resultaten zijn vergeleken met groepen die niet hebben deelgenomen aan het project.

Uit het onderzoek blijkt dat de begeleidingsstrategie zoals die in het project gevolgd is, succesvol is. Op alle aspecten van adaptief onderwijs is sprake van verschil in groei tussen de klassen die wel en niet hebben deelgenomen aan het project. De implementatie blijkt ook twee jaar na afsluiting van het project goed gehandhaafd. De aangeleerde leerkrachtvaardigheden, zoals adaptief instructiegedrag bij begrijpend lezen, zijn routine geworden. De bevindingen in groep 5 en 7 zijn vergelijkbaar.

Met betrekking tot de leerlingresultaten wordt geconstateerd dat adaptief onderwijs bij begrijpend lezen leidt tot betere prestaties bij de leerlingen. Ook is gebleken dat de effecten beklijven, een jaar na beëindiging van het project presteren de leerlingen nog steeds goed. Er zijn geen effecten gevonden voor de attitude van de leerlingen ten aanzien van lezen.

In zijn dissertatie onderzocht De Jager (2002) hoe reguliere leerkrachten hun onderwijs moeten vormgeven wanneer zij leerlingen zowel basisvaardigheden als metacognitieve vaardigheden willen aanleren. Om deze vraag te beantwoorden zijn twee onderzoekstradities (onderwijseffectiviteit en constructivisme) bestudeerd. Uit beide tradities is een instructie-model geselecteerd, achtereenvolgens directe instructie en cognitief leerlingschap. Directe instructie is geschikt voor sterk gestructureerde vakken en blijkt effectief voor allochtone leerlingen en leerlingen uit sociaal zwakke milieus. De vraag is of directe instructie ook effectief is voor het aanleren van meer complexe metacognitieve vaardigheden.

Het model van cognitief leerlingschap richt zich op het actief betrekken van de leerling in het leerproces en op de ontwikkeling van metacognitie. Onderzoek toonde aan dat het model een positief effect heeft op complexe vaardigheden. De meeste onderzoeken vonden echter plaats buiten reguliere onderwijssettings. Het huidige onderzoek komt tegemoet aan dat tekort. Eén groep leerkrachten werd getraind om directe instructie te implementeren, een andere leerde het cognitief leerlingschap toe te passen en een controlegroep leerkrachten werd niet getraind. Ook is onderzocht wat de effecten van de instructiemodellen zijn op de prestaties voor begrijpend lezen, metacognitie en attitude.

Alle leerkrachten gebruikten dezelfde methode voor begrijpend lezen (Ik weet wat ik lees). De twee experimentele groepen werkten met een herschreven handleiding van deze methode. De tijdsbesteding en kwaliteit van instructiegedrag tijdens de lessen begrijpend lezen is geobserveerd voor, tijdens en na de training. Beide experimentele groepen vertonen

verschillende ontwikkelingen wanneer zij ieder apart vergeleken worden met de controlegroep. Ook wanneer de twee experimentele groepen met elkaar vergeleken worden, blijkt er sprake te zijn van aantoonbare verschillen in instructiegedrag.

Voor de effecten van de instructiemodellen op begrijpend lezen, metacognitie en attitude zijn op drie momenten toetsen en vragenlijsten afgenomen bij de leerlingen: pretest, posttest en follow-up. Vergeleken met de controlegroep, hebben directe instructie en cognitief leerling-schap beide een positief effect op metacognitie. Cognitief leerling-schap heeft bovendien ook een positief effect op begrijpend lezen (niet op alle gebruikte toetsen) en attitude, maar dat effect verdwijnt met de tijd. Wanneer de twee experimentele modellen met elkaar vergeleken worden, is cognitief leerling-schap effectiever.

Met betrekking tot de effecten van de modellen op begrijpend lezen blijkt cognitief leerling-schap effectiever voor de intelligentste leerlingen en directe instructie voor de minst intelligente leerlingen.

Van Keer (2002) ging na hoe een programma begrijpend lezen dat expliciete instructie in leesstrategieën combineert met peer tutoring in de praktijk wordt toegepast en wat de effecten ervan zijn. Bij peer tutoring werken twee leerlingen van dezelfde of verschillende leeftijd samen, waarbij de één (de tutor) de ander helpt (de tutee).

Er is onderzocht of leerlingen profiteren van het programma, of hun prestaties bij begrijpend en technisch lezen verbeteren en of er een effect is op het emotioneel en sociaal functioneren van leerlingen. Tenslotte is nagegaan of de effecten verschillen tussen tutors en tutees en tussen goede en zwakke lezers.

Zowel zwakke als goede lezers blijken in staat te zijn jongere leerlingen bij te staan in het lezen van teksten en inoefenen van leesstrategieën. Ze komen elk in hun eigen tempo en niveau aan hun trekken. Uit het onderzoek blijkt dat zowel zwakke als goede lezers die expliciete instructie hebben gekregen in leesstrategieën en die strategieën hebben ingeoeft in peer tutoring-koppels, een grotere vooruitgang boeken voor begrijpend lezen dan leerlingen uit de controlegroep. Het effect is vastgesteld bij leerlingen die geholpen worden en in nog grotere mate bij leerlingen die zelf als tutor optreden. Bij jongere leerlingen (tutees) is er een verbetering in de technische leesvaardigheid.

Bij de tutors die met een jongere leerling samenwerken (zowel zwakke als sterke lezers), zijn er positieve effecten op het zelfbeeld en positieve gedragsveranderingen zoals meer zorgzaamheid en verantwoordelijkheidsgevoel.

Van Keer en Verhaeghe (2003) gaan in op de effecten van hetzelfde programma begrijpend lezen vanuit de volgende onderzoeksvragen:

- 1) Bevordert expliciete instructie in leesstrategieën gevolgd door klassikale oefening of peer tutoring-activiteiten, de vaardigheid in begrijpend lezen en strategiegebruik van jongere en oudere leerlingen?
- 2) Boeken leerlingen meer vooruitgang als het inoefenen gebeurt in peer tutoring-vorm dan bij klassikale inoefening?
- 3) Is de vooruitgang groter bij peer tutoring met verschillende leeftijden dan met dezelfde leeftijden, bij zowel oudere als jongere leerlingen?

Voor de leerlingen van het vijfde leerjaar (groep 7) blijkt dat expliciete instructie en peer tutoring de begrijpend leesprestaties bevorderen. Het effect wordt alleen gevonden in

gestandaardiseerde toetsen, niet in de zelf ontwikkelde toets. Het effect blijft zichtbaar in een latere toetsafname. Er is geen effect op het (door leerlingen zelf gerapporteerde) gebruik van leesstrategieën. In het tweede leerjaar (groep 4) is er een positief effect voor begrijpend lezen en strategiegebruik.

Er is alleen een effect als de expliciete instructie gepaard gaat met peer tutoring met oudere leerlingen, niet met klassikale inoefening. Het effect verdwijnt na zes maanden.

De peer tutoring-vorm waarbij leerlingen van dezelfde leeftijd samenwerken, is minder effectief dan die met verschillende leeftijden, voor zowel oudere als jongere leerlingen. Tussen peer tutoring met leeftijdsgenoten en klassikale oefening worden geen verschillen gevonden.

Aarnoutse, Hissink en Van Bon (2003) gingen na of twee lesprogramma's op het gebied van begrijpend lezen effect hebben op leesstrategieën en begrijpend lezen in het algemeen bij leerlingen in het speciaal basisonderwijs. Bovendien werd nagegaan wat het verschil in effect is tussen beide programma's op verschillende maten voor begrijpend lezen en leesmotivatie. Beide programma's gaan uit van strategisch leren en samenwerkend leren. Het verschil tussen beide is dat in het ene programma lees- en luisterlessen voorkomen, terwijl in het andere alleen leeslessen worden gegeven.

Beide programma's blijken effect te hebben op de beheersing van leesstrategieën, maar niet op begrijpend lezen in het algemeen. Verder blijkt dat beide programma's niet verschillen in hun effect op maten voor tekstbegrip en leesmotivatie.

Aarnoutse en Schellings (2003) onderzochten in hoeverre leesstrategieën en leesmotivatie gestimuleerd worden in een probleemgestuurde leeromgeving. Het uitgangspunt van het voor het experiment ontwikkelde programma, is dat begrijpend lezen in betekenisvolle contexten plaatsvindt en geïntegreerd aan bod komt met zaakvakonderwijs. Het programma daagt leerlingen uit om een zelf geformuleerd probleem op te lossen door allerlei schriftelijke bronnen te consulteren.

Er is onderzocht hoe het programma is uitgevoerd en wat het effect van het programma is op:

- 1) de uitvoering van leesstrategieën en de kennis over het gebruik van deze strategieën;
- 2) begrijpend lezen in het algemeen;
- 3) leesmotivatie.

Uit het onderzoek blijkt dat niet alle leerkrachten erin slagen het programma volgens plan uit te voeren. Ze hebben moeilijkheden met de 'open' leeromgeving, de organisatie en de begeleiding van de groepen.

Zowel de experimentele als de controlegroep boekt vooruitgang in het gebruik van leesstrategieën. De experimentele groep scoort significant hoger. Klassen waarin het programma volgens plan is uitgevoerd, scoren nog hoger.

De experimentele groep heeft een grotere kennis van leesstrategieën. De wijze waarop het programma is uitgevoerd (volgens plan of niet), heeft minder effect op de kennis van strategieën dan op het gebruik ervan.

De experimentele en de controlegroep gaan even veel vooruit op begrijpend lezen. Klassen die het programma volgens plan hebben uitgevoerd, scoren significant hoger.

De experimentele groep laat een groei in leesmotivatie zien. Klassen waarin het programma volgens plan is uitgevoerd, zijn significant positiever in hun leesmotivatie.

De achtergrond van het onderzoek van De Corte, Verschaffel en Van de Ven (2003, zie ook De Corte, Verschaffel en Van de Ven 2001) is dat in de Vlaamse eindtermen uit 1998 het belang van vaardig strategiegebruik bij begrijpend lezen beklemtoond wordt.

In een experiment worden de volgende strategieën aangeleerd en ingeoeft: activeren van voorkennis, verduidelijken van moeilijke woorden, schema's maken en omschrijven van de hoofdgedachte.

Onderzocht is of dit strategieonderwijs (klassikaal en in een groep) een positieve invloed heeft op:

- 1) een toets strategiegebruik;
- 2) een begrijpend lezen-test;
- 3) de leeshouding;
- 4) het strategiegebruik buiten de context van het begrijpend lezen.

Ook wordt nagegaan of leerlingen na het experiment meer strategieën kunnen opnoemen en in hoeverre de leeromgeving adequaat geïmplementeerd is tijdens het groepswork.

Uit het onderzoek blijkt dat leerlingen na het experiment beter scoren op de strategietoets dan leerlingen uit de controlegroep die geen strategieonderwijs kregen. Het verschil blijft bestaan na drie maanden.

Op de begrijpend lezen-test scoren leerlingen uit het experiment hoger dan de controlegroep, maar het verschil is niet significant.

Zowel de experimentele groep als de controlegroep boekt weinig vooruitgang op de leesattitudeschaal. De experimentele groep scoort hoger, maar het verschil is niet significant.

De resultaten van de transfertoets tonen aan dat de experimentele groep de geleerde strategieën kan toepassen buiten de context van begrijpend lezen.

Uit de interviews met leerlingen waarin ze rapporteren over hun strategiegebruik, blijkt dat de experimentele groep significant meer strategieën kan opnoemen.

Wat de implementatie tijdens het groepswork betreft, blijkt dat leerlingen een ongelijke bijdrage leveren en de groepsleider zijn taak niet altijd effectief vervult. De leerlingen passen de strategieën daadwerkelijk toe. 90% van de leerkrachtinterventies is inhoudelijk.

Bevindingen uit effectonderzoek

Onderzochte aanpak, programma of leergang	Effect op begrijpend lezen	Onderzoekers
Taakgericht taalonderwijs met actieve interactie	Positief	Jaspaert en Linsen 1979
Leergang waarin vaardigheden m.b.t. communicatie en denken centraal staan	Positief	Bol e.a. 1976
Programma's Hoofdgedachte afleiden, Bedoelingen achterhalen, Conclusies trekken	Positief voor Hoofdgedachte en Conclusies	Aarnoutse 1982
Leergang Lezen om te weten, bestaande uit Schema's maken en Vragen formuleren en beantwoorden	Positief voor Schema's	Boonman en Kok 1986
Programma Oorzaak-gevolgrelaties	Positief	Sessink en Aarnoutse 1988
Programma's Hoofdgedachte formuleren en Vragen stellen	Positief voor Hoofdgedachte	Pennings, De Jong en Laudy 1989
Programma Hoofdgedachte afleiden in twee varianten: individueel en groepsgewijs	Positief; geen verschil tussen de varianten	Ceulemans en Aarnoutse 1989
Programma's Hoofdgedachte afleiden, Bedoeling hoofdpersoon afleiden, Conclusies trekken, Structuur vinden, Verwijswoorden herkennen, Oorzaak-gevolgrelaties afleiden, Samenvatten	Positief, vooral bij zwakke lezers, vooral voor Structuur, Oorzaak-gevolg en Conclusies	Aarnoutse 1990; Aarnoutse en Schmitz 1991; Roelofs, Aarnoutse en Voeten 1991
Computergestuurde cloze-oefeningen: invullen van gaten in een gaten tekst	Geen effect	Walraven en Reitsma 1991b

Onderzochte aanpak, programma of leergang	Effect op begrijpend lezen	Onderzoekers
Leergang Lees je wijzer met nadruk op het communicatieve karakter van teksten en op taal-denkrelaties	Positief	Gresnigt 1992
Functionele, communicatieve aanpak	Positief voor kinderen uit lager sociaal milieu	Van der Geest en Jorna 1992
Bestaande methodes voor begrijpend lezen	Geen effect	Mooij en Van der Eeden 1994
Luisterprogramma met instructie in de tekstverwerkingsstrategieën Vragen stellen, Verduidelijken, Samenvatten, Voorspellen	Geen effect	Aarnoutse, Gruwel en Oduber 1995
Programma met instructie in strategieën voor begrijpend lezen	Geen effect	Walraven 1995
Programma met instructie in de lees- en luisterstrategieën Verduidelijken, Vragen stellen, Samenvatten en Voorspellen	Positief	Brand-Gruwel 1995
Programma Schema's maken	Geen effect	Broer 1999
Betekenisonderhandeling	Positief, vooral in heterogene paren	Van den Branden 2000
Bestaande methodes voor begrijpend lezen	Geen effect	Van den Bergh, Rijkers en Zwarts 2000
Adaptief onderwijs	Positief	Houtveen 2002
De bestaande methode Ik weet wat ik lees met twee experimentele varianten: directe instructie en cognitief leerlingchap	Positief voor cognitief leerlingchap	De Jager 2002

Onderzochte aanpak, programma of leergang	Effect op begrijpend lezen	Onderzoekers
Programma met instructie in leesstrategieën, in twee varianten : met en zonder peer tutoring	Positief (beide)	Van Keer 2002; Van Keer en Verhaeghe 2003
Programma met strategisch en samenwerkend leren, in twee varianten: één met lees- en luisterlessen, één met alleen leeslessen	Geen effect (beide)	Aarnoutse, Hissink en Van Bon 2003
Programma met probleemgestuurd en geïntegreerd lezen in zaakvakonderwijs	Geen effect	Aarnoutse en Schelling 2003
Programma's Voorkennis activeren, Verduidelijken van moeilijke woorden, Schema's maken, Hoofddachte omschrijven	Geen effect	De Corte, Verschaffel en Van de Ven 2001

De meerderheid van de effectonderzoeken (16 van de 26) rapporteert 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, de functionele communicatieve aanpak, betekenisonderhandeling, adaptief onderwijs en cognitief leerlingschap. 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 experimentele programma's waarvan effect wordt gerapporteerd, worden in ouder onderzoek gepresenteerd als deelvaardigheden van begrijpend lezen en in later onderzoek als leesstrategieën. Voor een aantal programma's, zoals de hoofddedachte 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 Hoofddedachte afleiden (zie De Corte, Verschaffel en 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 oudere experimentele 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. Maar ook hier blijkt een vergelijkbaar programma in later onderzoek niet effectief (zie De Corte, Verschaffel en Van de Ven 2001). De tweede leergang blijkt effectief in twee onderzoeken: Bol e.a. 1976 en Gresnigt 1992. Deze leergang legt nadruk op de aspecten communicatie en taal-denkrelaties, een ontwikkelingslijn die we na 1992 niet meer in onderzocht materiaal aantreffen.

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 en Van der Eeden 1994, Van den Bergh, Rijkers en Zwartz 2000).

Tenslotte laat het verrichte effectonderzoek een naar onze mening opvallende leemte zien. Gegeven de in veel beginsituatieonderzoeken geconstateerde samenhang tussen woordenschat en vaardigheid in begrijpend lezen (zie paragraaf 3), zou verwacht mogen worden dat onderzocht was of en onder welke voorwaarden woordenschatonderwijs een bijdrage levert aan de vergroting van de vaardigheid in begrijpend lezen. Dit onderzoek zijn wij echter niet tegengekomen.

6. Instrumentatieonderzoek

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

Aarnoutse en Mommers (1977) ontwikkelden enkele doelstellinggerichte toetsen: toetsen die doelstellingen operationaliseerden die als relevant naar voren kwamen in het doelstellingenonderzoek van Aarnoutse (1976, zie paragraaf 2). De toetsen hebben betrekking op de volgende doelstellingen:

- De leerling kan de hoofdgedachte weergeven van een korte tekst (twee alinea's)
- De leerling kan de hoofdgedachte van een korte tekst identificeren (als deze expliciet in de tekst aanwezig is) en afleiden (als deze alleen impliciet in de tekst aanwezig is).
- De leerling kan bij een actieve zin de passieve zin met dezelfde betekenis vinden en vice versa.
- De leerling kan synoniemen identificeren.

Daarnaast ontwikkelden zij cloze-toetsen, waarin de leerling weggelaten woorden moest invullen.

In het onderzoek, onder leerlingen van groep 5 tot en met groep 8, is de samenhang nagegaan tussen de resultaten op de toetsen en een schoolvorderingen/intelligentietest. Uit de analyses bleek dat alle toetsen, behalve de toets hoofdgedachte identificeren/afleiden, hoger laadden dan .50 op verbale intelligentie.

De homogeniteit van de toetsen bleek behoorlijk, tussen .79 en .89.

Bij alle toetsen trad een significant verschil op in de gemiddelden tussen de opeenvolgende leerjaren.

Boland en Mommers (1985) doen verslag van de constructie, try-out en analyse van een cloze-toets voor begrijpend lezen. Deze toets, geconstrueerd vanuit een theoretisch concept waarin begrijpend lezen wordt opgevat als een constructief proces van tekstverwerking, bestaat uit twee teksten en is afgenomen bij leerlingen uit groep 7.

De psychometrische kwaliteiten van beide subtoetsen bleken bevredigend.

Staphorsius (1994, zie ook Staphorsius en Krom 1985; Staphorsius, Verhelst en Kleintjes 1996)) onderzocht in zijn dissertatie of het mogelijk is een instrument te ontwikkelen waarmee de moeilijkheid (leesbaarheid) van teksten gekoppeld kan worden aan de leesvaardigheid van

leerlingen in de basisschool. Met behulp van een dergelijk instrument wordt het mogelijk voor leerkrachten om te beslissen welke teksten voor een leerling, te moeilijk, te makkelijk of op niveau zijn.

Het onderzoek bestaat uit twee delen. Eerst wordt de leesbaarheid van teksten bepaald door de gemiddelde score van leerlingen op zogenaamde cloze-toetsen: teksten waaruit elk zevende woord is verwijderd. De leerlingen moeten raden wat de verwijderde woorden zijn. Deze maat voor leesbaarheid is vergeleken met expertoordelen over de moeilijkheidsgraad van de teksten. Bovendien is bepaald welke tekstkenmerken de leesbaarheid van teksten volgens bovenstaand criterium goed kunnen voorspellen.

In de tweede plaats zijn speciaal ontworpen toetsen ('tekst-tests') afgenomen. Hierin moeten leerlingen open plekken invullen, waarbij begrip van de tekst essentieel is. De eerder vastgestelde leesbaarheidsformule is gebruikt om de scores op deze tests te voorspellen. Vervolgens is bepaald hoeveel vragen een leerling goed moet hebben om de tests (en teksten van vergelijkbare moeilijkheid) te begrijpen.

Twee steekproeven van elk 4320 leerlingen kregen de cloze-toetsen voorgelegd, ter bepaling van de leesbaarheid van 240 verschillende teksten. De betrouwbaarheid van de cloze-toetsen bleek voldoende voor de onderzoeksdoelen. De correlatie tussen de leesbaarheidsschatting door experts (31 leerkrachten) en de leesbaarheidsmeting gebaseerd op de cloze-scores bleek hoog (.90), een indicatie dat de cloze-scores een valide meting van de leesbaarheid zijn. De volgende tekstkenmerken bleken de aldus geschatte tekstmoeilijkheid goed genoeg te voorspellen om opgenomen te worden in de leesbaarheidsformule (CLIB85): woordlengte, percentage frequente woordvormen, percentage verschillende woorden en zinslengte. De correlatie met het criterium bedroeg .85.

276 'tekst-tests' zijn afgenomen bij meer dan 21000 leerlingen verdeeld over verschillende jaargroepen (4-8) en in verschillende jaargangen (1986-1991). De leesbaarheidsformule bleek de gemiddelde score op deze tests zeer goed te voorspellen ($r = .96$). Als criterium voor tekstbegrip bleek een score van 70% goed beantwoorde vragen op een 'tekst-test' een goede benadering. Doordat op deze wijze een koppeling kon worden gemaakt tussen tekstmoeilijkheid en leesvaardigheid van leerlingen heeft het onderzoek zijn doel bereikt. Op basis hiervan is een computerprogramma ontwikkeld (CITO leesbaarheidsindex voor het basis- en speciaal onderwijs: CLIB) dat docenten kunnen gebruiken om de moeilijkheid van leesstof af te stemmen op de leesvaardigheid van individuele leerlingen.

De centrale vraag in de dissertatie van De Geus (1995, zie ook De Geus en Reitsma 1994) is welke kenmerken van functionele leestaken en vragen bepalend zijn voor de moeilijkheid van deze leestaken. Daarnaast is nagegaan wat de oorsprong is van het begrip functionele geletterdheid.

Het begrip functionele geletterdheid is ontstaan als een criterium voor lees- en schrijfvaardigheden die bruikbaar zijn voor het functioneren in de maatschappij.

In Amerikaans onderzoek (van Kirsch en Mosenthal) is getracht de verschillen tussen taken en vragen te verklaren op basis van een relationele grammatica. De manier waarop in dit onderzoek de beoordeling plaatsvond, was tijdrovend en lastig. Vandaar dat in het onderhavige onderzoek is nagegaan in hoeverre de verschillen tussen taken en vragen verklaard kunnen worden met een simpeler en makkelijker te scoren set van kenmerken. Enkele voorbeelden uit de set van kenmerken die van invloed zijn op de moeilijkheid van taken zijn: documentomvang

(aantal zinnen), parafrasering (correspondentie tussen tekst en vraag) en de aantrekkelijkheid van afleiders (bij meerkeuze vragen). Deze set van kenmerken bleek te voldoen voor een beschrijving van verschillen tussen taken.

Samenvatten als opdracht heeft (met name in het onderwijs) vaak een dubbelfunctie, aldus Schoonen (1999). Samenvatten is een belangrijke vaardigheid op zich, maar daarnaast wordt samenvatten ook gezien als een operationalisering van tekstbegrip of als een didactische werkvorm om de leesvaardigheid (het begrijpend lezen) te bevorderen. De weinige studies naar de validiteit van de samenvattingopdracht laten lage scorebetrouwbaarheden zien, dat wil zeggen dat de ene samenvattingopdracht duidelijk de andere niet is. Bovendien correleren de samenvattingprestaties maar matig met de leesprestaties, terwijl men over het algemeen de samenvatting als een aantrekkelijke operationalisering voor leesvaardigheid ziet.

Uit het onderzoek van Schoonen naar de samenvatting als leesprestatie, onder leerlingen uit het basisonderwijs en klas twee en vier van het voortgezet onderwijs, blijkt dat de hoogte van de scores voor de samenvatting voor een deel bepaald wordt door het onderwerp van de samen te vatten tekst. Markering van de tekststructuur, waarvan een faciliterend effect verwacht werd, sorteerde geen effect. Een van de verklaringen is de mogelijkheid dat de lezers bij de opbouw van de tekst zich meer laten leiden door hun kennis van het onderwerp dan door de letterlijke tekst.

Afgemeten aan het criterium van een begrijpend leestoets wordt geconcludeerd dat de samenvatting weliswaar substantieel, maar zeker niet hoog correleert met de toetscores. Een van de factoren die hier een rol kan spelen is de onderwerpsafhankelijkheid van de samenvattingopdracht. Daarnaast kan niet uitgesloten worden dat de samenvatting andere taal- of leesvaardigheden meet die in het geheel niet met de leestoets bevestigd werden.

De samenvatting als opdrachtvorm is in psychometrisch opzicht op zijn minst problematisch en het (eenmalig) gebruik als meetinstrument niet gerechtvaardigd, concludeert Schoonen.

Het instrumentatieonderzoek heeft al met al enkele bruikbare instrumenten en enkele inzichten opgeleverd.

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

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

7. Evaluatieonderzoek

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

In de Voorstudie op het gebied van het taalonderwijs in de lagere school (Wesdorp e.a. 1986, zie ook Wesdorp en Hoeksma 1985 en Wesdorp 1985) zijn o.a. de leesprestaties van de leerlingen gepeild in de hoogste groep.

Opgavetaken als het ordenen van ondertekeningen onder stripplaatjes, het invullen van een eenvoudig opgavenformulier, het halen van expliciet vermelde informatie uit een radio- en tv-gids, het halen van expliciet vermelde namen of aanduidingen uit een eenvoudige biologietekst, het interpreteren van pictogrammen in een folder en het invullen van een iets ingewikkelder inschrijfformulier werden door 75-95 % van de leerlingen goed uitgevoerd.

Opgavetaken als het nauwkeurig lezen om expliciet vermelde informatie te verzamelen uit meer dan een tekst, het nauwkeurig lezen om expliciet vermelde informatie in (kook)instructies te identificeren, het lezen van een "gemengd bericht" in de krant en het opzoeken van expliciet vermelde informatie in de inhoudsopgave en de tekst van een telefoonboek werden door twee derde van de leerlingen goed uitgevoerd.

Gemiddeld de helft van de leerlingen kon een bus- en bootdienstregeling raadplegen, een studietekst samenvatten, tabellen en schema's interpreteren en vragen bij teksten van grotere omvang beantwoorden die naar hoofdzaken vroegen uit de tekst.

Ongeveer 7 % van de leerlingen haalde op al deze toetsen minimale scores. De onderzoekers stellen dat dit zeer slechte lezers zijn die waarschijnlijk in allerlei praktische situaties hun leesvaardigheid niet kunnen gebruiken en typeren hen als "functioneel analfabeet".

In diverse periodieke peilingen van het onderwijsniveau (PPON) zijn de prestaties van leerlingen beoordeeld, zowel aan het einde van het basisonderwijs (Zwarts 1990, Sijtsma 1997, Sijtsma, Van der Schoot en Hemker 2002) als halverwege het basisonderwijs (Sijtsma 1992, Van Roosmalen, Veldhuijzen en Staphorsius 1999a, Van Berkel e.a. 2002). Peilingen die specifiek betrekking hebben op het domein Lezen zijn Heesters e.a. 2007 en Moelands e.a. 2007. Van Roosmalen, Veldhuijzen en Staphorsius 1999b en Van Weerden e.a. 2002 zijn peilingen die betrekking hebben op het speciaal basisonderwijs.

Bij een aantal van deze peilingen hadden deskundige beoordelaars uit het veld van het basisonderwijs (leraren, schoolbegeleiders en Pabo-docenten) van tevoren standaarden gedefinieerd waaraan een bepaald percentage van de leerlingen idealiter zou moeten voldoen.

In de eerste taalpeiling einde basisonderwijs is de taalvaardigheid van meer dan vierduizend leerlingen in groep 8 onderzocht, waarvan Zwarts (1990) verslag uitbrengt. Het taaldomein is onderverdeeld in de vier hoofdvaardigheden lezen, luisteren, schrijven en spreken. Lezen omvat technisch en begrijpend lezen. Ook het hanteren van informatiemiddelen komt aan bod.

Omdat de peiling gericht is op het communicatief handelen, staat daarnaast de indeling in taalgebruikfuncties centraal. In dit onderzoek wordt dit vertaald in het gebruik van rapporterende, beschouwende, directieve en argumentatieve teksten.

Bij begrijpend lezen wordt één onderdeel (Lezen van beschouwende teksten) voldoende beheerst, twee andere onderdelen onvoldoende (Lezen van rapporterende teksten en Lezen van argumentatieve teksten). Het hanteren van informatiemiddelen (naslagwerken, kaarten, tabellen en grafieken) wordt voldoende beheerst; het toepassen van kennis bij het hanteren van naslagwerken geeft echter problemen.

Allochtonen leerlingen met laag opgeleide ouders scoren lager dan autochtonen leerlingen; leerlingen die vertraagd de school hebben doorlopen presteren over het algemeen slechter dan leerlingen die nooit zijn blijven zitten.

In de tweede taalpeiling is opnieuw de taalvaardigheid van meer dan vierduizend leerlingen in groep 8 onderzocht, waarvan Sijstra (1997) verslag uitbrengt. Dezelfde teksttypen komen aan de orde; nieuw is dat een panel van beoordelaars nu standaarden heeft vastgesteld voor Minimum en Voldoende en verwachtingen heeft uitgesproken over het percentage leerlingen dat deze standaarden zou moeten bereiken.

Bij rapporterende teksten voldoet 27 % van de leerlingen aan de standaard Voldoende, terwijl 70 tot 75 % gewenst was en 66 % aan de standaard Minimum, waarvoor de norm 90 tot 95 % was.

Bij beschouwende teksten voldoen 50 % van de leerlingen aan de standaard Voldoende en 86 % aan de standaard Minimum; bij directieve teksten 46 % aan de standaard Voldoende en 79 % aan de standaard Minimum; en bij argumentatieve teksten 50 % aan de standaard Voldoende en 92 % aan de standaard Minimum. Veel leerlingen blijven bij alle teksttypen dus onder de standaard Voldoende en bereiken de standaard Minimum alleen bij argumentatieve teksten. Naslagwerken hanteren realiseert 50 % van de leerlingen op het niveau Voldoende en 92 % op het niveau Minimum; voor tabellen en grafieken lezen haalt 34 % het niveau Voldoende en 73 % het niveau Minimum; bij kaarten lezen is dat resp. 31 % en 79 %. Veel leerlingen blijven ook hier dus onder de standaard Voldoende en bereiken de standaard Minimum alleen bij het hanteren van naslagwerken.

Allochtone leerlingen met laag opgeleide ouders scoren ook in deze peiling lager dan autochtone leerlingen en leerlingen die vertraagd de school hebben doorlopen lager dan leerlingen die nooit zijn blijven zitten. Daarnaast signaleert de onderzoekster een effect van de aard van het leesonderwijs op de prestaties van de leerlingen: van scholen die gebruik maken van methoden met procesgerichte instructie, gericht op het leren van strategieën, presteren de leerlingen beter dan van scholen die alleen een productgerichte methode gebruiken.

In de derde taalpeiling is bij meer dan vijfduizend leerlingen uit groep 8 de stand van zaken met betrekking tot lezen, luisteren en ondersteunende activiteiten onderzocht, waarvan Sijstra, Van der Schoot en Hemker (2002) verslag uitbrengen.

Bij drie van de vier teksttypen voor begrijpend lezen en bij het hanteren van naslagwerken behaalt ongeveer 50 % van de leerlingen de standaard Voldoende; bij het lezen van rapporterende teksten lukt dat ongeveer 30 % van de leerlingen. Beoogd was een percentage van tenminste 70 %. De standaard Minimum wordt bereikt door het beoogde percentage leerlingen (90-95 %) bij het lezen van argumentatieve teksten, bij het hanteren van naslagwerken en bijna bij het lezen van beschouwende teksten. De onderzoekers stellen dat de leesvaardigheid van leerlingen aan het einde van het basisonderwijs niet op het gewenste niveau wordt gerealiseerd.

Leerlingen met laagopgeleide ouders, zowel autochtoon als allochtoon, hebben een duidelijke achterstand ten opzichte van autochtone leerlingen met hoger opgeleide ouders en leerlingen die vertraging hebben opgelopen in hun schoolloopbaan hebben ook een achterstand ten opzichte van hun niet-vertraagde klasgenoten.

Er is geen verschil in prestaties met de vorige taalpeiling wat lezen betreft.

In 2005 is een taalpeiling gehouden einde basisonderwijs die specifiek gericht was op het leesonderwijs (Heesters e.a. 2007), onder ruim 2500 leerlingen uit groep 8.

Bij de taak Begrijpen van geschreven teksten worden de standaarden voor Voldoende en voor

Minimumbeheersing door het beoogde percentage leerlingen bereikt: 66 % bereikt Voldoende (beoogd was 70 à 75 %); 92 % bereikt Minimum (beoogd was 90 à 95 %). De resultaten wijken nauwelijks af van vergelijkbare resultaten in de peiling uit 1998. Er zijn grote verschillen in vaardigheid gevonden tussen leerlingen afhankelijk van het voorgenomen doorstroomniveau na de basisschool.

Bij de taak Interpreteren van geschreven teksten bereikt 50 % van de leerlingen de standaard Voldoende, terwijl 70 à 75 % beoogd was en 84 % van de leerlingen de standaard Minimum terwijl 90 tot 95 % beoogd was. Ook deze resultaten wijken nauwelijks af van die uit 1998 en ook hier zijn grote verschillen tussen leerlingen aangetroffen in vaardigheid.

Tot Reflecteren op geschreven teksten, in de zin van het geven van een oordeel ondersteund met passende argumenten, zijn de onderzochte leerlingen in het algemeen in staat, aldus de onderzoekers. (Opgemerkt moet worden dat voor deze taak geen standaarden zijn vastgesteld). Studerend lezen, geoperationaliseerd in samenvatting- en schemaopgaven, blijkt buiten het bereik te liggen van de zwakkere leerlingen (doorstroomniveau basisberoepsgerichte leerweg), maar wel aan te sluiten bij leerlingen van het doorstroomniveau havo/vwo. De leerlingen blijken redelijk in staat om ook uit een langere tekst de belangrijkste informatie te selecteren voor een samenvatting, al zijn ze minder volledig in hun samenvatting dan volwassen samenvattters. 50 % van de leerlingen bereikt de standaard Voldoende (beoogd: 70 à 75 %). Door een te optimistische verwachting van het prestatieniveau bij de beoordelaars is het niet mogelijk geweest voor deze taak een standaard Minimum vast te stellen.

Bij de taak Opzoeken van informatie bereikt 58 % van de leerlingen de standaard Voldoende (beoogd: 70 à 75 %) en 92 % de standaard Minimum (beoogd: 90 à 95 %). Opgaven waarbij kennis van het alfabet ingezet moet worden om informatie op te zoeken, worden minder goed beheerst dan andere opgaven. Maar de paar opgaven die puur en alleen om kennis van het alfabet vragen, worden over het algemeen wel goed gemaakt door alle leerlingen en matig gemaakt door de zwakke leerlingen.

De taak Woordenschat vraagt naar kennis van betekenissen van en relaties tussen woorden. Bijna 60 % van de leerlingen haalt hier de standaard Voldoende (beoogd: 70 à 75 %). 90 % van de leerlingen bereikt de standaard Minimum, waarmee het beoogde percentage gehaald is. Er zijn grote verschillen tussen leerlingen bij deze taak: van de leerlingen met formatiegewicht 1.00 bereikt ongeveer 70 % de standaard Voldoende, van de leerlingen met formatiegewicht 1.90 slechts 20 %.

Voor alle taken geldt dat leerlingen met een hoger formatiegewicht en leerlingen met een vertraging in hun schoolloopbaan zwakker presteren dan de overigen. Meisjes presteren op alle taken beter dan jongens, met uitzondering van Woordenschat. Wanneer er volgens de leerkracht sprake is van een buitenlandse taal in de thuissituatie van de leerling, gaat daarvan een negatief effect uit op de taken Begrijpen en Interpreteren, maar vooral op de taak Woordenschat.

Ook Moelands e.a. (2007) is een peiling die specifiek gericht was op het leesonderwijs, in dit geval het aspect kennis en toepassing van leesstrategieën. De peiling is gehouden onder leerlingen uit groep 6, 7 en 8 van het reguliere basisonderwijs en een geselecteerde groep leerlingen uit het speciaal basisonderwijs (naar leeftijd vergelijkbaar met leerlingen uit groep 8 en met een leesvaardigheid van tenminste het niveau van de reguliere groep 6). Bevraagd is de passieve en actieve kennis van leesstrategieën en de vaardigheid in voorspellend lezen in een gesloten en een open toetsgedeelte.

Passieve kennis van leesstrategieën is getoetst door leerlingen uit een lijst van 25 "leestips" de relevante van de niet relevante leesstrategieën te laten onderscheiden. Gemiddeld werd minder dan 50 % als relevant of niet relevant herkend. Leerlingen in het speciaal basisonderwijs herkenden 6 strategieën goed, leerlingen in groep 6, 7 en 8 respectievelijk 7, 9 en 11 strategieën.

Leerlingen herkenden de relevante leesstrategieën uit de leesfase na het lezen het vaakst en die uit de fase tijdens het lezen het minst.

Om de actieve kennis van de leerlingen over leesstrategieën na te gaan, is hen gevraagd relevante leestips te noemen voor het lezen van een informatieve tekst, voor, tijdens en na het lezen. Ongeveer 20 % van de leerlingen kon geen enkele relevante strategie noemen, 40 % noemde een of twee strategieën en 40 % drie of meer strategieën. Gemiddeld werden 2,5 relevante strategieën genoemd. Veel genoemde leestips waren gerelateerd aan een eerste oriëntatie op de tekst (41 %), controle van het leesbegrip (37 %), het bepalen van de hoofdgedachte (31 %) en het samenvatten van de tekst (31 %).

In de gesloten toetsversie van Voorspellend lezen werd de leerlingen gevraagd op basis van partiële tekstinformatie oorspronkelijk in de tekst voorkomende (maar daaruit ten behoeve van de toets verwijderde) zinnen te koppelen aan het juiste tekstfragment. De gemiddelde leerling in groep 8 bleek al op redelijk niveau uit te kunnen voeren, maar er is een groep voor wie dit duidelijk te ver voert. Dit geldt ook voor de meeste leerlingen in groep 6 en het speciaal basisonderwijs.

In de open toetsversie van Voorspellend lezen kregen de leerlingen dezelfde partiële tekstinformatie uitgereikt, maar 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 beargumenteren. Leerlingen bleken met het klimmen van het jaargroepniveau in toenemende mate in staat een passende argumentatie voor hun keuze te geven, maar in groep 8 was gemiddeld toch slechts iets meer van de helft van de leerlingen daartoe in staat. De onderzoekers zijn de samenhang nagegaan tussen de resultaten op bovengenoemde toetsen en de toetsen voor Begrijpen en Interpreteren van geschreven teksten uit de peiling van Heesters e.a. 2007. Er blijkt nauwelijks sprake te zijn van samenhang tussen actieve kennis van leesstrategieën en begrijpen of interpreteren van geschreven teksten. De correlaties tussen passieve kennis van leesstrategieën en begrijpen en interpreteren zijn iets hoger (resp. 0.40 en 0.30). Sterker blijkt de samenhang te zijn tussen het kunnen toepassen van leesstrategieën (zoals gemeten in de toets Voorspellend lezen) en begrijpen en interpreteren: de correlatiecoëfficiënten variëren dan tussen 0.66 en 0.72.

In de eerste taalpeiling halverwege het basisonderwijs is nagegaan wat de stand van zaken is met betrekking tot de taal- en leesvaardigheid van ruim vijfduizend leerlingen in groep 5. Hiervan brengt Sijstra (1992) verslag uit.

Lezen blijkt de leerlingen voor problemen te stellen. Zowel het begrijpen van zakelijke teksten (rapporterende, beschouwende en argumentatieve) als het lezen van grafieken en tabellen wordt door leerlingen van groep 5 niet voldoende beheerst.

Leerlingen met een hoger formatiegewicht en vertraging in de schoolloopbaan presteren slechter dan de overige leerlingen. Meisjes presteren beter bij het begrijpen van zakelijke teksten.

In de tweede taalpeiling halverwege het basisonderwijs is opnieuw de taalvaardigheid bij leerlingen in groep 5 onderzocht, waarvan Van Roosmalen, Veldhuijzen en Staphorsius (1999) verslag uitbrengen.

De gemiddelde leerling beheerst van de 34 opgaven bij informatieve teksten er 11 goed en 17 matig. Bij de betogende teksten beheerst de gemiddelde leerling van de 15 opgaven er 3 goed en 3 matig.

De invloed van formatiegewicht en vertraging in de schoolloopbaan is dezelfde als in de vorige peiling. Meisjes presteren op alle leestaken iets beter dan jongens.

Vergelijking met de resultaten van de vorige peiling leert dat er geen grote veranderingen in de onderwijsleerresultaten zijn opgetreden.

Van de derde peiling halverwege het basisonderwijs brengen Van Berkel e.a. (2002) verslag uit. Nieuw in dit peilingonderzoek is het werken met standaarden.

Ongeveer een kwart van de leerlingen behaalt de standaard Voldoende bij het lezen van zakelijke teksten, terwijl 70 % is beoogd.

Ongeveer twee derde van de leerlingen bereikt de standaard Minimum bij het lezen van zakelijke teksten, terwijl 90 à 95 % is beoogd. De prestaties bij begrijpend lezen geven dus aan dat het gewenste niveau niet bereikt wordt.

Opnieuw is de invloed zichtbaar van formatiegewicht en vertraging in de schoolloopbaan en presteren meisjes in het domein Lezen iets beter dan jongens.

Vergeleken met de vorige peiling zijn er geen veranderingen in de prestaties bij lezen te constateren.

In de Voorstudie PPO-Speciaal Onderwijs is de wenselijkheid en de haalbaarheid van peilingonderzoek in het Speciaal Onderwijs nagegaan. In Vergeer en Oostdam 1988 worden de leerling-prestaties van LOM- en MLK-leerlingen in de Voorstudie gerapporteerd. De afgenomen lees-, schrijf- en spreektaken zijn in samenspraak met de leerkrachten geselecteerd uit het instrumentarium dat gebruikt is voor het peilingonderzoek in het Basisonderwijs.

MLK-leerlingen blijken op alle lees- en schrijftaken het laagst te scoren; de prestaties van de Lomleerlingen liggen tussen MLK en Basisonderwijs in.

In de eerste taalpeiling in het speciaal basisonderwijs is bij meer dan tweeduizend twaalf- en dertienjarige leerlingen uit eindgroepen van LOM- en MLK-scholen de taalvaardigheid onderzocht, waarvan verslag werd uitgebracht door Van Roosmalen, Veldhuijzen en Staphorsius (1999). Bij de leestoetsen beantwoorden leerlingen vragen naar aanleiding van informatieve, betogende en instructieve teksten.

De toetsen en taken zijn ook afgenomen bij leerlingen van de jaargroepen 3 tot en met 8 in het reguliere basisonderwijs. Op die manier kunnen de resultaten van de LOM- en MLK-leerlingen vergeleken worden met de prestaties van leerlingen in het reguliere onderwijs.

Begrijpend lezen doen MLK-leerlingen gemiddeld op een niveau dat tussen groep 4 en 5 in ligt, terwijl Lomleerlingen lezen op niveau groep 5-6. 1 % van de twaalfjarige MLK-leerlingen en 11 % van de twaalfjarige Lomleerlingen presteert beter dan een gemiddelde leerling aan het eind van groep 8.

Het niveau van het hanteren van naslagwerken ligt onder (MLK) of net boven (LOM) het niveau van leerlingen uit groep 6. Van de twaalfjarige MLK-leerlingen presteert 1 % beter dan een gemiddelde leerling aan het eind van groep 8; van de twaalfjarige Lomleerlingen is dat 8 %.

In een tweede taalpeiling (Van Weerden e.a. 2002) zijn de lees- en luistervaardigheid onderzocht van MLK- en Lomleerlingen aan het eind van het speciaal basisonderwijs. Men onderscheidde ditmaal informatieve en argumentatieve teksten. Bij zowel lezen als luisteren beantwoordden de leerlingen aan de hand van die teksten vragen. De toetsen zijn ook voorgelegd aan leerlingen in de groepen 4 tot en met 8 in het reguliere basisonderwijs, zodat het niveau van de leerlingen in het speciaal basisonderwijs daarmee vergeleken kon worden. Het niveau van de vaardigheid in het lezen van informatieve teksten ligt voor leerlingen uit het speciaal basisonderwijs gemiddeld tussen dat van de gemiddelde basisschoolleerling aan het eind van groep 4 en groep 5. 12-jarige MLK-leerlingen blijven het meest achter (bijna vier leerjaren), 13-jarige Lomleerlingen het minst (bijna drie leerjaren). Vergeleken met de uitkomsten van de vorige peiling lijkt de vaardigheid in het lezen van informatieve teksten te zijn afgenomen; vooral de Lomleerlingen lijken nu lager te presteren. Bij de argumentatieve teksten lag het vaardigheidsniveau gemiddeld tussen dat van groep 4 en groep 6 van de reguliere basisschool. 12-jarige MLK-leerlingen blijven weer het meest achter (vier leerjaren), 13-jarige Lomleerlingen weer het minst (twee leerjaren). Vergeleken met de vorige peiling is er nauwelijks een verschil in niveau. Meisjes presteren bij beide leestaken beter dan jongens.

In het onderzoek van Janssen e.a. (2003) is nagegaan in hoeverre in Vlaanderen de eindtermen voor lezen gerealiseerd zijn. Er is een peilinginstrument ontwikkeld om op schoolniveau in kaart te brengen hoe leerlingen presteren voor begrijpend lezen. Onderzocht is welk prestatieniveau op de toets overeenkomt met een voldoende beheersing van de eindtermen. Ook is nagegaan waar dat punt ligt voor de gevorderde leerling. Het verband tussen de toetsprestaties en de volgende variabelen is onderzocht: geslacht, onderwijsnet (katholiek/vrij, gemeenschapsonderwijs of stedelijk onderwijs), provincie, schoolgrootte en verstedelijkingsgraad van de schoollocatie.

Het ontwikkelde instrument bestaat uit een toets voor elke eindterm begrijpend lezen. Als parameters of taakkenmerken worden teksttype, verwerkingsniveau (beschrijvend, structurend of evaluerend) en een inhoudsdimensie gehanteerd. Het minimale niveau is bepaald met een panel van beoordelaars in drie ronden en met een statistische methode.

89% van de leerlingen haalt het minimumniveau voor begrijpend lezen. Bijna één vijfde haalt een gevorderd niveau. Meisjes presteren beter dan jongens. Het vrije net doet het beter dan het gemeenschapsonderwijs.

De Gloppe en Otter (1993) rapporteren over een internationaal vergelijkend onderzoek (in 27 landen voor het basisonderwijs en 31 landen voor het voortgezet onderwijs) naar de inhoud en opbrengsten van het leesonderwijs, het 'IAE-onderzoek'. (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Aan het Nederlandse onderzoek namen steekproeven van scholen voor basisonderwijs (groep 5) en scholen voor voortgezet onderwijs (het tweede leerjaar) deel. Ter meting van de leesprestaties werden toetsen ontwikkeld en beproefd die meerkeuzevragen bevatten bij verhalende en zakelijke teksten en documenten. In alle landen

werden dezelfde toetsen gebruikt; ze werden gecontroleerd op passendheid bij de cultuur en de achtergrondkennis van de leerlingen. Achtergrondgegevens (over het onderwijsaanbod, leerlingen- en leerkrachtkenmerken, variabelen met betrekking tot de thuisomgeving van leerlingen, de schoolcontext en de nationale onderwijssystemen) werden met vragenlijsten verzameld.

De onderzoekers melden in de eerste plaats dat er grote verschillen bestaan tussen de verschillende landen. De resultaten waren voor Nederland teleurstellend. Voor het basisonderwijs bleven ze ver achter (uitgedrukt in leerjaren: 0,5 tot 1 jaar) bij die van kinderen van andere hoogontwikkelde landen zoals Duitsland en de Scandinavische landen. Uit het vergelijkend onderzoek bleek wel dat Nederland niet gekenmerkt wordt door een groot aantal zwakke lezers. De prestaties van de Nederlandse leerlingen blijven weliswaar achter bij hun leeftijdsgenootjes uit Finland, Zweden, Noorwegen en IJsland, maar de prestaties van de allerzwakste lezers in deze landen zijn vergelijkbaar. De Nederlandse achterstand lijkt eerder te maken te hebben met de prestaties van de middengroepen en sterke lezers. Ook voor het voortgezet onderwijs is er volgens de onderzoekers sprake van een achterstand van Nederland, minder extreem dan bij de negenjarigen, maar nog steeds statistisch significant.

Voor een verklaring van de verschillen in toetsresultaten tussen hoog en laag presterende landen werden de gegevens van het basisonderwijs nader geanalyseerd. Hieruit bleek dat er een onmiskenbaar verband is tussen het sociaaleconomische ontwikkelingsniveau van het bewuste land en de prestaties; de sociaaleconomische scores verklaarden volgens de onderzoekers 64% van de verschillen in leesprestaties. Maar verschillen in ontwikkelingsniveau brengen niet rechtstreeks verschillen in leesprestaties teweeg, zo stellen de onderzoekers. Hierachter gaan verschillen in mogelijk werkzame factoren schuil.

Uit de vragenlijstgegevens werden 21 factoren gekozen die een nader licht konden werpen op de verschillen in prestaties in het basisonderwijs tussen de deelnemende landen (bijvoorbeeld schoolgrootte, klassengrootte, uren taalonderwijs, aanvangsleeftijd leesonderwijs e.d.) Van deze 21 factoren bleken er 12 te correleren met hoog presterende landen. Het onderwijs in deze landen heeft de volgende kenmerken: de scholen zijn groter, de klassen kleiner, per leerling zijn meer leerkrachten beschikbaar, leerkrachten zijn vaker vrouwen, de opleiding van leerkrachten duurt langer en de schoolweken en -dagen zijn korter. Ook begint het leesonderwijs in deze landen op een latere leeftijd, wordt er minder vaak technisch en vaker stil gelezen, worden er minder vaak leestoetsen afgenomen, zijn de bibliotheken groter, worden ze vaker bezocht en zijn er thuis meer boeken.

De onderzoekers wijzen erop dat deze analyses alleen maar zichtbaar maken op welke kenmerken landen verschillen. De resultaten ervan kunnen niet causaal geduid worden. Op grond van resultaten van ander onderzoek achten de auteurs een causale interpretatie plausibel voor de volgende kenmerken: schoolgrootte, klassenomvang en beschikbaarheid van leerkrachten. Deze zijn volgens hen ingrediënten voor "effectief" onderwijs.

Op zoek naar een verklaring voor de achterblijvende prestaties van Nederlandse leerlingen gingen de onderzoekers na op welke van de onderzochte kenmerken Nederland zich onderscheidt van de vier hoogst presterende landen: Finland, Zweden, Noorwegen en IJsland. Op de meeste kenmerken bleek Nederland zich niet van deze landen te onderscheiden. Dat was wel het geval bij een aantal kenmerken die direct met lezen en de voorwaarden daarvoor te maken hebben: er wordt in Nederland weinig stil gelezen in de klas, de Nederlandse schoolbibliotheken zijn klein en Nederlandse negenjarigen zeggen buiten de school minder te lezen dan hun

leeftijdsgenootjes in andere landen. De onderzoekers besluiten hun onderzoeksverslag met de opmerking dat deze verschillen samen een verschil in leescultuur thuis en op school suggereren; er lijkt minder betekenis en belang aan lezen gehecht te worden dan in de andere hoog presterende rijke landen.

In alle Nederlandse peilingonderzoeken aan het eind van het reguliere basisonderwijs, tussen 1990 en 2005, presteren leerlingen op het gebied van begrijpend lezen gemiddeld beneden de verwachtingen van beoordelaars uit het veld of andere normstellers. 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 (in 2005) 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.

Het beeld van de peilingonderzoeken halverwege het basisonderwijs en aan het eind van het speciaal onderwijs 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 Lomleerlingen op het niveau van de reguliere groep 5-6.

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 en Otter 1993). Gesuggereerd wordt dat de relatief achterblijvende prestaties veroorzaakt worden door specifieke kenmerken van de Nederlandse leescultuur thuis en op school.

Interessant zijn de bevindingen uit het onderzoek van Moelands e.a. (2007). Leerlingen in de bovenbouw van het reguliere basisonderwijs en goede lezers uit het speciaal onderwijs blijken tot op zekere hoogte over passieve en actieve kennis van leesstrategieën te beschikken, evenals over de vaardigheid in voorspellend lezen. De vaardigheid in voorspellend lezen blijkt samen te hangen met hun prestaties op het gebied van begrijpend lezen, wat aansluit bij de positieve samenhang tussen procesgericht, strategisch leesonderwijs en leesprestaties die werd gevonden in de tweede peiling eind basisonderwijs (Sijtstra 1997).

8. Nabeschuwing

8.1 Kwantitatief overzicht van het besproken onderzoek

Hieronder geven we de verdeling weer van het besproken onderzoek over de verschillende onderzoekstypen.

Tabel 4 Overzicht van onderzoek naar begrijpend lezen

Doelstellingen	2
Beginsituatie	22
Onderwijsleermateriaal	3
Onderwijsleeractiviteiten	
- descriptief	17
- construerend	0
- effect	26
Instrumentatie	5
Evaluatie	13
Totaal	88

Van alle onderzoeken hebben er 7 geheel of gedeeltelijk betrekking op de Vlaamse situatie (Popeijus 2003, Jaspert en Linsen 1979, Van den Branden 2000, Van Keer 2002, Van Keer en Verhaeghe 2003, De Corte, Verschaffel en Van de Ven 2003 en Janssen e.a. 2003). Alle overige onderzoeken hebben alleen betrekking op de Nederlandse situatie. Onderzoek uit of over Suriname is niet aangetroffen.

8.2 Wat weten we nu over begrijpend lezen?

Onderzoek naar belangrijk geachte doelstellingen voor begrijpend lezen is slechts in geringe mate verricht en na 1984 in het geheel niet meer, bleek in paragraaf 2. Door het ontbreken van recent onderzoek weten we niet hoe belangrijk begrijpend lezen vandaag de dag gevonden wordt door leerkrachten basisonderwijs en voortgezet onderwijs, ouders, deskundigen, beleidsmakers of leerlingen zelf en al evenmin welke doelstellingen voor het onderwijs in begrijpend lezen deze respondenten op dit moment wenselijk en haalbaar vinden. Hierdoor ontbreekt aan de huidige kerndoelen voor leesonderwijs een empirische basis. Hetzelfde geldt voor de recente gewenste niveauomschrijvingen in het kader van doorlopende leerlijnen in Over de drempels met taal (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Rekenen en Taal, 2007).

Al evenmin weten we iets over de behoeften van de leerlingen zelf aan leesvaardigheid in taalsituaties buiten en binnen de school bij andere leergebieden dan taal en de tekorten aan leesvaardigheid die zij in die situaties ervaren. Dit verhindert een goede afstemming van het taalonderwijs op die taalsituaties en dus ook de nodige transfer.

Het onderzoek naar de beginsituatie van de leerling heeft aanzienlijk meer gegevens opgeleverd.

- Van de cognitieve leerling-kenmerken (aanwezige kennis en vaardigheden) hangt woordenschat samen met begrijpend lezen, blijktens meerdere onderzoeken. Ditzelfde geldt voor technisch lezen en begrijpend lezen, maar vooral in de lagere leerjaren van het basisonderwijs. Voor de kenmerken achtergrondkennis en non-verbale intelligentie leveren enkele onderzoeken aanwijzingen dat ook deze samenhangen met begrijpend lezen. Mondelinge vaardigheid toont (in één onderzoek) eveneens samenhang met begrijpend lezen.
- Bij de metacognitieve leerling-kenmerken (vermogen tot reguleren van het eigen lees- en leerproces) wordt wisselend gerapporteerd over de samenhang tussen kennis van strategieën en tekstkenmerken met begrijpend lezen. Zelfcontrole en aandacht tonen (ieder in één onderzoek) samenhang.
- Tussen de affectieve leerling-kenmerken (leesmotivatie, leesattitude enz.) en begrijpend lezen is vaker geen samenhang gevonden met begrijpend lezen dan wel samenhang.
- Van de onderzochte schoolse kenmerken laat expliciete instructie een samenhang zien (in één onderzoek) met begrijpend lezen.
- De buitenschoolse kenmerken (leesklimaat, sociaal milieu, etnische herkomst) hangen (in twee onderzoeken) samen met begrijpend lezen.

Belangrijk om te bedenken bij het bovenstaande is dat een positieve samenhang niet hetzelfde is als een oorzakelijk verband.

Het onderzoek naar onderwijsleermateriaal voor begrijpend lezen is te gering en te divers van aard om er conclusies uit te kunnen trekken. Bovendien dateren de laatste methoden die erin onder de loep zijn genomen uit 1998. We weten dus niet hoe actuele methoden in het basisonderwijs vorm geven aan het onderwijs in begrijpend lezen.

Descriptief onderzoek naar de praktijk van het onderwijs in begrijpend lezen is in redelijk ruime mate verricht.

Leerkrachten besteden gemiddeld per week een uur tot anderhalf uur (in 2005) aan begrijpend lezen in de bovenbouw en een uur in de onderbouw, blijktens 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.

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. Het laatste geldt ook voor Jenaplan- en Montessorischolen. Leerkrachten en leerlingen in het speciaal onderwijs hebben ook nauwelijks kennis van leesstrategieën. Het leesonderwijs bestaat in het algemeen vooral uit leerlingen teksten laten lezen en daar vragen over stellen.

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

Uit het descriptieve onderzoek naar de praktijk van het leesonderwijs rijst al met al een vanuit vernieuwingsoogpunt weinig positief beeld op van die praktijk. Hierbij moet wel worden bedacht dat het onderzoek, op de laatste Periodieke Peiling uit 2007 na, dateert van voor de eeuwwisseling en dus niet noodzakelijk de actuele stand van zaken weergeeft.

Construerend onderzoek, waarin een bepaalde didactische aanpak van het (lees)onderwijs wordt ontwikkeld en in de praktijk uitgetest, is voor begrijpend lezen niet verricht.

Wel is in ruime mate effectonderzoek uitgevoerd. De meerderheid van de effectonderzoeken rapporteert 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, de functionele communicatieve aanpak, betekenisonderhandeling, adaptief onderwijs en cognitief leerlingenschap. 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 experimentele programma's waarvan effect wordt gerapporteerd, worden in ouder onderzoek gepresenteerd als deelvaardigheden van begrijpend lezen en in later onderzoek als leesstrategieën. 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. We kunnen dus niet meer concluderen dan dat sommige programma's soms effect laten zien op begrijpend lezen.

Van een paar oudere experimentele 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. Maar ook hier blijkt een vergelijkbaar programma in later onderzoek niet effectief. De tweede leergang blijkt effectief in twee onderzoeken. Deze leergang legt nadruk op de aspecten communicatie en taal-denkrelaties, een ontwikkelingslijn die we na 1992 niet meer in onderzocht materiaal aantreffen.

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. Tenslotte laat het verrichte effectonderzoek een naar onze mening opvallende leemte zien. Gegeven de in veel beginsituatieonderzoeken geconstateerde samenhang tussen woordenschat en vaardigheid in begrijpend lezen, zou verwacht mogen worden dat onderzocht was of en onder welke voorwaarden woordenschatonderwijs een bijdrage levert aan de vergroting van de vaardigheid in begrijpend lezen. Dit onderzoek zijn wij echter niet tegengekomen.

Het instrumentatieonderzoek heeft enkele bruikbare instrumenten en enkele inzichten opgeleverd.

De bruikbare instrumenten zijn de door Aarnoutse, Boland en Mommers ontwikkelde doelstellinggerichte en cloze-toetsen en de CITO-Leesbaarheidsindex.

De inzichten hebben betrekking op kenmerken die van invloed zijn op de moeilijkheid van taken en op de problematische aspecten van het gebruik van de samenvatting als operationalisering en toetsvorm van leesvaardigheid.

Evaluatieonderzoek, dat een beeld geeft van de prestaties van leerlingen op het gebied van begrijpend lezen en van factoren die invloed uitoefenen op die prestaties, is in redelijk ruime mate verricht.

In alle Nederlandse peilingonderzoeken aan het eind van het reguliere basisonderwijs, tussen 1990 en 2005, presteren leerlingen op het gebied van begrijpend lezen gemiddeld beneden de verwachtingen van beoordelaars uit het veld of andere normstellers. 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 (in 2005) 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.

Het beeld van de peilingonderzoeken halverwege het basisonderwijs en aan het eind van het speciaal onderwijs 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 Lomleerlingen op het niveau van de reguliere groep 5-6.

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. Gesuggereerd wordt dat de relatief achterblijvende prestaties veroorzaakt worden door specifieke kenmerken van de Nederlandse leescultuur thuis en op school.

Interessant zijn de bevindingen uit het peilingonderzoek naar leesstrategieën uit 2007. Leerlingen in de bovenbouw van het reguliere basisonderwijs en goede lezers uit het speciaal onderwijs blijken tot op zekere hoogte over passieve en actieve kennis van leesstrategieën te beschikken, evenals over de vaardigheid in voorspellend lezen. De vaardigheid in voorspellend lezen blijkt samen te hangen met hun prestaties op het gebied van begrijpend lezen, wat aansluit bij de positieve samenhang tussen procesgericht, strategisch leesonderwijs en leesprestaties die werd gevonden in de tweede peiling eind basisonderwijs.

We zijn al met al nog niet in de situatie dat we zouden kunnen spreken van “evidence-based” onderwijs in begrijpend lezen. Onderwijs in leesstrategieën blijkt soms wel en soms geen effect te hebben op de vaardigheid in het begrijpend lezen en kennis van leesstrategieën en tekstenmerken bij leerlingen hangt in het ene onderzoek positief samen met hun vaardigheid in begrijpend lezen en in het andere onderzoek niet. De woordenschat van de leerling hangt positief samen met de vaardigheid in begrijpend lezen, maar of ontwikkeling van en onderwijs in woordenschat effect hebben op die vaardigheid is niet onderzocht. Naar andere factoren die het onderwijs in begrijpend lezen positief zouden kunnen beïnvloeden, is nog te weinig onderzoek gedaan om aan “evidence-based” te kunnen denken.

Dit is jammer, omdat het onderwijs in begrijpend lezen uit het beschreven onderzoek niet heel positief naar voren komt: de didactische aanpak door leerkrachten beperkt zich tot leerlingen teksten laten lezen en daar vragen over stellen, de Inspectie spreekt twijfels uit over diverse kwaliteitsaspecten van het bewuste onderwijs en leerlingen presteren in peilingonderzoek naar begrijpend lezen al decennia lang onder de verwachtingen van beoordelaars uit het veld.

De auteurs danken Amos van Gelderen (SCO-Kohnstamm Instituut) voor zijn grondige commentaar op de eerste versie van deze inventarisatie.

Schematisch overzicht van het besproken onderzoek

Auteur(s), jaartal	Onderwerp van het onderzoek	Schooltype, doelgroep, gebied	Opzet van het onderzoek
Doelstellingen			
Aarnoutse 1976	doelstellingen van leesprogramma's	basisonderwijs, NT1, Nederland	review/meta-analyse
Van den Bergh/ Hoeksma 1984	wenselijke en haalbare taalsituaties einde basisschool	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête bij 301-500 ouders, leerkrachten en deskundigen
Beginsituatie			
Aarnoutse 1977	leesattituden en leesactiviteiten	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen en enquête bij > 501 leerlingen van groep 8
Seegers 1985	woordherkenning en begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	taalvaardigheidstaken bij > 501 leerlingen van groep 5 en 7
Boland e.a. 1985	leesattituden en leesprestaties	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij 301-500 leerlingen van groep 8
Boland 1988	leesattituden en vaardigheden in technisch en begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij 301-500 leerlingen van groep 8
Aarnoutse/Van Leeuwe 1988	technische leesvaardigheid, woordenschat, ruimtelijke intelligentie en begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van groep 3, 4 en 6
Bosman 1988	oorzaken van zwakke vaardigheid in begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij 61-100 leerlingen van groep 4 en 6
De Jong/Verkuyten 1989	culturele oriëntatie, zelfwaardering en begrijpend lezen	basisonderwijs, NT2, Nederland	toetsen en enquête bij 61-100 leerlingen van groep 6, 7 en 8

Auteur(s), jaartal	Onderwerp van het onderzoek	Schooltype, doelgroep, gebied	Opzet van het onderzoek
Vinjé 1991	sociaal milieu, percentage allochtone leerlingen, herkomst en prestaties begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1/NT2, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van groep 4 t/m 8
Boland 1991a	technisch lezen, spellen en begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van groep 3 t/m 8
Verhoeven 1991	voorwaarden voor instructie in begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	taalvaardigheidstaken bij 101-200 leerlingen van groep 3 en 4
Walraven en Reitsma 1991	vaardigheid in begrijpend lezen bij jonge basisschoolleerlingen en oudere Lomleerlingen	basis- en speciaal onderwijs, NT1, Nederland	toetsen en enquête bij 101-200 leerlingen van groep 5 t/m 8
De Jong 1992	aandachtregulatie, leerkracht en klassenorganisatie en begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen en enquête bij > 501 leerlingen van groep 6, ouders en leerkrachten
Bast 1995	individuele verschillen in leesvaardigheid	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen en enquête bij 201-300 leerlingen van groep 2 t/m 5
De Gloppe 1996	zelfcontrole en vaardigheid in begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van groep 6 en 8
Droop 1999	ontwikkeling van begrijpend lezen bij eerste- en tweede-taalverwerwers	basisonderwijs, NT1/NT2, Nederland	taalvaardigheidstaken en toetsen bij 201-300 leerlingen van groep 5 en 6
Droop/Verhoeven 1995	ontwikkeling van begrijpend lezen bij eerste- en tweede-taalverwerwers	basisonderwijs, NT1/NT2, Nederland	toetsen bij 301-500 leerlingen van groep 5

Auteur(s), jaartal	Onderwerp van het onderzoek	Schooltype, doelgroep, gebied	Opzet van het onderzoek
Droop/Verhoeven 1998b	de rol van culturele achtergrondkennis bij eerste- en tweede-taalverwerwers	basisonderwijs, NT1/NT2, Nederland	taalvaardigheidstaken en toetsen bij 61-100 leerlingen van groep 5
Schoonen/Hulstijn/Bossers 1998	metacognitieve kennis en strategieën bij tekstbegrip Nederlands en Engels	basis- en voortgezet onderwijs, NT1, Nederland	toetsen en enquête bij 101-200 leerlingen van groep 6 en 8 en klas 2
Aarnoutse/Van Leeuwe 1998	tekstbegrip, woordenschat, leesplezier en leesfrequentie	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen en enquête bij 301-500 leerlingen van groep 2 t/m 6
Van Elsäcker 2002	leesvaardigheid, strategiegebruik, leesmotivatie en vrijetijdslezen	basisonderwijs, NT1/NT2, Nederland	interviews, enquête, toetsen en logboek bij > 501 leerlingen van groep 5 en 6
Van Elsäcker/Verhoeven 2003	leesvaardigheid, strategiegebruik, leesmotivatie en vrijetijdslezen	basisonderwijs, NT1/NT2, Nederland	interviews, enquête, toetsen en logboek bij > 501 leerlingen van groep 5 en 6
Otter 1995	leesprestaties en buitenschools lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen en logboek bij > 501 leerlingen van groep 5 t/m 8
Onderwijsleermateriaal			
Schoonen e.a. 1993	evaluatie van leeskisten voor groepen leerlingen van multi-etnische samenstelling	basisonderwijs, NT1/NT2, Nederland	toetsen, interviews en enquête bij > 501 leerlingen van groep 3 t/m 6, documentanalyse
Wolbert en Houtveen 1998	implementatie en gebruik van nieuwe methoden voor begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	observaties, interviews en enquête bij 301 - 500 leerkrachten van leerlingen uit groep 4 t/m 8, schooldirecties en deskundigen

Auteur(s), jaartal	Onderwerp van het onderzoek	Schooltype, doelgroep, gebied	Opzet van het onderzoek
Mooij 1998	gebruik van nieuwe methoden voor begrip-pend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	observaties, inter-views en enquête bij > 501 leerkrachten en leerlingen van groep 7 en 8
Popeijus 2003	keuzeproces bij onderwijsaanbod voor begrip-pend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland en Vlaanderen	enquête bij 201-300 schooldirecties
Descriptief onderzoek			
Siemonsma 1978	vaardigheid in het lezen van de krant en in begrip-pend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen en enquête bij leerlingen en leerkrachten van groep 8
Aarnoutse 1988	instructie in begrip-pend lezen voor zwakke technische lezers	speciaal onderwijs, NT1, Nederland	toetsen en enquête bij 301-500 leerlingen en leerkrachten van groep 5 t/m 8
Sliepen/Reitsma 1991	onderwijs in leesstrategieën in het speciaal onderwijs	speciaal onderwijs, NT1, Nederland	observaties en enquête bij 11-20 leerkrachten van groep 7 en 8 en deskundigen
Walraven/Reitsma 1991a	prestaties voor begrip-pend lezen in basis- en speciaal onder-wijs	basis- en speciaal onderwijs, NT1, Nederland	toetsen en enquête bij 101-200 leerlingen van groep 5 t/m 8
Aarnoutse 1991	activiteiten en tijdsbesteding bij begrip-pend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen en observa-ties bij 101-200 leerlingen van groep 5 t/m 8
Sliepen 1993	kennis van leesstrategieën bij leerkrachten en leerlingen in het speciaal onderwijs	basisonderwijs, NT1, Nederland	observaties en interviews bij 201-300 leerlingen en leerkrachten van groep 7 en 8
Van de Meij 1993	vraaggedrag van leerlingen bij lessen begrip-pend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	observaties, inter-views en enquête bij 21-40 leerlingen van groep 6, 7 en 8

Auteur(s), jaartal	Onderwerp van het onderzoek	Schooltype, doelgroep, gebied	Opzet van het onderzoek
Aarnoutse/ Weterings 1995	activiteiten in lessen begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	observaties en toetsen bij 101-200 leerlingen en leerkrachten van groep 7
Aarnoutse/Görtz 1995	begrijpend en studerend lezen op Jenaplan- en Montessori-scholen	basisonderwijs, NT1, Nederland	observaties en interviews bij 11-20 leerkrachten van groep 6, 7 en 8 en schooldirecties
Inspectie van het Onderwijs 1996	kwaliteit van het onderwijs in begrijpend en studerend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	observaties en enquête bij > 501 schooldirecties en leerkrachten van groep 4 t/m 8
Wesdorp 1985	onderwijsaanbod voor lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête bij > 501 leerkrachten van groep 8
Zwarts 1990	onderwijsaanbod voor begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête bij > 501 leerkrachten van groep 8
Sijtstra 1997	onderwijsaanbod voor begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête bij > 501 leerkrachten van groep 8
Sijtstra e.a. 2002	onderwijsaanbod voor begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête bij > 501 leerkrachten van groep 8
Sijtstra 1992	onderwijsaanbod voor begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête bij > 501 leerkrachten van groep 5
Van Roosmalen e.a. 1999a	onderwijsaanbod voor begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête bij > 501 leerkrachten van groep 5
Van Berkel e.a. 2002	onderwijsaanbod voor begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête bij > 501 leerkrachten van groep 5
Heesters e.a. 2007	onderwijsaanbod voor begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête bij > 501 leerkrachten van groep 8
Van Roosmalen e.a. 1999b	onderwijsaanbod voor begrijpend lezen	speciaal onderwijs, NT1, Nederland	enquête bij > 501 leerkrachten van LOM en MLK
Van Weerden e.a. 2002	onderwijsaanbod voor begrijpend lezen	speciaal onderwijs, NT1, Nederland	enquête bij > 501 leerkrachten van LOM en MLK

Auteur(s), jaartal	Onderwerp van het onderzoek	Schooltype, doelgroep, gebied	Opzet van het onderzoek
Effectonderzoek			
Jaspaert/Linsen 1979	effect van taakgericht taalonderwijs	basisonderwijs, NT1/NT2, Vlaanderen	toetsen, observaties en logboek bij 11-20 leerlingen en leerkrachten van leerjaar 4
Aarnoutse 1982	effect van programma's voor deelvaardigheden	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen en observaties bij leerlingen van groep 6
Bol/Gresnigt 1986	effect van leergang met accent op functie van geschreven taal in communicatiesituaties	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij leerlingen van groep 5 t/m 8
Boonman/Kok 1986	effect van leergang <i>Lezen om te weten</i>	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van groep 8
Sessink/Aarnoutse 1988	effect van programma's voor deelvaardigheden	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij 41-60 leerlingen van groep 6
Pennings e.a. 1989	effect van programma's voor deelvaardigheden	speciaal onderwijs, NT1, Nederland	toetsen en observaties bij 11-20 leerlingen van groep 8
Ceulemans/Aarnoutse 1989	effect van programma's voor deelvaardigheden in groeps- vs. individueel onderwijs	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij 21-40 leerlingen van groep 6 en 7
Aarnoutse 1990	effect van programma's voor deelvaardigheden	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij 101-200 leerlingen van groep 5 t/m 8
Roelofs e.a. 1991	effect van programma's voor deelvaardigheden	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij >501 leerlingen van groep 5

Auteur(s), jaartal	Onderwerp van het onderzoek	Schooltype, doelgroep, gebied	Opzet van het onderzoek
Walraven/Reitsma 1991b	effect van computerge-stuurde cloze-training	speciaal onderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij 21-40 leerlingen van groep 6, 7 en 8
Gresnigt 1992	effect van leergang <i>Lees je wijzer</i>	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij 101-200 leerlingen van groep 5 t/m 8
Van der Geest/ Jorna 1992	effect van functioneel leesonderwijs	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij 201-300 leerlingen van groepen 6, 7 en 8
Mooij/Van der Eeden 1994	effect van bestaande methoden voor begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij >501 leerlingen van groep 7 en 8
Aarnoutse e.a. 1995	effect van instructie in luisterstrategieën	speciaal onderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij 41-60 leerlingen van groep 5, 6 en 7
Walraven 1995	effect van instructie in leesstrategieën	basis- en speciaal onderwijs, NT1, Nederland	toetsen, enquête en interviews bij 101-200 leerlingen en leerkrachten van groep 4 t/m 8
Brand-Gruwel 1995	effect van instructie in lees- en luisterstrategieën	basis- en speciaal onderwijs, NT1, Nederland	toetsen en interviews bij 201-300 leerlingen van groep 6 en 7
Broer 1999	effect van schema's maken	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij 301-500 leerlingen van groep 8
Van den Branden 2000	effect van betekenisonderhandeling	basisonderwijs, NT1/ NT2, Vlaanderen	toetsen bij 101-200 leerlingen van leerjaar 5 en 6
Van den Bergh e.a. 2000	effect van bestaande methoden voor begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen en enquête bij >501 leerlingen van groep 8 en school-directies
Houtveen 2002	effect van adaptief onderwijs	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen, enquête, observaties en logboek bij >501 leerlingen en leerkrachten van groepen 5 en 7

Auteur(s), jaartal	Onderwerp van het onderzoek	Schooltype, doelgroep, gebied	Opzet van het onderzoek
De Jager 2002	effect van verschillende instructie-modellen	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen, enquête en observaties bij 201-300 leerlingen van groep 7
Van Keer 2002	effect van leesstrategieën met en zonder peer tutoring	basisonderwijs, NT1, Vlaanderen	toetsen en enquête bij >501 leerlingen van leerjaar 2 en 5
Van Keer/ Verhaeghe 2003	effect van leesstrategieën met en zonder peer tutoring	basisonderwijs, NT1, Vlaanderen	toetsen en enquête bij >501 leerlingen van leerjaar 2 en 5
Aarnoutse e.a. 2003	effect van strategisch/samenwerkend leren in twee varianten	speciaal onderwijs, NT1, Nederland	toetsen en enquête bij 11-20 leerlingen van groep 5 t/m 8
Aarnoutse/ Schellings 2003	effect van probleemgestuurd/geïntegreerd lezen in zaakvak-onderwijs	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen en enquête bij 301-500 leerlingen van groep 5
De Corte e.a. 2003	effect van instructie in leesstrategieën	basisonderwijs, NT1, Vlaanderen	toetsen, enquête en observaties bij 201-300 leerlingen van leerjaar 5
Instrumentatieonderzoek			
Aarnoutse/ Mommers 1977	ontwikkeling van doelstelling-gerichte en cloze-toetsen	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij leerlingen van groep 5 t/m 8
Boland/Mommers 1985	ontwikkeling van een cloze-toets begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij 101-200 leerlingen van groep 7
Staphorsius 1994	ontwikkeling van de CITO-Leesbaarheidsindex	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij >501 leerlingen van groep 5 t/m 8
De Geus 1995	kenmerken die van invloed zijn op de moeilijkheid van functionele leestaken	basis- en voortgezet onderwijs, NT1, Nederland	toetsen en taalvaardigheidstaken bij 201-300 leerlingen van groep 8 en klas 3

Auteur(s), jaartal	Onderwerp van het onderzoek	Schooltype, doelgroep, gebied	Opzet van het onderzoek
Schoonen 1999	kwaliteit van de samenvatting als leesopdracht	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen en taalvaardigheidstaken bij >501 leerlingen van groep 8 en klas 2 en 4
Evaluatieonderzoek			
Zwarts 1990	prestaties op het gebied van begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van groep 8
Sijtstra 1997	prestaties op het gebied van begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van groep 8
Sijtstra e.a. 2002	prestaties op het gebied van begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van groep 8
Heesters e.a. 2007	prestaties op het gebied van begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van groep 8
Moelands e.a. 2007	prestaties op het gebied van begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van groep 8
Sijtstra 1992	prestaties op het gebied van begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van groep 5
Van Roosmalen e.a. 1999a	prestaties op het gebied van begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van groep 5
Van Berkel e.a. 2002	prestaties op het gebied van begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van groep 5
Vergeer/Oostdam 1988	prestaties op het gebied van begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van groep 8
Van Roosmalen e.a. 1999b	prestaties op het gebied van begrijpend lezen	speciaal onderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van LOM en MLK
Van Weerden e.a. 2002	prestaties op het gebied van begrijpend lezen	speciaal onderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van LOM en MLK
Janssen e.a. 2003	prestaties op het gebied van begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Vlaanderen	toetsen bij > 501 leerlingen van leerjaar 6
De Glopper/Otter 1993	internationale peiling van inhoud en opbrengsten van het leesonderwijs	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van groep 5

Deel 2

Leesbevordering en fictie

1. Inleiding

In dit deel van de inventarisatie geven we een overzicht van empirisch onderzoek dat verricht is naar leesbevordering 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.

In HTNO onderscheiden we de volgende onderzoeksthema's, ofwel typen empirisch onderzoek:

Tabel 1 Typen empirisch onderzoek

Type	Omschrijving
Onderzoek naar doelstellingen	Gericht op de vraag: wat wil het taalonderwijs bij leerlingen bereiken?
Onderzoek naar de beginsituatie van de leerling	Gericht op leerling-kenmerken, 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

(Voor een uitvoeriger omschrijving zie de algemene inleiding).

De paragrafen hierna behandelen het onderzoek aan de hand van deze onderzoeksthema's. Per paragraaf worden de geïnventariseerde publicaties beknopt weergegeven volgens het model vraagstelling-conclusies. Meer gedetailleerde informatie over de methode van data-verzameling en over steekproefgrootte zijn te vinden in de bijlage, een schematisch overzicht van het besproken onderzoek.

Aan het eind van iedere paragraaf wordt een samenvatting gegeven van de onderzoeksresultaten, wanneer de hoeveelheid en de aard van de besproken publicaties dit toelaten.

2. Onderzoek naar doelstellingen

In doelstellingsonderzoek luidt de centrale vraag: welke doelstellingen wil het taalonderwijs bij leerlingen bereiken, en hoe kunnen deze worden gelegitimeerd?

Het enige onderzoek van deze aard voor het leesonderwijs is Aarnoutse (1976). Hierin zijn de doelstellingen van een aantal leesprogramma's voor het basisonderwijs geïnventariseerd en is nagegaan op grond van welke theorieën, concepten en wetenschappelijke gegevens deze doelstellingen zijn vastgesteld, geformuleerd en geordend.

Op basis van de doelstellingsanalyse is een lijst van doelstellingen voor het leesonderwijs ontwikkeld die de basis vormt voor de ontwikkeling van doelstellinggerichte toetsen.

Uit het beschikbare materiaal is een indeling van doelstellingen gemaakt in vier categorieën: decoderen, begrijpend lezen, verwerven van informatie door lezen, en houding ten aanzien van lezen en leesmateriaal. Elke categorie bevatte een aantal subcategorieën. In totaal bevat de lijst 200 doelstellingen.

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) en
- kennis en ervaring (relateren van het gelezene aan aanwezige eigen kennis en ervaring, verwerken van het gelezene).

3. Onderzoek naar de beginsituatie

In het beginsituatieonderzoek wordt onderzocht welke leerling-kenmerken, schoolse kenmerken of buitenschoolse kenmerken van invloed zijn op het taal gebruiken en taal leren door leerlingen, en op welke wijze.

3.1 Leerling-kenmerken

3.1.1 Leesgedrag, leesvoorkeuren en leesattitudes van leerlingen

Een deel van het onderzoek naar leerling-kenmerken is erop gericht het leesgedrag, de leesvoorkeuren en de leesattitudes van leerlingen in kaart te brengen.

Het eerste onderzoek op dat gebied is Daalder en Daalder-Schripsema (1971).

In dit onderzoek zijn het leesgedrag en de leesvoorkeuren van leerlingen van verschillende scholen uit het basisonderwijs via een enquête onderzocht. Hierbij is in het bijzonder gekeken naar sekse- en milieoverschillen tussen jongens en meisjes en tussen leerlingen uit de hogere en lagere leerjaren.

Uit de resultaten blijken verschillen in leesvoorkeuren tussen jongens en meisjes, geringe verschillen tussen leerlingen uit lagere en hogere leerjaren, en milieoverschillen.

In de lagere klassen zeiden jongens het liefst stripverhalen te lezen en daarna indianenverhalen, dieren-, sport- en speurdersverhalen. Meisjes prefereerden strips, dierenverhalen, meisjesboeken en losse verhalen.

In de hogere klassen ging de eerste voorkeur van jongens en meisjes gelijkmatig uit naar strips. Daarna prefereerden jongens achtereenvolgens indianen-, speurders en dierenverhalen.

Meisjes prefereerden respectievelijk meisjesboeken, dierenverhalen en echt gebeurde verhalen. Verschillen in sekse uitten zich niet alleen in leesvoorkeuren, maar ook in leesplezier. Meisjes zeiden meer plezier in lezen te hebben dan jongens en zeiden meer te lezen.

Uitsplitsing van scholen naar leerlingen uit ontwikkelde, minder ontwikkelde en gemengde milieus toont dat leerlingen uit de ontwikkelde milieus meer dan de andere groepen 'alleslezers' zijn.

De leerlingen zeiden vooral te lezen omdat het leuk is of om er iets van te leren. De grootste concurrent van lezen bleek televisiekijken.

Wesdorp (1985) is een voorstudie om de haalbaarheid van periodiek peilingonderzoek naar het taalonderwijs in de basisschool te onderzoeken. In dit onderzoek werden onder meer de leesgewoonten en attitudes van leerlingen gemeten met behulp van een schriftelijke vragenlijst.

Uit deze peiling blijkt dat het vak taal weinig populair is bij leerlingen. Lezen wordt echter door leerlingen 'heel leuk' gevonden. 10% van de leerlingen vindt lezen 'moeilijk'.

70% van de leerlingen noemt de eigen houding ten aanzien van lezen positief. In de vrije tijd lezen de leerlingen het meest stripboeken en leesboeken voor de eigen leeftijdsgroep.

Tellegen-Van Delft (1986) verrichtte onderzoek naar leesmotivatie, leesplezier en leesbelemmeringen bij leerlingen. Het spontane lezen als vrijetijdsbesteding stond in haar onderzoek centraal.

Leerlingen uit de vierde en zesde klas basisonderwijs en de tweede klas voortgezet onderwijs vulden een vragenlijst in over hun leesgedrag. De enquête bevatte vragen over leesplezier, leesvoldoening, leesbelemmering en leesfrequentie. Onder 'leesplezier' verstaat de onderzoekster de aangename associaties die de leerling verbindt met het lezen van boeken. Bij 'leesvoldoening' onderscheidt zij primaire en secundaire vormen. Primaire voldoening wordt door de lezer doelbewust nagestreefd en is een noodzakelijke voorwaarde voor spontaan leesgedrag (bijvoorbeeld bevrediging van nieuwsgierigheid, verdrijving van verveling of om tot rust te komen). Secundaire voldoening omvat de aspecten die vaak samengaan met leesvoldoening, maar die geen noodzakelijke voorwaarde vormen voor spontaan leesgedrag, zoals het terloops leren of de gevoelens die door een verhaal opgeroepen worden. Onder 'leesbelemmeringen' wordt verstaan: de interne en externe factoren die het lezen in de weg kunnen staan, zoals gebrek aan concentratie of uithoudingsvermogen en het door huisgenoten gestoord worden tijdens het lezen.

Bij de analyse van de gegevens betreft Tellegen-Van Delft als kenmerken van leerlingen: sekse, leerjaar, technische leesvaardigheid, schooltype, levensbeschouwing en gemeentegrootte. Ter meting van de technische leesvaardigheid werd aan de leerlingen een leesvaardigheidstest afgenomen.

Met behulp van contrastgroepanalyse zijn de leerlingen in verschillende groepen onderverdeeld:

veellezers: meisjes die goed kunnen lezen en jongens die goed kunnen lezen en tevens een protestants christelijke school bezoeken; geregelde lezers: meisjes die niet zo goed kunnen lezen en jongens die een school voor lbo of mavo bezoeken; weinig lezers: jongens die niet zo goed kunnen lezen en jongens die een school voor lbo of mavo bezoeken. De belangrijkste resultaten uit dit onderzoek zijn de volgende.

Slechts 11% van de variantie in leesgedrag kon door de contrastgroepanalyse verklaard worden. Objectieve kenmerken als sekse, technische leesvaardigheid, leerjaar en dergelijke blijken, met andere woorden, niet zo relevant als voorspellers van verschillen in leesgedrag.

Belangrijker blijkt de mate waarin leerlingen verschillende vormen van leesvoldoening uit eigen ervaring kennen, en de mate waarin zij bij het lezen worden belemmerd. Deze variabelen blijken 30% van de variantie in leesgedrag te verklaren:

- leerlingen die weinig lezen, blijken minder leesplezier te hebben en minder vormen van leesvoldoening te kennen dan leerlingen die veel lezen. Vooral jongens uit het lbo of mavo behoren tot deze groep leerlingen;
- leerlingen die lezen een vermoeiende bezigheid vinden, zijn niet per definitie ook diegenen met een relatief laag technisch leesniveau. Ook een betrekkelijk groot aantal gemiddelde of goede lezers vindt lezen vermoeiend;
- leerlingen die een hekel hebben aan lezen, blijken wel naar een boek te grijpen om informatie in te winnen.

In een onderzoek van Aarnoutse (1987) zijn de leesattituden van leerlingen uit zesde klassen (tegenwoordig groep 8) van verschillende scholen van het basisonderwijs in kaart gebracht met behulp van een ontwikkelde leesattitudeschaal, preferentieschalen en een vragenlijst die de leesactiviteiten van de leerlingen peilde. De belangrijkste conclusies luiden:

- Sport staat bovenaan de lijst favoriete tijdsbestedingen van de leerlingen, lezen staat op de derde plaats en huiswerk maken op de laatste plaats. Er is een aanzienlijke samenhang tussen het aantal keren dat leerlingen boeken zeiden te lezen en de leesattitude of voorkeur voor lezen. Leesfrequentie wordt daardoor aangemerkt als een geschikte voorspeller van leesattitude of leesvoorkeur.
- Leesmateriaal wordt door de leerlingen geprefereerd volgens de volgende (afnemende) reeks: stripblad, avonturenboek, sportblad, weekblad, boek over de natuur, krant, sprookjesboek. Jongens en meisjes verschillen het sterkst in voorkeur voor sportblad (jongens) en sprookjesboek (meisjes).
- Een positieve waardering van lezen hangt het sterkst samen met een voorkeur voor avonturenboeken. Een positieve leesattitude bleek bovendien omgekeerd evenredig met de voorkeur voor een stripblad en sportblad.
- Tussen scholen bleken aanzienlijke verschillen in de gemiddelde leesattitude van de leerlingen.

- De factor sociaal milieu verklaarde weinig variantie. De gezamenlijke bijdrage van de factoren leeftijd, sociaal milieu en leesmilieu in de verklaring van verschillen in leesattituden was gering.

Het eerste onderzoek dat specifiek gericht is op leesgedrag van leerlingen in Vlaanderen, werd verricht door Ghesquiere (1993). Zij onderzocht de volgende aspecten van het leesgedrag in de vrije tijd:

- de plaats van het lezen in het vrijetijdspatroon van de informanten;
- de algemene houding tegenover lezen en boeken;
- de leesfrequentie;
- de rol van ouders, leerkrachten, instanties en media als stimulerende factoren;
- de genrevoorkeur van bepaalde leeftijdsgroepen.

Ghesquiere onderzocht het leesgedrag van derde en vierde klassers (9-11 jaar) en vijfde en zesde klassers (11-12 jaar) uit het primair onderwijs, en een groep lezers tussen de 12 en 15 jaar, uit het secundair onderwijs. In verschillende jeugdtijdschriften plaatste ze een oproep om aan het onderzoek mee te doen. Ghesquiere waarschuwt ervoor dat de resultaten mogelijk geflatteerd zijn; het gaat immers om vrijwillige informanten. Waarschijnlijk bestaat deze groep dan ook uit een relatief groot aantal 'veellezers'.

Dit vermoeden lijkt bevestigd te worden door het resultaat dat lezen gemiddeld het hoogste scoort als vrijetijdsbesteding. TV kijken, sporten, muziek beluisteren en met vriend(in)en spelen, volgen in deze volgorde. De factor sekseverschil blijkt een rol van betekenis te spelen: bij meisjes staat het lezen op de eerste plaats, bij jongens op de derde. De milieufactor is niet van invloed op het lezen, wel op het TV kijken; kinderen van handarbeiders kijken wat meer tv. dan kinderen van hoofdarbeiders (respectievelijk 18 en 12% duidt TV kijken aan als favoriete bezigheid). Over de verhouding tussen lezen en TV kijken meldt Ghesquiere dat er sprake is van een opvallende toename in het TV kijken vanaf 12 jaar. Dit lijkt te corresponderen met het gegeven dat de informanten minder gaan lezen naarmate ze ouder worden. In de leeftijdsgroep van 9-10 jaar leest 39% meer dan een boek per week, in de groep van 11-12 jaar is dit nog 23%. Overigens is hiermee niet gezegd dat er sprake is van een causaal verband.

Er is in het algemeen sprake van een positieve leesattitude onder de respondenten. Ook bij de leesattitude blijkt de factor 'sekseverschil' een rol te spelen. Er zijn twee maal zoveel enthousiaste lezeressen (68%) als lezers (33%). Parallel aan de positieve leesattitude is er, volgens de onderzoekster, sprake van een hoge leesfrequentie. Gemiddeld 30% van de informanten leest meer dan één boek per week. Wederom zijn er (grote) verschillen tussen jongens en meisjes: 41% van de meisjes noemt zich leesfanaat, terwijl 14% van de jongens dit etiket op zichzelf van toepassing acht. Er zijn ook beduidend meer jongens (5%) die minder of niet van lezen houden dan meisjes (0,5 %).

Verschillen tussen de drie onderzochte leeftijdsgroepen vond Ghesquiere vooral met betrekking tot de rol van personen, instanties en media als prikkel tot lezen, en met betrekking tot de leesmotieven en leesvoorkeuren. Voor jonge lezers is vooral (de spanning) van het boek zelf een belangrijke stimulans tot lezen. Ook de rol van ouders als directe bemiddelaars is van belang. Vanaf 12 jaar speelt de invloed van ouders echter geen rol van betekenis meer. Dan wordt de leraar de belangrijkste bemiddelende persoon. Voor deze leeftijdsgroep gaat er ook een grote stimulans uit van de verfilming van boeken. Reclame blijkt geen rol te spelen. De bibliotheek wordt genoemd als voornaamste plaats waar de leerlingen de boeken halen.

Wat lezen de Vlaamse lezers van de verschillende leeftijdsgroepen?

De genrevoorkeur wordt eerder bepaald door leeftijd en geslacht dan door de sociale situatie. De jongste groep leerlingen wijst probleemboeken af, de oudste twee groepen hebben weinig belangstelling voor poëzie. Kinderen tussen negen en 12 jaar hebben een voorkeur voor stripverhalen en avontuurlijke boeken. Vanaf 11 jaar ontwikkelen met name meisjes een duidelijke genrevoorkeur: ze houden van emotionele boeken. Jongens profileren zich vanaf deze leeftijd meer als lezers van informatieve boeken. Ghesquiere constateert nog dat naar gelang de leesfrequentie stijgt, de belangstelling voor strips daalt. Parallel aan de leesfrequentie ontwikkelt zich een positievere houding tegenover moeilijker genres als probleemboeken en historische boeken.

Ghesquiere besluit met de constatering dat het opvallend is dat twee factoren bij alle onderzochte aspecten van het leesgedrag een rol spelen: het sekseverschil en de leesfrequentie.

Otter (1996a) onderzocht hoe vaak leerlingen in hun vrije tijd boeken, strips of de krant lezen, en hoe vaak de leerlingen naar de televisie kijken. Vervolgens is bekeken of er verschillen zijn in dit gedrag tussen jongens en meisjes. Het onderzoek leidde tot de volgende conclusies:

- De belangrijkste uitkomst is dat leerlingen in het basisonderwijs in hun vrije tijd zelden een boek lezen. Gemiddeld genomen lezen leerlingen in groep 6 zes minuten, leerlingen in groep 7 minder dan vijf minuten en leerlingen in groep 8 nog geen vier minuten per dag een boek voor hun plezier.
- Al binnen het basisonderwijs neemt het lezen van leerlingen af.
- Hoe vaak leerlingen strips lezen is afhankelijk van het leerjaar.
- Het lezen van de krant is bepaald niet populair bij leerlingen in de groepen 7 en 8 van het Nederlandse basisonderwijs.
- Meisjes lezen thuis frequenter en langer in boeken dan jongens, maar de verschillen zijn niet groot.
- De ontwikkeling over de jaren heen is voor beide seksen overeenkomstig.
- In vergelijking met de tijd die besteed wordt aan boeken lezen, kijken de leerlingen langdurig naar de televisie. De gemiddelde tijd die hieraan wordt besteed schommelt in de groepen 6, 7 en 8 rond de anderhalf uur per dag.
- Jongens kijken meer televisie dan meisjes.

Van der Bolt (2000) deed in haar proefschrift verslag van een onderzoek naar de affectieve leeservaringen (dat wil zeggen emotioneel belevend of emotioneel betrokken lezen) van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs. Hierbij ging zij ervan uit dat leesplezier (een positieve affectieve ervaring) leesgedrag kan bevorderen. Nagegaan is in welke mate affectieve verschijnselen door leerlingen ervaren worden en in welke mate factoren als sekse, leesfrequentie en leeftijd van invloed zijn op een affectieve beleving.

Op grond van de resultaten van haar interviews en survey concludeert ze dat lezen met emotionele betrokkenheid en lezen voor stemmingsregulatie veel voorkomende verschijnselen zijn bij jeugdige lezers in het algemeen, en in het bijzonder bij meisjes, basisschoolleerlingen en scholieren met een hoge leesfrequentie. Lezen met emotionele betrokkenheid en voor stemmingsregulatie blijkt af te nemen naarmate leerlingen ouder worden, maar leesplezier en uithoudingsvermogen in relatie tot het lezen lopen niet terug.

De leesfrequentie bleek sterk samen te hangen met achtergrondkenmerken van de leerlingen als sekse, leerjaar en schooltype.

In diverse periodieke peilingen van het onderwijsniveau (PPON) zijn vragen gesteld aan enkele duizenden leerlingen over hun buitenschoolse taalactiviteiten, zowel leerlingen aan het einde van het basisonderwijs (Zwarts 1990, Sijstra 1997, Sijstra, Van der Schoot en Hemker 2002, Heesters e.a. 2007) als halverwege het basisonderwijs (Sijstra 1992, Van Roosmalen, Veldhuijzen en Staphorsius 1999a, Van Berkel e.a. 2002).

In de eerste taalpeiling einde basisonderwijs, uitgevoerd in 1988 (Zwarts 1990) gaf 4 % van de leerlingen aan nooit een boek te lezen; de overige leerlingen lazen gemiddeld vier boeken per maand.

Stripboeken en jeugdboeken waren het populairst: 63, resp. 62 % van de leerlingen lazen deze vaak.

55 % gaf aan kranten te lezen, 17 % documentatiemateriaal en 5 % gedichten.

Jongens lazen meer kranten, documentatiemateriaal en stripboeken; meisjes meer tijdschriften, gedichten en jeugdboeken.

Ter vergelijking zijn ook vragen gesteld over TV kijken: 70 % deed dat dagelijks, 26 % enkele malen per week, 4 % nooit.

In de tweede taalpeiling einde basisonderwijs, uitgevoerd in 1993 (Sijstra 1997) wijzigt het beeld van het leesgedrag zich niet wezenlijk. 7% van de leerlingen geeft aan de afgelopen maand geen enkel boek gelezen te hebben; 14 % heeft 7 of meer boeken gelezen in die maand; de rest zit daar tussenin.

90 % van de leerlingen leent boeken uit de openbare of de schoolbibliotheek.

61 % zegt stripboeken te lezen, 56 % jeugdboeken, 54 % tijdschriften, 19 % kranten, 17 % documentatiemateriaal, 10 % gebruiksaanwijzingen/recepten, 7 % sprookjes/fabels en 7 % gedichten/rijmpjes/versjes.

Het TV kijkgedrag is wel enigszins veranderd: 83 % zegt nu bijna elke dag te kijken, 3 % nooit.

De derde taalpeiling einde basisonderwijs, uitgevoerd in 1998 (Sijstra, Van der Schoot en Hemker 2002) geeft geen informatie over leesgedrag.

In 2005 is een taalpeiling gehouden einde basisonderwijs die specifiek was gericht op het leesonderwijs (Heesters e.a. 2007).

Van de bevraagde leerlingen zei 13 % de afgelopen maand geen enkel boek gelezen te hebben, 61 % minder dan 3 boeken, 24 % 3 á 4 boeken, en 14 % 5 boeken of meer per maand.

48 % leent een maal per maand of minder een boek; 39 % een maal per twee á drie weken, en 12 % een maal per week of vaker.

Tijdschriften worden vaak gelezen door 49 % van de leerlingen (in 1993 54 %), jeugdboeken door 44 % (56 % in 1993), stripboeken door 42 % (61 % in 1993), kranten door 12 % (19 % in 1993), documentatiemateriaal door 12 % (17 % in 1993) en gedichten/rijmpjes/versjes door 11 % (7 % in 1993).

De onderzoekers concluderen dat leerlingen in 2005 minder boeken lezen, minder boeken lenen, en bijna alle typen leesmateriaal minder vaak lezen dan in 1993.

Ter vergelijking is ditmaal niet gevraagd naar het TV kijkgedrag, maar naar het internetgedrag. 24 % zoekt bijna elke dag informatie op internet, 45 % een of meer keer per week, 30 % bijna nooit.

In de eerste taalpeiling halverwege het basisonderwijs, uitgevoerd in 1989 (Sijtstra 1992) gaf 58 % van de leerlingen aan vaak boeken te lezen, 41 % af en toe en 2 % nooit.
43 % las vaak stripboeken, 41 % af en toe en 15 % nooit.
41 % las vaak (jeugd)tijdschriften, 33 % af en toe, 26 % nooit.
7 % las vaak kranten, 38 % af en toe, 54 % nooit.
84 % van de leerlingen zei lid te zijn van een bibliotheek.

In de tweede taalpeiling halverwege het basisonderwijs, uitgevoerd in 1994 (Van Roosmalen, Veldhuijzen en Staphorsius 1999) wijzigt het beeld zich niet wezenlijk.
62 % van de leerlingen zegt vaak boeken te lezen, 36 % af en toe, 2 % nooit.
34 % las vaak stripboeken, 45 % af en toe, 21 % nooit.
38 % las vaak (jeugd)tijdschriften, 35 % af en toe, 27 % nooit.
6 % las vaak kranten, 36 % af en toe, 58 % nooit.
81 % van de leerlingen zei lid te zijn van een bibliotheek.
Ter vergelijking is in deze taalpeiling gevraagd naar het TV kijkgedrag. 81 % van de leerlingen zei vaak TV te kijken, 17 % af en toe en 2 % nooit.

In de derde taalpeiling halverwege het basisonderwijs, uitgevoerd in 1999 (Van Berkel e.a. 2002) zijn al evenmin grote veranderingen te zien. Alleen de afname van het lezen van stripboeken in vergelijking met tien jaar eerder is opvallend.
58 % van de leerlingen zegt vaak boeken te lezen, 40 % af en toe, 2 % nooit.
27 % las vaak stripboeken, 46 % af en toe, 27 % nooit.
34 % las vaak (jeugd)tijdschriften, 36 % af en toe, 30 % nooit.
5 % las vaak kranten, 36 % af en toe, 60 % nooit.
75 % van de leerlingen zegt lid te zijn van een bibliotheek.

Een aantal peilingsonderzoeken geeft ook informatie over de vraag wat leerlingen vinden van lezen, hun leesattitudes.

Uit Heesters e.a. 2007 blijkt dat 55 % van de in 2005 ondervraagde leerlingen einde basisonderwijs lezen leuk vindt (jongens 43 %, meisjes 66 %), dat 82 % lezen makkelijk vindt (jongens 78 % meisjes 85 %), en dat 70 % lezen belangrijk vindt (jongens 65 %, meisjes 75 %). De leerlingen is ook gevraagd te reageren op stellingen over lezen. Over het algemeen blijken de meeste leerlingen het eens te zijn met positief geformuleerde stellingen over lezen en oneens met negatief geformuleerde.

Halverwege het basisonderwijs vindt in 1989 78 % van de leerlingen lezen leuk, in 1994 81 % en in 1999 74 %. Voor "makkelijk" zijn deze cijfers resp. 82 %, 83 % en 72 %. Ter vergelijking: schrijven scoort op "leuk" resp. 72, 73 en 70 %, en op "makkelijk" 66, 66 en 58 %. (Sijtstra 1992, Van Roosmalen, Veldhuijzen en Staphorsius 1999, Van Berkel e.a. 2002).

Het in deze paragraaf besproken onderzoek geeft aanleiding tot de volgende conclusies. Leerlingen zijn minder tijd gaan besteden aan lezen en lezen bijna alle typen leesmateriaal minder vaak dan in de vorige decennia. Dit geldt voor leerlingen einde basisonderwijs; de leesfrequentie van leerlingen halverwege het basisonderwijs lijkt door de tijd heen meer stabiel. Tegelijkertijd neemt de tijd die besteed wordt aan TV kijken toe, waarbij in een later stadium nog de tijd komt die besteed wordt aan internetgebruik.

Niettemin is er in 2005 nog altijd een duidelijke meerderheid van leerlingen die vaak boeken zegt te lezen halverwege het basisonderwijs, en een aanzienlijke minderheid van leerlingen (38%) die meer dan 3 boeken per maand zegt te lezen aan het einde van het basisonderwijs. Daar staat tegenover dat 13 % van de leerlingen eind basisonderwijs in de afgelopen maand geen enkel boek gelezen zegt te hebben; een hoger percentage dan de 7 % in de peiling uit 1993.

Leerlingen staan ook nog steeds in meerderheid positief tegenover lezen. Een meerderheid vindt lezen leuk, makkelijk en belangrijk, zowel aan het einde als halverwege het basisonderwijs. Dit is wel beduidend meer het geval bij meisjes dan bij jongens.

Meisjes hebben een hogere leesfrequentie, grotendeels andere leesvoorkeuren en een positievere attitude tegenover lezen dan jongens. Sekse is een voor het leesgedrag zeer bepalend kenmerk.

Leesfrequentie is een goede voorspeller van leesattitude en leesvoldoening: wie vaak leest, staat positiever tegenover lezen en beleeft meer aan wat hij leest. Op de relaties tussen verschillende leerling-kenmerken gaan we nader in in de volgende paragraaf.

3.1.2 Ontwikkeling van leerling-kenmerken en relaties tussen die kenmerken

Een deel van het onderzoek naar leerling-kenmerken is 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 (of vice versa), en welke overige relaties er bestaan tussen deze individuele kenmerken.

Boland, Mommers en Hulsmans (1985) onderzochten in het kader van het project "Preventie van leesmoelijkheden" de leer- en leesprestaties van leerlingen in het zesde leerjaar van het basisonderwijs (tegenwoordig groep 8). Het in kaart brengen van de leesattituden van de leerlingen maakte deel uit van dit onderzoek. De leesattituden zijn gemeten om de relatie te onderzoeken tussen leesattituden en leesprestaties, en om een beeld te krijgen van leesvoorkeuren en -activiteiten van leerlingen. De leesattituden zijn gemeten met een leesattitudeschaal (LAS) die aan het begin het zesde leerjaar is afgenomen, en met een uitgebreidere schaal (LASS) die aan het einde van hetzelfde leerjaar is afgenomen.

Er bleek een verband aanwezig tussen leesattituden en leesprestaties. Leerlingen die aan het eind van het basisonderwijs doorstromen naar het voortgezet onderwijs, halen hogere scores op de leesattitudeschaal dan leerlingen die blijven zitten. Er is geen verschil gevonden tussen de attitudes van leerlingen ten aanzien van lezen in de context van school en lezen in niet-schoolse contexten. Meisjes scoren hoger op de leesattitudeschalen dan jongens.

Boland (1988) ging in een longitudinaal onderzoek na hoe vaardigheden in technisch en begrijpend lezen de leesattitude beïnvloeden in de loop van het basisonderwijs, en wat de verbanden tussen de drie factoren zijn.

Het verband tussen technisch lezen en leesattitude blijkt klein in de eerste leerjaren en afwezig in groep 8 van de basisschool. Bij begrijpend lezen is het omgekeerd: de samenhang

tussen begrijpend lezen en leesattitude neemt met de jaren toe, en is het sterkst in groep 8. Verder bleek dat de leesattitude aan het begin van het basisonderwijs weinig voorspelt over die aan het einde, en dat de samenhang tussen technisch en begrijpend lezen afneemt door de jaren heen.

De achtergrondkenmerken van de leerlingen hebben weinig verband met leesattitude. Meisjes halen in groep 8 een iets hogere score op leesattitude dan jongens.

Bast (1995) ging na welke factoren (waaronder leesattituden en buitenschoolse leesactiviteiten) verantwoordelijk zijn voor de grote individuele verschillen in leesvaardigheid die al bij aanvang van het leesonderwijs bestaan tussen leerlingen. Onder leesvaardigheid verstond hij zowel het decoderen als het leesbegrip. Hij ging uit van het model van Stanovich dat veronderstelt dat die individuele verschillen in leesvaardigheid met de tijd groter zullen worden; dit verschijnsel heeft de naam 'Mattheüs-effecten' in lezen meegekregen. In het onderzoek is het bestaan en ontstaan van deze 'Mattheüs-effecten' onderzocht. Daarnaast is onderzocht in hoeverre interventie in de vorm van extra lees oefeningen bij slechte lezers effect heeft. De leerlingen zijn gevolgd vanaf eind groep 2 tot in groep 5.

Individuele verschillen in decodeervaardigheid, fonologische vaardigheden en buitenschoolse leesactiviteiten blijken inderdaad met de tijd toe te nemen. Wat betreft de oorzaken die ten grondslag liggen aan deze 'Mattheüs-effecten', lijken decodeervaardigheden en fonologische vaardigheden elkaar wederzijds te beïnvloeden. Dezelfde wederzijdse beïnvloeding lijkt te bestaan tussen woordenschat en leesvaardigheid, en tussen buitenschools lezen en leesattituden.

Onderwijsvariabelen lijken slechts in zeer geringe mate bij te dragen aan de ontwikkeling van verschillen tussen leerlingen. De interventie ten slotte blijkt geen effect te hebben op de leesprestaties van de zwakke lezers.

Aarnoutse en Van Leeuwe (1998, zie ook Aarnoutse en Van Leeuwe 2000) onderzochten in welke mate tekstbegrip, woordenschat, leesplezier en leesfrequentie op grond van eerdere metingen voorspeld kunnen worden op een later tijdstip in de basisschool. De vraag is daarbij hoe stabiel deze variabelen evolueren.

Er is ook gekeken in welke mate de verschillende variabelen met elkaar samenhangen, en of er een gemeenschappelijke factor aan de basis ligt van de vier onderzochte variabelen.

Alle vier de onderzochte variabelen kunnen op basis van eerdere metingen goed voorspeld worden. De voorspellingen voor tekstbegrip en woordenschat blijken sterker dan die voor leesplezier en leesfrequentie. Leesfrequentie neemt af tijdens de basisschool, de mate van leesplezier blijft redelijk constant. Analyses wijzen uit dat tekstbegrip en woordenschat zich op een overeenkomstige manier ontwikkelen.

Er ligt geen gemeenschappelijke factor aan de basis van alle vier de variabelen. Wel is er een verband tussen tekstbegrip en woordenschat aan de ene kant en leesfrequentie en leesplezier aan de andere kant.

De vaak veronderstelde samenhang tussen leesplezier en tekstbegrip wordt niet bevestigd. De onderzoekers zien dit resultaat als een aanwijzing dat attitudes een eigen plaats moeten krijgen in het onderwijs, los van het onderwijs in tekstbegrip.

In een tweejarig onderzoek bij allochtone en Nederlandstalige basisschoolleerlingen in groep 5 en 6 ging Van Elsäcker (2002) na in hoeverre de begrijpend leesprestaties van leerlingen met een verschillende socio-economische, linguïstische of culturele achtergrond verklaard kunnen worden door verschillen in linguïstische en cognitieve vaardigheden, gebruik van leesstrategieën en leesmotivatie. Ook is onderzocht wat de verschillende groepen leerlingen nodig hebben om geëngageerde en vaardige lezers te worden. In het onderzoek worden vier groepen onderscheiden: Nederlandse leerlingen met hoger opgeleide ouders, Nederlandse leerlingen met lager opgeleide ouders, Surinaamse/Antilliaanse leerlingen en Turkse/Marokkaanse leerlingen. Bij de leerlingen zijn gegevens verzameld aan het begin en het einde van groep 5 en aan het einde van groep 6.

Bij allochtone leerlingen is er een sterk effect van leeswoordenschat op leesbegrip; bij autochtone leerlingen bestaat er een sterk effect van begrijpend luisteren op leesbegrip. Het gebruik van leesstrategieën, leesmotivatie en vrijetijdslezen hebben nauwelijks positief effect op leesbegrip.

Voor Nederlandse leerlingen blijken non-verbale intelligentie en het leesklimaat thuis de meest positieve voorspellers van leesbegrip en leeswoordenschat; voor allochtone leerlingen komen daar het thuis spreken van Nederlands en de invulling van woordenschatonderwijs bij. De resultaten tonen aan dat allochtone leerlingen een stevige woordenschatbasis nodig hebben voordat andere factoren (zoals non-verbale intelligentie, leesklimaat thuis, vrijetijdslezen en intrinsieke leesmotivatie) dezelfde positieve invloed kunnen hebben op de leesprestaties als bij de Nederlandse leerlingen. Om geëngageerde, vaardige lezers te worden, hebben allochtone leerlingen ander leesonderwijs dan Nederlandse leerlingen nodig, zo meent de onderzoeker. Ze hebben vooral baat bij expliciet woordenschatonderwijs en bij lezen onder begeleiding van de leerkracht waarbij de betekenis van grotere teksteenheden uitgelegd wordt. Vrijetijdslezen, zelfstandig lezen en het voorlezen op school lijken voor allochtone leerlingen minder motiverend en effectief omdat deze activiteiten een grote inspanning van hen vragen vanwege hun talige karakter.

Van Elsäcker en Verhoeven (2003) trekken uit hetzelfde onderzoek de volgende conclusies. Allochtone leerlingen blijken bij technisch lezen geen achterstand te hebben ten opzichte van de Nederlandse leerlingen. De achterstanden bij begrijpend lezen en woordenschat zijn echter wel aanzienlijk. Allochtone leerlingen gebruiken meer leesstrategieën dan Nederlandse leerlingen en ook scoren zij hoger op extrinsieke leesmotivatie. Op intrinsieke leesmotivatie scoren allochtone leerlingen even hoog als Nederlandse leerlingen met hoger opgeleide ouders, terwijl Nederlandse leerlingen met laag opgeleide ouders lager scoren. Alle drie de groepen rapporteren een achteruitgang in leesmotivatie en vrijetijdslezen over de twee leerjaren.

In een aantal onderzoeken is Otter ingegaan op de relaties tussen de mate van buitenschools lezen als specifiek leerling-kenmerk, en de leesvaardigheid in termen van leesprestaties. Otters dissertatieonderzoek (1993) is opgezet om inzicht te krijgen in de relaties tussen leesprestaties, onderwijsaanbod en buitenschools lezen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs in Nederland. Er is gebruik gemaakt van vragenlijsten die zijn ontwikkeld in het kader van een internationaal vergelijkend onderzoek naar de inhoud en opbrengsten van begrijpend lezen.

In het onderzoek is aansluiting gezocht bij theoretische modellen over hoe respondenten antwoord geven op vragen in vragenlijsten. De bruikbaarheid van de leesactiviteitenvragenlijst is onderzocht. Verder zijn buitenschools lezen en het onderwijsaanbod gemeten met dagboeken en schriftelijke vragenlijsten.

Vragen in vragenlijsten moeten zo eenduidig en simpel mogelijk geformuleerd worden en daarnaast moet de informatie voor leerlingen gemakkelijk uit het geheugen kunnen worden opgediept. Gebleken is dat het overgrote deel van de vragenlijsten bestemd voor 9-jarige leerlingen niet aan deze eisen voldoet. Ook de leesactiviteitenvragenlijst voor leerlingen in het voorgezet onderwijs blijkt minder geschikt. De dagboekmethode levert daarentegen betrouwbare en valide gegevens op: de gegevens laten steeds hetzelfde beeld zien en meten dus de leesfrequentie van leerlingen en het onderwijsaanbod.

Het leesgedrag van kinderen blijkt niet zo stabiel te zijn als wel wordt aangenomen: de leesfrequentie verschilt sterk tussen de leerjaren 5 en 6. Er zijn leerlingen die het lezen pas in de loop van het zesde leerjaar ontdekken, en er zijn leerlingen die het lezen in de loop van de tijd inruilen voor andere bezigheden. Als men in een van beide leerjaren het leesgedrag heeft vastgesteld, zegt dat dus niet alles over het gedrag in het andere jaar.

Otter vindt in haar onderzoek geen relatie tussen leesprestaties en buitenschools lezen. De invloed van buitenschools lezen op leesprestaties is dus niet aangetoond.

In Otter (1995), een vervolg op het onderzoek uit 1993, is nagegaan of, en zo ja in welke mate, leerlingen betere lezers worden naarmate zij in hun vrije tijd meer lezen. Er is gekeken of leerlingen leren lezen door te lezen en of hun woordenschat er door wordt uitgebreid. De ontwikkeling van de leesgewoonten en leesvaardigheid is op grote schaal onderzocht aan de hand van dagboeken en toetsen. In dit onderzoek ligt de nadruk op de effecten van buitenschools lezen op de leesprestaties en worden de gegevens over de leesgewoonten niet gerapporteerd.

In de eerste plaats heeft Otter gekeken naar wat er in de literatuur bekend is over leesbevorderingsprojecten. Uit de studies over leesbevorderingsprojecten concludeert ze dat zowel de aanname dat kinderen leren lezen door te lezen als de aanname dat hun woordenschat wordt uitgebreid door lezen in de vrije tijd, niet of slechts zeer gebrekkig wordt ondersteund door empirisch onderzoek dat de laatste tientallen jaren is verricht.

In de tweede plaats is onderzoek gedaan naar de relaties tussen buitenschools lezen en leesvaardigheid. De algemeen aanvaarde aanname van ouders, leerkrachten, beleidsmakers en onderzoekers dat lezen thuis 'goed' is voor de leesprestaties op school is niet onderbouwd. Uit Otters analyses blijkt dat er geen relatie is tussen leesprestaties en de frequentie van buitenschools lezen. Daaruit kan de conclusie worden getrokken dat ook in dit onderzoek geen invloed is aangetoond van buitenschools lezen op leesprestaties.

Otter, Schoonen en De Glopper (1997a) gaan opnieuw in op de vraag naar de relatie tussen leesprestaties en buitenschools lezen. In haar voorgaande onderzoek is voor het veronderstelde effect van buitenschools lezen op de ontwikkeling van leesvaardigheid geen empirische steun gevonden. Naar aanleiding van dit resultaat worden de volgende drie vragen geformuleerd:

1. Zijn de resultaten het gevolg van een gebrekkige kwaliteit van de gebruikte instrumenten: de dagboeken?

2. Zijn er aanmerkingen te maken op de representativiteit van de steekproef?
3. Is de veronderstelling dat er een effect moet zijn van buitenschools lezen op leesvaardigheid gebaseerd op onjuiste aannames?

De dagboekgegevens die door zowel de leerlingen als hun ouders zijn ingevuld stemmen overeen. De gegevens worden verder ondersteund door analyses van de dagboekmetingen. In deze analyses is nagegaan of de gegevens overeenstemmen met gegevens uit ander onderzoek waarin buitenschools lezen en televisiekijken gemeten zijn. Naar aanleiding van deze resultaten is er geen reden om te twijfelen aan de kwaliteit van de dagboekmetingen. Ook blijkt dat de steekproef voldoende representatief is. Een indicatie daarvoor is dat de leesvaardigheid van de leerlingen overeenstemt met de Citogegevens voor leesvaardigheid in de betreffende leerjaren. Ook komen de gemiddelde televisiekijktijden overeen met ander onderzoek waarin televisiekijktijd is gemeten.

Het lijkt daarom zinvol de veronderstelling van een positief effect van buitenschools lezen kritisch te bezien. Ten eerste is de aanname dat buitenschools lezen frequent gebeurt waarschijnlijk onjuist. Ten tweede is de aanname dat het buitenschools lezen ook aansluit op het soort lezen dat wordt gemeten met leestoetsen onjuist.

Otter, De Gloppe en Schoonen (1998) behandelen nogmaals de vraag: wat is de relatie tussen de ontwikkeling van de leesvaardigheid van leerlingen in leerjaar 5 tot en met 8 van het Nederlandse basisonderwijs en hun buitenschoolse leesactiviteiten? In dit artikel worden drie buitenlandse studies besproken in relatie tot het longitudinale onderzoek van Otter. Het buitenschoolse lezen kan pas effect hebben op de leesprestaties als de tijd die aan lezen wordt besteed substantieel is. Uit de gegevens van het onderzoek komt naar voren dat leerlingen in het basisonderwijs in hun vrije tijd zelden een boek lezen. Buitenschools lezen heeft derhalve geen aantoonbaar effect op leesprestaties van leerlingen. De onderzoeksresultaten sluiten nauw aan bij de resultaten van de buitenlandse studies.

Het is niet eenvoudig uit het boven beschreven onderzoek conclusies te trekken, omdat de diverse onderzoekers voor de onderzochte leerling-kenmerken verschillende termen hanteren. Met deze slag om de arm wagen we de volgende poging.

Leesattitude (leesmotivatie, leesplezier) draagt positief bij aan leesprestaties (leesbegrip, tekstbegrip) in het onderzoek van Boland (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 e.a. (1993, 1995, 1997, 1998).

Het hoofdargument 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 uit paragraaf 3.1, die een positiever beeld geven van het leesgedrag van basisschoolleerlingen).

3.2 Buitenschoolse kenmerken

3.2.1 De invloed van het gezin

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

Van Lierop-Debrauwer (1990) ging na hoe het literaire socialisatieproces bij kinderen uit de middenklasse verloopt. In haar voorstudie (literatuurstudie, schriftelijke enquête en interviews) stonden de volgende onderzoeksvragen centraal:

- Welke interactiepatronen in gezinnen bepalen de literaire socialisatie van kinderen van nul tot vijftien jaar?
- Welke ontwikkelingen in gezinsinteractiepatronen zijn er tijdens het literaire socialisatie proces?

In het hoofdonderzoek (enquête, casestudies en schoolobservaties) luiden de onderzoeksvragen:

- Welke interactiepatronen hanteren ouders om hun jonge kinderen (nul tot zeven jaar) vertrouwd te maken met literatuur?
- Verschillen een- en twee-oudergezinnen wat betreft de rol van ouders in het literaire socialisatieproces van hun kinderen?
- Hoe verloopt het literaire socialisatieproces in vier geselecteerde middenklassegezinnen, en op welke wijze is de omgang met literatuur ingebed in het totale gezinsklimaat?
- Wat is de betekenis van de gezinsamenstelling en rolverdeling binnen het gezin voor het literaire klimaat in de vier gezinnen?
- In hoeverre zijn de literaire socialisatieprocessen in de vier gezinnen geworteld in familietradities?
- Wat zijn de effecten van verschillende literaire socialisatieprocessen in de gezinnen op de verdere literaire ontwikkeling van kinderen nadat ze kennis hebben gemaakt met literatuur op school?

Uit afgenomen enquêtes en interviews in de voorstudie blijkt dat in gezinnen vaak dezelfde activiteiten, patronen en ontwikkelingslijnen voorkomen. Voor zover er wel verschillen bestaan, zijn die vaak terug te voeren op de visie van de ouders op literatuur en lezen; die visie op haar beurt blijkt slechts in beperkte mate afhankelijk van sociaaleconomische status. Ouders die vooral geïnteresseerd zijn óf kinderen lezen, hebben een formele visie op lezen: als zij het lezen stimuleren, is dat vaak om schoolse redenen, bijvoorbeeld als de school aangeeft dat het niet zo goed gaat met het technisch lezen. Ouder-kind-interacties over boeken en lezen komen in deze gezinnen zelden voor. Ouders die belangstelling hebben voor wát kinderen lezen, hebben een functionele visie op lezen, en lezen vaak zelf ook de boeken die hun kinderen lezen. Ouders van wie de kinderen veel lezen, bleken vaak een functionele visie op lezen te hebben. Deze invloed werd nog eens versterkt als de school er eenzelfde visie op na hield.

In gezinnen met kinderen tussen nul en zeven jaar lezen ouders voor, vertellen ouders verhalen en zingen zij liedjes met hun kinderen, zo blijkt uit het hoofdonderzoek. Eenoudergezinnen doen dit minder dan twee-oudergezinnen, maar verschillen verder niet. 90% van de ouders zegt hun kind vroeger voorgelezen te hebben; tweederde daarvan zegt dat dit elke dag gebeurde. Bijna de helft begon met voorlezen toen het kind tussen de 1 en 2 jaar was.

Opvallend is dat de meeste ouders ophouden met voorlezen op het moment dat kinderen zelf kunnen lezen.

Weinig ouders voeren gesprekken met hun kinderen over boeken en lezen: slechts 5%.

Een andere belangrijke bevinding uit het hoofdonderzoek is dat familietradities een belangrijke rol spelen in literaire socialisatie. De eigen jeugdervaringen van de ouders zijn doorslaggevend voor het literaire klimaat in het gezin; ouders geven meestal vrij automatisch hun eigen literaire socialisatie door. Als beide ouders een vergelijkbare achtergrond hebben, versterken zij elkaar in opvattingen en handelingen.

In een volgende studie van Van Lierop-Debrauwer (1995) staan de volgende vragen centraal:

- Hoe vroeg moet met leesbevordering begonnen worden en wat is de rol van de ouders?
- Is er bij ouders en medewerkers op peuterspeelzalen voldoende materiaal en kennis aanwezig om leesbevordering te stimuleren? Hoe zinvol is een breed leesbevordering-beleid?

De resultaten zijn gebaseerd op onderzoek naar de voorschoolse leesbevordering van jonge kinderen in Nederlandse gezinnen.

Geconstateerd wordt dat bij kinderen die van jongsaf aan vertrouwd zijn met lezen de kans groter is dat zij fervente en vaardige lezers zullen worden dan wanneer zij op latere leeftijd beginnen te lezen. De rol van de ouders is cruciaal. De ouders maken onder andere door voorlezen kinderen vertrouwd met boeken en door zelf te lezen vervullen zij een voorbeeld-functie voor kinderen. Naarmate ouders en leidsters meer kennis en materiaal ter beschikking hebben, kunnen zij kinderen beter stimuleren. Een breed leesbevorderingbeleid is zinvol en zou niet alleen gericht moeten zijn op lagere sociale groepen maar ook op middenklassegezinnen. In sommige gezinnen in de middenklasse wordt net als in lagere sociale klassen niet of nauwelijks gelezen. Gesteld wordt dat aanvankelijk leesonderwijs niet gezien moet worden als leesbevordering, omdat te grote aandacht voor leesteknik ten koste kan gaan van leesplezier.

In de overzichtsstudie van Van Peer (1991) is in kaart gebracht wat uit onderzoek bekend is over de invloed van het gezin op het lezen van kinderen. De volgende onderwerpen komen aan bod:

- invloeden van materiële, attitudele en interactieve aard op leesbevordering in het gezin;
- soorten interacties die met lezen samenhangen;
- het belang van socio-emotionele factoren;
- de aansluitingsproblematiek met de school;
- verklaringen voor verschillen in condities voor leesbevordering.

Uit het internationale en Nederlandse onderzoek uit de jaren '80 komt naar voren dat het gezin een rol speelt in het tot stand komen van geletterdheid, leesvaardigheid en leesmotivatie. Factoren die positief zijn voor leesbevordering zijn materiële voorzieningen (boeken, tijdschriften enz. in huis, maar ook het bibliotheeklidmaatschap), activiteiten en attitudes van ouders (zelf lezen door ouders, stimuleren van lezen door ouders, positieve waardering van lezen, zorgen voor de nodige rust in huis), en interacties in het gezin (voorlezen, vertellen, belangstelling voor wat kinderen lezen). Deze factoren zijn effectiever naarmate ze vroeger aanwezig zijn. Ze zijn meer aanwezig in de midden- en hogere klasse.

De soorten interacties in gezinnen zijn sterk verschillend. Voorlezen komt het vaakst voor, maar minder in arbeidersgezinnen, waar vertellen meer voorkomt.

De hechting tussen moeder en kind houdt positief verband met exploratiedrang en met leesinstructie.

In de lagere klasse wordt er vooral in de voorschoolse periode gestimuleerd, in de andere klassen loopt dat tijdens de schoolleeftijd door. Het voorlezen houdt vaak op als kinderen zelf kunnen lezen.

Als verklaring voor de verschillende interacties in sociale klassen stelt de 'civilisatietheorie' dat factoren die noodzakelijk zijn voor lezen (zelfdiscipline, affectbeheersing, veiligheid) minder in lagere klassen aanwezig zijn vanwege sociohistorische processen.

De Jong (1993) onderzocht de relaties tussen het verwerven van boeken door ouders, hun leesgedrag en het leesgedrag van hun kinderen. De vraag is in hoeverre ouders zich inzetten om leesmateriaal te verwerven voor hun kinderen en welke factoren de frequentie en de wijze van boekverwerving bepalen. Hoe informeren ouders zich en welke criteria hanteren ze bij aankoop van kinderboeken? Wat zijn hun motieven om een al dan niet actieve rol bij aankoop te vervullen? Nagegaan is of er verbanden zijn tussen de frequentie en de wijze van boekverwerving, het leesgedrag van de ouders zelf en dat van hun kind.

Over het algemeen blijkt dat de frequentie waarmee kinderboeken worden gekocht minder belangrijk is voor een leesbevorderend klimaat dan verwacht.

Er is geen relatie gevonden tussen de frequentie waarmee ouders boeken voor zichzelf kopen en hun aankoop van kinderboeken. De frequentie van het aankopen van kinderboeken houdt verband met het leesplezier van de ouders, hun ervaren nut en het belang toegekend aan het bezit van boeken.

De criteria die ouders hanteren voor aankoop van kinderboeken en boeken voor zichzelf zijn: uiterlijke kenmerken van boeken, aanbevelingen door derden en positieve schriftelijke informatie.

De kennis van jeugdliteratuur hangt samen met het opleidingsniveau van de ouders.

De hypothese dat ouders die veel lezen ook kinderen hebben die veel lezen, wordt niet bevestigd. Ook is geen verband gevonden tussen leesfrequentie en opleidingsniveau van ouders. Wel hangt frequentie van lezen samen met de hoeveelheid beschikbare tijd.

Het opleidingsniveau hangt samen met de frequentie waarin ouders boeken voor zichzelf kopen, maar niet met de frequentie van boekaanschaf voor hun kinderen.

Ramaut (1994a en b; zie ook Ghesquiere en Ramaut 1994) bracht met behulp van een vragenlijst de leesgewoonten van allochtone en autochtone leerlingen in kaart en vergeleek deze met elkaar. Daarnaast onderzocht zij met een taaltoets het verband tussen de algemene taalvaardigheid van de leerlingen en de frequentie waarmee zij boeken lezen. Doel van het onderzoek was om mogelijke leedrempels op het spoor te komen en aanknopingspunten te vinden voor leesbevordering bij allochtone leerlingen.

De onderzoeksgroep bestond uit Turkse, Marokkaanse, Italiaanse en Vlaamse leerlingen van lagere en middelbare OVB-scholen (Onderwijs Voorrang Beleid). Al deze leerlingen kwamen uit een gezin met een lagere sociaaleconomische status en werden in België geboren of kwamen vóór de leeftijd van zeven jaar naar België. Ze waren tussen de acht en veertien jaar oud. De vragenlijst bevatte gesloten vragen over onder meer vrijetijdsbesteding, leesfrequentie, leesattituden, genrevoorkeur, leeskanalen en leesmotivaties. Ter meting van de globale taalvaardigheid van de leerlingen werden aan verschillende leeftijdsgroepen indirecte taaltoetsen afgenomen. Ramaut rapporteert onder meer de volgende resultaten.

40% van de informanten geeft aan één of meer boeken per week te lezen. Eén derde van alle informanten zegt nauwelijks of niet tot het lezen van boeken te komen. Strips worden door gemiddeld 60% van de informanten wekelijks gelezen. De leesfrequentie van boeken wordt, anders dan algemeen wordt aangenomen, niet bepaald door etnische factoren: allochtone en autochtone leerlingen behalen eenzelfde leesfrequentie-score. Geslacht en leeftijd blijken veel belangrijker indicatoren voor de verklaring van verschillen tussen veellezers en niet- of weinigelezers. Meisjes blijken frequentere boekenlezers te zijn dan jongens, en er vindt vanaf het middelbaar onderwijs een terugval van leesactiviteiten plaats.

Met betrekking tot het leesklimaat thuis werden het boekenbezit, het leesgedrag van de ouders, bibliotheekbezoek van de ouders en voorlezen door de ouders bevraagd. Zowel in allochtone als autochtone gezinnen is de invloed van het leesklimaat op de leesfrequentie van de kinderen gering. Alleen 8- tot 10-jarige kinderen van Italiaanse of Vlaamse herkomst blijken er positief door te worden beïnvloed. Turkse en Marokkaanse kinderen groeien op in gezinnen waar weinig belangstelling voor boeken bestaat. Het aantal beschikbare boeken is er beperkt en ouders nemen zelden deel aan leesbevorderende activiteiten. Tussen allochtone en autochtone Belgen openbaarde zich wel een kwalitatief verschil in leesgedrag. Allochtone kinderen kwamen via andere kanalen aan hun boeken, en hadden een voorkeur voor andere genres: ze bleven langer liefhebber van sprookjes dan autochtone kinderen, die eerder op avonturenverhalen overstappen. De prestaties van de leerlingen op de taaltoetsen laten zien dat de Vlaamse leerlingen significant hoger scoren dan de allochtone. Ook werd de samenhang tussen de taalvaardigheid en de leesfrequentie van de leerlingen nagegaan. Er werd alleen voor de jongste leeftijdsgroep een zwakke relatie tussen beiden vastgesteld (15% van de variantie werd erdoor verklaard). De taalachterstand in het Nederlands van allochtone leerlingen lijkt niet eenduidig van invloed op de leesfrequentie van deze leerlingen, zo concludeert Ramaut.

Een drietal studies heeft specifiek betrekking op het voorlezen door ouders, waarbij twee van de studies ook een vergelijking maken met het voorlezen door leraren op school.

In het onderzoek van Bus (1990) is gekeken naar voorlezen thuis en op school. Uit etnografische studies binnen het gezin komt naar voren dat de interacties tussen ouders en kinderen een belangrijke rol spelen bij het ontwikkelen van kennis over teksten. Er is weinig bekend over de aanpak van leerkrachten bij het voorlezen op school. Vandaar dat in dit onderzoek gekeken is welke stijlen van voorlezen voorkomen op school en in het gezin.

Gebleken is dat bij voorlezen binnen het gezin nieuwe kennis vooral wordt bevorderd door de sociale acties tijdens het lezen. Volwassenen maken een inschatting van wat kinderen nog niet begrijpen en gaan daarop in door vragen te stellen of uitleg te geven.

Interactief lezen is een essentieel kenmerk van voorlezen. Leerkrachten verschillen in de mate waarin zij interactief voorlezen. De helft van de leerkrachten die deelnamen aan dit onderzoek lieten kinderen reageren op illustraties of tekst zonder pogingen te doen om via vragen of uitleg de tekst te verduidelijken. De andere groep leerkrachten probeerde via gerichte vragen de structuur van het verhaal te verhelderen.

Voor kinderen die thuis weinig worden voorgelezen en op school met de niet-actieve stijl van voorlezen geconfronteerd worden, kan dit nadelen hebben.

Bus e.a. (1994, 1995) hebben in een meta-analyse getracht alle relevante gegevens over de samenhang tussen voorlezen en lezen bij elkaar te brengen, en de hypothese te toetsen dat vaker voorlezen thuis positieve gevolgen heeft voor ontluikende geletterdheid en beginnende leesvaardigheid. Dit is onderzocht aan de hand van de volgende vragen:

- Is er een verband tussen voorlezen en taalontwikkeling en ontluikende en aanvankelijke geletterdheid?
- Is het verband met taalontwikkeling sterker dan dat met aanvankelijk lezen?
- Is er een effect van sociaaleconomisch milieu op het verband?
- Is er een verband tussen de leeftijd van de kinderen en het effect van voorleesfrequentie?
- Is het verband met voorleesfrequentie even groot als met andere leesbevorderingsfactoren in de omgeving?
- Is er een effect van de gebruikte onderzoeksmethode?

Er zijn 29 studies geanalyseerd, gepubliceerd tussen 1966 en 1993.

Uit de resultaten blijkt dat voorlezen een van de belangrijkste activiteiten is voor het ontwikkelen van kennis die nodig is om uiteindelijk succesvol te kunnen lezen. De gegevens steunen de hypothese dat voorlezen door ouders aan kinderen in de voorschoolse leeftijd invloed heeft op de prestaties op het terrein van taal, ontluikende geletterdheid en leesvaardigheid. Er zijn nauwelijks onderzoeken met negatieve effecten. Voorlezen heeft een positief effect op de taal- en leesontwikkeling, waarbij de effecten op taalvaardigheid groter zijn dan op leesvaardigheid; voorlezen verklaart ongeveer 8% van de variantie in meetresultaten van leesvaardigheid. Zelfs in gezinnen met weinig prikkels tot geletterdheid heeft voorlezen een aantoonbaar effect. Die effecten blijven niet beperkt tot de voorschoolse periode, maar worden geleidelijk aan wel zwakker.

Er zijn in het algemeen geen effecten van de gebruikte onderzoeksmethode; alleen tonen kleinere steekproeven grotere effecten. Sociaaleconomische status speelt geen rol.

Via een review onderzocht Blok (1997, 1999) of voorlezen aan jonge kinderen een middel is om mondelinge taalontwikkeling en ontluikende geletterdheid te stimuleren. De volgende hypothesen zijn getoetst:

- het effect is sterker voor mondelinge taalontwikkeling dan voor ontluikende geletterdheid;
- hoe groter de groep waaraan wordt voorgelezen, hoe beperkter het effect;
- het effect van voorlezen op school is beperkter dan dat van voorlezen thuis;
- de soort boeken en het profiel van de voorlezer houden verband met de prestaties;
- het effect is sterker als er intensiever en frequenter wordt voorgelezen.

Blok ging ook na of een verschillende onderzoeksgroep of -methode verschillende effecten opleverde.

Er zijn 10 studies geanalyseerd, gepubliceerd tussen 1968 en 1994, vooral uit de Verenigde Staten. Alle studies zijn quasi-experimenteel en bevatten een controlegroep. De gemiddelde leeftijd van de kinderen is 5 jaar. De kinderen komen voornamelijk uit risicogroepen.

De meta-analyse laat een gemiddeld tot sterk effect zien van voorlezen op taalontwikkeling. Het effect is sterker voor mondelinge taalontwikkeling dan voor ontluikende geletterdheid.

De effecten op mondelinge taalontwikkeling zijn sterker als er wordt voorgelezen aan kleinere groepen kinderen.

Ontluikende geletterdheid wordt het beste gestimuleerd als er voorgelezen wordt door niet-getrainde leerkrachten, en als de boeken zorgvuldig zijn geselecteerd. De hypothese dat voorlezen thuis sterkere effecten heeft dan op school, wordt maar gedeeltelijk bevestigd.

Er is geen effect gevonden van de intensiteit van het voorleesprogramma.

De sterkste effecten worden gevonden in studies met jongere kinderen en een beperkter aantal proefpersonen.

Uit het boven beschreven onderzoek kan het volgende worden geconcludeerd.

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 de kinderen, en de aanwezigheid van leesmateriaal in huis.

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. Blijkens het onderzoek van Van Lierop-Debrauwer (1990) lezen de meeste ouders in ons taalgebied hun kinderen voor vanaf een- tot tweejarige leeftijd en stoppen ze daarmee als het kind zelf kan lezen.

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.

Onze conclusies komen in grote lijnen overeen met die van Piek: "Literaire socialisatie in het gezin en op school lijken de belangrijkste determinanten van leesgedrag te zijn. De periode waarin deze socialisatie zich voordoet, lijkt samen te vallen met de leeftijd waarop kinderen gevoelig zijn voor een kennismaking met lezen. Familietradities en de wijze waarop literaire socialisatie plaatsheeft, lijken van belang voor het leesgedrag, ook al is de invloed op langere termijn niet geheel duidelijk. Met name op jonge leeftijd lijken leesbevordering en taalstimulering hand in hand te gaan. Voorlezen is aantoonbaar gunstig voor de latere leesvaardigheid". (1995, p.73).

3.2.2 De invloed van televisiekijken

Relatief veel onderzoek is gedaan naar de invloed van een specifiek aspect van de gezinssituatie: het televisiekijken, op leesfrequentie, leesgedrag en leesvaardigheid. Daarom behandelen we dit onderzoek apart.

Tellegen-Van Delft (1986) onderzocht onder meer of leerlingen uit groep 6 en 8 en het tweede leerjaar van het voortgezet onderwijs in hun vrije tijd minder lezen als gevolg van meer televisiekijken. Het gevaar dat televisiekijken het lezen van boeken volledig verdringt, bleek in haar onderzoek niet groot. Uit een enquête onder 785 leerlingen over de omstandigheden waaronder zij de voorkeur geven aan het lezen van boeken boven andere media, komt naar voren dat boeken lezen in veel gevallen een favoriete bezigheid is. Televisiekijken komt voor

veel leerlingen pas in tweede of derde instantie in aanmerking: het is een minder veeleisende handeling, maar ook één die minder profijt levert dan het lezen van boeken.

Van Lil, Vooijs en Van der Voort (1988) onderzochten hoe de verhouding tussen de tijd die besteed wordt aan televisiekijken en aan het vrijetijdslezen van boeken, strips, kranten en tijdschriften zich ontwikkelt met de leeftijd, en welke relatie er tussen televisiekijken en vrijetijdslezen bestaat.

Daarnaast gingen ze na wat het effect van achtergrondkenmerken (leeftijd, geslacht en sociaal milieu) is. Voor de leerlingen uit het voortgezet onderwijs onderzochten ze of er een verband is met het type onderwijs (lbo, mavo/havo, vwo).

Hoe ouder de leerlingen worden, hoe meer tijd ze besteden aan televisiekijken, bleek uit het onderzoek. Leerlingen in groep 3-4-5 kijken gemiddeld ruim één uur per dag, in groep 6-7-8 anderhalf uur en leerlingen uit het voortgezet onderwijs bijna twee uur. Hoe hoger de leeftijd, hoe meer jongens er vaker naar de televisie kijken. Hoe lager het sociaal milieu, hoe hoger de kijktijd.

Het lezen van kranten en tijdschriften neemt toe met de leeftijd; in het basisonderwijs is dat ook zo voor strips. De totale leestijd neemt echter niet toe, omdat leerlingen uit het voortgezet onderwijs minder strips lezen. Meisjes lezen meer boeken dan jongens, jongens meer strips dan meisjes.

Het verband tussen de kijk- en leestijd hangt af van het type leesmateriaal. Veel televisiekijken gaat bij jongens meestal gepaard met minder boeken lezen. De tijd besteed aan het lezen van stripboeken heeft een positief verband met de kijktijd. Lbo-leerlingen lezen het minst boeken, Vwo-leerlingen het meest.

Beentjes en Van der Voort (1988) voerden een review uit naar de invloed van televisie kijken op lezen.

Het meeste onderzoek onderschrijft de verdringingshypothese, die stelt dat er sprake is van een negatieve invloed. De relatie tussen televisie kijken en lezen is complex: de sterkte en richting van de relatie worden beïnvloed door een aantal voorwaarden. De verdringingseffecten zijn het sterkst bij veelvuldige kijkers, leerlingen uit hogere milieus en intelligente leerlingen. Bovendien is de relatie afhankelijk van het soort programma's dat gekeken wordt.

Koolstra, Van der Voort en Vooijs (1991) gingen de invloed na van televisiekijken op leesfrequentie. Zij verzamelden bij kinderen twee keer gegevens, in groep 4 en in groep 6, om na te gaan of het televisiekijken binnen de termijn van een jaar een aanwijsbare invloed heeft op de frequentie waarmee leerlingen in hun vrije tijd lezen. Op basis van leeftijd, geslacht, sociaal milieu en intelligentie zijn binnen de steekproef subgroepen onderscheiden. Daarnaast is onderscheid gemaakt tussen het lezen van boeken en strips.

De longitudinale invloed van de kijkfrequentie op de leesfrequentie van boeken blijkt negatief te zijn, met andere woorden: het televisiekijken verdringt het lezen. Dit verdringingseffect van televisiekijken op lezen is het sterkst bij leerlingen uit een middenmilieu en daarna bij leerlingen uit een hoog sociaal milieu. Naarmate leerlingen intelligenter zijn, neemt het negatieve effect ook toe, maar de gevonden verschillen zijn hierbij niet zo groot als bij milieu. Televisiekijken heeft ook een negatieve invloed op de leesfrequentie van strips. Er is daar echter, over de hele linie, sprake van kleinere effecten dan bij boeken.

Ook in Koolstra, Van der Voort en Vooijs (1992) wordt ingegaan op de vraag of televisiekijken invloed heeft op leesfrequentie bij leerlingen uit groep 4 en 6, maar nu ligt het accent op de toetsing van verschillende hypothesen voor de negatieve effecten van televisiekijken. De passiviteitshypothese stelt dat leerlingen geestelijk 'lui' worden door televisiekijken. De 'anti-schoolhypothese' neemt aan dat leerlingen hun enthousiasme verliezen voor schoolgerelateerde activiteiten zoals lezen, omdat ze televisiekijken leuker vinden. Volgens de concentratieverminderingshypothese ten slotte zouden leerlingen als gevolg van het vaak kijken naar snel wisselende televisiebeelden meer moeite hebben hun aandacht bij het lezen te houden. Uit het onderzoek blijkt dat leerlingen die meer televisie kijken minder lezen. Er zijn geen aanwijzingen gevonden die pleiten voor de passiviteitshypothese. Meer televisiekijken gaat samen met een ongunstige leesattitude, die op zijn beurt weer samen gaat met een geringe leesfrequentie. Dit effect is echter niet sterk en na twee jaar afwezig. De anti-schoolhypothese vormt daarom slechts een gedeeltelijke verklaring. Het onderzoek bevat ook verder geen aanwijzingen dat leerlingen door de invloed van televisie kijken negatiever over school denken. Veel televisiekijken gaat vooral bij de jongste leerlingen samen met een geringe leesconcentratie, en leesconcentratie is positief gerelateerd aan leesfrequentie. De concentratie-verminderingshypothese lijkt daarom de meest aanvaardbare.

Koolstra (1993) behandelt uitgebreider de vraag wat de invloed is van televisiekijken op de leesfrequentie en leesvaardigheid van leerlingen. Het betreft een longitudinaal onderzoek waarbij de leerlingen van groep 6 tot groep 8 gevolgd zijn. Eerder onderzoek heeft aangegeven dat televisiekijken het lezen in de vrije tijd vermindert (verdringingshypothese) en de ontwikkeling van de leesvaardigheid kan vertragen.

De volgende veronderstellingen met betrekking tot oorzaken van deze ontwikkeling worden in het huidige onderzoek getoetst:

- Gaan leerlingen minder lezen omdat lezen meer inspanning kost dan televisiekijken (passiviteitshypothese)?
- Verliezen leerlingen enthousiasme voor school en gerelateerde activiteiten omdat zij verwachten dat alles even leuk is als televisiekijken (leesplezierverminderingshypothese)?
- Tasten de snel wisselende beelden van de televisie het concentratievermogen van leerlingen aan en leidt dit tot lagere leesfrequentie en remming van de ontwikkeling van leesvaardigheid (concentratieverminderingshypothese)?

Daarnaast is de invloed van televisiekijken op het lezen van stripboeken en de begrijpende leesvaardigheid nagegaan. Ten slotte is de veronderstelling dat er een positief verband bestaat tussen het lezen van ondertitels en technische leesvaardigheid onderzocht.

Het onderzoek leverde de volgende conclusies op.

Leerlingen die veel televisiekijken gaan op termijn thuis minder vaak boeken lezen. De verdringingshypothese wordt dus bevestigd. Het reductie-effect is nagenoeg onafhankelijk van leeftijd, geslacht, sociaal milieu en intelligentie.

De leesplezierverminderingshypothese en de concentratieverminderingshypothese worden gedeeltelijk bevestigd voor de leesfrequentie van boeken.

Een negatieve invloed van televisie kijken op het lezen van stripboeken wordt alleen gevonden tussen meetmoment 2 en 3.

Het longitudinale effect van televisiekijken op begrijpend lezen is niet groot. De verdringingshypothese en leesplezierverminderingshypothese worden bij begrijpend lezen slechts gedeeltelijk ondersteund.

Televisie kijken op zich heeft nauwelijks invloed op het technisch lezen. Het lezen van de ondertitels blijkt echter de ontwikkeling van het technisch lezen wel te bevorderen.

Koolstra, Van der Voort en Van der Kamp (1997) onderzochten de longitudinale effecten van televisiekijken op begrijpend en technisch lezen. Daarbij wordt bij begrijpend lezen ook ingegaan op de mechanismen die ten grondslag liggen aan mogelijke effecten. Er zijn drie keer, met steeds een interval van een jaar, gegevens verzameld bij leerlingen uit groep 2 tot en met 6. Televisiekijken blijkt nu, anders dan in de studie uit 1993, een remmend effect te hebben op de ontwikkeling van begrijpend lezen. Dat geldt voor beide intervallen van een jaar. De effecten zijn onafhankelijk van intelligentie en milieu, maar wel afhankelijk van de soorten programma's waarnaar gekeken wordt.

Met betrekking tot de mechanismen die ten grondslag liggen aan de effecten, is er sprake van een verdringingseffect (televisiekijken eist tijd op die eerst aan lezen werd besteed) en een waarderingseffect (televisiekijken leidt tot een lagere waardering voor lezen).

Het lezen van ondertitels bij televisieprogramma's blijkt de ontwikkeling van het technisch lezen te stimuleren.

Otter (1996a) voerde een replicatie uit van het onderzoek van Koolstra uit 1993. Op basis van eigen materiaal ging zij na of de frequentie waarmee leerlingen TV kijken een negatief effect heeft op de frequentie waarmee ze boeken lezen en op de leesprestaties. Ze onderzocht tevens de kwaliteit van een aantal vragenlijsten die gebruikt zijn in het onderzoek van Koolstra en die de mentale inspanning tijdens TV kijken en tijdens lezen, de leesattitude en de leesconcentratie van leerlingen meten.

De resultaten vergeleek ze met de resultaten uit het onderzoek van Koolstra.

Uit het onderzoek kwam naar voren dat TV kijken een zeer klein effect heeft op de leesgewoonten van kinderen in de groepen 5 en 6 van de Nederlandse basisschool. De invloed van TV kijken op het leesgedrag van leerlingen in de groepen 7 en 8 van het Nederlandse basisonderwijs blijkt geheel afwezig.

De kwaliteit van de vragenlijsten beoordeelde Otter als goed voor zover het de betrouwbaarheid betreft. Maar over de validiteit van de vragenlijsten bestaat naar haar mening grote onzekerheid: het is niet duidelijk of de vragenlijsten echt leesfrequentie, TV-kijkfrequentie, mentale inspanning tijdens TV kijken en lezen en leesattitude en leesconcentratie gemeten hebben. Verder is geconstateerd dat de leesprestaties van de leerlingen niet samenhangen met hun kijkgedrag. Er is dus niet aangetoond dat TV kijken een negatief effect heeft op leesprestaties.

De onderzoeksresultaten verschillen van de resultaten van Koolstra. Deze verschillen zijn waarschijnlijk te verklaren uit met name verschillen in instrumentatie. In het onderzoek van Koolstra zijn vragenlijsten gebruikt en in het onderzoek van Otter is nauwkeuriger gemeten met dagboeken.

Dezelfde vraagstelling komt opnieuw aan de orde in Otter e.a. (1997b). Dezelfde hoofdvragen staan hierin centraal:

- Heeft de frequentie waarmee kinderen televisiekijken effect op de frequentie waarmee zij boeken lezen?
- Heeft de frequentie waarmee kinderen televisiekijken effect op de leesprestaties?

Om deze vragen te kunnen beantwoorden zijn twee analysemodellen gebruikt. In het eerste model wordt het effect van televisiekijken op leesfrequentie in hetzelfde leerjaar onderzocht. In het tweede model wordt verondersteld dat televisiekijken een effect heeft op de leesfrequentie en de leesprestaties een jaar later.

De frequentie van televisiekijken heeft alleen een zeer klein effect op de leesfrequentie een jaar later. Dit uitgestelde effect treedt alleen op voor het televisiekijken in de groepen 5 en 6 van de basisschool op het leesgedrag in de groepen 6 en 7. In het leesgedrag in groep 8 is geen aantoonbaar effect meer aanwezig van het televisiekijken in groep 7.

De conclusie van Otter e.a. luidt dat de frequentie van televisiekijken nauwelijks effect heeft op de leesfrequentie en leesprestaties van leerlingen in de basisschool.

Het boven beschreven onderzoek kunnen we als volgt samenvatten.

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 en Van der Voort 1988).

Maar betekent dit nu ook dat het televisie kijken het lezen verdringt, de leesfrequentie doet afnemen? (de verdringingshypothese). Het onderzoek van Koolstra en de review van Beentjes en Van der Voort vormen een duidelijke bevestiging van deze hypothese. Otter daarentegen 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, bevestigen de studies 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.

Enkele studies van Koolstra laten een remmend effect zien van televisie kijken op de ontwikkeling van de leesvaardigheid. Ook dit wordt door Otter betwist, op grond van de boven beschreven argumentatie.

4. Onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten

4.1 Descriptief onderzoek

In descriptief onderzoek naar onderwijsleeractiviteiten is de centrale vraag: wat gebeurt er in de lespraktijk; wat doen leraren en leerlingen feitelijk, en welke ervaringen doen ze daarbij op?

Op verzoek van de Commissie Modernisering Moedertaalonderwijs (1977) is de manier waarop kinderen in contact gebracht worden met kinderboeken via een enquête onderzocht. De commissie wilde, ter voorbereiding van een discussienota over literatuuronderwijs, een beeld krijgen van het gebruik van prenten- en jeugdboeken. Leerkrachten van verschillende scholen werd gevraagd naar het aanschaffen van jeugdliteratuur en naar de activiteiten met en rondom jeugdboeken.

Uit de enquête blijkt dat op de ondervraagde scholen per klas van gemiddeld 28 leerlingen gemiddeld één prentenboek beschikbaar was. Op 11 scholen waren er in totaal 5.610 leesboeken. Het maximaal aantal was 1.000 leesboeken, het minimaal aantal 250 leesboeken. Gemiddeld werd 75 minuten per week besteed 'aan boeken', verspreid over de volgende activiteiten: voorlezen, kinderen laten vertellen over de inhoud, kinderen stimuleren om boeken van huis mee naar school te nemen.

De Haan en Kok (1990) gingen na welke leespromotieactiviteiten zijn uitgevoerd door basisscholen in de stad Utrecht in het kader van het Onderwijs Voorraags Beleid (OVB) en welke resultaten structurele activiteiten hebben opgeleverd. Onder structurele activiteiten worden doelgerichte leesbevorderende activiteiten verstaan die een eigen min of meer vaste plaats in het onderwijs hebben gekregen. Aan de hand van drie vragen is dit onderzoek verricht:

- Welke structurele activiteiten op het gebied van leespromotie worden door scholen in OVB-gebieden gerealiseerd?
- Gaan structurele activiteiten op het gebied van leespromotie samen met meer leesplezier en een hogere leesmotivatie bij leerlingen van OVB-scholen?
- Gaan structurele activiteiten op het gebied van leespromotie samen met veranderingen in het leesgedrag?

Uit het onderzoek blijkt dat de deelname van de scholen aan de verschillende aspecten van leespromotie groot is. Dit geldt vooral voor de leerling-gerichte activiteiten zoals leerlingen bekend maken met de bibliotheek, doorgeven van kennis over boeken en de verbetering van het boekenaanbod op school. Er is echter sprake van verschillen tussen scholen wat betreft het aantal activiteiten. Leerlingen van scholen die meer aan leespromotieactiviteiten doen, hebben gemiddeld een hogere leesmotivatie en lezen meer. De leesfrequentie lijkt echter door de leespromotieactiviteiten minder te zijn beïnvloed dan de leesmotivatie. Een mogelijke verklaring is dat veranderingen in de leesmotivatie eerst moeten stabiliseren om veranderingen in het leesgedrag te bewerkstelligen.

Van der Linden (1993) doet verslag van de ervaringen met het programma Overstap in het eerste experimentele jaar. Het programma is ontwikkeld om het (leren) lezen thuis te ondersteunen en te stimuleren. Het project richt zich op leerlingen in achterstandsituaties en sluit naadloos aan bij de leesmethode Veilig Leren Lezen.

Ouders zijn blij met het houvast dat Overstap hen biedt om gericht met hun kind bezig te zijn. Hun kinderen zijn meestal opgetogen over de extra belangstelling. Het contact tussen ouders en leerkrachten en ouders onderling verbetert, o.a. door de ouderbijeenkomsten. Ook huisbezoeken blijken in deze een goed instrument te zijn. Leerkrachten vinden het prettig dat zij een belangrijke schakel zijn in de uitvoering; het geeft hen de gewenste autonomie, maar brengt echter wel extra tijdsinvestering met zich mee. Koppeling aan alleen Veilig Leren Lezen wordt door een enkeling als te beperkt gezien. Overstap lijkt het leesgedrag bij leerlingen te bevorderen. De uitval in de loop van het jaar blijft beperkt tot 3,5%. Ten slotte blijkt dat analfabetisme bij ouders geen belemmering hoeft te zijn voor deelname.

De achterliggende doelstelling van een voorstudie van Blok (1992) was het treffen van voorbereidingen voor een landelijke peiling om de situatie rond kinder- en jeugdliteratuur in de bovenbouw van de basisschool in Nederland in kaart te brengen.

In deze studie zijn op ongeveer 30 Amsterdamse basisscholen aan zowel leerkrachten als leerlingen vragenlijsten voorgelegd. Aan de leerkrachten is gevraagd hoe zij werken met boeken in de klas, en aan de leerlingen zijn vragen voorgelegd over lezen voor je plezier. Uit de resultaten van de vragenlijsten blijkt dat de positie van jeugdliteratuur minder somber is dan aan het begin van de voorstudie werd verondersteld. De onderzoeker plaatst wel een vraagteken bij de vaak voorkomende onderwijsactiviteiten voorlezen en vrij lezen, waarbij weinig wordt gepraat over de inhoud van boeken. Ook andere activiteiten rond boeken zijn zeldzaam, bijvoorbeeld het begeleiden bij de keuze van boeken, deelname aan activiteiten van de bibliotheek, literatuurlessen en stellessen naar aanleiding van een boek. Verder is de beschikbare tijd in het onderwijs die besteed wordt aan jeugdliteratuur volgens de leerkrachten vaak te gering. De meeste leerlingen hebben een positieve houding ten opzichte van lezen in hun vrije tijd.

Eén van de doelen van het televisieprogramma *Sesamstraat* is leesbevordering. Via voorlezen en het laten zien van natuurlijke lees- en schrijfactiviteiten wordt een positieve leeshouding nagestreefd.

In het onderzoek van Blok (1995) is nagegaan welke reacties kinderen vertonen tijdens en direct na het bekijken van leesbevorderende onderdelen van *Sesamstraat*. Er zijn twee types reacties gescoord: lachen en aandacht (blik op het scherm houden).

Daarnaast is onderzocht of de reacties van kinderen aanleiding geven om van bepaalde programmaonderdelen te verwachten dat ze een groter effect op de leeshouding hebben dan andere (bv. voorlezen, drama, poppenspel).

Kinderen kijken met veel plezier en aandacht naar *Sesamstraat*. Bijna 90% blijft met zijn blik gericht op het scherm. Vooral het begin van de aflevering heeft succes.

Er is geen verschil in reacties op niet-leesonderdelen en leesonderdelen. Wel is er iets minder aandacht en wordt er minder gelachen tijdens voorleesonderdelen. Er is geen samenhang gevonden tussen lachen en aandacht.

Na het kijken spreken alle kinderen zich positief uit over het programma. Ze kunnen het voorgelezen boek goed navertellen; andere leesbevorderingsonderdelen vertellen ze minder volledig na.

Op grond van de observaties valt moeilijk te voorspellen welke onderdelen een groter effect op de leeshouding hebben dan andere. De leesbevorderende onderdelen variëren qua reacties die ze oproepen. De onderzoeker veronderstelt dat het vasthouden van de aandacht belangrijker is voor de beïnvloeding van de leeshouding dan het oproepen van een lach.

In diverse periodieke peilingen van het onderwijsniveau (PPON) zijn vragen gesteld aan leraren over hun onderwijsaanbod, zowel aan het einde van het basisonderwijs (Zwarts 1990, Sijstra 1997, Sijstra, Van der Schoot en Hemker 2002, Heesters e.a. 2007) als halverwege het basisonderwijs (Sijstra 1992, Van Roosmalen, Veldhuijzen en Staphorsius 1999, Van Berkel e.a. 2002).

De eerste taalpeiling einde basisonderwijs (Zwarts 1990), uitgevoerd in 1988, meldt dat leerlingen in de hoogste drie groepen gemiddeld zeven uur per week taalonderwijs kregen, waarvan 20 minuten werd besteed aan "proza en poëzie".

De tweede taalpeiling einde basisonderwijs (Sijtstra 1997), uitgevoerd in 1993, geeft een zelfde gemiddelde aan van zeven uur per week taalonderwijs. Leraren besteden gemiddeld 25 keer per jaar aandacht aan gepland recreatief lezen ("vrij lezen"), en 18 keer aan leesbevordering.

De derde taalpeiling einde basisonderwijs (Sijtstra, Van der Schoot en Hemker 2002), uitgevoerd in 1998, geeft een gemiddelde roostertijd aan voor taal en lezen van zeven uur en 16 minuten. 50 % van de leraren zegt minstens een keer per week aandacht te besteden aan gepland recreatief lezen, 27 % minstens twee keer per week, 15 % minstens een keer per maand, en 8 % minder dan een keer per maand.

In de meeste scholen is een schoolbibliotheek aanwezig. Van bijna een op de drie leraren mogen leerlingen boeken mee naar huis nemen. Leraren lezen gemiddeld ruim twee keer per week voor. Leerlingen houden gemiddeld twee keer per maand een voordracht over door hen gelezen boeken. Iets meer dan driekwart van de leraren laat leerlingen deelnemen aan activiteiten in het kader van de Kinderboekenweek. Van een op de tien scholen nemen kinderen deel aan de schoolronden van de Nationale Voorleeswedstrijd. De Nederlandse kinderjury trekt leerlingen van 13 % van de scholen.

In 2005 is een taalpeiling gehouden einde basisonderwijs die specifiek was gericht op het leesonderwijs (Heesters e.a. 2007). Het percentage scholen met een eigen schoolbibliotheek is ongeveer gelijk gebleven aan dat van 1998, 85 %. Van een kwart van de leraren mogen leerlingen boeken mee naar huis nemen. De gemiddelde frequentie van het voorlezen door leraren is nu 2,5 keer per week. Nu neemt 89 % van de leraren deel aan activiteiten in het kader van de Kinderboekenweek, in 1998 was dat 77 %. 11 % van de scholen liet in 1998 leerlingen deelnemen aan voorleeswedstrijden, in 2005 is dat 52 %. De voorlezende leerlingen kwamen toen alleen uit jaargroep 8, nu ook uit 6 en 7.

De eerste taalpeiling halverwege het basisonderwijs (Sijtstra 1992), uitgevoerd in 1989, meldde dat in groep 5 iets meer dan 7 uur taalonderwijs werd besteed, waarvan gemiddeld 29 minuten aan voorlezen en 27 aan recreatief lezen.

De tweede taalpeiling halverwege het basisonderwijs (Van Roosmalen, Veldhuijzen en Staphorsius 1999), uitgevoerd in 1994, liet zien dat 52 % van de leraren wekelijks tijd besteedt aan gepland recreatief lezen, 28 % tweewekelijks, 10 % maandelijks en 10 % minder dan maandelijks.

Aan leesbevordering zegt 48 % van de leraren wekelijks tijd te besteden, 22 % tweewekelijks, 20 % maandelijks en 10 % minder dan maandelijks.

De derde taalpeiling halverwege het basisonderwijs (Van Berkel e.a. 2002), uitgevoerd in 1999, meldde dat 64 % van de leraren minstens een keer per week tijd besteedt aan gepland recreatief lezen, 19 % minstens tweewekelijks en 16 % maandelijks of minder. Dit percentage is gestegen ten opzichte van de peiling in 1994.

Op vrijwel alle scholen is een schoolbibliotheek aanwezig. Iets meer dan een kwart van de leraren laat de leerlingen boeken uit de schoolbibliotheek mee naar huis nemen. Gemiddeld lezen leraren vier keer per week voor. Per schooljaar houdt iedere leerling minstens één keer een spreekbeurt over een gelezen boek. Bijna driekwart van de leraren geeft aan dat leerlingen deelnemen aan activiteiten rond de Kinderboekenweek.

Het boven beschreven onderzoek laat zien dat leraren in het basisonderwijs in toenemende mate aandacht schenken aan leesbevordering en aanverwante activiteiten als gepland recreatief lezen. De tijd die zij besteden aan voorlezen, aan activiteiten in het kader van de Kinderboekenweek en aan voorleeswedstrijden door leerlingen is in de laatste tien jaar sterk toegenomen. De grote meerderheid van de scholen heeft een eigen schoolbibliotheek. Voor zover er gegevens bekend zijn over de ervaring met leesbevorderende programma's (leespromotie op OVB-scholen, Opstap, Sesamstraat) wijzen deze in een positieve richting. Piek (1995) stelt: "Het is moeilijk algemene uitspraken te doen over het leesbevorderende gehalte van het basisonderwijs, omdat daar geen representatieve gegevens over bestaan. Wel lijkt de aandacht voor lezen en kinderboeken nogal eenzijdig te bestaan uit voorlezen en vrij lezen" (p.74). De recente peilingonderzoeken voorzien enigszins in de door Piek aangegeven leemte, en suggereren dat leraren hun repertoire rondom leesbevordering hebben uitgebreid.

4.2 Effectonderzoek

Bij effectonderzoek gaat het erom vast te stellen wat de effecten zijn van een bepaalde didactische aanpak op het leren van de leerlingen, in vergelijking met een andere didactische aanpak.

Van de Kamp en Aarnoutse (1994) gingen de effecten na van lessen leesbevordering uit 'Wie dit leest', een methode voor voortgezet lezen. Onder leesbevordering wordt verstaan het stimuleren van het lezen en het bevorderen of in stand houden van de leescultuur. Er is gebruik gemaakt van een experimentele groep en een controlegroep. De groepen verschillen niet in technisch lezen, woordenschat, begrijpend lezen en leesattitude. De volgende onderzoeksvragen worden beantwoord: 1) Hebben lessen leesbevordering uit 'Wie dit leest' effect? 2) Is er sprake van een discrepantie tussen de lesplannen en lesuitvoering? Op de eerste onderzoeksvraag wordt geen eenduidig antwoord gegeven. Wanneer men uitgaat van de resultaten op een toets die gebaseerd is op de belangrijkste items uit controletaken bij de methode, presteert de experimentele groep beter dan de controlegroep. Wanneer men echter kijkt naar de vooruitgang die leerlingen boeken op twee meer algemene attitudevragenlijsten, gaat de experimentele groep niet meer vooruit dan de controlegroep. Uit de resultaten van de observaties en de vragenlijsten blijkt dat er nauwelijks sprake is geweest van een discrepantie tussen lesplan en lesuitvoering.

Van Elsäcker en Verhoeven (1997) gingen na in hoeverre het voorlezen in groepjes van 5 kleuters in vergelijking met klassikaal voorlezen in kleuterklassen leidt tot meer interactie tussen kleuters. Ook is onderzocht of er verschil is tussen de condities in het begrijpen en onthouden van het verhaal dat is voorgelezen. Uit de resultaten blijkt dat kinderen meer leren wanneer zij in kleine groepen worden voorgelezen. Interactief voorlezen aan groepen van 5 kinderen leidt zowel bij allochtone als bij autochtone kleuters tot meer interactie dan interactief voorlezen aan de hele groep. Verder is gebleken dat als er wordt voorgelezen in groepjes van 5, de kinderen het verhaal beter begrijpen en onthouden dan wanneer klassikaal wordt voorgelezen.

De studie van Mooren (2000) is gewijd aan de ontwikkelingen in productie, distributie en receptie van het prentenboek in de periode na de tweede wereldoorlog. Daarnaast wordt onderzoeksliteratuur besproken waarin is nagegaan wat de invloed is op schoolprestaties van vrij lezen thuis of op school, en van voorlezen. Ook is onderzocht wat de effecten zijn van een interventieprogramma in groep 3. In dit programma is gedurende één schooljaar regelmatig met prentenboeken in de klas gewerkt.

De productie van het prentenboek heeft een enorme groei ondergaan. Deze groei is door verschillende ontwikkelingen gestimuleerd, waardoor uitbreiding van het lezen van prentenboeken heeft plaatsgevonden buiten de traditionele gebruikers, zoals kleuters en beginnende lezers. Naast het gebruik in het gezin, is het gebruik toegenomen in kinderdagverblijven en peuterspeelzalen en is het publiek verjongd tot peuters en zuigelingen. De meeste onderzoeken die in deze studie worden besproken, bevestigen dat kinderen die thuis veel worden voorgelezen daar op school veel profijt van ondervinden.

Kinderen die hebben deelgenomen aan de interventiestudie scoren aan het einde van het schooljaar significant hoger op toetsen rekenen, woordenschat en begrijpend lezen dan de leerlingen in de controleconditie. Bij de vaardigheden tellen en technisch lezen zijn geen verschillen gevonden.

Vedder, Van den Broeck en Veendrick (2001) onderzochten de invoering en de effectiviteit van het leesprogramma 'Stap Door'. Stap Door is een tutorprogramma voor lezen waarbij leerlingen van 7-8 jaar worden ondersteund door leerlingen van 10-11 jaar.

De volgende onderzoeksvragen staan centraal:

1. Hoe is de implementatie verlopen?
2. Welke plaats heeft 'Stap Door' binnen het curriculum en welke invloed heeft dat op de effectiviteit?
3. Heeft deelname aan het programma een positieve invloed op de sociaal-emotionele ontwikkeling en het welbevinden van de leerlingen?
4. Is er een positieve invloed op het leesplezier?
5. Is er een positieve invloed op leesvaardigheid en woordenschatontwikkeling?

De implementatie van het programma verloopt niet zonder problemen. Er worden minder tutorlessen uitgevoerd dan gepland en scholen slagen er niet in om 'Stap Door' uit te voeren binnen de tijd die voor leesonderwijs gepland is. Er worden te weinig geschikte, vaak te gemakkelijke boeken gekozen door de leerlingen.

De 'Stap Door'-scholen presteren niet beter dan controlescholen op de meeste variabelen. Er is geen positieve invloed op de sociaal-emotionele ontwikkeling van leerlingen uit groep 4, wel op het welbevinden van leerlingen uit groep 7/8 en van de groep Marokkaanse leerlingen. Er is geen positieve invloed op het leesplezier en op de leesvaardigheid van de leerlingen. De conclusie luidt dat de effectiviteit van het programma beperkt is.

Er is al met al nauwelijks iets bekend over effectieve programma's voor leesbevordering, zo luidt onze voornaamste conclusie. Van de paar programma's waarvan de effectiviteit is nagegaan, laat alleen dat van Mooren duidelijke effecten zien, maar dit zijn geen effecten in de sfeer van bevordering van het lezen.

Het onderzoek van Van Elsäcker en Verhoeven laat zien dat kleuters meer leren van voorleessessies in kleine groepen dan van klassikaal voorlezen. Dit komt overeen met wat Blok (1997) vond in zijn review (zie par.3.2.1).

5. Instrumentatieonderzoek

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

Van Veen, Overmars en De Gloppe (1995) deden verslag van een onderzoek naar het leesbevorderingsproject Boekenpret. De achtergrond van dit onderzoek is het leesbevorderingsbeleid van het voormalig Ministerie van Welzijn, Volksgezondheid en Cultuur (VWS), gericht op het bevorderen van de leescultuur van 0-6 jarigen.

In dit onderzoek is onder andere nagegaan of het mogelijk is een blauwdruk te ontwikkelen voor een instrument voor het meten van de kwaliteit van voorleesinteracties, en of de frequentie waarmee ouders, peuterleidsters en leerkrachten voorlezen op een betrouwbare en valide wijze valt te meten.

De dataverzameling met een voorleeskalender en een dagboek bleek goed uitvoerbaar. De betrouwbaarheid en de validiteit van beide instrumenten waren voldoende. Er is een blauwdruk van een instrument geschetst waarmee de kwaliteit van voorleesinteracties beoordeeld kan worden. Verdere concretisering is afhankelijk van de voorleessituatie.

In het onderzoek van Stalpers (2002) is nagegaan of leesattitude betrouwbaar gemeten kan worden met een daartoe ontwikkeld instrument. Leesattitude wordt gedefinieerd als “de stabiele, evaluatieve houding ten opzichte van lezen in de vrije tijd, gebaseerd op directe (ofwel eigen) en indirecte (zoals opvoeding) ervaringen en verwachte consequenties van gedrag”. Het instrument meet leesplezier, de mate waarin lezen als nuttig ervaren wordt, het vertrouwen in eigen leesvaardigheid en leesfrequentie.

Met behulp van het instrument is onderzocht of de variabelen samenhangen. Er is gekeken of leesattitude leesgedrag en frequentie van bibliotheekbezoek bepaalt. Tevens is nagegaan of leesattitude verklarende kracht toevoegt aan de factoren geslacht en leesvaardigheid.

Analyses laten zien dat het ontwikkelde instrument een hoge mate van betrouwbaarheid heeft. De vier gemeten variabelen hangen sterk met elkaar samen. De plezier- en nutscomponenten hebben een sterker verband met leesfrequentie dan zelfvertrouwen. Het effect van de pleziercomponent is het sterkst.

Verschillend leesgedrag van jongens en meisjes, en het verschil tussen goede en zwakke lezers berust op een verschil in leesattitude: meisjes en goede lezers hebben een positievere leeshouding.

De variabelen geslacht en leesvaardigheid hebben geen direct effect op leesgedrag en voegen niets toe aan de voorspellende waarde van leesattitude.

Leerlingen die een positieve leesattitude hebben, bezoeken vaker een bibliotheek en lenen meer boeken, ongeacht hun geslacht en leesvaardigheid.

6. Evaluatieonderzoek

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

In een aantal periodieke peilingen van het onderwijsniveau (PPON) zijn de prestaties gemeten van duizenden leerlingen op het gebied van het lezen van fictieteksten, zowel leerlingen aan het einde van het basisonderwijs (Sijtstra 1997, Sijtstra, Van der Schoot en Hemker 2002, Heesters e.a. 2007) als halverwege het basisonderwijs (Sijtstra 1992, Van Roosmalen, Veldhuijzen en Staphorsius 1999, Van Berkel e.a. 2002).

De teksten waren avonturenverhalen, dierenverhalen, detectiveverhalen, sprookjes, gedichten; alle afkomstig uit de jeugdliteratuur. De vragen waren vooral gericht op de inhoud van de tekst. Bij de meeste van deze peilingen hadden deskundige beoordelaars uit het veld van het basisonderwijs (leraren, schoolbegeleiders en Pabo-docenten) van tevoren niveaus gedefinieerd waaraan een bepaald percentage van de leerlingen idealiter zou moeten voldoen.

In de tweede peiling einde basisonderwijs (Sijtstra 1997), afgenomen in 1993, worden de prestaties op het gebied van het lezen van fictie voor het eerst getoetst. Slechts 42 % van de leerlingen blijkt het Voldoende-niveau te halen, terwijl de beoordelaars dat gewenst hadden voor 75 % van de leerlingen.

82 % van de leerlingen haalde het Minimumniveau, terwijl de beoordelaars hier 92 % hadden beoogd.

Dezelfde procedure wordt gevolgd in de derde peiling einde basisonderwijs (Sijtstra, Van der Schoot en Hemker 2002), afgenomen in 1998. Nu voldoet 50 % van de leerlingen aan de standaard Voldoende, die door de beoordelaars beoogd werd voor 70-75 %. 85 % van de leerlingen haalt het Minimumniveau, dat beoogd werd voor 90-95 %. 15 % van de leerlingen voldoet aan de standaard Gevorderd, en gaat daarmee uit boven het niveau dat nagestreefd wordt in de kerndoelen basisonderwijs.

Meisjes en leerlingen met formatiegewicht 1.00 presteren significant beter op het gebied van het lezen van fictie; voor thuistaal (van huis uit al dan niet Nederlandstalig) zijn geen significante effecten gevonden.

Ook in de peiling die specifiek gericht was op het leesonderwijs einde basisonderwijs (Heesters e.a. 2007), afgenomen in 2005, is het lezen van fictieteksten getoetst, maar er wordt niet gerapporteerd over prestaties specifiek op dat gebied.

Halverwege het basisonderwijs wordt het lezen van fictie voor het eerst getoetst in de tweede peiling (Van Roosmalen, Veldhuijzen en Staphorsius 1999), afgenomen in 1994. In deze peiling zijn geen normen vooraf gesteld. De opgaven blijken in het algemeen moeilijk tot zeer moeilijk voor de leerlingen: alleen de zeer goede leerlingen maken iets meer dan een derde van de opgaven goed.

In de derde peiling halverwege het basisonderwijs (Van Berkel e.a. 2002), afgenomen in 1999, is wel van tevoren een norm gesteld. 30 % van de leerlingen voldoet aan de standaard Voldoende, die beoogd was voor 70-75 %. 75 % van de leerlingen haalt het Minimumniveau, terwijl de beoordelaars dit gewenst achtten voor 90-95 %.

Voor beide peilingen geldt dat meisjes, van huis uit Nederlandstalige leerlingen en leerlingen met formatiegewicht 1.00 significant beter presteren op het gebied van het lezen van fictie.

De Glopper en Otter (1993) rapporteren over een internationaal vergelijkend onderzoek (in 27 landen voor het basisonderwijs en 31 landen voor het voortgezet onderwijs) naar de inhoud en opbrengsten van het leesonderwijs, het 'IAE-onderzoek'. (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). Aan het Nederlandse onderzoek namen steekproeven van scholen voor basisonderwijs (groep 5) en scholen voor voortgezet onderwijs (het tweede leerjaar) deel.

Ter meting van de leesprestaties werden toetsen ontwikkeld en beproefd die meerkeuzevragen bevatten bij verhalende en zakelijke teksten en documenten. In alle landen werden dezelfde toetsen gebruikt; ze werden gecontroleerd op passendheid bij de cultuur en de achtergrondkennis van de leerlingen.

Achtergrondgegevens (over het onderwijsaanbod, leerlingen- en leerkrachtkenmerken, variabelen met betrekking tot de thuisomgeving van leerlingen, de schoolcontext en de nationale onderwijssystemen) werden met vragenlijsten verzameld.

De onderzoekers melden in de eerste plaats dat er grote verschillen bestaan tussen de verschillende landen. De resultaten waren voor Nederland teleurstellend. Voor het basisonderwijs bleven ze ver achter (uitgedrukt in leerjaren: 0,5 tot 1 jaar) bij die van kinderen van andere hoogontwikkelde landen zoals Duitsland en de Scandinavische landen. Uit het vergelijkend onderzoek bleek wel dat Nederland niet gekenmerkt wordt door een groot aantal zwakke lezers. De prestaties van de Nederlandse leerlingen blijven weliswaar achter bij hun leeftijdgenootjes uit Finland, Zweden, Noorwegen en IJsland, maar de prestaties van de allerzwakste lezers in deze landen zijn vergelijkbaar. De Nederlandse achterstand lijkt eerder te maken te hebben met de prestaties van de middengroepen en sterke lezers. Ook voor het voortgezet onderwijs is er volgens de onderzoekers sprake van een achterstand van Nederland, minder extreem dan bij de negenjarigen, maar nog steeds statistisch significant.

Voor een verklaring van de verschillen in toetsresultaten tussen hoog en laag presterende landen werden de gegevens van het basisonderwijs nader geanalyseerd. Hieruit bleek dat er een onmiskenbaar verband is tussen het sociaaleconomische ontwikkelingsniveau van het bewuste land en de prestaties; de sociaaleconomische scores verklaarden volgens de onderzoekers 64% van de verschillen in leesprestaties. Maar verschillen in ontwikkelingsniveau brengen niet rechtstreeks verschillen in leesprestaties teweeg, zo stellen de onderzoekers. Hierachter gaan verschillen in mogelijk werkzame factoren schuil.

Uit de vragenlijstgegevens werden 21 factoren gekozen die een nader licht konden werpen op de verschillen in prestaties in het basisonderwijs tussen de deelnemende landen (bijvoorbeeld schoolgrootte, klassengrootte, uren taalonderwijs, aanvangsleeftijd leesonderwijs e.d.). Van deze 21 factoren bleken er 12 te correleren met hoog presterende landen. Het onderwijs in deze landen heeft de volgende kenmerken: de scholen zijn groter, de klassen kleiner, per leerling zijn meer leerkrachten beschikbaar, leerkrachten zijn vaker vrouwen, de opleiding van leerkrachten duurt langer en de schoolweken en -dagen zijn korter. Ook begint het leesonderwijs in deze landen op een latere leeftijd, wordt er minder vaak technisch en vaker stil gelezen, worden er minder vaak leestoetsen afgenomen, zijn de bibliotheken groter, worden ze vaker bezocht en zijn er thuis meer boeken.

De onderzoekers wijzen erop dat deze analyses alleen maar zichtbaar maken op welke kenmerken landen verschillen. De resultaten ervan kunnen niet causaal geduid worden. Op grond van resultaten van ander onderzoek achten de auteurs een causale interpretatie

plausibel voor de volgende kenmerken: schoolgrootte, klassenomvang en beschikbaarheid van leerkrachten. Deze zijn volgens hen ingrediënten voor "effectief" onderwijs.

Op zoek naar een verklaring voor de achterblijvende prestaties van Nederlandse leerlingen gingen de onderzoekers na op welke van de onderzochte kenmerken Nederland zich onderscheidt van de vier hoogst presterende landen: Finland, Zweden, Noorwegen en IJsland. Op de meeste kenmerken bleek Nederland zich niet van deze landen te onderscheiden. Dat was wel het geval bij een aantal kenmerken die direct met lezen en de voorwaarden daarvoor te maken hebben: er wordt in Nederland weinig stil gelezen in de klas, de Nederlandse schoolbibliotheken zijn klein en Nederlandse negenjarigen zeggen buiten de school minder te lezen dan hun leeftijdsgenootjes in andere landen. De onderzoekers besluiten hun onderzoeksverslag met de opmerking dat deze verschillen samen een verschil in leescultuur thuis en op school suggereren; er lijkt minder betekenis en belang aan lezen gehecht te worden dan in de andere hoog presterende rijke landen.

Uit de PPON-onderzoeken 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. Minder dan de helft van de leerlingen haalt de norm die door beoordelaars is vastgesteld als voldoende en 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 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.

7. Nabeschuwing

7.1 Kwantitatief overzicht van het besproken onderzoek

Hieronder geven we de verdeling weer van het besproken onderzoek over de verschillende onderzoekstypen.

Tabel 2 Overzicht van onderzoek naar leesbevordering en fictie

Doelstellingen	1
Beginsituatie	43
Onderwijsleermateriaal	0
Onderwijsleeractiviteiten	
- descriptief	12
- construerend	0
- effect	4
Instrumentatie	2
Evaluatie	5
Totaal	67

Van alle genoemde onderzoeken hebben alleen die van Ghesquiere (1993), Ghesquiere en Ramaut (1994) en Ramaut (1994a en b) betrekking op de Vlaamse situatie; alle overige onderzoeken hebben betrekking op de Nederlandse situatie. Onderzoek uit of over Suriname is niet aangetroffen.

7.2 Wat weten we nu over leesbevordering en fictie?

Omdat er nauwelijks doelstellingenonderzoek is verricht, weten we niet hoe leerkrachten, leerlingen, ouders, experts enz. denken over het belang van leesbevordering en fictie lezen in het basisonderwijs, en welke doelstellingen zij voor dat onderwijs wenselijk en haalbaar vinden.

Hierdoor ontbreekt aan de huidige kerndoelen met betrekking tot leesbevordering en fictie een empirische basis. Hetzelfde geldt voor de recente gewenste niveauomschrijvingen in het kader van doorlopende leerlijnen in Over de drempels met taal (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Rekenen en Taal, 2007).

Onderzoek naar de beginsituatie van de leerling is in ruime mate verricht.

Leerlingen zijn minder tijd gaan besteden aan lezen en lezen bijna alle typen leesmateriaal minder vaak dan in de vorige decennia. Dit geldt voor leerlingen einde basisonderwijs; de leesfrequentie van leerlingen halverwege het basisonderwijs lijkt door de tijd heen meer stabiel. Tegelijkertijd neemt de tijd die besteed wordt aan TV kijken toe, waarbij in een later stadium nog de tijd komt die besteed wordt aan internetgebruik. Niettemin is er in 2005 nog

altijd een duidelijke meerderheid van leerlingen die vaak boeken zegt te lezen halverwege het basisonderwijs, en een aanzienlijke minderheid van leerlingen (38%) die meer dan 3 boeken per maand zegt te lezen aan het einde van het basisonderwijs. Daar staat tegenover dat 13 % van de leerlingen eind basisonderwijs in de afgelopen maand geen enkel boek gelezen zegt te hebben; een hoger percentage dan de 7 % in de peiling uit 1993.

Leerlingen staan ook nog steeds in meerderheid positief tegenover lezen. Een meerderheid vindt lezen leuk, makkelijk en belangrijk, zowel aan het einde als halverwege het basisonderwijs. Dit is wel beduidend meer het geval bij meisjes dan bij jongens. Meisjes hebben een hogere leesfrequentie, grotendeels andere leesvoorkeuren en een positievere attitude tegenover lezen dan jongens. Sekse is een voor het leesgedrag zeer bepalend kenmerk.

Leesfrequentie is een goede voorspeller van leesattitude en leesvoldoening: wie vaak leest, staat positiever tegenover lezen en beleeft meer aan wat hij leest. Leesattitude (leesmotivatie, leesplezier) draagt positief bij aan leesprestaties (leesbegrip, tekstbegrip) in het onderzoek van Boland (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 (1993, 1995, 1997, 1998). Het hoofdargument van Otter is dat leerlingen zo weinig leesgedrag in hun vrije tijd rapporteren dat hiervan geen effect kan worden verwacht op leesprestaties.

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 de kinderen, en de aanwezigheid van leesmateriaal in huis.

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. Blijkens het onderzoek van Van Lierop-Debrauwer (1990) lezen de meeste ouders in ons taalgebied hun kinderen voor vanaf een- tot tweejarige leeftijd en stoppen ze daarmee als het kind zelf kan lezen.

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.

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 en Van der Voort 1988).

Maar betekent dit nu ook dat het televisie kijken het lezen verdringt, de leesfrequentie doet afnemen? (de verdringingshypothese). Het onderzoek van Koolstra en de review van Beentjes en Van der Voort vormen een duidelijke bevestiging van deze hypothese. Otter daarentegen

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, bevestigen de studies 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.

Enkele studies van Koolstra laten een remmend effect zien van televisie kijken op de ontwikkeling van de leesvaardigheid. Ook dit wordt door Otter betwist, op grond van de boven beschreven argumentatie.

Wat het beginsituatieonderzoek betreft zijn we al met al redelijk goed op de hoogte van het leesgedrag en de leesvoorkeuren van leerlingen, maar hoe leerling-kenmerken als leesattitude en leesfrequentie zich verhouden tot elkaar en tot de ontwikkeling van leesvaardigheid is nog allerm minst duidelijk. We weten dat leerlingen gemiddeld minder zijn gaan lezen in de laatste decennia, maar in welke mate het televisie kijken het lezen heeft verdrongen, is een onbesliste kwestie.

We weten niet hoe methoden voor basisonderwijs vorm geven aan leesbevordering en fictie, omdat onderzoek naar onderwijsleermateriaal op dit terrein volledig ontbreekt.

Het descriptieve onderzoek naar de lespraktijk laat zien dat leraren in het basisonderwijs in toenemende mate aandacht schenken aan leesbevordering en aanverwante activiteiten als gepland recreatief lezen. De tijd die zij besteden aan voorlezen, aan activiteiten in het kader van de Kinderboekenweek en aan voorleeswedstrijden door leerlingen is in de laatste tien jaar sterk toegenomen. De grote meerderheid van de scholen heeft een eigen schoolbibliotheek. Voor zover er gegevens bekend zijn over de ervaring met leesbevorderende programma's (leespromotie op OVB-scholen, Opstap, Sesamstraat) wijzen deze in een positieve richting. Uit het descriptieve onderzoek kunnen we afleiden dat leraren in het basisonderwijs in toenemende mate tijd besteden aan leesbevorderende activiteiten, en we weten in grote lijnen welke dat zijn. Maar we weten nog weinig tot niets over hoe die activiteiten precies vorm krijgen in hun lespraktijk, en hoe zijzelf en hun leerlingen die activiteiten ervaren en evalueren.

Het belangrijkste manco is het ontbreken van informatie over effectieve programma's voor leesbevordering en effectieve onderwijsleeractiviteiten op het gebied van fictie lezen, veroorzaakt door het geheel ontbreken van construerend onderzoek en de geringe hoeveelheid effectonderzoek. Piek (1995, p. 75) stelt: "Er is weinig onderzoek gedaan naar mogelijkheden voor leesbevordering. Activiteiten op dat gebied worden vaak niet geëvalueerd en zelden gaat men na wat de effecten zijn". Deze uitspraak is helaas nog altijd actueel.

Van de paar programma's waarvan de effectiviteit is nagegaan, laat alleen dat van Mooren duidelijke effecten zien, maar dit zijn geen effecten in de sfeer van bevordering van het lezen. Het onderzoek van Van Elsäcker en Verhoeven laat zien dat kleuters meer leren van voorleessessies in kleine groepen dan van klassikaal voorlezen. Dit komt overeen met wat Blok (1997) vond in zijn review.

Het vrijwel geheel ontbreken van instrumentatieonderzoek heeft tot gevolg dat we niet beschikken over empirisch beproefde instrumenten om allerlei aspecten van het lezen van fictie te meten.

Uit het evaluatieonderzoek 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. Minder dan de helft van de leerlingen haalt de norm die door beoordelaars is vastgesteld als voldoende en 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 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.

We weten al met al dat leerlingen zwak presteren in peilingen als het gaat om begrip van de inhoud van fictionele teksten, maar we hebben geen inzicht in hoe dat komt, door de afwezigheid van dieper analyserend evaluatieonderzoek.

De auteurs danken Amos van Gelderen (SCO-Kohnstamm Instituut) voor zijn grondige commentaar op de eerste versie van deze inventarisatie.

Schematisch overzicht van het besproken onderzoek

Auteur(s), jaartal	Onderwerp van het onderzoek	Schooltype, doelgroep, gebied	Opzet van het onderzoek
Doelstellingen			
Aarnoutse 1976	doelstellingen van leesprogramma's	basisonderwijs, NT1, Nederland	review/meta-analyse
Beginsituatie			
Daalder/ Daalder-Schripsema 1971	leesgedrag en leesvoorkeuren	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête onder >501 leerlingen van groep 2 t/m 8
Aarnoutse 1977	leesattituden en leesactiviteiten	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête en toetsen onder > 501 leerlingen van groep 8
Wesdorp 1985	leesgewoonten en leesattitudes	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête onder > 501 leerlingen van groep 8
Tellegen-Van Delft 1986	leesplezier, leesvoldoening, leesbelemmeringen, leesfrequentie	basisonderwijs/ voortgezet onderwijs, NT1, Nederland	enquête onder >501 leerlingen van groep 6 en 8 en leerjaar 2 v.o.
Ghesquiere 1993	leesgedrag, leesattitude, leesfrequentie	basisonderwijs, NT1 Vlaanderen	enquête onder > 501 leerlingen van leerjaar 2 t/m 6 (groep 4 t/m 8)
Otter 1996b	leesfrequentie en tv kijkfrequentie	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van groep 5 t/m 8
Van der Bolt 2000	affektieve leeservaringen	basisonderwijs/ voortgezet onderwijs, NT1, Nederland	enquête en interviews bij > 501 leerlingen van groep 6 en 8 en klas 2 en 4 v.o.
Zwarts 1990	leesfrequentie en leesvoorkeuren	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête onder >501 leerlingen van groep 8
Sijtstra 1997	leesfrequentie en leesvoorkeuren	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête onder >501 leerlingen van groep 8
Heesters e.a. 2007	leesfrequentie, leesvoorkeuren, leesattitudes	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête onder >501 leerlingen van groep 8

Auteur(s), jaartal	Onderwerp van het onderzoek	Schooltype, doelgroep, gebied	Opzet van het onderzoek
Sijtstra 1992	leesfrequentie, leesvoorkeuren, leesattitudes	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête onder > 501 leerlingen van groep 5
Van Roosmalen e.a. 1999	leesfrequentie, leesvoorkeuren, leesattitudes	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête onder > 501 leerlingen van groep 5
Van Berkel e.a. 2002	leesfrequentie, leesvoorkeuren, leesattitudes	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête onder > 501 leerlingen van groep 5
Boland e.a. 1985	leesattituden en leesprestaties	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij 301-500 leerlingen van groep 8
Boland 1988	leesattitudes en vaardigheden in technisch en begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij 301-500 leerlingen van groep 1 t/m 6
Bast 1995	individuele verschillen in leesvaardigheid	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen en enquête bij 201-300 leerlingen van groep 2 t/m 5
Aarnoutse/ Van Leeuwe 1998	tekstbegrip, woordenschat, leesplezier en leesfrequentie	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen en enquête bij 301-500 leerlingen van groep 2 t/m 6
Van Elsäcker 2002	leesvaardigheid, strategiegebruik, leesmotivatie en vrijetijdslezen	basisonderwijs, NT1/ NT2, Nederland	interviews, enquête, toetsen, logboek bij > 501 leerlingen van groep 5 en 6
Van Elsäcker/ Verhoeven 2003	leesvaardigheid, strategiegebruik, leesmotivatie en vrijetijdslezen	basisonderwijs, NT1/ NT2, Nederland	interviews, enquête, toetsen, logboek bij > 501 leerlingen van groep 5 en 6
Otter 1993	leesprestaties en buitenschools lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen, enquête, logboek bij > 501 leerlingen van groep 5 en 6
Otter 1995	leesprestaties en buitenschools lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen en logboek bij > 501 leerlingen van groep 5 t/m 8
Otter 1997	leesprestaties en buitenschools lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen en logboek bij > 501 leerlingen van groep 5 t/m 8

Auteur(s), jaartal	Onderwerp van het onderzoek	Schooltype, doelgroep, gebied	Opzet van het onderzoek
Otter e.a. 1998	leesprestaties en buitenschools lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen en logboek bij > 501 leerlingen van groep 5 t/m 8
Van Lierop-Debrauwer 1990	literaire socialisatie in het gezin	basisonderwijs, NT1, Nederland	observaties, enquête, interviews bij > 501 leerlingen van groep 1 t/m 8
Van Lierop-Debrauwer 1995	leesbevordering in het gezin	basisonderwijs, NT1, Nederland	interviews met 0-10 ouders van leerlingen van groep 1 en 2, observaties
Van Peer 1991	invloed van het gezin op het lezen van kinderen	basisonderwijs, NT1, Nederland	review/meta-analyse
De Jong 1993	lees- en koopgedrag ouders en leesgedrag kinderen	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête onder 201-300 ouders van leerlingen van groep 5 en 7
Ghesquiere/Ramaut 1994, Ramaut 1994 a,b	leesgewoonten en leesklimaat thuis bij allochtone en autochtone kinderen	basisonderwijs, NT1/NT2, Vlaanderen	enquête en toetsen bij > 501 leerlingen van groep 5 t/m 8
Bus 1990	voorlezen thuis en op school	basisonderwijs, NT1, Nederland	review/meta-analyse, observaties bij leerlingen van groep 1 en 2
Bus e.a.1994, 1995	voorlezen in relatie tot taalontwikkeling en beginnende geletterdheid	basisonderwijs, NT1, Nederland	review/meta-analyse
Blok 1997, 1999	voorlezen in relatie tot taalontwikkeling en beginnende geletterdheid	basisonderwijs, NT1, Nederland	review/meta-analyse
Tellegen-Van Delft 1986	invloed van tv kijken op leesfrequentie	basisonderwijs/voort-gezet onderwijs, NT1, Nederland	enquête onder > 501 leerlingen van groep 6 en 8 en leerjaar 2 v.o.

Auteur(s), jaartal	Onderwerp van het onderzoek	Schooltype, doelgroep, gebied	Opzet van het onderzoek
Van Lil e.a. 1988	relatie tussen tv kijken en vrijetijdslezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	logboek bij > 501 leerlingen van groep 3 t/m 8 en klas 1 t/m 5 v.o.
Beentjes/Van der Voort 1988	invloed van tv kijken op lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	review/meta-analyse
Koolstra e.a. 1991	invloed van tv kijken op leesfrequentie	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête en toetsen bij > 501 leerlingen van groep 4 en 6
Koolstra e.a. 1992	toetsing van hypothesen voor de negatieve effecten van tv kijken op lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête bij > 501 leerlingen van groep 4 en 6
Koolstra 1993	invloed van tv kijken op leesfrequentie en leesvaardigheid	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête en toetsen bij > 501 leerlingen van groep 2 t/m 6
Koolstra e.a. 1997	effecten van tv kijken op technisch en begrijpend lezen	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête en toetsen bij > 501 leerlingen uit groep 2 t/m 6
Otter 1996	replicatie van onderzoek van Koolstra uit 1993	basisonderwijs, NT1, Nederland	logboek, toetsen en enquête bij > 501 leerlingen van groep 5 t/m 8
Otter e.a. 1997	invloed van tv kijken op leesfrequentie en leesprestaties	basisonderwijs, NT1, Nederland	logboek en toetsen bij > 501 leerlingen van groep 5 t/m 8
Descriptief onderzoek			
CMM 1977	gebruik van prenten- en jeugdboeken	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête onder 160 studenten van opleidingen basisonderwijs en leerkrachten
De Haan/Kok 1990	leespromotie-activiteiten in kader OVB	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen en enquête bij > 501 leerkrachten en leerlingen van groep 6 t/m 8
Van der Linden 1993	ervaringen met het programma Overstap	basisonderwijs, NT1, Nederland	interviews en enquête bij 101-200 ouders, leerkrachten en leerlingen van groep 3

Auteur(s), jaartal	Onderwerp van het onderzoek	Schooltype, doelgroep, gebied	Opzet van het onderzoek
Blok 1992	jeugdliteratuur op school	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête onder > 501 leerkrachten en leerlingen van groep 7 en 8
Blok 1995	reacties van kinderen op Sesamstraat	basisonderwijs, NT1, Nederland	observaties, interviews en enquête onder leerlingen van groep 1 en 2
Zwarts 1990	onderwijsaanbod voor leesbevordering	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête onder > 501 leerkrachten van groep 8
Sijtstra 1997	onderwijsaanbod voor leesbevordering	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête onder > 501 leerkrachten van groep 8
Heesters e.a. 2007	onderwijsaanbod voor leesbevordering	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête onder > 501 leerkrachten van groep 8
Sijtstra 1992	onderwijsaanbod voor leesbevordering	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête onder > 501 leerkrachten van groep 5
Van Roosmalen e.a. 1999	onderwijsaanbod voor leesbevordering	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête onder > 501 leerkrachten van groep 5
Van Berkel e.a. 2002	onderwijsaanbod voor leesbevordering	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête onder > 501 leerkrachten van groep 5
Effectonderzoek			
Van de Kamp/Aarnoutse 1994	effecten van lessen leesbevordering	basisonderwijs, NT1, Nederland	observaties, toetsen, enquête bij 101-200 leerkrachten, directieleden en leerlingen van groep 5
Van Elsäcker/Verhoeven 1997	effecten van voorlezen aan kleine groepen versus klassikaal	basisonderwijs, NT1/NT2, Nederland	taalvaardigheidstaken en interviews bij 61-100 leerlingen van groep 2
Mooren 2000	effecten van een interventieprogramma rond prentenboeken	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen en enquête bij 301-500 leerlingen van groep 3
Vedder e.a. 2001	effecten van het programma Stap Door	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen en enquête bij > 501 leerkrachten en leerlingen van groep 4 en groep 7

Auteur(s), jaartal	Onderwerp van het onderzoek	Schooltype, doelgroep, gebied	Opzet van het onderzoek
Instrumentatieonderzoek			
Veen e.a. 1995	ontwikkeling van een instrument voor het meten van de kwaliteit van voorleesacties	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête en logboeken bij ouders, leerkrachten en leerlingen van 2-4 jaar en van groep 1 en 2
Stalpers 2002	ontwikkeling van een instrument voor het meten van de leesattitude	basisonderwijs, NT1, Nederland	enquête onder 101-200 leerlingen van groep 6, 7 en 8
Evaluatieonderzoek			
Sijtstra 1997	prestaties op het gebied van het lezen van fictie	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van groep 8
Sijtstra e.a. 2002	prestaties op het gebied van het lezen van fictie	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van groep 8
Van Roosmalen e.a. 1999	prestaties op het gebied van het lezen van fictie	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van groep 5
Van Berkel e.a. 2002	prestaties op het gebied van het lezen van fictie	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van groep 5
De Glopper/Otter 1993	internationale peiling van inhoud en opbrengsten van het leesonderwijs	basisonderwijs, NT1, Nederland	toetsen bij > 501 leerlingen van groep 5

Literatuur

Aarnoutse, C.A.J. (red.), Doelstellingen van leesonderwijs. Deelrapport 2 van SVO project 0298. Nijmegen: Instituut voor Onderwijskunde K.U., 1976.

Aarnoutse, C.A.J., *Aspecten van begrijpend lezen in het vierde leerjaar van het gewoon lager onderwijs.*

Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen (Academisch Proefschrift), 1982.

Aarnoutse, C.A.J., Deelrapport 4 van SVO-project 1126.

Nijmegen: Instituut voor Onderwijskunde K.U., 1987.

Aarnoutse, C.A.J., *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, 1988.

Aarnoutse, C., *Heeft onderwijs in leesvaardigheden of -strategieën effect?*

In: M. Boekaerts & E. de Corte (Ed.), *Proceedings van de Onderwijs Research Dagen*. Nijmegen: ITS, 1990, p. 173-185.

Aarnoutse, C., *Begrijpend lezen in het basisonderwijs.*

In: P. Reitsma & M. Walraven (Eds.), *Instructie in begrijpend lezen*. Delft: Eburon, 1991, p. 129-142.

Aarnoutse, C. & R. Görtz, *Begrijpend en studerend leesonderwijs op enkele Jenaplan- en Montessorischolen.*

In: *School & Begeleiding* 13, 4, 1995, p. 36-40.

Aarnoutse, C., S. Gruwel & R. Oduber, *Verwerven van leesstrategieën via luisteren.*

In: *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* 34, 1995, p. 269-284.

Aarnoutse, C., E. Hissink & W. van Bon, *Lessen in begrijpend lezen in het speciaal basisonderwijs.*

In: *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* 42, 2003, p. 241-252.

Aarnoutse, C.A.J. & J.F.J. van Leeuwe, *Het belang van technisch lezen, woordenschat en ruimtelijke intelligentie voor begrijpend lezen.*

In: *Pedagogische Studiën* 65, 1988, p. 49-59.

Aarnoutse, C. & J. van Leeuwe, *Relation between reading comprehension, vocabulary, reading pleasure, and reading frequency.*

In: *Educational Research and Evaluation* 4, 2, 1998, p. 143-166.

Aarnoutse, C. & J. van Leeuwe, *Development of poor and better readers during the elementary school.*

In: *Educational Research and Evaluation* 6, 3, 2000, p. 251-278.

Aarnoutse, C.A.J & M.J.C.Mommers, 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, 1977.

Aarnoutse, C. & G. Schellings, *Een onderzoek naar de stimulering van leesstrategieën en leesmotivatie in probleemgestuurde leeromgevingen.*

In: Pedagogische Studiën 80, 2, 2003, p. 110-126.

Aarnoutse, C. & H. Schmitz, *Onderwijs in begrijpend en studerend lezen.*

In: Pedagogisch Tijdschrift 16, 4, 1991, p. 219-233.

Aarnoutse, C.A.J. & A.C.E.M. Weterings, *Onderwijs in begrijpend lezen.*

In: Pedagogische Studiën 72, 2, 1995, p. 82-101.

Bast, J.W., The development of individual differences in reading ability.

Amsterdam/Duivendrecht: Paedologisch Instituut, 1995.

Beentjes, J.W.J. & T.H.A. van der Voort, Television's impact on children's reading skills. A review of research.

In: Reading Research Quarterly, 23, 4, 1988, p. 389- 413.

Bergh, H. van den & J.B.Hoeksma, Functionele taaldoelen voor het lager onderwijs.

Amsterdam: SCO- Kohnstammstituut, 1984.

Bergh, H. van den, J. Rijkers & M. Zwarts, *Effecten van leesmethoden op leesprestaties.*

In: Pedagogische Studiën 77, 3, 2000, p. 152-165.

Berkel, S. van, F. van der Schoot, R. Engelen & F. Maris, Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool 3. Uitkomsten van de derde peiling in 1999.

Arnhem: CITO/PPON, 2002.

Blok, H., Lezen voor je plezier. Hoe staat het daarmee bij leerlingen op de basisschool?

Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut (SCO-rapport 286), 1992.

Blok, H., *Leesbevordering via Sesamstraat: hoe reageren kinderen?*

In: Pedagogische Studiën 72, 3, 1995, p.221-234.

Blok, H., *Voorlezen op school aan jonge kinderen: een review.*

In: Pedagogische Studiën 74, 1997, p. 233-248.

Blok, H., *Reading to young children in educational settings.* A meta-analysis of recent research.

In: Language Learning 49, 2, 1999, p. 343-371.

Blok, H. & K. De Gloppe, Functionele taalvaardigheid. Meningingen van oud-leerlingen lbo en mavo over hun taalgebruik.

Amsterdam: SCO, 1983.

Bol, E. & M.A. Gresnigt, Effecten van een leergang begrijpend lezen. In: *Pedagogische Studiën* 63, 2, 1986.

Bol, E., M. Gresnigt & A.P.J. Vroege, Begrijpend lezen: communiceren en denken. In: *Pedagogische Studiën* 59, 6, 1982.

Bol, E. & N. D. Verhelst, Inhoudelijke en statistische analyse van een leestoets. In: *Tijdschrift voor Onderwijs Research* 10, 2, 1985.

Boland, T., *De ontwikkeling van de leesattitude in het basisonderwijs*. Een longitudinale benadering.

In: *Tijdschrift voor Onderwijs Research* 13,1, 1988, p. 3-15.

Boland, Th., *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), 1991.

Boland, Th., *The importance of being literate*. Reading development in primary school and its consequences for the school career in secondary education.

In: *European Journal of Psychology of Education* 8, 3, 1993, p. 289-305.

Boland, T. & M.J.C. Mommers, *Constructie, try-out en analyse van een cloze-toets voor begrijpend lezen*. Deelrapport 1.

Nijmegen: Instituut voor Onderwijskunde, Katholieke Universiteit Nijmegen, 1985.

Boland, Th., M.J.C. Mommers & H. Hulsmans, Lees- en leerprestaties in het zesde leerjaar van het lager onderwijs. Deelrapport 2 SVO-project 1126.

Nijmegen: Instituut voor Onderwijskunde K.U., 1985.

Boland, Th., M.J.M. Voeten & J.J.C.M. Visser, *De invloed van de leesvaardigheid in het basisonderwijs op de schoolloopbaan in het voortgezet onderwijs*.

In: J. Van Damme en J. Dronkers (Eds.), *Jongeren in school en beroep*. Lisse: Swets & Zeitlinger, 1989.

Bolt, L. van der, *Ontroerend goed*. Een onderzoek naar affectieve leeservaringen van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs.

Amsterdam: Print Partners Ipskamp (Academisch Proefschrift), 2000.

Bonset, H. & M. Hoogeveen, *Schrijven in het basisonderwijs*. Een inventarisatie van empirisch onderzoek in het perspectief van leerplanontwikkeling.

Enschede: SLO, 2007. (Studies in Leerplanontwikkeling).

Bonset, H. & M. Braaksma, *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht*. Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007.

Enschede: SLO, 2008. (Studies in Leerplanontwikkeling).

- Boonman, J.H. & W.A.M. Kok, *Kennis verwerven uit teksten*.
Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde Utrecht (Academisch Proefschrift), 1986.
- Booij, N. & A.A.M. Houtveen, *Evaluatie 'Zorgverbreding Begrijpend Lezen'*. Begeleidingsaanpak en effecten op leerkrachtniveau.
Utrecht: Instituut voor Onderwijsresearch (ISOR), 1995.
- Booij, N. & A.A.M. Houtveen, *Evaluatie project Kwaliteitsverbetering Begrijpend Lezen*.
Het eerste projectjaar.
Utrecht: Instituut voor Onderwijsresearch (ISOR), 1996.
- Bos, D, Empirisch doelstellingenonderzoek voor het moedertaalonderwijs; samenvattend eindverslag.
Amsterdam: RITP, 1978.
- Bosman, A, *Meer lezen dan er staat*. Oorzaken van zwak begrijpend lezen.
In: *Didaktief* 18, 10, 1988, p. 14-15.
- Brand-Gruwel, S., *Onderwijs in tekstbegrip*. Een onderzoek naar het effect van strategisch lees- en luisteronderwijs bij zwakke lezers.
Ubbergen: Tandem Felix (Academisch Proefschrift), 1995.
- Brand-Gruwel, S., C. Aarnoutse & K. van den Bos, *Leesstrategieën voor zwakke lezers*.
In: *Moer* 27, 6, 1995, p. 268-274. (a)
- Brand-Gruwel, S., C.A.J. Aarnoutse & K.P. van den Bos, *Het verbeteren van tekstverwerkingsstrategieën bij zwakke lezers via lezen en luisteren*.
In: *Pedagogische Studiën* 72, 5, 1995, p. 340-356. (b)
- Brand-Gruwel, S., C. Aarnoutse & K.P. van den Bos, *Begrijpend leren lezen via luisteren*.
In: *Tijdschrift voor Orthopedagogiek* 34, 1995, p. 381-398. (c)
- Brand-Gruwel, S., C.A.J. Aarnoutse & K.P. van den Bos, *Improving text comprehension strategies in reading and listening settings*.
In: *Learning and Instruction* 8, 1, 1998, p. 63-81.
- Branden, K. van den, *Negotiation of meaning in second language acquisition*.
Leuven: KU Leuven (Academisch Proefschrift), 1995 (a)
- Branden, K. van den, *Begrijpe wie kan!*
In: *Spiegel* 13, 2, 1995, p. 31-49. (b)
- Branden, K. van den, *Zijn er nog problemen? Betekenisonderhandeling in de multiculturele klas*.
In: *Toegepaste Taalwetenschap In Artikelen* 57, 2, 1997, p. 19-33.

Branden, K. van den, *Does negotiation of meaning promote reading comprehension? A study of multilingual primary school classes.*

In: Reading Research Quarterly 35, 2, 2000, p. 426-443.

Broekkamp, H. & B. van Hout-Wolters, *De kloof tussen onderzoek en onderwijspraktijk. Een overzichtsstudie van problemen, oorzaken en oplossingen.*

Amsterdam: Vossiuspers UvA, 2005.

Broer, N.A., *Leren schema's maken. Een onderzoek naar de effecten van een lessenserie 'Schema's maken' voor de hoogste groep van het basisonderwijs.*

Nijmegen: Katholieke Universiteit Nijmegen (Academisch Proefschrift), 1999.

Broer, N.A., C. Aarnoutse, F.K. Kieviet & J.F.J. van Leeuwe, *Leren schema's maken. Een onderzoek naar de effecten van een lessenserie 'schema's maken' voor de hoogste groep van het basisonderwijs.*

In: Pedagogische Studiën 78, 1, 2001, p. 16-35.

Bus, A.G., *Van voorlezen naar lezen.*

In: Moer 22, 7, 1990, p. 320-328.

Bus, A.G., M.H. van IJendoorn, A.D. Pellegrini & W. Terpstra, *Van voorlezen naar lezen. Een meta-analyse naar intergenerationele overdracht van geletterdheid.*

In: Nederlands Tijdschrift voor Opvoeding, Vorming en Onderwijs 10, 3, 1994, p. 157-175.

Bus, A.G., M.H. van IJendoorn & A.D. Pellegrini, *Joint book reading makes for success in learning to read.*

In: Review of Educational Research 65, 1, 1995, p. 1-21.

Ceulemans, J.A.I.M. & C.A.J. Aarnoutse, *Groepsonderwijs bij begrijpend lezen.*

In: Pedagogisch Tijdschrift 14, 4, 1989, p. 245-256.

Commissie Modernisering Moedertaalonderwijs (CMM), *Werken met boeken; een discussienota over literatuuronderwijs aan kinderen tot twaalf jaar.*

's-Gravenhage: Staatsuitgeverij, 1977.

Corte, E. de, L. Verschaffel & A. van de Ven, *Improving text comprehension in upper primary school children. A design experiment.*

In: British Journal of Educational Psychology 71, 2001, p. 531-559.

Corte, E. de, L. Verschaffel & A. van de Ven, *Ontwikkeling van een krachtige leeromgeving voor het bevorderen van het begrijpend lezen bij leerlingen uit de bovenbouw van het basisonderwijs.*

In: Pedagogische Studiën 80, 2, 2003, p. 147-166.

Daalder, F. & I. Daalder-Schripsema, *Van Wormcruyt met suycker tot jeugdliteratuur.*

Purmerend: Muusses, 1971.

Delnoy, R. & H. Bonset, Empirisch onderzoek van het moedertaalonderwijs in het basisonderwijs. Een inventarisatie in het perspectief van leerplanontwikkeling. Enschede: SLO, 1988. (Studies in Leerplanontwikkeling).

Droop, M., *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), 1999.

Droop, M. & L. Verhoeven, *Begrijpend lezen in het Nederlands als eerste en tweede taal*. In: Tijdschrift voor Taalbeheersing 17, 3, 1995, p. 220-234.

Droop, W. & L. T. W. Verhoeven, *Reading comprehension problems in second language learners*. In: P. Reitsma, & L. T. W. Verhoeven (Eds.), Problems and interventions in literacy development. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 1998, p. 193-208. (a)

Droop, M. & L. Verhoeven, *Background knowledge, linguistic complexity, and second-language reading comprehension*. In: Journal of Literacy Research 30, 2, 1998, p. 253-271. (b)

Elsäcker, W. van, 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), 2002.

Elsäcker, W. van de & L. Verhoeven, Kleuters leren meer van voorlezen in kleine groepen. In: Pedagogische Studiën 74, 2, 1997, p. 117-129.

Elsäcker, W. van & L. Verhoeven, Leesvaardigheid, strategiegebruik en leesmotivatie van één- en meertalige leerlingen in groep 5 en 6. In: Pedagogische Studiën 80, 2, 2003, p. 127-146.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen, Over de drempels met taal. De niveaus voor de taalvaardigheid. Onderdeel van de eindrapportage van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen. Enschede: SLO, 2008.

Geest, A.J.M. van der & A. Jorna, *Leesonderwijs en leesprestaties*. Consequenties voor leestheorie en leesdidactiek. In: Tijdschrift voor Taalbeheersing 14, 1992, p. 102-121.

Gelder, L. van, T. Oudkerk Pool, J. Peters en J. Sixma, Didactische analyse. Werk- en studieboek. Groningen: Wolters-Noordhoff, 1971.

Geus, W.C. de, *Op zoek naar functionele leesvaardigheid*. Amsterdam: Paedologisch Instituut (Academisch Proefschrift), 1995.

Geus, W.C. de & P. Reitsma, *Taakkenmerken die bijdragen aan de moeilijkheid van functionele leestaken*.

In: Tijdschrift voor Onderwijs Research 19, 2, 1994, p. 85-104.

Ghesquiere, R., Leesbeesten en kijkcijfers. Onderzoek naar het leesgedrag van Vlaamse jongeren tussen 9 en 15 jaar. Averbode: Altiora, 1993.

Ghesquière, R. & Ramaut, G., *Hoe anders lezen migranten?*
Plantyn: Deurne, 1994.

Glopper, K. de, *Lezen gebaat bij stimulering intellectuele vaardigheden*. Over het verband tussen lezen, weten en denken. In: Didaktief 26, 1, 1996, p. 10-11.

Glopper, K. de & M. Otter, *Nederlandse leesprestaties in internationaal perspectief*.
Amsterdam: SCO, 1993 (SCO-rapport 328).

Gresnigt, M.A.G., *Communicatief leesonderwijs*. Een handelingspsychologische benadering van het begrijpend lezen van zakelijke teksten in de basisschool.
Amsterdam: Vrije Universiteit (Academisch Proefschrift), 1992.

Groot, A.D. de, *Methodologie, Grondslagen van onderzoek en denken in de gedragswetenschappen*.
's-Gravenhage: Mouton & Co, 1971.

Haan, M. de & W.A.M. Kok, *Leespromotie in Utrechtse OVB-scholen*. Verslag van een onderzoek naar leespromotieactiviteiten die in het kader van het Onderwijs Voorrang Beleid op basisscholen in de gemeente Utrecht zijn gerealiseerd en effecten daarvan op de leesmotivatie en leesfrequentie van leerlingen.
Utrecht: Instituut voor Onderwijsresearch (ISOR), 1990.

Heesters, K., S. van Berkel, F.van der Schoot & B. Hemker, *Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4*. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005.
Arnhem: CITO/PPON, 2007.

Hoogeveen, M. & H. Bonset, *Het schoolvak Nederlands onderzocht*. Een inventarisatie van onderzoek naar onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen.
Leuven/Apeldoorn: Garant, 1998.

Houtveen, A.A.M., *Begrijpend leesonderwijs dat werkt*. Evaluatie van het adaptieve schoolverbeteringsproject 'Kwaliteitsverbetering Begrijpend Lezen'.
Utrecht: Instituut voor Onderwijsresearch (ISOR), 2002.

Houtveen, A.A.M., L.C.M. van Aert & E.M. van Zoelen, *Effecten van het begeleiden van adaptief onderwijs bij begrijpend lezen*. Evaluatie van het project 'Kwaliteitsverbetering Begrijpend Lezen'.
Utrecht: Instituut voor Onderwijsresearch (ISOR), 1998.

Houtveen, A.A.M. & N. Booi, *Vernieuwing van het onderwijs in begrijpend lezen*. Tussenstand na twee projectjaren.

Utrecht: Instituut voor Onderwijsresearch (ISOR), 1997.

Inspectie van het onderwijs, *Begrijpenderwijs*. Een evaluatie van de kwaliteit van het onderwijs in begrijpend en studerend lezen op de basisschool.

Den Haag: SDU, 1996.

Jacobs, E., N. Booi & A.A.M. Houtveen, *Evaluatie 'Zorgverbreding Begrijpend Lezen'*. Resultaten na het eerste begeleidingsjaar.

Utrecht: Instituut voor Onderwijsresearch (ISOR), 1994.

Jager, B. de, *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), 2002.

Janssen, R., E. de Corte, F. Daems, P. de Boeck, L. Verschaffel, R. Rymenans, B. Luyten & D. van Nijlen, *Eerste peiling wiskunde en lezen in het basisonderwijs*. Eindrapport.

Leuven: Katholieke Universiteit Leuven, 2003.

Jaspaert, K. & B. Linsen, *Succes verzekerd?* Effecten van invoering van taakgericht onderwijs.

In: *Moer* 29, 6, 1979, p. 362-373.

Jong, P.F. de, *De samenhang tussen klaskenmerken en de aandacht en prestaties van leerlingen op de basisschool*.

In: *Tijdschrift voor Onderwijs Research* 17, 3, 1992, p. 151-164.

Jong, S. de, *Lezen en laten lezen: boeken in het gezin*.

In: K. van Rees & L. Verhoeven, *De geletterde samenleving*.

Delft: Eburon, 1993.

Jong, W. de & M. Verkuyten, *Culturele oriëntatie en leerprestaties Nederlandse taal van Turkse kinderen*.

In: *Pedagogische Studiën* 66, 7/8, 1989, p. 296-306.

Jong, W. de & M. Verkuyten, *Psycho-sociale factoren en het Nederlands leren van Turkse leerlingen*.

In: *Pedagogische Studiën* 68, 6, 1991, p. 253-264.

Kamp, A. van de & C. Aarnoutse, *Effect van lessen in leesbevordering*.

In: *Spiegel* 12, 3, 1994, p. 43-60.

Keer, H. van, *Een boek voor twee*.

In: *Vonk* 31, 3, 2002, p. 4-16.

Keer, H. van & J. Verhaeghe, *Effecten van expliciete instructie in leesstrategieën en 'peer tutoring' op tweede- en vijfdeklassers*.

In: *Pedagogische Studiën* 80, 2, 2003, p. 92-109.

Kok, W.A.M. & J.H. Boonman, *'Lezen om te weten' beoordeeld*. Verslag van het evaluerend onderzoek naar een leergang voor het bestuderen van teksten.

Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde, Rijks Universiteit Utrecht, Interimrapport 3 Stuba-project, 1982.

Koolstra, C.M., *Television and children's reading: a three-year panel study*.

Leiden: Centre for Child and Media Studies (Academisch Proefschrift), 1993.

Koolstra, C., T. van der Voort & M. Vooijs, *Televisie remt het lezen van boeken, maar niet van strips*. Een tweejarige panelstudie.

In: *Comenius* 43, 3, 1991, p. 249-262.

Koolstra, C.M., T.H.A. van der Voort & M.W. Vooijs, *Drie verklaringsmodellen voor de reductie van het lezen van boeken door de televisie: een tweejarige panelstudie*.

In: *Tijdschrift voor Onderwijs Research* 17, 3, 1992, p. 131-142.

Koolstra, C.M., T.H.A. van der Voort & L.J.Th. van der Kamp, *Television's impact on children's reading comprehension and decoding skills: A 3-year panel study*.

In: *Reading Research Quarterly* 32, 2, 1997, p. 128-152.

Lierop-Debrauwer, H. van, *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, *Het literaire klimaat in middenklassegezinnen*.

In: L. Verhoeven & A. Wald (Eds.), *Lezen op school en in het gezin*.

Delft: Eburon (RAiN 5), 1995, p. 77-89.

Lil, J.E. van, M.W. Vooijs & T.H.A. van der Voort, *Het verband tussen televisie kijken en vrijetijdslezen: een dwarsdoorsnedestudie*.

In: *Pedagogische Studiën* 65, 1988, p. 377-389.

Linden, S. van der, *Overstap*. Een verslag van het eerste experimentele jaar (1992-1993).

Den Haag: Sardes, 1993.

Meij, H. van de, *What's the title?* A case study of questioning in reading.

In: *Journal of Research in Reading* 16, 1, 1993, p. 46-56.

Moelands, F., I. Jongen, F. van der Schoot & B. Hemker, *Balans over leesstrategieën in het primair onderwijs*. Uitkomsten van de eerste peiling in 2005.

Arnhem: Cito, 2007.

Mooren,P., Het prentenboek als springplank. Cultuurspreiding en leesbevordering door prentenboeken.
Nijmegen: Sun, 2000.

Mooij, T., *Methoden begrijpend lezen en onderwijsontwikkeling*.
In: W. van de Grift & L. van Tilborg (Eds.), *Onderwijsonderzoek in het primair onderwijs*,
Alphen aan den Rijn: Samsom, 1998, p. 37-48.

Mooij, T. & P. van den Eeden, *Methode- en groepseffecten op leerprocessen in begrijpend lezen*.
In: *Pedagogisch Tijdschrift* 19, 2, 1994, p. 143-153.

Onderwijsraad, *Kennis van onderwijs: ontwikkeling en benutting*.
Den Haag: Onderwijsraad, 2003.

Onderwijsraad, *Naar meer evidence based onderwijs*.
Den Haag: Onderwijsraad, 2006.

Otter, Martha E., *Leesvaardigheid, leesonderwijs en buitenschools lezen. Instrumentatie en effecten*.
Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut (SCO-rapport 337) (Academisch Proefschrift), 1993.

Otter, Martha E., *Buitenschools lezen effectief voor de schoolse leesvaardigheid? Een vierjarig longitudinaal onderzoek in het basisonderwijs*.
Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut (SCO-rapport 404), 1995.

Otter, Martha E., *TV kijken en de leesprestaties: een replicatie van het onderzoek van Koolstra*.
Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut (SCO-rapport 398), 1996.

Otter, M.E. & R. Schoonen, *Aap, noot, niets of het spook van de ontleding in het basisonderwijs*.
Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut (SCO-rapport 427), 1996.

Otter, M.E., R. Schoonen & K. de Glopper, *De relatie tussen leesprestaties en buitenschools lezen in leerjaar 5-8*.
In: *Tijdschrift voor Onderwijs Research* 22 , 1, 1997, p. 63-81. (a)

Otter, M., R. Schoonen & K. de Glopper, *Televisie kijken en lezen. Het effect van televisiekijken op de leesfrequentie en de leesprestaties in leerjaar 5 tot en met 8 van het basisonderwijs*.
In: *Tijdschrift voor Onderwijs Research* 22 , 2, 1997, p. 76-96. (b)

Otter, M.E., Glopper, C. de, & Schoonen, R. *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*. Alphen aan de Rijn: Samson, 1998, p. 49-62.

Peer, W. van, *Participatie in de literaire cultuur*. De invloed van het gezin.
In: *Comenius* 43, 3, 1991, p. 263-279.

Piek, K., Zoveel lezen we (niet).

Amsterdam: Stichting Lezen, 1995.

Pennings, A., T. de Jong & M. Laudy, *Het bevorderen van het gebruik van leesstrategieën via een dialogische interventieprocedure bij kinderen met leerproblemen.*

In: Tijdschrift voor Orthopedagogiek 28, 1989, p. 541-551.

Popeijus, H.L., *Het onderwijsaanbod, van wet tot keuze.* Een onderzoek naar het beslissingsproces voor de keuze van een onderwijsaanbod voor begrijpend lezen op scholen in Nederland en Vlaanderen.

Nijmegen: Popeijus (Academisch Proefschrift), 2003.

Ramaut, G., Leesgewoonten en leesmotivaties van 8- tot 14-jarigen, Een vergelijkend onderzoek bij autochtone en allochtone kinderen in Vlaanderen.

In: Spiegel 12, 1, 1994, p.23-41. (a)

Ramaut, G., Migranten aan het woord. Over leesgewoonten en bibliotheekgebruik.

In: Klapper 2, 1, 1994, p. 24-27. (b)

Roelofs, E.C., C.A.J. Aarnoutse & M.J.M. Voeten, *Leren begrijpen van anaforische relaties in teksten.* Effecten van instructie in jaargroep vijf van het basisonderwijs.

In: Tijdschrift voor Onderwijs Research 16, 2, 1991, p. 93-106.

Roosmalen, W. van, N. Veldhuijzen & G. Staphorsius, Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool 2. Uitkomsten van de tweede taalpeiling einde basisonderwijs.

Arnhem: CITO/PPON, 1999. (a)

Roosmalen, W. van, N. Veldhuijzen & G. Staphorsius, *Balans van het taalonderwijs in LOM- en MLK-scholen.* Uitkomsten van de eerste taalpeiling in LOM- en MLK-scholen.

Arnhem: Citogroep, 1999. (b)

Schoonen, R., *De samenvatting als leesprestatie.* De rol van taal, tekstkwaliteit, onderwerp en scoring

In: Gramma/TTT, Tijdschrift voor Taalwetenschap 3, 1999, p. 237-262.

Schoonen, R., J. Hulstijn & B. Bossers, *Metacognitive and language-specific knowledge in native and foreign language reading comprehension.* An empirical study among Dutch students in grades 6, 8 and 10.

In: Language Learning 48, 1, 1998, p. 71-106.

Schoonen, R., B. Triesscheijn, A. van Gelderen & A. de Klerk, *Evaluatie van de leeskiten: Het plein en de klas van meester Ed.* De inhoud, het gebruik, de leerkrachten en de leesvaardigheid van de leerlingen.

Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut (SCO-rapport 348), 1993.

Seegers, G.H.J., *Individuele verschillen in leesvaardigheid*. Een onderzoek naar vaardigheidsverschillen 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, 1985.

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

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

Sliepen, S., *Begrijpend leesonderwijs in LOM-scholen*. In: School & Begeleiding 10, 40, 1993, p. 39-42.

Sliepen, S. & P. Reitsma, *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. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, 1991, p. 115-127.

Stalpers, C., *Het plezier van belang in lezen*. In: Moer 34, 1, 2002, p. 2-13.

Staphorsius, G., *Leesbaarheid en leesvaardigheid*. De ontwikkeling van een domeingericht meetinstrument. Enschede: Universiteit Twente (Academisch Proefschrift), 1994.

Staphorsius, G. & R.S.H. Krom, *Cito leesbaarheidsindex voor het basisonderwijs*. Verslag van een leesbaarheidsonderzoek. Arnhem: Cito, Bulletinreeks nr. 36, 1985.

Staphorsius, G., N.D. Verhelst & F.G.M. Kleintjes, *De ontwikkeling van een domeingerichte index voor leesbaarheid en leesvaardigheid*. In: Tijdschrift voor Taalbeheersing 18, 2, 1996, p. 116-132.

Sijtstra, J. (Ed.), *Balans van het taalonderwijs halverwege de basisschool*. Uitkomsten van de eerste taalpeiling medio basisonderwijs. Arnhem: CITO/PPON, 1992.

Sijtstra, J. (Ed.), *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 2*. Uitkomsten van de tweede taalpeiling einde basisonderwijs. Arnhem: CITO / PPON, 1997.

Sijtstra, J., F. van der Schoot & B. Hemker, *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool 3*. Uitkomsten van de derde peiling in 1998. Arnhem: Citogroep, 2002.

Tellegen-van Delft, S., *Waarom zou je lezen? Een onderzoek naar leesredenen en leesbeletsels van leerlingen in het 4e, 6e en 8e leerjaar*. Groningen: Rijksuniversiteit (Academisch proefschrift), 1986.

Tellegen, S. & M. Lampe, *Leesgedrag van vmbo-leerlingen. Een profielschets*. Amsterdam: Stichting Lezen, 2000.

Vedder, P., W. van den Broeck & A. Veendrick, *STAP DOOR: de implementatie en effecten van een tutorprogramma voor lezen*. In: *Pedagogisch Tijdschrift*, 26, 1, 2001, p. 63-84.

Veen, A. van, A. Overmars & K. de Gopper, *Boekenpret belicht. Onderzoek naar een project leesbevordering voor 0-6 jarigen*. Utrecht: Instituut voor Onderwijsresearch (ISOR), 1995.

Vergeer, M.M. & R.J. Oostdam, *Voorstudie Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau in het speciaal onderwijs. Deel 3: Prestaties van LOM- en MLK-leerlingen op functionele taaltaken*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut (SCO-rapport: 159), 1988.

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

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

Vries, N. de, *Lezen we nog? Een inventarisatie van onderzoek op het gebied van lezen en leesbevordering*. Amsterdam: Stichting Lezen, 2007.

Walraven, M., *Aanleren van leesstrategieën aan zwakke lezers*. In: *School & Begeleiding* 10, 38, 1993, p. 32-34.

Walraven, M., *Instructie in leesstrategieën. Problemen met begrijpend lezen en het effect van instructie aan zwakke lezers*. Amsterdam: Paedologisch Instituut (Academisch Proefschrift), 1995.

Walraven, A.M.A. & P. Reitsma, *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*. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut, 1991, p. 129-141. (a)

Walraven, M. & P. Reitsma, *Computergestuurde cloze-oefening en begrijpend lezen bij zwakke lezers*. In: P. Reitsma & M. Walraven (Eds.), *Instructie in begrijpend lezen*. Delft: Eburon, 1991, p. 61-75. (b)

Walraven, A.M.A., P. Reitsma & E.J. Kappers, *Instructie in strategieën voor begrijpend lezen aan zwakke lezers*.

In: *Pedagogische Studiën* 70, 1993, p. 298 - 308.

Weerden, J. van, T. Bechger, & B. Hemker, *Balans van het taalonderwijs in het speciaal basisonderwijs*. Uitkomsten van de tweede peiling in 1999.

Arnhem: Citogroep, 2002.

Wesdorp, H., Over de problemen bij toetsingsonderzoek op het gebied van moedertaalonderwijs.

In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing* 4/1, 1982, p. 22-41.

Wesdorp H., Goed onderwijs, wat is dat? Voorstudie periodieke peiling van het onderwijsniveau; een samenvatting van de resultaten van het proefonderzoek naar taalonderwijs in de zesde klas van de basisscholen. 's-Gravenhage: SVO, 1985.

Wesdorp, H. & J.B. Hoeksma, *Voorstudie periodieke peiling van het onderwijsniveau*. Deel 1: Lees- en schrijfpredaties van zesde klassers.

Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut (SCO-rapport 55), 1985.

Wesdorp, H., H. van den Bergh, e.a. De haalbaarheid van periodiek peilingsonderzoek. Een voorstudie op het gebied van het taalonderwijs in de lagere school.

Lisse: Swets & Zeitlinger, 1986.

Wolbert, R.G.M. & A.A.M. Houtveen, *Kinderen helpen betekenis te construeren*. Implementatie van methoden voor begrijpend lezen.

Utrecht: Instituut voor Onderwijsresearch (ISOR), 1998.

Zwarts, M (Ed.), *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool*. Uitkomsten van de eerste taalpeiling einde basisonderwijs.

Arnhem: CITO/PPON, 1990.

Bijlage 1

Geraadpleegde tijdschriften

Applied psycholinguistics

British Journal of Educational Psychology

Caleidoscoop, Spiegel van Eigentijdse Begeleiding
Child Development
Comenius

De Wereld van het Jonge Kind
Developmental Psychology
Didaktief en School

Educational Research and Evaluation
European Journal of Psychology of Education

Gamma/TTT

Jaarboek voor Literatuurwetenschap
Jeugd in School en Wereld
Journal of Educational Psychology
Journal of Educational Research
Journal of Experimental Child Psychology
Journal of Genetic Psychology
Journal of Learning Disabilities
Journal of Research in Reading
Journal of Second Language Writing

L1-Educational Studies in Language and Literature
Language Culture and Curriculum
Language Learning
Language Learning and Technology
Language Testing
Learning and Instruction
Leesgoed
Levende Talen
Levende Talen magazine

Nederlands Tijdschrift voor Vorming, Opvoeding en Onderwijs

Moer
Multivariate Behavioral Research

Pedagogiek
Pedagogische Studiën
Pedagogisch Tijdschrift
Psychological Research

Reading and Writing
Reading Research Quarterly
Review of Educational Research

School en Begeleiding
Scientific Studies of Reading
Spiegel
Studies in Second Language Acquisition

Tijdschrift voor Onderwijsresearch
Tijdschrift voor Onderzoek van onderwijs
Tijdschrift voor Orthopedagogiek
Tijdschrift voor Remedial Teaching
Tijdschrift voor Taal en Tekstwetenschap
Tijdschrift voor Taalbeheersing
Toegepaste Taalwetenschap in Artikelen
Tsjip/Letteren
Tijdschrift voor Toegepaste Linguïstiek
Tijdschrift voor Literatuurwetenschap

Vonk

Written Communication

Bijlage 2

Invulformulier voor codering onderzoeken

Nr. **Eerste twee woorden titel:**

Domein

- Ontluikende geletterdheid

- Lezen - technisch lezen
- Lezen - begrijpend lezen
- Lezen - leesbevordering/literatuur

- Schrijven - aanvankelijk schrijven (= schrijftaalcode leren)
- Schrijven - technisch schrijven (= handschriftontwikkeling)
- Schrijven - schrijven op zinsniveau
- Schrijven - schrijven op tekstniveau
- Schrijven - spelling

- Spreken/luisteren - spreken
- Spreken/luisteren - luisteren
- Spreken/luisteren - interactie

- Taalbeschouwing - formeel
- Taalbeschouwing - semantisch
- Taalbeschouwing - pragmatisch

- Domeinoverschrijdend

- Taal bij andere vakken

- Taalbeleid

- Woordenschat - receptief (woord zien, betekenis bedenken)
- 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 - leerling-kenmerken
- Beginsituatie - schoolse kenmerken
- Beginsituatie - buitenschoolse kenmerken

- Onderwijsleermateriaal - papier
- Onderwijsleermateriaal - ICT
- Onderwijsleermateriaal - audio/visuele media

- Onderwijsleeractiviteiten- descriptief
- Onderwijsleeractiviteiten- construerend
- Onderwijsleeractiviteiten- effectonderzoek

- Instrumentatie

- Evaluatie van onderwijsopbrengsten

- Respondenten - leerlingen Aantal:
- Respondenten - oud-leerlingen Aantal:
- Respondenten - leerkrachten Aantal:

- Respondenten - schooldirecties Aantal:
- Respondenten - ouders Aantal:
- Respondenten - deskundigen Aantal:
- Respondenten - overige volwassenen Aantal:

- Methode van dataverz. - interview
- Methode van dataverz. - schriftelijke enquête
- Methode van dataverz. - toetsen of test (multiple choice)
- Methode van dataverz. - hardop-denkprotocol
- Methode van dataverz. - logboek
- Methode van dataverz. - documentanalyse
- Methode van dataverz. - observatie
- Methode van dataverz. - panelbeoordeling
- Methode van dataverz. - taalvaardigheidstaken
- Methode van dataverz. - review/meta-analyse
- Methode van dataverz. - anders

SLO is het nationaal expertisecentrum voor leerplan-ontwikkeling. Al 30 jaar geven wij inhoud aan leren en innovatie in de driehoek tussen overheid, wetenschap en onderwijspraktijk. Onze expertise bevindt zich op het terrein van doelen, inhouden en organisatie van leren. Zowel in Nederland als daarbuiten.

Door die jarenlange expertise weten wij wat er speelt en zijn wij als geen ander in staat trends, ontwikkelingen en maatschappelijke vraagstukken te duiden en in een breder onderwijskader te plaatsen. Dat doen we op een open, innovatieve en professionele wijze samen met beleidsmakers, scholen, universiteiten en vertegenwoordigers uit het bedrijfsleven.

SLO

Piet Heinstraat 12
7511 JE Enschede

Postbus 2041
7500 CA Enschede

T 053 484 08 40
F 053 430 76 92
E info@slo.nl

www.slo.nl

slo