

Recht, D., & Leslie, L. (1988). Effects of prior knowledge on good and poor readers' memory of text. *Journal of Educational Psychology*, 80(1), 16-20.

Retelsdorf, J., Köller, O., & Möller, J. (2017). On the effects of motivation on reading performance growth in secondary school. *Learning and Instruction*, 21 (4), 550-559.

Romance, N. R., & Vitale, M. R. (2001). Implementing an in-depth expanded science model in elementary schools: Multi-year findings, research issues, and policy implications. *International Journal of Science Education*, 23, 272-304.

Rosenshine, B., & Meister, C. (1994). Reciprocal teaching: A review of the research. *Review of Educational Research*, 64(4), 479-530.

Rumelhart, D. E. (1994). Toward an interactive model of reading. In R. B. Ruddell, M. R. Ruddell, & H. Singer (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (pp. 864-894). Newark, NJ: International Reading Association. (Reprinted from H. Singer et al (Eds.) (1985), "Theoretical Models and Processes of Reading (3rd ed.)," Newark, DE: International Reading Association).

Schaffner, E., Philipp, M., & Schiefele, U. (2014). Reciprocal effects between intrinsic reading motivation and reading competence? A cross-lagged panel model for academic track and nonacademic track students. *Journal of Research in Reading*, 39, 19-36.

Schiefele, U., Schaffner, E., Möller, J., & Wigfield, A. (2012). Dimensions of reading motivation and their relation to reading behavior and competence. *Reading Research Quarterly*, 47(4), 427-463.

Steenael, R van., Sande, L. van der, Bramer, W., & Arends, L. (2017). Investeren in leesmotivatie maakt leerlingen meer gemotiveerde lezers ... en betere lezers. *Levende Talen Tijdschrift*, 18(2), 3-13.

Tierney, R. J., & Shanahan, T. (1991). Research on the reading-writing relationship: Interactions, transactions, and outcomes. In

R. Barr, M. Kamil, P. Mosenthal, & D. Pearson (Eds.), *The handbook of reading research* (Vol. 2, pp. 246-280). New York, NY: Longman.

Veenman, M. V. J., Hout-Wolters, B. H. A. M. van & Afflerbach, P. (2006). Metacognition and learning: Conceptual and methodological considerations. *Metacognition and Learning*, 1, 3-14.

Wasik, B. A., Hindman, A. H., & Snell, E. K. (2016). Book reading and vocabulary development: A systematic review. *Early Childhood Research Quarterly*, 37(4), 39-57.

Wilkinson, I. A. G., Murphy, P. K., & Soter, A. O. (2003). *Group discussions as a mechanism for promoting high-level comprehension of text. Technical Report 1 (PR/Award No. R305G020075)*. Columbus, OH: The Ohio State University, Research Foundation.

Wright, T. S., & Cervetti, G. N. (2016). A systematic review of the research on vocabulary instruction that impacts text comprehension. *Reading Research Quarterly*, 52(2), 203-226.

ROEL VAN STEENSEL is bijzonder hoogle-
raar Leesgedrag vanwege Stichting Lezen aan
de Vrije Universiteit Amsterdam en univer-
sitair docent Onderwijswetenschappen aan
de Erasmus Universiteit Rotterdam. Hij doet
onderzoek naar ontluikende geletterdheid en
de rol van het gezin, en naar begrijpend lezen
en leesmotivatie en de bevordering daarvan in
basisonderwijs en voortgezet onderwijs.
E-mail: vansteensel@essb.eur.nl.

THONI HOUTVEEN is emeritus lector
Geletterdheid van de Hogeschool Utrecht.
Haar onderzoeksprogramma richtte zich op
het ontwikkelen, implementeren en evalueren
van leesinterventieprogramma's voor aanvan-
kelijk, vloeiend en begrijpend lezen in het
basisonderwijs. Het betreft integrale school-
verbeteringsprogramma's, waarin niet alleen
het programma voor lezen is opgenomen,
maar ook aanwijzingen voor de leerkracht in
de groep en aansturing door de schoolleiding.
E-mail: thoni.houtveen@ziggo.nl.

Bevordering van leesvaardigheid in de vreemde taal door inzet van literaire teksten

ELISABETH LEHRNER-TE LINDERT, EWOUT VAN DER KNAAP & RICK DE GRAAFF

We hebben onderzocht of de leesvaardigheid van leerlingen vooruitgaat als het reguliere lesprogramma Duits gedeeltelijk vervangen wordt door een intensief literatuurprogramma. Twee jaar lang namen telkens zes scholen aan het onderzoek deel, waardoor in totaal zes klassen 3-havo en zes klassen 3-vwo onderzocht zijn. Per school was er een experimentele groep en een controlegroep. Bij de experimentele groepen werden ongeveer 30 lessen door een intensief literatuurprogramma vervangen, de controlegroepen volgden het reguliere lesprogramma. Aan het begin en einde van het schooljaar namen alle leerlingen aan een leesvaardigheidstoets deel. De resultaten tonen in beide cohorten aan dat de leesvaardigheid van leerlingen in alle experimentele groepen meer vooruit is gegaan dan in de controlegroepen.

Lezen is een receptieve taalactiviteit waarbij geschreven teksten visueel worden ontvangen en cognitief worden verwerkt door de lezers. Het is een complex proces waarin veel vaardigheden en kennis op elkaar inwerken en dat wordt bepaald door zowel de lezer als door tekst- en situatievariabelen (bijv. interesse, voorkennis, taalvaardigheid, tekstsoort en moeilijkheidsgraad van de tekst)

(o.a. Ehlers, 1998; 2007; Lutjeharms, 2010).

Lezen leer je door veel te lezen (Mol & Bus, 2011). De ontwikkeling van leesvaardigheid is een belangrijk onderdeel van het leren van een taal. Door het lezen van literaire teksten die aansluiten bij de leefwereld van leerlingen, hun leesniveau en interesses, kan zowel de taalvaardigheid vergroot als de literaire competentie ontwikkeld worden (Decke-Cornill & Küster, 2015). Uit onderzoek is gebleken dat het lezen van literaire teksten ook kan bijdragen aan het bevorderen van empathie en de ontwikkeling van individuele reflexieve leerprocessen en waarden (o.a. Koopman/Hakemulder, 2015; Kuijpers et al., 2014; Schrijvers, 2018; Schrijvers et al., 2016). Literaire teksten worden in het moderne vreemdetalenonderwijs (mvt) vaak ingezet met het doel om zowel de receptieve als productieve taalvaardigheid te bevorderen, om leerlingen voor de taal te motiveren, ze kennis laten te maken met de cultuur van het taalgebied en de persoonlijke en esthetische vorming te bevorderen. De inzet van literaire teksten verenigt leesvaardigheid en literaire competentie door middel van communicatieve vaardigheden, bijvoorbeeld door het schrijven van eigen literaire teksten of het omzetten van een tekst in een andere presentatievorm (Surkamp, 2014). De school is vaak

de enige plek waar de leerlingen in contact komen met literaire teksten in een vreemde taal en waar het lezen in de vreemde taal kan worden aangemoedigd. Ondanks de hoge culturele status van literatuur, is het potentieel ervan in het mvt-onderwijs echter nog lang niet uitgeput (Van der Knaap, 2019). Met name in de onderbouw worden zeer beperkt literaire teksten ingezet (Lehrner-te Lindert, Van der Knaap & De Graaff, 2018).

Onderzoeksvragen

In deze studie willen we nagaan in hoeverre het lezen van literatuur een positief effect heeft op de leesvaardigheid van leerlingen. Het doel van het onderzoek was om vast te stellen of hun leesbegrip vergelijkbaar of beter ontwikkeld wordt door training met literaire teksten dan door het werken met feitelijke teksten.

Met betrekking tot de beschreven uitgangsposities zijn de volgende onderzoeksvragen geformuleerd.

Gaat de leesvaardigheid van leerlingen meer vooruit wanneer een deel van het regulier onderwijsprogramma wordt vervangen door een intensief literatuurprogramma?

De verwachting was dat er verschillen in de ontwikkeling zouden zijn en dat het gebruik van literaire teksten de leesvaardigheid van de leerlingen zou verbeteren in vergelijking met het reguliere onderwijs, waarin vooral feitelijke teksten centraal staan.

Welke verschillen tussen jongens en meisjes kunnen worden waargenomen?

Nederlandse meisjes behalen betere leesresultaten bij het lezen in de moedertaal dan Nederlandse jongens (Gille et al., 2010). De Nederlandse resultaten van de PISA-onderzoeken van 2009 en 2015 laten zien dat Nederlandse meisjes op alle niveaus betere

leesprestaties leveren dan jongens (Gille et al., 2010; Feskens et al., 2015). Jongens zijn vaker de slechtere lezers, zoals blijkt uit een analyse van de PISA-gegevens van 2000 tot 2015 van anderhalf miljoen 15-jarigen uit 37 landen (Van Hek et al., 2019). Hoewel grote internationale studies zoals PIRLS en PISA aantonen dat de genderkloof in leesvaardigheid in Nederland kleiner is dan in de meeste andere landen, zijn de verschillen nog steeds aanzienlijk (Kordes et al., 2013; Meelissen et al., 2012). Gemiddeld genomen hebben meisjes een positievere houding ten opzichte van lezen en lezen ze in hun vrije tijd vaker boeken dan jongens (Huysmans 2013; Meelissen et al., 2012). Op basis van verschillende leesonderzoeken verwachtten we dat de leesresultaten in het lezen in het Duits van meisjes beter of net zo goed zouden zijn als die van jongens.

Welke verschillen tussen havo en vwo-leerlingen kunnen worden waargenomen?

Naast genderverschillen wordt ook onderscheid tussen de schoolvormen havo en vwo gemaakt. Het doel is om te onderzoeken of de over het algemeen meer theoretische oriëntatie in het curriculum van vwo-leerlingen een positiever effect heeft op het leerproces dan de minder theoretische havo-opleiding. Het curriculum (de kerndoelen) is hetzelfde in beide groepen; de onderwijscultuur kan echter verschillen afhankelijk van de belangstelling van de leerlingen. Het onderwijs wordt zo goed mogelijk afgestemd op de kennis, vaardigheden en interesses van deze twee groepen. We verwachtten dat de vwo-leerlingen betere leesresultaten zouden behalen dan de havo-leerlingen, ongeacht de onderwijsaanpak (literatuurgericht of regulier).

Methode

Een jaar lang hebben leerlingen van in totaal 12 klassen in ongeveer 30 lessen aan een

intensief literatuurprogramma deelgenomen dat het reguliere programma verving. Met behulp van een leestest werd onderzocht of door de intensieve inzet van literaire teksten de leesvaardigheid zich binnen een schooljaar verder kan ontwikkelen dan met een regulier onderwijsaanbod. De effecten van de interventie op de leesvaardigheid werden onderzocht met een gestandaardiseerde Goethe-leestest.

Deelnemers

De doelgroep van het onderwijsproject bestond uit 14- tot 15-jarige leerlingen uit 3-havo en 3-vwo die het tweede jaar Duits als verplicht vak hadden. De selectie van scholen was gebaseerd op de belangstelling van docenten om aan het project deel te nemen. Op elke school was er een experimentele groep en een controlegroep, die van twee verschillende docenten les kregen. De steekproef bestond uit reguliere schoolklassen. Het project werd twee jaar achter elkaar uitgevoerd. In totaal namen 12 middelbare scholen met in totaal 24 klassen deel aan het project in schooljaar 2015/2016 en 2016/2017. Per cyclus namen 6 scholen deel met 12 klas-

sen (6 klassen experimentele groep, 6 klassen controlegroep), 3 scholen met elk 3-havo-klassen en 3 scholen met 3-vwo-klassen (zie tabel 1).

In cohort 1 namen totaal 157 jongens en 147 meisjes aan de pretest deel en 138 jongens en 136 aan de posttest. In cohort 2 was het aantal meisjes in de pretest iets hoger dan dat van jongens (meisjes, $n = 159$, jongens, $n = 144$); in de posttest was de verdeling meisjes, $n = 150$, jongens, $n = 137$. In sommige klassen waren er enkele leerlingen die Duits als moedertaal of als tweede taal hadden. Deze groep was echter klein, zodat er geen rekening mee is gehouden in de analyse.

Design

Door de keuze voor een quasi-experimenteel ontwerp met pre-post-design zijn intacte schoolklassen als onderzoeksgroep geobserveerd; hierdoor is de externe validiteit van deze studie verhoogd. Een eventueel effect van de interventie (onafhankelijke variabele) op de ontwikkeling van de leesvaardigheid kan dan makkelijker gegeneraliseerd worden. Om de interne validiteit te verhogen werd een pre- en post-meting uitgevoerd en werden

		COHORT 1		COHORT 2	
		pretest	posttest	pretest	posttest
EXPERIMENTELE GROEP	<i>havo</i>	71	70	73	70
	<i>vwo</i>	80	80	75	70
CONTROLEGROEP	<i>havo</i>	78	48*	80	74
	<i>vwo</i>	75	76	75	73
N		304	274	303	287

* van twee klassen hebben docenten de leestests van de leerlingen niet ingeleverd

Tabel 1. Aantal leerlingen (*havo* en *vwo*) in experimentele en controlegroep in cohort 1 en 2

experimentele groepen en controlegroepen gebruikt, aangezien de leerlingen ook binnen een schooljaar verbeteren door een natuurlijk rijpingsproces. De leestoets vond plaats in alle deelnemende projectklassen (experiment- en controlegroep) aan het begin en aan het einde van het schooljaar.

Interventie

Het literatuurproject bestond uit ongeveer 30 leseenheden verspreid over het hele schooljaar. In de experimentele groepen werd ongeveer een derde van de onderwijstijd gevuld met literaire teksten en bijbehorende verwerkingsopdrachten (zoals bijvoorbeeld het uitspelen van een sprookje of het schrijven van een mail aan de auteur van het gelezen jeugdboek). De leerlingen van de controlegroepen volgden het standaardcurriculum waarin vooral feitelijke teksten gelezen werden.

Gemiddeld besteedden de leerlingen één les per week aan literaire teksten, waarbij de receptieve en de productieve vaardigheden getraind werden door middel van verschillende werkvormen. De specifieke invulling van het programma op de scholen was afhankelijk van de schoolinterne leerplannen. De docenten kozen hun eigen aanpak om optimaal op de behoeften van de leerlingen te kunnen inspelen. Leerlingen lazen bijvoorbeeld een jeugdboek alleen of op sommige scholen in groepjes, en de docent kon kiezen of hij het boek volledig klassikaal wilde behandelen of deels thuis liet lezen.

De opdrachten waren voornamelijk in het Duits gesteld en moesten ook in het Duits uitgevoerd worden. De opdrachten waren erop gericht om niet alleen de taalvaardigheid te bevorderen, maar ook om de leerlingen inhoudelijk met de belangrijkste onderwerpen van de literaire tekst aan de slag te laten gaan. Omdat hun taalniveau (A2/B1) soms nog niet voldoende was om hun mening in het Duits te geven, mochten leerlingen bij sommige opdrachten ook in het Nederlands

antwoorden, of konden ze kiezen in welke taal ze de opdracht uitvoerden.

De didactisering per literaire tekst bevatte een *pre-reading*, *reading*- en een *post-reading* fase (o.a. Decke-Cornill & Küster, 2015):

Voor het lezen: ter voorbereiding op de literaire tekst activeren leerlingen hun voorkennis en doen voorspellingen met betrekking tot het onderwerp.

Tijdens het lezen: voor het tekstbegrip en het bevorderen van de leesvaardigheid worden inhoudsvragen gesteld; belangrijk leerdoel is onder andere het begrijpen van de inhoud.

Na het lezen: de leerlingen ronden de lessenserie af met een productiegerichte creatieve opdracht. Ook het spiegelen aan de eigen leefwereld, vanuit het perspectief van de ander naar het eigen perspectief kunnen kijken, is in deze fase een belangrijk doel.

In samenwerking met de docenten van de experimentele groep van het eerste cohort werd het didactisch materiaal met literaire teksten van verschillende tekstgenres ontwikkeld, waarbij er voor het havo- en het vwo-niveau gedeeltelijk andere teksten en opdrachten werden gekozen (zie tabel 2). Het lesmateriaal werd kant-en-klaar beschikbaar gesteld om de resultaten van de leestoets te kunnen vergelijken. Bovendien moest de lessenreeks het voor de docenten gemakkelijker maken om het project systematisch uit te voeren.

Het project werd gedurende één schooljaar in de reguliere lessen uitgevoerd. De docenten kregen vooraf geen extra voorbereidende training. De voorbereiding en de planning van de lessenreeks vonden plaats in meerdere sessies met de deelnemende docenten van de experimentele groep van het eerste cohort. Het lesmateriaal (klassensets van de jeugdboeken) werd gratis ter beschikking gesteld en de docenten konden het materiaal na afloop van het project houden. De docenten van de experimentele groep bepaal-

den naar eigen inzicht welke onderdelen van het reguliere curriculum ze vervingen door het projectmateriaal. In veel gevallen werden leesteksten uit de leergang en extra opdrachten weggelaten, bijvoorbeeld aanvullende computeropdrachten voor woordenschat en grammaticatraining. Het schoolcurriculum bleef ongewijzigd voor de controlegroepen. De studie werd uitgebreid tot twee studiejaren (twee cohorten) om de objectiviteit en betrouwbaarheid ervan te verhogen.

De verschillen tussen het vwo- en het havo-programma blijken met name uit de keuze van de teksten. Havoleerlingen begonnen

met een eenvoudig jeugdboek op A2-niveau, terwijl de vwo-leerlingen weliswaar ook een jeugdboek lazen, maar dan over een historisch onderwerp (DDR). Beide boeken zijn specifiek geschreven voor leerders van Duits als vreemde taal. Als laatste boek lazen alle havoleerlingen het jeugdboek *Geil, das peinliche Foto stellen wir online!*; de vwo-leerlingen mochten een boek uit de 'Bücherkoffer' van het Goethe-Institut kiezen. Alle boeken werden door de docenten van de experimentele groep uit cohort 1 geselecteerd.

Tijdens en na het eerste jaar van het onderzoek is de lessenserie geëvalueerd met de

havo	September: leestoets (2 lesuren)	ca. 30 lessen
september-januari	Boek 1: <i>Timo darf nicht sterben</i> Song: <i>Du siehst gut aus</i> Song: <i>Geht alles</i> Sprookje: <i>Die Bremer Stadtmusikanten</i>	4 lessen 3 lessen 5 lessen
	Kort verhaal: <i>Es war einmal eine Insel</i> Kort verhaal: <i>Kurzkrimi</i> Gedichten	1 les 2 les 3 lessen
februari – april	Boek 2: <i>Das Wunder von Bern + Film</i>	8 lessen
april – juni	Boek 3: <i>Geil, das peinliche Foto stellen wir online!</i> Song: <i>Nur noch kurz die Welt retten</i>	3 lessen 1 les
	Juni: leestoets (2 lesuren)	
vwo	September: leestoets (2 lesuren)	ca. 30 lessen
september-januari	Boek 1: <i>Die Lerche aus Leipzig</i> Song: <i>Einmal um die Welt</i> Song: <i>Weil ich wieder zu Hause bin</i> Sprookje: <i>Die Bremer Stadtmusikanten</i>	4 lessen 3 lessen 5 lessen
	Kort verhaal: <i>Wie die Berge in die Schweiz kamen</i> Kort verhaal: <i>Die Blüte</i> Gedichten	3 lessen 3 lessen
februari - april	Boek 2: <i>Das Wunder von Bern + Film</i>	8 lessen
april - juni	Boek 3: <i>Bücher aus dem Bücherkoffer (Goethe-Institut)</i> Song: <i>Nur noch kurz die Welt retten</i>	3 lessen 1 les
	Juni: leestoets (2 lesuren)	

Tabel 2. Tijdsindeling en tekstkeuze voor de havo- en vwo-groepen

deelnemende docenten van cohort 1, die ook hebben bijgedragen aan de voorbereiding van het lesmateriaal, feedback hebben gegeven op de door de auteur ontwikkelde taken en actief betrokken zijn geweest bij de tekstselectie. Aangezien de leerkrachten goed met het materiaal konden werken en de eerste versie goed bruikbaar was, werd het materiaal alleen licht aangepast. Met name het aantal opdrachten werd beperkt; meer opdrachten werden facultatief aangeboden, omdat enkele docenten in de evaluatie aangaven dat ze moeite hadden om de lessenserie binnen dertig lessen uit te voeren. Bij de evaluatie door de docenten uit cohort 2 gaven deze dan ook aan dat ze bijna alle teksten en opdrachten binnen de gestelde tijd konden uitvoeren.

Leestoets

Om de ontwikkeling van het tekstbegrip van leerlingen te onderzoeken werd een leestoets gebruikt. In de experimentele groepen hielden zich de leerlingen intensief bezig met literaire teksten en verschillende literaire tekstgenres. Een belangrijk selectie criterium was de onafhankelijkheid van voorkennis van tekstsoorten. In dit onderzoek hebben we daarom de voorkeur gegeven aan een gestandaardiseerde leestoets, de Goethe-leestoets *Zertifikat B1*, die alleen informatieve teksten bevatte.

De docenten hebben de toetsen in twee reguliere lesuren uitgevoerd. Voor de pretest werd de jongerenversie van de B1-toets ingezet. Voor de posttest werd de pretest niet hergebruikt, om te voorkomen dat leerlingen de teksten en opdrachten herkenden. Omdat het Goethe-Institut echter slechts één B1-jongerenversie ter beschikking kon stellen, werd voor de posttest de versie voor volwassenen (16 jaar en ouder) gebruikt, die hetzelfde formaat heeft als de jongerenversie; de onderwerpen zijn echter deels verschillend en meer afgestemd op de doelgroepen. In overleg met de docenten van de experimentele groepen van cohort 1 werd besloten

om de volwassenenversie voor de posttest te kiezen omdat de onderwerpen ook voor de doelgroep geschikt waren (zie tabel 3).

Dezelfde test werd gegeven aan zowel de havo- als de vwo-groep en de test werd onveranderd gebruikt in cohort 1 en cohort 2. Zowel de pre- als de posttest bestond uit de volledige set van *Zertifikat B1* (30 vragen). Leerlingen deden de test zonder voorbereiding en woordenboeken. De vragen bij de leestoetsen waren gesloten (bijvoorbeeld goed/fout en multiple choice-opdrachten). De tests werden door de docenten nagekeken en de scores werden aan de onderzoekers doorgegeven. Vervolgens konden de resultaten op elke school naar eigen normering becijferd worden.

Uit een eerdere item-response analyse (Lehrner-te Lindert, 2020) bleek dat de scores op de voor- en natoets op dezelfde schaal uitgedrukt kunnen worden, en dat beide toetsen even moeilijk zijn. De verschillen tussen de voor- en natoets kunnen daarom geïnterpreteerd worden in termen van vooruitgang in leesvaardigheid. De testresultaten differentieerden goed (Cronbach's Alpha = 0,70).

Resultaten

Voor de statistische analyse werd de voorkeur gegeven aan een multilevel-analyse.¹ De multilevel-analyse houdt er rekening mee

	Leestoets voor havo- en vwo (experimentele en controlegroep)
PRETEST	B1- Zertifikat B1 Jeugdvariant
POSTTEST	B1- Zertifikat B1 Variant voor volwassenen

Tabel 3. Samenstelling van de leestoets (pre- en posttest) voor cohort 1 en 2

dat leerlingen genest zijn in klassen en dat beide metingen genest zijn binnen leerlingen (Quené & Van den Bergh, 2004).

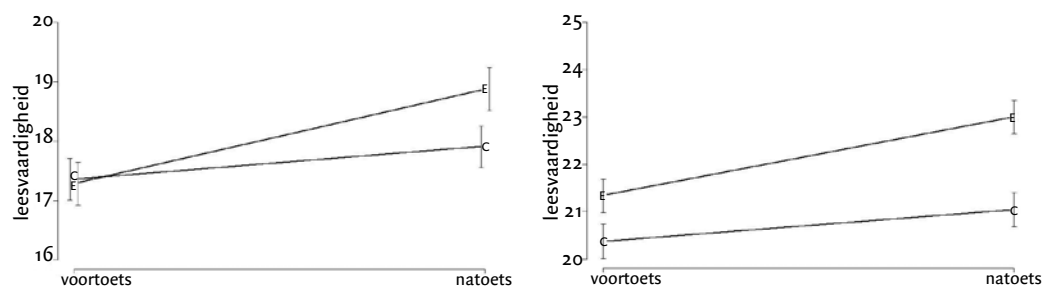
Om het effect van de interventie te schatten zijn verschillende modellen geanalyseerd. De passing van deze modellen is vergeleken met behulp van een likelihood-ratio-test. In het eerste model (het nulmodel) werd, rekening houdend met de hiërarchische structuur van de data, het totale gemiddelde, het verschil binnen leerlingen, tussen leerlingen binnen en tussen klassen geschat. Aan dit nulmodel werden achtereenvolgens systematisch parameters toegevoegd, die de verschillen in leesvaardigheid zouden kunnen verklaren. In het tweede model werd het hoofdeffect Meetmoment toegevoegd om te onderzoeken of de gemiddelde leesscore verschilt op de twee meetmomenten. In het derde en vierde model werden de hoofdeffecten Schooltype en Geslacht toegevoegd. Er werd gekeken of er een verschil aangetoond kon worden

tussen de gemiddelde scores van havo- of vwo-leerlingen, of jongens of meisjes. In het vijfde model werden het hoofdeffect Conditie (experimentele en controlegroep) en het interactie-effect tussen meetmoment (pre- en posttest) en Conditie (experimentele en controlegroep) toegevoegd. In de twee vervolgmogelijkheden (modellen 6 en 7) werd onderzocht of er een verschil in effect van de interventie tussen de twee schooltypen (havo of vwo) kon worden aangetoond en of het verschil in effect van de interventie tussen jongens en meisjes significant was.

De resultaten van cohort 1 en 2 worden afzonderlijk gepresenteerd, omdat de docenten in de eerste cyclus betrokken waren bij de voorbereiding van het lesmateriaal en de docenten van het tweede cohort een overwegend uitvoerende rol hadden na evaluatie en optimalisering van het interventiemateriaal. Er waren zowel bij het eerste cohort als bij het tweede cohort voldoende leerlingen

MODEL	vergelijking modellen	COHORT 1				COHORT 2			
		-2log-likelihood	χ ²	df	p	-2log-likelihood	χ ²	df	p
1 nulmodel		3203,9				3264,96			
2+ meetmoment (pre- en posttest)	1 vs 2	3115,1	88,8	3	<0,001	3222,53	42,43	3	<0,001
3+ schooltype	2 vs 3	3110,1	4,9	1	0,027	3212,89	9,64	1	0,002
4+ geslacht	3 vs 4	3105,4	4,7	1	0,029	3209,72	3,17	1	0,075
5+ conditie * meetmoment	4 vs 5	3099,4	6,0	2	0,049	3192,86	16,86	2	<0,001
6+ schooltype * conditie * meetmoment	5 vs 6	3092,7	6,7	3	0,084	3187,25	5,61	3	0,132
7+ geslacht * conditie * meetmoment	6 vs 7	3090,8	1,9	3	0,596	3186,99	0,26	3	0,967

Tabel 4. Passingsgegevens zeven modellen voor effect op leesvaardigheid van cohort 1 en 2



Figuur 1. Gemiddelde score voor de experimentele (E) en de controlegroep (C) op de voor- en de natoets in cohort 1 (I: 80% betrouwbaarheidsinterval voor gemiddelde)

Figuur 2. Gemiddelde score voor de experimentele (E) en de controlegroep (C) op de voor- en de natoets in cohort 2 (I: 80% betrouwbaarheidsinterval voor gemiddelde)

	Pretest				Posttest			
	Experimentele groep		Controlegroep		Experimentele groep		Controlegroep	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
havo M	17,1	3,7	14,7	4,8	17,8	3,8	16,5	4,1
havo J	15,2	3,8	15,4	3,6	17,6	3,6	16,2	4,2
vwo M	18,6	3,6	20,3	3,4	21,3	3,6	19,9	4,2
vwo J	18,5	4,0	18,9	3,9	19,3	4,7	20,2	4,5

M = mean, SD = standaarddeviatie, Cronbachs alpha = interne consistentie (mate van betrouwbaarheid)
Cronbachs alpha = 0,70 (pre- en posttest)

Tabel 5. Gemiddelden en standaarddeviatie voor pre- en posttest van cohort 1

	Pretest				Posttest			
	Experimentele groep		Controlegroep		Experimentele groep		Controlegroep	
	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD
havo M	15,3	2,9	14,9	3,6	16,4	4,4	14,6	4,0
havo J	14,8	3,3	14,4	2,8	16,0	4,7	14,1	3,3
vwo M	19,7	2,6	19,3	3,4	20,9	3,7	20,4	3,9
vwo J	19,2	3,3	18,8	2,3	20,4	4,2	18,5	4,1

M = mean, SD = standaarddeviatie, Cronbachs alpha = interne consistentie (mate van betrouwbaarheid)
Cronbachs alpha (pretest) = 0,72, Cronbachs alpha (posttest) = 0,82

Tabel 6. Gemiddelden en standaarddeviatie voor pre- en posttest van cohort 2

betrokken, waardoor er voldoende power was voor twee afzonderlijke cohortanalyses. Daarnaast is het van belang dat effecten bij herhaling aangetoond kunnen worden. Door de replicatie van het onderzoek werd geprobeerd de externe validiteit van het onderzoek te vergroten.

Zoals uit de analyse blijkt (tabel 4), zijn er verschillen vast te stellen tussen de pre- en posttestresultaten. De gemiddelde score van de pretest is niet hetzelfde als die van de posttest (Cohort 1: $\chi^2(3) = 88,8; p < 0,001$) (Cohort 2: $\chi^2(3) = 42,43; p < 0,001$). Daarnaast kan een effect van het schooltype (havo/vwo) (Cohort 1: $\chi^2(1) = 4,9; p = 0,027$) (Cohort 2: $\chi^2(1) = 9,64; p = 0,002$) worden aangetoond. Verder was er een significant verschil tussen de scores van jongens en meisjes in cohort 1 ($\chi^2(1) = 4,7; p = 0,029$); de leesscore van meisjes is hoger dan die van jongens. In cohort 2 is er geen significant verschil tussen de scores van jongens en meisjes vast te stellen ($\chi^2(1) = 3,17; p = 0,075$). De interactie tussen conditie en meetmoment was ook significant (Cohort 1: $\chi^2(2) = 6,0; p = 0,049$) (Cohort 2: $\chi^2(2) = 16,86; p < 0,001$). Inspectie van de gemiddelden per conditie op de beide tijdstippen toonde aan dat leerlingen in de experimentele groep meer vooruitgang boeken dan de leerlingen in de controlegroep. De volgende twee modellen onderzochten of dit positieve effect van literatuuronderwijs verschilde tussen schooltypen (havo of vwo) of tussen jongens en meisjes. Beide effecten bleken echter niet significant (zie tabel 4).

De interventie is succesvol gebleken: zowel voor havo als voor vwo, en zowel voor meisjes als voor jongens. In tabel 5 is een overzicht over de gemiddelden per schooltype en conditie van cohort 1 te zien en in figuur 1 zijn de gemiddelde scores per conditie per meetmoment van cohort 1 weergegeven. Duidelijk blijkt dat de experimentele conditie op de posttest gemiddeld beter

gepresteerd heeft. (Het lijkt alsof meisjes op havo met name in de controlegroep relatief veel vooruitgegaan zijn. Toetsing leerde echter dat dit effect niet significant is; zie het interactie-effect van geslacht * conditie * meetmoment in tabel 4.)

De waarschijnlijkheidsintervallen laten ook in cohort 2 bij de posttest duidelijke verschillen in de leestestscores zien. Zoals blijkt uit tabel 6 en figuur 2 scoren de leerlingen in de experimentele groep beter dan de leerlingen in de controlegroep (cohort 2).

Concluderend kan worden gesteld dat meisjes gemiddeld hoger scoren dan jongens (Cohort 1: 0,85; se = 0,38) (Cohort 2: 0,55; se = 0,18). Dit geldt voor beide schooltypen; de gemiddelde score van havo-leerlingen is lager dan die van vwo-leerlingen (Cohort 1: 3,28; se = 1,22) (Cohort 2: 4,54; se = 0,98). Ook blijkt de correlatie tussen de modelgebaseerde schattingen en de geobserveerde gegevens hoog (Cohort 1: $r^2 = 0,79$; cohort 2: $r^2 = 0,64$), zodat geconcludeerd kan worden dat het model een goede beschrijving geeft van de observaties.

Om de praktische betekenis van de effecten te beoordelen, zijn effectgroottes berekend voor de effecten die statistisch significant zijn. Het effect van de experimentele conditie varieert niet tussen de twee schooltypen, noch tussen de geslachten. Daarom volstaat één effectgrootte: Cohen's d is 0,26 d (voor cohort 1) en 0,18 (voor cohort 2) voor alle klassen. Dit zijn natuurlijk kleine effecten, maar zij zijn generaliseerbaar over leerlingen én over docenten. Voor cohort 2 komt de effectgrootte (0,18) overeen met 15% verklaarde variantie, wat aangeeft dat het gaat om een relevant effect.

Discussie en conclusie

De resultaten laten zien dat het programma met literaire teksten positieve invloed heeft

op de leesvaardigheid van leerlingen. Het blijkt dat de leesvaardigheid van de leerlingen in alle experimentele groepen meer is verbeterd dan in de controlegroepen, en dat in beide cohorten. In het tweede cohort is aangetoond dat het gevonden effect gerepliceerd kon worden.

De positieve resultaten kunnen te danken zijn aan de frequente inzet van literaire teksten gekoppeld aan de integratie van receptieve en productieve vaardigheden, maar ook het enthousiasme van docenten en leerlingen en het vernieuwingseffect (andere inhoud, andere werkvormen) kunnen een rol spelen. Een belangrijke factor voor de verbeterde leesvaardigheid zou ook de woordenschatverwerving kunnen zijn. Leerlingen worden in de literatuurgestuurde lessen gestimuleerd om de verworven woordenschat uit de leesteksten bij verschillende opdrachten toe te passen. Dit sluit aan bij de bevindingen van mvt-leesonderzoek, dat woordenschatkennis gerelateerd is aan leesvaardigheid (Jeon & Yamashita, 2014). Concluderend kan vastgesteld worden dat het lesprogramma, dankzij de didactische componenten en de inzet van de docenten, heeft geleid tot betere opbrengsten. Leerlingen laten in twee cohorten zien dat ze door de inzet van literaire teksten in leesvaardigheid beter zijn geworden dan de controlegroepen.

Een vergelijking van de twee cohorten laat zien dat de eindresultaten zowel bij de experimentele groepen als ook bij de controlegroepen in cohort 2 gemiddeld beter zijn dan in cohort 1. Opvallend is echter dat de gemiddelde pretestscores in cohort 2 al hoger zijn dan in cohort 1. Door de ervaringen in de eerste cyclus is het lesmateriaal licht aangepast. In de tweede cyclus kregen de docenten ook intensievere ondersteuning en werden er vaker evaluatiebijeenkomsten gehouden. Of de extra begeleiding een effect had op de docenten en dus ook een positief effect op de prestaties van de leerlingen van

de experimentele groepen bij de posttests, kan niet worden vastgesteld aan de hand van de leesscores.

Een andere focus van het onderzoek waren de schooltypes. De vwo-leerlingen lieten in beide cohorten op beide meetmomenten gemiddeld hogere leesprestaties zien dan de havoleerlingen. Uit de analyse bleek echter niet dat de ene groep (vwo) anders profiteerde van de interventie dan de andere groep (havo). Zowel de havo- als de vwo-leerlingen van de experimentele groepen behaalden hogere posttestscores. De interventie was voor alle leerlingen de betere methode.

In cohort 1 presteerden meisjes beter dan jongens. In cohort 2 bleek een beperkt aantal vwo-meisjes in de experimentele groep minder gepresteerd te hebben op de naming, waardoor het verschil tussen jongens en meisjes wegviel. Wellicht hebben deze meisjes de posttest minder serieus genomen. Uiteindelijk was de interventie zowel voor meisjes als jongens positief.

Samenvattend kan worden geconcludeerd dat intensief gebruik van literaire teksten de ontwikkeling van de leesvaardigheid in vreemde talen duidelijk en significant bevordert, en dat alle leerlingen van de experimentele groep in beide cohorten vooruitgang hebben geboekt. Dit geeft aan dat literatuur al in de onderbouw van het reguliere mvt-onderwijs kan worden geïmplementeerd. Literaire teksten helpen leerlingen hun leesvaardigheid te ontwikkelen en verschillende soorten teksten te leren kennen. Door leerlingen literaire teksten met creatieve verwerkingsopdrachten aan te bieden, kan behalve de leesvaardigheid ook de literaire competentie worden ontwikkeld (Lehrner-te Lindert, 2020).

NOOT

1. Met grote dank aan Huub van den Bergh voor geboden statistische hulp.

LITERATUUR

- Decke-Cornill, H. & Küster, L. (2015). *Fremdsprachendidaktik*. 3. Auflage. Tübingen: Narr Verlag.
- Ehlers, S. (1998). *Lesetheorie und fremdsprachliche Lesepraxis. Aus der Perspektive des Deutschen als Fremdsprache*. Tübingen: Narr Verlag.
- Ehlers, S. (2007). Lesetheorien, Lesekompetenz und Narrative. In Bredella, L., Hallet, W. (Eds.). *Literaturunterricht, Kompetenzen und Bildung* (pp.107-126). Trier: WVT Wissenschaftlicher Verlag Trier.
- Feskens, R., Kuhlemeier H. & Limpens, G. (2016). Resultaten PISA-2015 in vogelvlucht. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen. Samenvatting van de Nederlandse uitkomsten van het Programme for International Student Assessment (PISA) op het gebied van natuurwetenschappen, leesvaardigheid en wiskunde in het jaar 2015. Arnhem: Cito.
- Gille, E., Loijens, C., Noijons, J. & Zwitser, R. (2010). Resultaten PISA-2009 in vogelvlucht. Praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen. Nederlandse uitkomsten van het Programme for International Student Assessment (PISA) op het gebied van leesvaardigheid, wiskunde en natuurwetenschappen in het jaar 2009. Arnhem: Cito.
- Hek, M. van, Buchmann, C. & Kraaykamp, G. (2019). Educational systems and gender differences in reading: A comparative multilevel analysis. *European Sociological Review* 35 (2), 169-186.
- Huysmans, F. (2013). *Van woordjes naar wereldliteratuur: de leeswereld van kinderen van 7-15 jaar*. Amsterdam: Stichting Lezen.
- Jeon, E. H. & Yamashita, J. (2014). L2 reading comprehension and its correlates: A meta-analysis. *Language Learning*. 64(1). 160-212.
- Knaap, E. van der (2019). *Literatuur en film in het vreemdetalenonderwijs*. Bussum: Coutinho.
- Koopman, E. M. E. & Hakemulder, F. (2015). Effects of literature on empathy and self-reflection: A theoretical-empirical framework. *Journal of Literary Theory* 9 (1), 79-111.
- Kordes, J., Bolsinova, M., Limpens, G. & Stolwijk, R. (2013). *Resultaten PISA-2012: praktische kennis en vaardigheden van 15-jarigen*. Arnhem: Cito.
- Kuijpers, M. M., Hakemulder, F., Tan, E. S. & Doicaru, M. M. (2014). Exploring absorbing reading experiences: Development and validating a self-report scale to measure story world absorption. *Scientific Study of Literature* 4 (1), 89-122.
- Lehrner-te Lindert, E. van der & De Graaff, R. (2018). Wat willen docenten Duits met literatuur in de onderbouw? Een inventarisatie. *Levende Talen Tijdschrift* 19(4), 38-49.
- Lehrner-te Lindert, E. (2020). *Fremdsprachliches Lesen mit literarischen Texten. Zur Entwicklung von Leseverstehen und literarischer Kompetenz im DaF-Unterricht der niederländischen Sekundarstufe I*. Berlin: Erich Schmidt Verlag.
- Lutjeharms, M. (2010). Der Leseprozess in Mutter- und Fremdsprache. In Lutjeharms, M. & Schmidt, C. (Eds.). *Lesekompetenz in Erst-, Zweit- und Fremdsprache* (pp. 11-26). Tübingen: Narr Verlag.
- Meelissen, M. R. M., Netten, A., Drent, M., Punter, R. A., Droop, M. & Verhoeven, L. (2012). PIRLS- en TIMSS-2011: Trends in leerprestaties in Lezen, Rekenen en Natuuronderwijs. Nijmegen: Radboud Universiteit/ Enschede: Universiteit Twente.
- Mol, S. & Bus, A. (2011). To read or not to read: A meta-analysis of print exposure from infancy to early adulthood. *Psychological Bulletin* 137(2), 267-296.
- Quené, H. & van den Bergh, H. (2004). On multi-level modeling of data from repeated measures designs: a tutorial. *Speech Communication* 43, 103-121.
- Schrijvers, M. (2018). Zelfinzicht en sociaal inzicht opdoen in literatuurlessen. Ontwerp van een interventie voor havo 4. *Levende Talen Tijdschrift* 19 (3), 3-12.

Schrijvers, M., Janssen, T. & Rijlaarsdam, G. (2016). Dat een boek kan veranderen hoe je naar de wereld kijkt. De impact van literatuuronderwijs op zelfinzicht en sociaal inzicht van bovenbouwleerlingen in havo en vwo. *Levende Talen Tijdschrift* 17(1), 3-13.

Surkamp, C. (2014). Literarische Texte im kompetenzorientierten Fremdsprachenunterricht. In W. Hallet & U. Krämer (Eds.), *Kompetenzaufgaben im Englischunterricht. Grundlagen und Unterrichtsbeispiele*. (pp. 77-90). Seelze-Velber: Klett-Kallmeyer Verlag.

ELISABETH LEHRNER-TE LINDERT is sinds 2004 lerarenopleider aan de Hogeschool Windesheim te Zwolle. Ze was van 1996 tot en met 2009 docente Duits op het Christelijk College Schaersvoorde te Aalten. In 2020 promoveert ze op een onderzoek naar het literaire lezen in de onderbouw Duits. Voor haar promotietraject ontving ze een DUDOC-ALFA-beurs (zie <https://dudoc-alfa.vakdidactiek.nl>).
E-mail: em.lehrner@windesheim.nl.

EWOUT VAN DER KNAAP is hoogleraar Duitstalige literatuur en cultuur aan de Universiteit Utrecht. Hij doet onder meer onderzoek op het gebied van literatuurdidactiek en is promotor van het onderzoek van Elisabeth Lehrner-te Lindert.
E-mail: e.w.vanderknaap@uu.nl.

RICK DE GRAAFF is hoogleraar en lector Didactiek van de Vreemde Talen aan de Universiteit Utrecht en de Hogeschool Utrecht. Zijn onderzoek richt zich op effectieve taalvaardigheidsdidactiek en professionele ontwikkeling van docenten moderne vreemde talen. Hij is promotor van het onderzoek van Elisabeth Lehrner-te Lindert.
E-mail: r.degraaff@uu.nl.

Peerfeedback in het schrijfvaardigheidsonderwijs

De waarde van goede feedbackinstructie

ELINE DENNEMAN, JACQUELINE EVERS-VERMEUL & HUUB VAN DEN BERGH

In dit onderzoek is leerlingen uit havo 4 geleerd hoe en op welke tekstuele aspecten zij (peer)feedback kunnen geven aan een schrijver. Nagegaan is of leerlingen meer en betere feedback geven als zij over deze aspecten geïnstrueerd zijn in de lessen Nederlands, en of verwerking van feedback van medeleerlingen leidt tot betere teksten. Wil feedback zinvol zijn, dan moeten leerlingen deze immers wel gebruiken. De resultaten tonen aan dat na het feedbackonderwijs niet alleen de feedbackkwaliteit en de hoeveelheid feedback significant verbeteren, maar ook de kwaliteit van teksten die met behulp van dit commentaar herschreven zijn.

proces. Een schrijver moet namelijk rekening houden met verschillende representaties van de tekst die op elkaar afgestemd moeten zijn. Dit zijn: de intentie (wat je wil zeggen), de geproduceerde tekst (wat je hebt geschreven en hoe dat is verwoord) en het perspectief van de lezer (hoe de lezer je tekst kan interpreteren). Pas dan is iemand 'schrijfvaardig' ofwel 'communicatief effectief': in staat om een boodschap over te dragen aan een bepaald publiek (Evers-Vermeul & Van den Bergh, 2009, p. 14; Rijlaarsdam et al., 2005).

Reviseren op basis van peerfeedback

Klachten uit het hoger onderwijs over de (te) lage taalvaardigheid van studenten wijzen erop dat veel havoleerlingen er onvoldoende in slagen om het gewenste 3F-referentieniveau voor het vak Nederlands te bereiken. Er zijn met name zorgen over de schrijfvaardigheid van leerlingen en over de invulling van het schrijfonderwijs in het voortgezet onderwijs (Bonset, 2010a; Nederlandse Taalunie, 2015).

Uit diverse onderzoeken blijkt dat reviseren tekstkwaliteit ten goede kan komen (Elving & Van den Bergh, 2015; Hattie, 2014, 2015). Een schrijver gaat dan immers bewust op zoek naar nog effectievere manieren om een boodschap over te brengen. Reviseren op basis van feedback kan nóg betere teksten opleveren. Feedback biedt schrijvers immers de mogelijkheid om vanuit het perspectief van de lezer inzicht te krijgen in de mate waarin het beoogde schrijfdoel behaald is (Koster, Tribushinina, De Jong & Van den Bergh, 2015; Rijlaarsdam, 1986; Rijlaarsdam et al., 2005).

Het schrijven van teksten staat bekend als een lastig aan te leren vaardigheid, omdat het wordt gezien als een cognitief én een sociaal