

Leesstrategieën: Evidence-based of Nieuw Nederlands?

Een experimentele studie in 4 vwo

LIANNE SCHUPPERT & HUUB VAN DEN BERGH

In dit artikel wordt een experimentele studie beschreven naar effecten van verschillende leesstrategieën op het tekstbegrip van vwo-leerlingen in 4 vwo: evidence-based leesstrategieën en leesstrategieën uit de lesmethode Nieuw Nederlands. Leerlingen aan wie de evidence-based leesstrategieën onderwezen zijn, scoorden hoger op een afsluitende tekstbegriptoets dan de leerlingen die de leesstrategieën uit Nieuw Nederlands hadden geleerd. Maar een relatie tussen het toepassen van de individuele (evidence based) leesstrategieën en het hogere resultaat kon niet aangetoond worden.

Op de school waar het onderzoek plaatsvond, worden leesstrategieën gebruikt uit de methode Nieuw Nederlands (2008). Deze worden aangeleerd, maar leerlingen passen ze niet bewust uit zichzelf toe. Een verklaring hiervoor kan zijn dat de uitleg in de lesmethode niet toestaat dat de strategieën flexibel ingezet worden; er wordt dus niet ingespeeld op de verschillende leeswijzen van leerlingen. Een positief effect van het aanleren van deze leesstrategieën op de score van de toetsen tekstbegrip blijft bij de leerlingen dan ook uit en de eindexamenresultaten van de laatste jaren zijn teleurstellend. Dit is demotive-

rend voor de leerlingen en de docenten. In deze studie zijn andere, bewezen, strategieën onderzocht die leerlingen, blijkens onderzoek, wel flexibel en effectief in kunnen zetten.

In diverse publicaties - bijvoorbeeld Bonset en Braaksma (2008), Bimmel (2013) of With (2011) - is geconcludeerd dat bepaalde leesstrategieën effectief ingezet kunnen worden door leerlingen om een tekst beter te begrijpen. Dit worden wel evidence-based leesstrategieën genoemd. Afhankelijk van de specifieke strategie kunnen ze voor, tijdens en na het lezen van een tekst door een lezer ingezet worden om de kans op het beter begrijpen van een tekst te vergroten (Aarnoutse & Schellings, 2003). In Nieuw Nederlands (2008) worden de volgende zes leesstrategieën aangeboden: oriënterend lezen, globaal lezen, intensief lezen, kritisch lezen, studierend lezen en zoekend lezen. Opmerkelijk genoeg worden deze zes niet letterlijk genoemd in de onderzoeksliteratuur, maar misschien komen (onderdelen van) deze strategieën wel voor onder een andere naam.

Het doel van onze studie was het meten van mogelijke effecten van het toepassen van leesstrategieën op het tekstbegrip van leerlingen. Aan de hand van onderstaande

onderzoeksvragen zijn twee lessenseries ontwikkeld, uitgevoerd en afgesloten met een tekstbegriptoets.

1. Welke evidence-based strategieën zijn volgens onderzoek het meest geschikt als hulpmiddel om een tekst beter te begrijpen?
2. Zijn (onderdelen van) de strategieën zoals weergegeven in Nieuw Nederlands (2008) op wetenschappelijk onderzoek gebaseerd?
3. Heeft het leren toepassen van evidence-based strategieën een positiever effect op de score voor toetsen tekstbegrip dan de strategieën uit Nieuw Nederlands?

Evidence-based leesstrategieën

De volgende leesstrategieën komen in onderzoeksverslagen naar voren als effectief in te zetten leesstrategieën voor het verhogen van tekstbegrip (o.a. With, 2011): leesdoel bepalen, voorkennis activeren, voorspellen, vragen stellen, visualiseren en samenvatten.

Het leesdoel bepalen houdt in dat de lezer voor het lezen bepaalt welke strategie hij tijdens het lezen van de tekst kan en wil gebruiken (Moelands, Jongen, Van der Schoot & Hemker, 2007; Vernooy, 2007).

Voorspellen en voorkennis activeren worden als effectieve strategie genoemd in meerdere onderzoeken, zoals dat van Bimmel, Van den Bergh en Oostdam (2000). De lezer kan door het activeren van zijn voorkennis verbanden leggen tussen feiten en gebeurtenissen in de tekst en tekstuele verwijzingen van de auteur (figuurlijk taalgebruik) en zo de tekst beter begrijpen. Voorspellen is een leesstrategie waarbij de lezer voor en tijdens het lezen het verloop en de verdere inhoud van de tekst voorspelt aan de hand van tekstkenmerken en afbeeldingen.

Vragen stellen is een strategie waarbij de lezer zichzelf tijdens het lezen 'monitort' door zich af te vragen of hij de tekst

nog begrijpt. Zo niet, dan kan hij proberen meer voorkennis te activeren of een andere leesstrategie kiezen (o.a. Aarnoutse & Verhoeven, 2003; Braaksma & Janssen, 2007). Een andere vorm van vragen stellen tijdens het lezen, is de strategie 'Questioning' uit het onderzoek van Bimmel, Van den Bergh en Oostdam (2009) waarbij de lezer zelf vragen bedenkt bij de tekst. Vernooy (2007) benadrukt dat het ook belangrijk is dat leerlingen zichzelf na het lezen vragen stellen om te controleren of zij de tekst hebben begrepen, en dus in het geval van een toets tekstbegrip of zij denken alle vragen correct te hebben beantwoord.

De lezer visualiseert de tekst wanneer hij voorstellingen maakt bij de tekst of de tekst verwerkt in een schema of woordweb. Dit kunnen allerlei voorstellingen zijn, zoals geur, smaak, gevoel of emoties die de lezer heeft ervaren, waardoor hij de tekst kan verbinden aan zijn eigen wereld. Deze strategie sluit aan bij de strategie Semantic mapping. Hierbij zet de lezer de belangrijkste informatie uit een tekst in een schema om verbanden aan te geven (Bimmel, Van den Bergh & Oostdam, 2009). Een andere manier om belangrijke informatie te visualiseren, is herlezen. Fisher en Frey (2013) wijzen op het herlezen in hun artikel over *close reading*, ook wel analytisch lezen genoemd. Dit is een aandachtige manier van lezen waarbij de lezer aantekeningen maakt bij de stukjes tekst die hij leest. De betekenis van de tekst gaat zo meer 'leven' bij de leerling en activeert voorstellingen wanneer hij deze weer herleest. Zo komt hij zo dicht mogelijk bij de hoofdgedachte en de betekenis van de tekst.

Samenvatten houdt in dat de lezer belangrijke elementen in de tekst onderstreept, zoals kernzinnen, thema en hoofdgedachte om een nieuw perspectief of inzicht in de tekst te verwerven. Deze strategie is wel te vergelijken met de strategie 'Sleutelfragmenten'

LEESDOEL	LEESSTRATEGIEËN	AANPAK
Snel vaststellen of een tekst bruikbaar of interessant is voor jou: onderwerp (en publiek) vaststellen	Oriënterend lezen	<p>Bekijk bij een boek:</p> <ul style="list-style-type: none"> • titel • flaptekst • inhoudsopgave • voorwoord • auteur <p>Bekijk bij een artikel:</p> <ul style="list-style-type: none"> • titel • lead • eerste alinea's • tussenkoppen • laatste alinea's • auteur • publicatieplaats
De hoofdzaken van de tekst vinden	Globaal lezen	<p>Lees de voorkeursplaatsen:</p> <ul style="list-style-type: none"> • eerste alinea's – laatste alinea's • eerste en laatste zin van tussenliggende alinea's
De tekst helemaal goed begrijpen	Intensief lezen	<ul style="list-style-type: none"> • Lees de tekst helemaal door. • Stel de betekenis van moeilijke woorden vast • Inleiding: bepaal het onderwerp. • Middenstuk: zoek naar kernzinnen van alinea's en naar signaalwoorden die verbanden aangeven. • Stel de deelonderwerpen vast: let op tussenkoppen en witregels. • Slot: bepaal de hoofdgedachte.
De betrouwbaarheid van de informatie in een tekst beoordelen	Kritisch lezen	<p>Stel vast:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Is de informatie juist, volledig en niet eenzijdig? • Is de auteur deskundig en onpartijdig? • Zijn de bronnen van de auteur recent of verouderd: zijn ze betrouwbaar? • Zijn de argumenten van de auteur sterk of zwak?
De inhoud van een tekst onthouden	Studerend lezen	<ul style="list-style-type: none"> • Lees de tekst oriënterend (onderwerp) en intensief (deelonderwerpen en eventueel hoofdgedachte). • Maak overhoorvragen. • Maak een uittreksel. • Probeer of je bedachte vragen kunt beantwoorden. • Lees je uittreksel enkele malen door.
Bruikbare informatie (in een tekst) vinden	Zoekend lezen	<ul style="list-style-type: none"> • Zoek in catalogi en computerbestanden geschikte titels van boeken. • Zoek via inhoudsopgave, register, gidswoorden, trefwoorden de juiste pagina. • Lees nu globaal tot je de juiste informatie hebt gevonden.

Figuur 1: weergave van schema 'Leesdoel en aanpak' uit: *Nieuw Nederlands* (2008, p. 12 en 13)

van Bimmel, Van den Bergh en Oostdam (2009) waarbij de lezer in een tekst belangrijke informatie zoekt bij de hoofdgedachte van de tekst, zoals kernzinnen, tussenkopjes en themawoorden.

Leesstrategieën Nieuw Nederlands

De uitleg over de aanpak van de leesstrategieën oriënterend, globaal en intensief lezen in de lesmethode *Nieuw Nederlands* vertoont overeenkomsten met evidence-based strategieën. Zo lijkt het oriënterend bekijken van de titel op de evidence-based strategie 'voorspellen', het intensief zoeken naar kernzinnen en signaalwoorden op de evidence-based strategie 'visualiseren' en het globaal lezen van de eerste en laatste zin op de evidence-based strategie 'samenvatten'. Ook al komen een aantal onderdelen van de aanpak bij de leesstrategieën in *Nieuw Nederlands* enigszins overeen met onderdelen van evidence-based strategieën, geen van de leesstrategieën in *Nieuw Nederlands* is één op één te vergelijken met een evidence-based leesstrategie.

Een ander aandachtspunt is het ontbreken van een duidelijke uitleg of voorbeeld; zes leesstrategieën zijn met het leesdoel en een korte toelichting van de aanpak (zie figuur 1) in een schema weergegeven. Dit schema is niet altijd duidelijk, zoals blijkt uit de beschrijving van het doel en de aanpak bij oriënterend lezen. Door deze strategie toe te passen, kan de leerling volgens het schema snel vaststellen of de tekst bruikbaar of interessant is en het onderwerp bepalen door de titel, lead, eerste en laatste alinea's, tussenkopjes, auteur en publicatieplaats te lezen. Bij intensief lezen wordt echter gezegd dat alleen de inleiding gelezen moet worden om het onderwerp te kunnen bepalen.

Een uitleg over de in het schema gebruikte termen, als 'kernzinnen', 'signaalwoorden'

en 'verbanden' volgt later in het hoofdstuk zonder verwijzing naar het schema. In de overige hoofdstukken van de cursus *Lezen* worden tekstopbouw, tekstverbanden en signaalwoorden wel behandeld. Deze tekstuele kenmerken helpen de leerling bij het begrijpen van een tekst en zijn heel handig wanneer de leerling bijvoorbeeld het onderwerp, de hoofdgedachte of de kernzin moet benoemen (o.a. Van Dooren, Van den Bergh & Evers-Vermeul, 2012; Evers-Vermeul, Sanders & Schilhout, 2013).

De strategie 'globaal lezen' om de hoofdzaken van een tekst te vinden, is wat vaag omschreven en komt naast oriënterend lezen overbodig over. De leerling moet globaal de eerste en laatste alinea's lezen en de eerste en laatste zin van de tussenliggende alinea's. Het is onduidelijk waarom hier geen gebruik wordt gemaakt van de termen *inleiding*, *middenstuk* en *slot*.

De strategie 'kritisch lezen' kan de leerling volgens het schema gebruiken om de betrouwbaarheid van de tekst te beoordelen. Er staat echter niet uitgelegd wat het verschil is tussen de termen 'juiste', 'niet eenzijdige' of 'volledige' informatie (zie figuur 1).

'Studerend lezen' en 'zoekend lezen' zijn studievaardigheden en geschikt om toe te passen bij het studeren en bij het maken van bijvoorbeeld praktijkopdrachten, niet voor het vergroten van tekstbegrip.

Onderzoeksmethode

Opzet

In dit experiment werden twee condities vergeleken. In de controleconditie kregen leerlingen in een 4 vwo-klas (N=30) negen lessen over de leesstrategieën in *Nieuw Nederlands* waarbij zij gestimuleerd werden tot het steeds meer zelf toepassen van de leesstrategieën. In de experimentele conditie kregen leerlingen (N=30) in een andere 4 vwo-klas negen lessen

over de in dit artikel genoemde evidence-based leesstrategieën op dezelfde wijze. Beide 4 vwo-klassen kregen gedurende drie weken negen lessen van 50 minuten, 450 minuten in totaal. De lessen werden in beide klassen afgesloten met een toets tekstbegrip en een vragenlijst. De vragenlijst bevatte een overzicht van de strategieën, de manier van toepassen, een paar open vragen naar de gebruikte strategie en vragen naar de motivatie achter de strategiekeuze om te achterhalen of de leesstrategieën zijn toegepast. Tijdens de negen lessen werd tevens de (werk)houding van de leerlingen uit beide klassen geobserveerd (wel/niet gemotiveerd).

Deelnemers

De 60 deelnemende leerlingen hebben de Nederlandse nationaliteit en zitten vanaf groep 1 van het basisonderwijs op een Nederlandse school. De leerlingen, 34 meisjes en 26 jongens, hebben de afgelopen vier schooljaren regelmatig de leesstrategieën uit de lesmethode *Nieuw Nederlands* geoefend en zijn theoretisch goed op de hoogte.

Didactiek

De negen lessen in beide groepen werden gegeven aan de hand van de motiverende didactische werkvormen van het *Framework for motivational strategies* van Dörnyei en Ushioda (2011) en het *Gradual Release of Responsibility Model* van Fisher en Frey (2008). Het *Framework for motivational strategies* houdt in dat de docent zorgt voor een veilige sfeer in de klas waarbinnen leerlingen niet bang zijn fouten te maken en gemotiveerd worden. Dit heeft als gevolg dat leerlingen de opgegeven opdrachten gedegen uit willen voeren. Aantrekkelijk en relevant lesmateriaal is een belangrijke voorwaarde om de leerlingen te motiveren (Dörnyei & Ushioda, 2011). Van de leesstrategieën in *Nieuw Nederlands* en de evidence-based leesstrategieën zijn daarom twee aparte Prezi's gemaakt. Prezi's zijn presentaties

die op de laptop, het smartboard of via een beamer getoond kunnen worden en waar docent en leerling op in kunnen zoomen. De leerlingen kunnen thuis ook inloggen op Prezi en de presentatie gebruiken wanneer zij thuis oefenteksten willen maken.

Het *Gradual Release of Responsibility Model* houdt in dat de docent de verantwoordelijkheid in fases aan de leerlingen overdraagt, in dit geval door eerst voor te doen hoe de leesstrategieën toegepast moeten worden voordat de leerlingen hier zelf mee aan de slag gaan. Dit gebeurt na het lezen van de hele tekst, bijvoorbeeld door te laten zien hoe de leerlingen achter de hoofdgedachte van een tekst kunnen komen.

Lessen

In de negen lessen in de controleconditie is aandacht besteed aan de leesstrategieën uit *Nieuw Nederlands*: oriënterend, globaal, intensief, kritisch, studerend en zoekend lezen. In de negen lessen in de experimentele conditie stonden de volgende evidence-based leesstrategieën centraal: leesdoel bepalen, voorkennis, voorspellen, vragen stellen, visualiseren en samenvatten. De oefenteksten kwamen deels uit de lesmethode en deels van de leerlingen zelf (krantenknipsels). De teksten waren in het begin van de lessen korter dan aan het eind, wanneer leerlingen zelfstandig de leesstrategieën hebben leren toepassen.

Tijdens de eerste les in beide condities heeft een aantal leerlingen een gedeelte van de tekst voorgelezen terwijl de rest van de klas meelas, omdat leerlingen het vaak moeilijk vinden zich meteen op een tekst te concentreren. Tijdens het lezen van een alinea werd aandacht besteed aan moeilijke woorden of zinsverbanden wanneer dit nodig was voor het begrijpen van de tekst.

De tweede les moesten leerlingen met behulp van strategieën zelf achter de betekenis van moeilijke woorden komen, en vanaf

de derde les moesten de leerlingen zelfstandig de tekst lezen en in tweetallen de leesstrategieën toepassen om antwoord te geven op de vragen bij de tekst. De docent was tijdens deze les *troubleshooter*: alleen als leerlingen er onderling niet goed uit kwamen, gaf de docent meer uitleg. De gemaakte opdrachten werden voor de klas nabesproken: de docent zette de goede antwoorden één voor één op het bord en besprak ook alternatieve antwoorden. Uiteindelijk moesten leerlingen zelfstandig de leesstrategieën toe kunnen passen en was de rol van de docent die van observant.

Tekstbegriptoetsen en vragenlijst

Voorafgaand aan het onderzoek hebben beide klassen een voortoets tekstbegrip uit de methode *Nieuw Nederlands* gemaakt. De scores per vraag en per leerling zijn vastgelegd en vergeleken met de scores van de natoets per onderdeel (vragen naar tekstverband, alinea-functie, signaalwoord, woordbetekenis en tekstinzicht) en per leerling.

Omdat is aangenomen dat de leerlingen door de vele leesopdrachten een hoger leesniveau hebben bereikt, is de natoets iets moeilijker gemaakt door ook vragen met betrekking tot argumentatiestructuren en verbindingswoorden toe te voegen. Naast de al eerder genoemde onderdelen werden er ook vragen gesteld over onderwerp, hoofdgedachte en kernzinnen. Dat de natoets net iets anders is dan de voortoets heeft als nadeel dat er geen interpretatie mogelijk is in termen van groei per conditie, maar dat alleen het interactie-effect tussen meetmoment en conditie zinvol geïnterpreteerd kan worden.

De natoets kwam, net als alle toetsen tekstbegrip die op deze school worden gegeven in onder- en bovenbouw, uit de docenteditie van de lesmethode *Nieuw Nederlands*. Om te voorkomen dat de score een *self-fulfilling prophecy* werd, zijn de vraagstelling en het antwoordmodel nagekeken en waar

nodig aangepast door twee collega-docenten Nederlands en de onderzoeker zelf. De opzet van de natoets met betrekking tot de vraagstelling was hetzelfde als bij de voortoets. De leerlingen kregen 100 minuten voor het maken van de toets met 17 open vragen, 5 meerkeuzevragen (vier of meer antwoordmogelijkheden) en een tekst met de lengte van drie A4'tjes (Ariel 12).

Na afname van de toets werd aan de deelnemende leerlingen verzocht een vragenlijst in te vullen waarop zij aan konden geven of zij de geleerde strategieën hadden toegepast en zo ja, welke en waarom.

Resultaten

Alle 60 leerlingen hebben de natoets binnen de toegestane tijd van 100 minuten gemaakt. Hoewel de beide tekstbegriptoetsen zorgvuldig geconstrueerd zijn, valt de betrouwbaarheid tegen. Voor de voormeting is de betrouwbaarheid (Cronbachs alfa) 0,55 en voor de nameting 0,59. Het vragenformulier over het toepassen van de strategieën is door 52 leerlingen (86,7 %) ingevuld.

De leerlingen in de controleconditie scoorden bij de voortoets gemiddeld hoger dan de leerlingen in de experimentele conditie, maar bij de natoets scoorden zij opmerkelijk lager (zie tabel 1). De lagere score is te verklaren door de moeilijkheidsgraad van de tekstbegriptoets; zoals hiervoor vermeld was het niveau van de nameting hoger.

Variantieanalyse voor herhaalde metingen toont een significant verschil tussen beide meetmomenten aan ($F(1,58) = 26,6; p < 0,001$): de gemiddelde scores op de voor- en nameting verschillen. Dit is niet zo vreemd, want het betreft verschillende tekstbegriptoetsen. Het hoofdeffect van conditie is niet significant ($F(1,58) = 0,3; p = 0,68$). Het interactie-effect daarentegen is wel significant ($F(1,58) = 8,8; p = 0,005$). In de experimentele

CONDITIE	VOORTOETS		NATOETS	
	Gem.	(sd)	Gem.	(sd)
Evidence-based (experimentele conditie)	46,2	9,9	43,3	10,1
Nieuw Nederlands (controleconditie)	49,0	8,2	38,4	8,5

Tabel 1. Gemiddelden (Gem) en standaarddeviatie (SD) per conditie bij de voor- en nameting

conditie zijn de leerlingen (relatief) meer vooruitgegaan dan in de controleconditie. We zouden hieruit kunnen concluderen dat het leren toepassen van de evidence-based leesstrategieën een positieve invloed heeft gehad op de score van de leerlingen in de EB-conditie.

De leerlingen is met behulp van een vragenlijst gevraagd welke leesstrategieën zij tijdens de natoets gebruikt hebben. Na analyse van de antwoorden wordt duidelijk dat leerlingen in beide condities tijdens de natoets gebruik hebben gemaakt van één of meer leesstrategieën. Een correlatie tussen het gebruik van leesstrategieën en score houdt in dat het gebruikmaken van de leesstrategie mogelijk een positief effect gehad heeft op de score. Zoals tabel 2 laat zien, geven leerlingen uit beide condities aan ‘voorkennis te activeren’ en zijn de strategieën ‘vragen stellen bij het lezen’ in de experimentele conditie en ‘globaal lezen’, ‘intensief lezen’ en ‘zoekend lezen’ in de controleconditie het meest toegepast.

Zoals tabel 2 ook laat zien, zijn er in beide condities nauwelijks significante correlaties tussen het gebruik van evidence-based leesstrategieën en de behaalde score gevonden ($p < 0,05$). De enige strategieën die wel significant correleren met de tekstbegripscores

zijn de evidence based strategieën ‘samenvatten’ en ‘vragen stellen na het lezen’. Voor ‘voorkennis’ is in beide condities nagegaan of leerlingen die hadden aangegeven deze strategie te hebben gebruikt, de tekst ook beter begrepen hadden (een hogere score hadden behaald). In beide condities bleek de relatie tussen het gebruik van deze strategie en een beter tekstbegrip niet aantoonbaar.

Tegen de verwachting in is er nauwelijks sprake van een significante correlatie tussen ‘vragen stellen tijdens het lezen’ en de score, terwijl twintig leerlingen uit de experimentele conditie aan hebben gegeven deze strategie te gebruiken. Van de in *Nieuw Nederlands* gepropageerde strategieën vertoont geen enkele een significante relatie met tekstbegripscores. Dat komt doordat slechts weinig leerlingen (vijf van de dertig) aangeven een strategie uit *Nieuw Nederlands* te gebruiken.

Discussie en conclusies

De leerlingen in de experimentele conditie hebben, ook al was de natoets moeilijker, significant hogere scores gehaald dan de leerlingen in de controlegroep. Binnen de condities is het verschil tussen de scores op de voortoets versus de scores op de natoets bij de

STRATEGIE	CONDITIE							
	Controle		EB		Controle		EB	
	Gem	sd	Gem	Sd	Corr.	p	Corr.	p
Voorkennis	0,30	0,47	0,30	0,47	-0,17	0,38	0,18	0,34
Leesdoel	-	-	0,00	0,00			-	-
Studerend lezen	0,03	0,18	-	-	0,14	0,46		
Voorspellen	-	-	0,13	0,35			-0,11	0,55
Globaal lezen	0,33	0,48	-	-	0,23	0,22		
Vragen stellen tijdens lezen	-	-	0,67	0,48			0,11	0,58
Intensief lezen	0,30	0,47	-	-	-0,12	0,52		
Visualiseren	-	-	0,03	0,18			-0,18	0,34
Oriënterend lezen	0,10	0,31			0,16	0,40		
Samenvatten	-	-	0,13	0,35			0,43	0,02
Zoekend lezen	0,23	0,43			0,34	0,07		
Vragen stellen na het lezen	-	-	0,17	0,38			-0,41	0,02
Kritisch lezen	0,00	0,00	-	-	-	-		
Nieuw Nederlands	-	-	0,17	0,38			-0,02	0,91

- : niet van toepassing omdat betreffende strategie niet aan de orde komt

Tabel 2. Gebruikte strategieën en correlatie met behaalde tekstbegripscores (Gem: gemiddeld; sd: standaarddeviatie; Corr: Correlatie; p: overschrijdingskans)

leerlingen in de experimentele conditie kleiner dan bij de leerlingen in de controlegroep; relatief zijn de leerlingen in de experimentele conditie dus meer vooruit gegaan.

Door leerlingen uit beide condities is gebruik gemaakt van één of meer leesstrategieën bij het maken van de natoets. Dit zou in theorie bij kunnen dragen aan een hogere tekstbegripscore op de natoets. De resultaten maken echter niet duidelijk welke strategieën tot een hogere score hebben geleid. Wellicht is het ontbreken van significante correlaties tussen het toepassen van evidence-based leesstrategieën en de hogere scores te wijten aan de manier van meten. De vragenlijst waarmee de inventarisatie van gebruikte leesstrategieën plaatsvond, bestond uit een overzicht met leesstrategieën, de manier van toepassen, een paar open vragen naar de gebruikte strategie en vragen naar de motivatie achter de strategiekeuze. Het kan zijn dat leerlingen na de toets niet meer gemotiveerd waren om het overzicht na te kijken en dus strategieën zijn vergeten te noteren, of maar wat hebben opgeschreven.

Een opvallend verschil tussen de klassen is de observatie van de docent dat de leerlingen in de experimentele conditie langer gemotiveerd bleven tijdens de negen lessen dan de leerlingen uit de controlegroep. Aangezien de didactiek en de docent niet verschilden tussen beide condities, zijn zij niet de oorzaak van de gemotiveerde houding. Wel is het mogelijk dat de lesinhoud, de evidence-based strategieën, door het nieuwe karakter de aandacht langer vast kon houden. Ook kan het zijn dat de evidence-based leesstrategieën de aandacht langer vasthouden, omdat ze flexibeler zijn in te zetten dan de strategieën uit *Nieuw Nederlands*. Wellicht ervaren de leerlingen de evidence-based strategieën als nuttiger, en geven ze daardoor minder snel de moed op; de leesstrategie kan aan een eigen manier van lezen aangepast worden.

Kortom, hoewel het aanleren van de

evidence-based strategieën geleid heeft tot hogere tekstbegripscores kan niet voor afzonderlijke leesstrategieën een relatie met tekstbegrip aangetoond worden. Misschien is een vragenlijst achteraf niet de ideale manier om het gebruik van leesstrategieën tijdens het maken van de tekstbepripts toets aan te tonen. Wellicht verdient een online wijze van meten, of een methode met *stimulated recall* de voorkeur. In vervolgonderzoek zou hier aandacht aan besteed moeten worden, want het positieve effect van evidence-based leesstrategieën is veelbelovend.

LITERATUUR

- Aarnoutse, C., & Verhoeven, L. (2003). Interventieonderzoek op het gebied van begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën* (80), 81-91.
- Aarnoutse, C., & Schellings, G. (2003). Een onderzoek naar de stimulering van leesstrategieën en leesmotivatie in probleemgestuurde leeromgevingen. *Pedagogische Studiën* (80), 110-126.
- Bergh, H. van den. (2009). Gemiddelden en varianties: het onderschatte belang van varianties geïllustreerd aan de hand van een studie naar het effect van leesstrategieën. *Levende Talen Tijdschrift*, 10 (3), 3-11.
- Bimmel, P., Bergh, H. van den, & Oostdam, R. (2000). Effecten van strategietraining op leesvaardigheid in moedertaal en tweede taal. *Spiegel* 17/18 (3/4), 55-78.
- Bimmel, P. (2013). Ruim dertig jaar onderzoek naar leerstrategieën bij het leren van vreemde talen. *Levende Talen Tijdschrift* 14 (1), 3-18.
- Bonset, H., & Braaksma, M. (2008). *Het schoolvak Nederlands opnieuw onderzocht: Een inventarisatie van onderzoek van 1997 tot en met 2007*. Enschede: SLO.
- Braaksma, M., & Janssen, T. (2007). Literatuur leren lezen door vragen stellen; effect op verhaalwaardering. *Levende Talen Tijdschrift* 8 (3), 11-18.

Dooren, W. van, Bergh, H. van den, & Evers-Vermeul, J. (2012). Leesbare teksten? Over de invloed van structuurmarkeringen op het tekstbegrip en de tekstwaardering van zwakke en sterke lezers. *Levende Talen Tijdschrift* 13 (4), 31-38.

Dörnyei, Z., & Ushioda, E. (2011). *Teaching and researching motivation*. Essex, England: Pearson Education Limited.

Evers-Vermeul, J., Sanders, T., & Silfhout, G. van. (2013). Omdat een verbindingswoord aanzet tot terugkijken: effecten van verbindingswoorden tijdens en na het lezen. *Levende Talen Tijdschrift* 14 (3), 3-13.

Fisher, D., Frey, N., & Williams, D. (2002). Seven literacy strategies that work. *Educational Leadership* 60 (3), 70-73.

Fisher, D., & Frey, N. (2008). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Fisher, D., & Frey, N. (2013). Close Reading: The Common Core State Standards have brought new attention to a long-respected and valuable reading strategy called close reading. *Principal Leadership* 1, 57-59.

Moelands, J., Jongen, I., Schoot, F. van der, & Hemker, B. (2007). *Balans over leesstrategieën in het primair onderwijs: Uitkomsten van de eerste peiling in 2005*. PPOON-reeks nummer 35. Arnhem: Stichting Cito Instituut voor Toetsontwikkeling.

Nieuw Nederlands – vwo 4 (4e editie). (2008). Groningen/Houten: Noordhoff Uitgevers bv.

Vernooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken: Technisch Lezen, Woordenschat en Leesstrategieën*. Paper in opdracht van Projectbureau Kwaliteit. Utrecht: Projectbureau Kwaliteit.

With, T. (2011). *Literatuurstudie naar de kenmerken en leerkrachtvaardigheden van een effectieve interventie in het begrijpend leesonderwijs in PO en VO*. Amersfoort: CPS.

LIANNE SCHUPPERT (1977) heeft haar educatieve master Nederlands: educatie en communicatie aan de Universiteit van Utrecht behaald. De afgelopen negen jaar is zij werkzaam als docent Nederlands in het voortgezet onderwijs. Het hier gerapporteerde onderzoek heeft zij verricht in het kader van haar masterthesis.

E-mail: liannescu@gmail.com

HUUB VAN DEN BERGH is hoogleraar toetsing en didactiek van taalvaardigheid aan het Utrechts Instituut voor Linguïstiek (UIL) van de Universiteit Utrecht. Hij is betrokken bij vele groot- en kleinschalige studies naar (effecten van onderwijs in) taalvaardigheid. E-mail: h.vandenbergh@uu.nl