

# Begrijpend lezen in het basisonderwijs: invloed van milieu en onderwijs

Marianne Overmaat  
Jaap Roeleveld  
Guuske Ledoux  
SCO-Kohnstamm Instituut

## 1. Inleiding

De laatste jaren bestaat er een toenemende belangstelling voor begrijpend lezen in het primair onderwijs. Algemeen wordt onderkend dat begrijpend lezen een cruciale vaardigheid is voor schoolsucces, niet alleen binnen het primair onderwijs maar ook voor de schoolloopbaan daarna. Scholen voor voortgezet onderwijs, en ook alle opleidingen die daarop volgen, vereisen immers een behoorlijke vaardigheid in het opnemen van informatie via teksten.

Lange tijd is begrijpend lezen echter nauwelijks expliciet onderwezen. De vaardigheid werd vooral ontwikkeld door 'doen' (veel lezen). Hierin is echter verandering gekomen: er zijn inmiddels verschillende methoden ontwikkeld specifiek voor begrijpend lezen, apart of als onderdeel van een algemene taalmethode, en deze worden ook meer en meer gebruikt. In de regel zijn deze methoden erop gericht bij leerlingen leesstrategieën te ontwikkelen. Dit wordt vooral van belang geacht voor leerlingen die dit soort strategieën niet 'vanzelf' ontwikkelen. Vaak zijn dat leerlingen uit achterstandsgroepen, die komen uit gezinnen waarin geen 'cultuur van geletterdheid' bestaat en die daardoor minder buitenschoolse ervaring opdoen met lezen en informatieverwerking. Ze hebben ook vaak een geringere woordenschat, wat een duidelijke belemmering vormt bij tekstbegrip. Uiteraard geldt dit laatste in het bijzonder voor allochtone leerlingen met een andere thuistaal dan het Nederlands. Gericht onderwijs in begrijpend lezen wordt dan ook beschouwd als één van de instrumenten bij de bestrijding van onderwijsachterstanden.

Tot nu toe bestond er echter nog maar weinig inzicht in de resultaten die leerlingen behalen op het gebied van begrijpend lezen. Dat geldt in het bijzonder voor leerlingen uit achterstandsgroepen. Weliswaar is, aan het begin van de jaren negentig, een internationaal onderzoek uitgevoerd naar de vaardigheid in begrijpend lezen bij 9-jarigen waaraan ook Nederland heeft meegedaan (IEA, zie Otter, 1993), maar in die periode was het methodisch onderwijzen van begrijpend lezen nog weinig ontwikkeld. Bovendien spelen in dat onderzoek achtergrondkenmerken van leerlingen slechts een ondergeschikte rol. Dat laatste geldt ook voor de PPON-onderzoeken van het CITO (Balans van het taalonderwijs aan het einde van het basisonderwijs 1 en 2, 1988; 1993).

Sinds kort is het echter wel mogelijk om uitspraken te doen over de prestaties van verschillende groepen kinderen bij begrijpend lezen. Dat komt doordat in de derde meting van het cohort-onderzoek Primair Onderwijs (PRIMA), een landelijk representatief onderzoek dat (onder meer) ten doel heeft ontwikkelingen in het primair onderwijs te volgen, een toets voor begrijpend lezen is opgenomen voor leerlingen in de leerjaren 6 en 8 (zie Driessen, van Langen & Vierke, 2000). Bovendien worden in PRIMA gegevens verzameld over methodegebruik en over de manier van werken bij verschillende vakken, waaronder begrijpend lezen (zie Ledoux, Overmaat, van de Veen & van der Meijden, 2000). Voorts zijn in PRIMA diverse achtergrondkenmerken van leerlingen bekend (zoals sociaal milieu, etnische herkomst, intelligentie) en van scholen. Daardoor is het nu mogelijk om een goed overzicht te bieden van wat in het Nederlands onderwijs bereikt worden op het gebied van begrijpend lezen in de groepen 6 en 8. Bovendien kan worden nagegaan of de prestaties van kinderen worden beïnvloed door het gebruik van bepaalde methoden en/of door de aanpak van het begrijpend lezen onderwijs, en/of door achtergrondkenmerken van de school.

In het kader van PRIMA is daarom een kleine dieptestudie verricht met de volgende vraagstellingen:

1. Welke prestaties behalen kinderen in begrijpend lezen in de groepen 6 en 8 van het basisonderwijs? Welke verschillen doen zich hierbij voor tussen kinderen uit verschillende groepen (jongens/meisjes, doelgroepen van het onderwijsachterstandenbeleid, etnische groepen)?
2. Worden prestaties in begrijpend lezen beïnvloed door schoolcompositiekenmerken, na controle voor individuele achtergrondkenmerken?
3. Worden prestaties in begrijpend lezen beïnvloed door a) de methode die wordt gebruikt voor begrijpend lezen, b) de mate waarin leesstrategieën worden aangeboden; c) andere aanbodvariabelen als tijd, differentiatie en registratie van vorderingen.

Voor de beantwoording van deze vragen is gebruik gemaakt van de gegevens van de derde meting. De data hiervoor zijn verzameld in de eerste maanden van 1999. Alle analyses zijn apart verricht voor de twee steekproeven van het basisonderwijs: de referentiesteekproef (een landelijke representatieve steekproef) bestaande uit 451 scholen en de aanvullende steekproef met een hoge concentratie van allochtone en autochtone kinderen uit de lagere sociaal-economische milieus, bestaande uit 207 scholen. Voor de beantwoording van de eerste vraag is gebruik gemaakt van beschrijvende analyses, voor de beantwoording van de tweede en derde vraag zijn multilevel analyses toegepast.

## 2. Prestaties van (groepen) leerlingen bij begrijpend lezen

### *Verschillen tussen jongens en meisjes*

De toetsen voor begrijpend lezen voor groep 6 en 8 die in de derde PRIMA-meting zijn gebruikt, leveren scores op één schaal op en zijn afkomstig uit het cito-leerlingvolgsysteem. De resultaten zijn weergegeven in tabel 1, uitgesplitst naar leerjaar, sekse en steekproef.

*Tabel 1 Begrijpend lezen bij de 3<sup>e</sup> PRIMA-meting, uitgesplitst naar (leerjaar, steekproef en) sekse*

	referentiesteekproef				aanvullende steekproef			
	groep 6		groep 8		groep 6		groep 8	
	gem.	N	gem.	N	gem.	N	gem.	N
totaal	35.2	8871	56.2	8629	27.2	3879	46.9	3801
jongen	33.9	4156	54.7	4013	26.5	1726	46.2	1662
meisje	36.6	4036	57.8	3925	28.0	1773	47.8	1735

Het verschil tussen de leerjaren is uiteraard evident. In de referentiesteekproef gaat het om een verschil van 21.0 punten, in de aanvullende steekproef om 19.7 punten. Daarnaast zijn de verschillen tussen de beide steekproeven vrij groot. In groep 6 bedraagt het verschil 8.0 punten, in groep 8 is dat opgelopen tot 9.3. Aan het eind van groep 8 zitten de leerlingen in de aanvullende steekproef ongeveer halverwege groep 6 en 8 van de referentiesteekproef.

Zoals uit de tabel valt af te lezen, presteren de meisjes in beide leerjaren beter dan de jongens. Dat geldt sterker voor de referentie steekproef (2.7 in groep 6 en 3.1 in groep 8) dan voor de aanvullende steekproef (1.5 in groep 6 en 1.6 in groep 8). Kennelijk is de grootte van het sekse-effect mede afhankelijk van milieufactoren.

### *Verschillen tussen categorieën van het achterstandsbeleid*

Leerlingen van wie beide ouders ten hoogste een opleiding op vbo-niveau hebben, horen tot de doelgroepen van het achterstandsbeleid. Basisscholen krijgen voor deze leerlingen extra formatie. Een autochtone doelgroepleerling telt in de formatieberekening als 1.25 leerling, een allochtone doelgroepleerling als 1.90 leerling. Alle leerlingen van wie minstens één ouder een opleiding boven vbo-niveau heeft vallen buiten het achterstandsbeleid en hebben de weegfactor 1.0. Tabel 2 geeft de prestaties van de leerlingen voor begrijpend lezen weer, uitgesplitst naar hun weegfactor. Bij de 1.0 leerlingen is nog een onderscheid gemaakt tussen de groep leerlingen waarvan minstens één van de ouders een hbo- dan wel wo-opleiding heeft en de groep leerlingen waarvan minstens één van de ouders een mbo-opleiding heeft (maar niet hoger).

*Tabel 2. Prestaties bij begrijpend lezen, uitgesplitst naar (leerjaar, steekproef en ) en weegfactor*

weegfactor	referentiesteekproef				aanvullende steekproef			
	groep 6		groep 8		groep 6		groep 8	
	gem.	N	gem.	N	gem.	N	gem.	N
1.0: hbo/wo	42.7	2014	64.9	1996	37.6	325	60.5	318
1.0: mbo	35.9	3006	56.8	2881	30.6	736	51.3	641
1.25: lbo autochtoon	30.8	2179	50.7	2265	28.2	821	46.6	940
1.90 lbo allochtoon	25.8	1037	45.6	924	23.8	2166	44.1	2036

Zoals de tabel laat zien, zijn de verschillen tussen de categorieën van het achterstandsbeleid aanzienlijk. Opmerkelijk groot ook zijn de verschillen tussen de twee hoogste opleidingsniveaus, hoewel deze beide niveaus dezelfde weegfactor hebben. Opvallend is ook dat alle groepen leerlingen het binnen de referentiesteekproef nog steeds beter doen dan binnen de aanvullende steekproef. Het verschil is overigens het kleinst voor de groep allochtone leerlingen van laag opgeleide ouders. In groep 8 is het verschil tussen de prestaties van allochtone en autochtone doelgroepleerlingen in de aanvullende steekproef dan ook beduidend kleiner dan in de referentiesteekproef (1.5 tegenover 5.1).

### *Verschillen tussen etnische groepen bij de 1.90-leerlingen*

Binnen de groep allochtone leerlingen met laagopgeleide ouders blijken er nog weer vrij grote verschillen te zijn, zoals tabel 3 laat zien. In deze tabel zijn vijf etnische groepen onderscheiden, waarvan één restcategorie. Deze restcategorie blijft in prestaties nauwelijks achter bij de autochtone leerlingen van laagopgeleide ouders, terwijl de Turkse en (in iets mindere mate) de Marokkaanse leerlingen veel sterker achterblijven. De Surinaamse leerlingen nemen een middenpositie in. De groep Antilliaanse leerlingen is in beide steekproeven erg klein, wat mogelijk de schommeling verklaart in hun relatieve positie: in groep 6 doen deze leerlingen het naar verhouding veel beter dan in groep 8. Dit verschijnsel doet zich overigens zowel voor in de referentiesteekproef als in de aanvullende steekproef.

Tabel 3. Prestaties bij begrijpend lezen voor allochtone leerlingen van laagopgeleide ouders, uitgesplitst naar etnische groep

etnische groep	referentiesteekproef				aanvullende steekproef			
	groep 6 gem.	N	groep 8 gem.	N	groep 6 gem.	N	groep 8 gem.	N
lbo Turks	20.7	224	40.8	197	20.7	553	40.6	539
lbo Marok.	22.9	219	44.1	192	22.7	598	42.3	547
lbo Surinaams	22.7	75	46.6	88	26.4	233	45.8	225
lbo Antilliaans	25.9	18	40.6	18	25.0	45	40.5	51
lbo all. overig	28.3	237	48.5	224	27.5	327	47.1	285

### 3. Invloed van leerlingvariabelen en schoolcompositie

Tot zover de beschrijvende gegevens. Door middel van multilevelanalyses is vervolgens eerst nagegaan wat het effect is van de verschillende achtergrondgegevens van de leerlingen. Als leerlingvariabelen zijn opgenomen: 1) sociaal-etnische groep; 2) verblijfsduur; 3) sekse; 4) non-verbale intelligentie. De variabelen 'verblijfsduur' en 'non-verbale intelligentie' zijn continue variabelen. De variabele 'sociaal-etnische groep' bestaat uit vijf 'dummyvariabelen', gedefinieerd door opleidingsniveau en herkomst van de ouders. De groep leerlingen met minstens één ouder met een opleiding op hooguit mbo-niveau geldt als referentiegroep. Daarnaast zijn onderscheiden: a) laagopgeleide ouders van Turks/Marokkaanse herkomst; b) overige laagopgeleide allochtone ouders (inclusief Surinaamse en Antilliaanse); c) laagopgeleide autochtone ouders; d) hoogopgeleide (autochtone en allochtone) ouders; e) onbekend. Bij de variabele sekse geldt 'jongen' als referentiegroep.

In een model waarin alleen de leerlingvariabelen zijn opgenomen, verklaren de leerlingvariabelen 21.4% van de variantie in de referentie steekproef en 19.5% in de aanvullende steekproef. Alle variabelen leveren daarbij een significante bijdrage. De verblijfsduur levert een bescheiden positieve bijdrage bovenop de sociaal-etnische herkomst en de sekse van de leerling, evenals de non-verbale intelligentie. De gegevens van deze analyse zijn opgenomen in tabel 4, in de kolommen gemarkeerd met (model) 1.

In een volgende analyse is behalve de leerlinggegevens ook de schoolvariabele *compositie* opgenomen, een variabele die aangeeft wat de 'dominante' sociaal-etnische achtergrond is van de leerlingen op een school. De variabele kent acht categorieën:

- stuma*. Scholen met meer dan 50% kinderen van laagopgeleide ouders van Turkse of Marokkaanse afkomst.
- sallo*. Scholen met meer dan 50% kinderen van laagopgeleide ouders van overige allochtone afkomst (inclusief Surinaamse en Antilliaanse leerlingen).
- sloauto*. Scholen met meer dan 60% kinderen van autochtone ouders met maximaal lbo-opleiding.
- smbo*. Scholen met meer dan 40% kinderen waarvan minstens één ouder een opleidingsniveau heeft op mbo-niveau
- shiauto*. Scholen met een qua opleidingsniveau heterogene samenstelling, maar minimaal 90% autochtoon
- shbowo*. Scholen met meer dan 35% kinderen van ouders waarvan minstens één ouder een opleidingsniveau heeft op hbo-niveau

- g) *onbekend*. Scholen waarvan de dominante samenstelling niet bekend is<sup>1</sup>.  
 h) *shetero*. Scholen met een gemengde bevolking, zonder een ‘dominante’ groep.

De categorie *shetero* is als referentie in de analyse opgenomen, de overige categorieën als dummyvariabelen. Zoals tabel 4 laat zien (model 2), voegt invoering van de schoolcompositie in de referentiesteekproef nog iets toe aan de verklaarde variantie, namelijk 1% van de variantie op leerling-niveau.

Tabel 4 Invloed van leerlingvariabelen en schoolcompositie. Uitkomsten van multilevelanalyses. Waarden tussen haakjes ( ) zijn niet significant.

model	referentie			aanvullend			
	0	1	2	0	1	2	
intercept	35.2	-3.8		27.8	-2.2		
groep 6=referentie	20.6	20.6		19.5	19.2		
<b>leerlingvariabelen</b>							
1. sociaal etnische groep (referentie=mbo)							
a) Turks/Marokkaans lager opgeleid		-9.0	individue-	-7.6	individue-		
b) overig allochtoon lager opgeleid		-5.3	le coëffi-	-3.0	le coëffi-		
c) autochtoon lager opgeleid		-4.8	ciënten	-3.9	ciënten		
d) hbo		6.0	ongeveer	7.1	ongeveer		
e) onbekend		-1.5	als in	-3.8	als in		
2. verblijfsduur		0.8	model 2	1.1	model 2		
3. geslacht (referentie=jongens)							
- meisje		2.7		1.7			
- onbekend		3.6		2.3			
4. intelligentie iq98		1.3		1.1			
- onbekend		(0.1)		-2.3			
<b>schoolvariabelen</b>							
1. schoolcompositie (referentie =shetero)							
a) stuma			-4.2			(-1.9)	
b) sallo			(-1.8)			(-1.2)	
c) sloauto			(0.9)			(0.1)	
d) smbo			(1.2)			not	
e) shiauto			2.6			(3.5)	
f) shbowo			3.8			(6.1)	
g) onbekend			9.3			nvt*	
varianties	school	22.8	10.8	8.3	26.8	14.6	12.9
	groep	14.5	10.9	10.7	7.6	5.6	5.7
	leerling	247.8	202.4	202.2	217.9	183.0	182.9
verklaarde variantie			21.4%	22.4%		19.5%	20.1%
verbetering fit			2666	52.7		900	(9.7)
t.o.v. model			0	1		0	1
aantal vrijheidsgraden			10 df	7df		10df	5df

De categorieën *stuma*, *shbowo*, *shiauto* en *onbekend* leveren een significante bijdrage. Op scholen waar de dominante groep bestaat uit kinderen van laagopgeleide ouders met een Turkse of Marokkaanse achtergrond, presteren de leerlingen bij begrijpend lezen lager dan op grond van hun individuele gegevens verklaarbaar is. Op scholen waar de dominante groep bestaat uit kinderen van hoogopgeleide ouders, presteren de leerlingen bij begrijpend lezen hoger dan op grond van hun individuele gegevens verklaarbaar is. Hetzelfde geldt voor scho-

<sup>1</sup> Pas wanneer er van ongeveer de helft van de leerlingen de herkomst bekend is, wordt voor de school de compositie berekend.

len met een autochtone, maar overigens heterogene leerlingbevolking en (in versterkte mate) voor scholen waarvan de samenstelling onbekend is<sup>2</sup>.

In de aanvullende steekproef levert geen van de categorieën een significante bijdrage. Overigens ontbreken in deze steekproef de categorieën *sambo* en *onbekend* en de categorie *shbowo* bevat in deze steekproef slechts één school.

#### 4. Conclusies: invloed van milieu

De achtergrond van de leerlingen heeft, zoals verwacht, een vrij grote invloed op de prestaties begrijpend lezen. De prestaties van de leerlingen zijn hoger naarmate de opleiding van (minstens één van) de ouders hoger is. Opvallend is daarbij het sekseverschil: meisjes lijken meer te profiteren van een gunstig thuismilieu dan jongens. Naast opleiding speelt ook etnische herkomst een rol. Zoals verwacht presteren de autochtone doelgroepleerlingen van het achterstandsbeleid (de 1.25-leerlingen) beter dan de allochtone doelgroepleerlingen (de 1.90-leerlingen). Binnen de laatste groep zijn er echter nog weer flinke verschillen, waarbij de Turkse en Marokkaanse leerlingen verder achterblijven dan de andere allochtone leerlingen.

De vraag in hoeverre dit een kwestie van milieu, cultuur of thuistaal is, is niet eenvoudig te beantwoorden. Tot de doelgroepen van het achterstandsbeleid horen alle leerlingen met laagopgeleide ouders. Dat kunnen leerlingen zijn van wie beide ouders een opleiding op vbo-niveau hebben voltooid, maar ook leerlingen van wie de ouders nauwelijks naar school zijn geweest. Gedifferentieerdere gegevens over de mate van scholing van (beide) ouders, zouden mogelijk het effect van 'etniciteit' verder kunnen verklaren.

Behalve scholing van de ouders, kan thuistaal een verklarende factor zijn. De invloed daarvan is echter niet zo eenduidig. De Turkse en Marokkaanse doelgroepleerlingen presteren gemiddeld duidelijk lager dan de overige doelgroepleerlingen. Niet alleen lager dan de autochtone en Surinaamse doelgroepleerlingen, maar ook lager dan de overige allochtone doelgroepleerlingen, voor wie het Nederlands in het algemeen toch ook niet de thuistaal is. De achterstand van deze laatste groep leerlingen ten opzicht van de autochtone leerlingen met laagopgeleide ouders is in de referentiesteekproef nog maar betrekkelijk gering en in de aanvullende steekproef zelfs afwezig.

In de multilevelanalyses verklaren de leerlingkenmerken sekse en (non-verbale) intelligentie samen met de sociaal-etnische herkomst en verblijfsduur ongeveer 20% van de variantie. Intelligentie en verblijfsduur leveren daarbij de kleinste bijdrage, sociaal-etnische herkomst de grootste. Binnen de referentiesteekproef voegt de variabele 'schoolcompositie', waarbij de school getypeerd wordt naar de dominante leerling-groep, 1% verklaarde variantie toe. Een effect van schoolcompositie in de aanvullende steekproef ontbreekt: deze steekproef is mogelijk te weinig heterogeen om een effect van schoolcompositie te laten zien. Dat met name de 1.0 en de 1.25-leerlingen het in de referentiesteekproef beter doen dan in de aanvullende steekproef, wijst op nadere, ongemeten verschillen in milieu.

#### 5. De invloed van onderwijs op begrijpend lezen

Uit het voorgaande zal duidelijk zijn dat de invloed van het milieu op de prestaties bij begrijpend lezen aanzienlijk is. Maar hoe zit het met de invloed van onderwijs? Maakt het uit welke methode voor begrijpend lezen wordt gebruikt, hoeveel tijd er aan wordt besteed, of de voordeelingen worden bijgehouden en getoetst? Leidt expliciet onderwijs in begrijpend lezen tot betere prestaties van leerlingen in het algemeen of van doelgroepleerlingen in het bijzonder?

---

<sup>2</sup> Doorgaans scoren leerlingen met onbekende herkomst individueel onder het gemiddelde (zie tabel 2). Maar op de scholen met een onbekende samenstelling, zitten kennelijk ook nogal wat leerlingen die boven het gemiddelde scoren.

Dat expliciet onderwijs in begrijpend lezen nodig is, is niet zonder meer vanzelfsprekend. Volgens de *simple view of reading*, geformuleerd door Cough (1972; Hoover & Gough, 1992) kan effectief lezen beschreven worden in termen van twee componenten: woordherkenning en luistervaardigheid. Bij de ervaren lezer leidt snelle woordherkenning tot automatische activering van het kennisnetwerk waarna verder dezelfde (cognitieve) processen aan de orde zijn als bij begrijpend luisteren. In die opvatting kan men zich beperken tot onderwijs in technisch lezen en zich verder richten op het ontwikkelen van de woordenschat, kennis van de wereld en algemene denkvaardigheden. De positieve samenhang van deze cognitieve en linguïstische aspecten met begrijpend lezen (en begrijpend luisteren) wordt algemeen erkend. Bevordering ervan hoeft echter niet noodzakelijkerwijs plaats te vinden binnen een apart vak begrijpend lezen. Sommige leerkrachten zeggen dan ook dat zij het moeilijk vinden om aan te geven hoeveel tijd zij aan begrijpend lezen besteden: 'alles wat we hier op school doen, is begrijpend lezen'.

Specifiek onderwijs in begrijpend lezen is wel relevant wanneer men ervan uitgaat dat begrijpend lezen iets anders is dan begrijpend luisteren. Bijvoorbeeld omdat er bij lezen sprake is van eenrichting verkeer. De lezer kan niet om opheldering vragen bij onduidelijke passages, de schrijver kan niet checken of hij goed wordt begrepen. Van de andere kant heeft lezen voordelen boven luisteren: de lezer kan de tekst nog eens doorlezen, over sommige delen langer nadenken en eventueel aantekeningen maken ter compensatie van de beperkingen van het werkgeheugen. Dit alles doen lezers, en vooral minder goede lezers, echter niet van nature.

Interventie-onderzoek naar de effecten van training in leesstrategieën en regulerende vaardigheden laat zien dat leesstrategieën met enig succes kunnen worden aangeleerd (b.v. Palinscar & Brown, 1984; Paris, Cross & Lipson, 1984; Boonman & Kok, 1986; Bol & Gresnigt, 1986; Aarnoutse & Schmitz, 1991). Effect op tekstbegrip zoals dat met gebruikelijke toetsen wordt gemeten, is echter minder duidelijk. Niettemin gaat men er algemeen van uit dat goed leesonderwijs onder meer expliciete aandacht voor het leesproces inhoudt. Van dit leesonderwijs zouden met name zwakke lezers profiteren omdat zij de strategieën en vaardigheden krijgen aangereikt die goede lezers meer spontaan ontwikkelen. Ook lezers voor wie het Nederlands niet de thuistaal is, zouden hun lagere woordenschat kunnen compenseren met meer expliciete strategieën.

Expliciet onderwijs in begrijpend lezen is in Nederland ook het uitgangspunt van de inspectie. Het onderwijs in begrijpend en studerend lezen dient volgens de inspectie wat betreft de inhoud gericht te zijn op het (leren) ontwikkelen van een netwerk van begrippen, het (leren) begrijpen van diverse relaties binnen en tussen zinnen, het (leren) kennen van de functie van diverse soorten teksten, het bewust (leren) reguleren van het eigen leesgedrag en het kunnen toepassen van studievaardigheden (Inspectie van het Onderwijs, 1996). De inspectie stelt ook eisen aan de methodiek: die moet strategisch zijn, meer gericht op de manier waarop het verlenen van betekenis verloopt (het proces) dan op het uiteindelijke resultaat ervan (product).

De inspectie rekent zowel vormen van 'directe instructie' als vormen van probleem- of handlingsgericht onderwijs tot strategisch leesonderwijs. Directe instructie is de systematische werkwijze waarbij door een aanvankelijk intensief en later afnemend contact tussen de docent en de (individuele) leerling de laatste vertrouwd wordt gemaakt met de te verwerven kennis en vaardigheden. De leerstof wordt in kleine stappen aangeboden waarbij de docent in het begin veel instructie geeft en de gedragingen van de leerling terugkoppelt. Indien nodig geeft de docent tekst en uitleg, maakt het hoe en waarom duidelijk en werkt voorbeelden uit. Na dit intensieve contact gaat de leerling, onder leiding van de docent zelf aan het werk. Uiteindelijk dient deze manier van werken uit te monden in volledige zelfstandigheid van de leerling met betrekking tot de doelstelling van de les (zie o.a. Veenman e.a, 1992).

Bij probleem- of handelingsgericht onderwijs worden geen kant en klare strategieën en oplossingen aangereikt. Wel helpt de leerkracht de leerling de ‘zone van naaste ontwikkeling’ te bereiken door met minimale hulp grenzen te verleggen (zie o.a. Gresnigt & Bol, 1992).

De inspectie noemt drie methodes die zowel aan inhoudelijke als methodische eisen van strategisch leesonderwijs voldoen: ‘Lees je wijzer’; ‘Wie dit leest’ en ‘Ik weet wat ik lees’. De eerste is een handelingsgerichte methode, de overige twee hanteren het model van directe instructie. Tijdens de derde PRIMA-meting werden deze methoden op ongeveer een derde van de scholen gebruikt.

In een multilevelanalyse is nagegaan wat het effect is van de methode voor begrijpend lezen. Naast de drie genoemde methodes werden er nog twee andere apart onderscheiden: ‘Taalkabaal’ en ‘Leeswerk’, twee al wat oudere methodes die volgens de inspectie wel voldoen aan inhoudelijke eisen, maar onvoldoende aan methodische. Verder werd er een onderscheid gemaakt tussen ‘geen of verouderde methode’, een restcategorie ‘overige methode’ en de categorie ‘onbekend’. De categorie ‘geen of verouderde methode’ is in de analyses de referentie. Naast deze schoolvariabele werden in de analyse alle eerder genoemde individuele variabelen opgenomen.

Tabel 5 bevat het resultaat. Onder de kolommen die gemarkeerd zijn met (model) 3 staan de effecten van de variabele ‘leesmethode’. Zoals de haakjes aangeven, is voor geen van de methodes een significant effect gevonden, noch in de referentie steekproef, noch in de aanvullende steekproef. Geen van de drie methoden voor strategisch leesonderwijs sorteert significant meer effect dan werken met een verouderde methode of geen methode.

*Tabel 5. Invloed van (leerlingvariabelen) en methode. Uitkomsten van multilevelanalyses. Waarden tussen haakjes ( ) zijn niet significant.*

	referentie			aanvullend			
	model	leerling 0	school 1 3	leerling 0	school 1 3		
intercept		35.2	-3.8	27.8	-2.2		
groep		20.6	20.6	19.5	19.2		
<b>leerlingvariabelen</b>		zie tabel 4 voor individuele coëfficiënten		zie tabel 4 voor individuele coëfficiënten			
1. sociaal etnische groep							
2. verblijfsduur							
3. geslacht							
4. intelligentie iq98							
<b>schoolvariabelen</b>							
2. methode (referentie=geen/verouderd)							
a) Wie dit leest			(1.7)			(1.4)	
b) Lees je wijzer			(2.3)			(1.9)	
c) Ik weet wat ik lees			(-.03)			(3.4)	
d) Leeswerk			(1.4)			(2.7)	
e) Taalkabaal			(-.06)			(1.1)	
f) overig			(0.9)			(-.0.2)	
g) onbekend			(1.5)			(2.5)	
varianties	school	22.8	10.8	10.3	26.8	14.6	13.3
	groep	14.5	10.9	10.9	7.6	5.6	5.6
	leerling	247.8	202.4	202.4	217.9	183.0	183.0
verklaarde variantie			21.4%	21.6%		19.5%	20.0%
verbetering fit			2666	(8.9)	900		(7.1)
t.o.v. model			0	1	0		1
aantal vrijheidsgraden			10 df	7df	10df		7df



Herhaling van deze analyse apart voor de groep 1.90-leerlingen van Turkse of Marokkaanse herkomst (van beide steekproeven samen), leidde evenmin tot significante resultaten: ook de groep leerlingen die expliciet onderwijs in begrijpend lezen het hardst nodig lijkt te hebben, profiteert niet aantoonbaar van de nieuwere methoden voor strategisch leesonderwijs.

De leesmethode is als variabele op schoolniveau gebruikt. Daarnaast zijn er analyses verricht waarbij, naast de individuele gegevens, ook gegevens op klas- of leerkrachtniveau zijn ingevoerd. Bij de PRIMA-metingen wordt via leerkrachtvragenlijsten onder meer de volgende informatie verzameld over het leesonderwijs in de klas: 1) of begrijpend lezen al dan niet als apart vak wordt gegeven; 2) de tijd die aan dat vak wordt besteed; 3) de mate waarin aandacht wordt besteed aan leesstrategieën; 4) de mate waarin bij begrijpend lezen sprake is van (verschillende vormen van) differentiatie; 5) de mate waarin minimumdoelen of individuele doelen worden gesteld; 6) de mate waarin vorderingen worden geregistreerd en diagnostische, dan wel externe toetsen worden gebruikt. Deze gegevens werden als leerkrachtvariabelen ingevoerd naast de eerder gebruikte individuele variabelen.

Noch het feit dat begrijpend lezen als een apart vak wordt gegeven, noch de tijd die daar aan wordt besteed of de mate waarin gebruik wordt gemaakt van leesstrategieën, blijkt te leiden tot aantoonbare effecten. Hetzelfde geldt voor het stellen van doelen. In de referentiesteekproef werd wel een significant effect gevonden voor de mate waarin gebruik wordt gemaakt van externe toetsen. In de aanvullende steekproef geldt hetzelfde voor de mate waarin vorderingen geregistreerd worden. Het effect is klein: in de referentiesteekproef wordt het percentage verklaarde variantie op leerlingniveau verhoogd van 21.4% tot 21.7%, in de aanvullende steekproef van 19.5% tot 19.7%.

## **6. Discussie: strategisch leesonderwijs nader beschouwd**

Voor het feit dat er voor begrijpend lezen geen methode-effect is aangetoond en ook anderszins nauwelijks invloed van het leesonderwijs is gevonden, zijn verschillende verklaringen mogelijk.

Ten eerste is het mogelijk dat op scholen waar weinig of geen apart onderwijs in begrijpend lezen wordt gegeven, andere vormen van onderwijs een positieve invloed hebben op het tekstbegrip van de leerlingen. In onderwijs in begrijpend lezen gaat veel tijd zitten: gemiddeld zo'n tweeënhalf uur per week (zie Ledoux e.a., 2000). Wanneer deze tijd wordt besteed aan begrips- en woordenschatontwikkeling buiten het leesonderwijs, zou dat een, mogelijk wat andersgeaarde maar eveneens positieve, invloed kunnen hebben op het tekstbegrip. Niet de bewuste leesstrategieën, maar de min of meer automatische informatieverwerking zou zo gefaciliteerd kunnen worden.

Daarnaast is het mogelijk dat de strategieën die de leerlingen aangereikt krijgen, hun doel missen. Goede leerlingen hebben de strategieën niet altijd nodig, omdat door hun grotere wereldkennis en woordenschat veel van de informatieverwerking betrekkelijk vanzelfsprekend verloopt (zie b.v. Baker & Brown, 1984). Zij lezen op de automatische piloot tot het begrip stukt en schakelen dan over op bewuste strategieën om het begrip te herstellen. Daarbij is tot op zekere hoogte sprake van compenserend lezen. Een uitgebreid en goed gestructureerd (inhoudelijk) kennisnetwerk zorgt voor meer automatische inferenties op micro- en macroniveau, een goed gestructureerde tekst eveneens (zie ook McKoon & Ratcliff, 1992). Goede leerlingen hebben mogelijk pas baat bij leesstrategieën wanneer deze gericht zijn op het verwerken en onthouden van grotere hoeveelheden (nieuwe) informatie.

Zwakke leerlingen zouden in principe méér baat kunnen hebben van het strategisch leesonderwijs zoals nu wordt gegeven. Zij hebben moeite met het aanbrengen van coherentie op alle

niveaus. Op het microniveau zijn er problemen, mogelijk samenhangend met een geringere woordenschat, mogelijk ook met een zwakker ontwikkelde grammaticale intuïtie. Met betrekking tot het macroniveau hebben zij moeite met het verbinden van deelonderwerpen uit de tekst, het afleiden van de hoofdgedachte, of met het gebruik maken van verhaalschema's. Verder lijken zwakke lezers aan teksten niet de eis van coherentie en consistentie te stellen (zie b.v. Paris, Wasik & Turner, 1991). Onderwijs met aandacht voor leesstrategieën en regulerende vaardigheden zou een deel van deze problemen kunnen verhelpen.

De interventies echter die voor zwakke leerlingen succesvol zijn gebleken (b.v. Palinscar & Brown, 1984; zie ook Brand-Gruwel, 1995), leunen zwaar op een intensieve interactie tussen leerkracht en (individuele of kleine groepjes) leerlingen. Het onderwijs in begrijpend lezen is echter op de meeste scholen overwegend klassikaal. De moderne leesmethodes eisen bovendien veel van de didactische vaardigheden van de leerkrachten. Zo is de methode 'Wie dit leest' niet alleen gebaseerd op directe instructie, maar ook op 'reciprocal teaching', een aanpak met een sterk dialoogkarakter. Het feit dat ook met deze methode voornamelijk klassikaal wordt gewerkt, doet vermoeden dat het interactieve karakter van de lessen vaak te wensen overlaat, zeker voor de zwakke leerlingen. Observaties van lessen in begrijpend lezen (Leducx & Overmaat, 2001), versterken deze indruk.

De relatie tussen de moeilijkheidsgraad van een tekst en de vruchtbaarheid van leesstrategieën luistert bovendien nauw. Wanneer een tekst voor de leerlingen te gemakkelijk is, zijn leesstrategieën niet nodig, wanneer een tekst te moeilijk is, worden zij niet meer ingezet. Er is een grens aan het wat nog gecompenseerd kan worden. Ook goede lezers blijken terug te vallen op relatief eenvoudige strategieën als herlezen of nemen genoeg met een minder coherente en volledige tekstrepresentatie wanneer een tekst te moeilijk is in relatie tot hun voorkennis (vgl. Kletzien, 1991). Differentiatie bij het leesonderwijs zou derhalve ook afstemming op (verschillende niveaus van) voorkennis van de leerlingen moeten inhouden. De leesmethodes voorzien echter maar heel beperkt in deze vorm van differentiatie en het is niet onwaarschijnlijk dat leerkrachten ook van deze beperkte mogelijkheden maar weinig gebruik maken.

Een goede afstemming op de voorkennis, geldt waarschijnlijk in versterkte mate voor leerlingen voor wie het Nederlands niet de moedertaal is. Zij zullen vaker dan andere leerlingen woorden moeten afleiden uit de context. Wanneer het aantal onbekende woorden echter te groot is, zet ook deze strategie geen zoden aan de dijk (vgl. bijvoorbeeld Aarnoutse & van Leeuwe, 1988). Tussen begrijpend lezen en woordenschatontwikkeling bestaat een wederkerige relatie, maar om woorden uit de context te kunnen afleiden, moet een zeer hoog percentage woorden wél bekend zijn (zie o.m. Hazenberg & Hulstijn, J.H., 1996).

In een onderzoek naar de relatie tussen verschillende leerling-, achtergrond-, en aanbodvariabelen vond Elsäcker (2002) dat bij allochtone leerlingen de beste voorspeller voor leesbegrip de tijd was die de school besteedde aan woordenschatonderwijs, terwijl zij gelijktijdig vond dat op scholen met veel allochtone leerlingen (na de onderbouw) gemiddeld niet méér tijd werd besteed aan woordenschatinstructie dan op andere scholen. Zij vond bovendien bij de Turks-Marokkaanse leerlingen een positieve correlatie tussen TV kijken en leesbegrip, terwijl die correlatie voor autochtone leerlingen negatief was. Dit doet vermoeden dat de inzet van audio-visuele middelen voor deze leerlingen een goede (maar weinig gegeven) ondersteuning bij het woordenschat- dan wel lees- (en zaakvak)onderwijs zou zijn.

Naast de vraag of het huidige strategisch leesonderwijs wel effectief is, is er de vraag of de gebruikte toetsen wel geschikt zijn om effect van strategisch leesonderwijs aan te tonen. Misschien hebben (sommige) leerlingen wel goede leesstrategieën geleerd, maar hebben ze die bij de gebruikte toetsen niet nodig. De toetsen van het leerlingvolgsysteem bestaan uit teksten met meerkeuzevragen. Het effect van leesstrategieën is echter duidelijker op reproductietaken (free recall), waar leerlingen zelf moeten weergeven wat ze van de tekst hebben ont-

houden, dan op herkenningstaken (zie ook Overmaat, 1996). Bij herkenningstaken (in dit geval meerkeuzevragen) zijn minder (of andere) strategieën nodig. Leerlingen hoeven tijdens het lezen niet bewust de coherentie te bewaken. Ze kunnen, gestuurd door de vragen, terug naar de tekst en alsnog nagaan of er iets aan de hand is. De hoofdgedachte hoeven ze niet door middel van een aangeleerde strategie te construeren, maar kunnen ze gewoon selecteren uit de gegeven alternatieven. Dat selecteren kan natuurlijk strategisch gebeuren, maar dan gaat het eerder om toetsstrategieën dan om leesstrategieën.

Moet onderwijs in begrijpend lezen dan maar worden afgeschaft? Of moet het toetsen van begrijpend lezen weer uit PRIMA verdwijnen? Dergelijke conclusies zijn voorbarig. Wel lijkt er voldoende reden om te twijfelen aan de zinvolheid van de eisen die de inspectie op het ogenblik aan het onderwijs in begrijpend lezen stelt. Wanneer het effect van strategisch leesonderwijs zo twijfelachtig is, zouden scholen vrijer moeten zijn in het zelf kiezen van hun werkwijzen. Maar vooral lijkt er voldoende reden om nog eens goed na te denken over de vraag welke leerlingen het meest gebaat zijn met welke vorm van lees- of ander onderwijs. Daarbij gaat het niet om differentiatie in de vorm van meer of minder van hetzelfde, maar om kwalitatief verschillende aanpakken.

Voor zwakke lezers lijkt een intensieve begeleiding nodig in kleine groepen met veel interactie met de leerkracht, bijvoorbeeld in de vorm van 'reciprocal teaching'. Goede lezers hebben expliciet onderwijs in begrijpend lezen waarschijnlijk minder nodig. Bij hen zou het leesonderwijs zich mogelijk eerder kunnen richten op het ontwikkelen van studievvaardigheden. Voor lezers voor wie het Nederlands niet de eigen taal is, zou het leesonderwijs meer in relatie tot begrips- en woordenschatontwikkeling moeten worden gezien, waarbij liefst ook ruimschoots gebruik wordt gemaakt van audio-visuele middelen.

Het lijkt hoog tijd voor een (ontwikkelings)onderzoek waarbij een dergelijke vervaande vorm van adaptief onderwijs wordt beproefd.

Tot slot nog twee opmerkingen over begrijpend lezen in PRIMA. We hebben voor dit artikel analyses kunnen uitvoeren die op deze wijze in Nederland nog niet eerder gedaan konden worden met betrekking tot begrijpend lezen in het basisonderwijs. Dat was mogelijk doordat in PRIMA zoveel gegevens over leerlingen en onderwijs verzameld worden, en doordat in 1996 voor het eerst ook toetsen voor begrijpend lezen zijn afgenomen. Hoewel we nu geen effecten van het onderwijsaanbod in basisscholen op de prestaties begrijpend lezen hebben gevonden, blijft het ook voor de toekomst belangrijk om begrijpend lezen in PRIMA te meten. Begrijpend lezen is immers een vooraanstaand onderwijsdoel, niet in de laatste plaats binnen het achterstandenbeleid, en het volgen van ontwikkelingen op dit gebied blijft een belangrijk element in de monitoring van het primair onderwijs.

Verder kunnen algemene toetsen voor tekstbegrip ook worden beschouwd als een maat voor verbale intelligentie. Ze hebben een grote voorspellende waarde voor verder schoolsucces. Dat houdt in dat de scores voor begrijpend lezen als 'proxy' voor verbale intelligentie ook hun nut kunnen bewijzen in verdere analyses op schoolsucces en schoolloopbanen.

## Referenties

- Aarnoutse, C. (1992). Tekstgericht onderwijs in begrijpend lezen. In: L. Verhoeven: *Handboek lees- en schrijfdidactiek. Functionele geletterheid in basis- en voortgezet onderwijs*. Amsterdam/Lisse: Swetz & Zeitlinger.
- Aarnoutse, C.A.J. & Leeuwe, J.F.J. (1988). Het belang van technisch lezen, woordenschat en ruimtelijke intelligentie voor begrijpend lezen. *Pedagogische Studiën*, 65, 49-59.

- Aarnoutse, C.A.J. & Schmitz, H. (1991). Onderwijs in begrijpend en studerend lezen. *Pedagogisch Tijdschrift*, 4, 219-233.
- Baker, L. & Brown, A.L. (1984). Metacognitive skills and reading. in P.D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research*. (Vol. 1, pp. 353-394). New York: Longman.
- Boonman, J.H. & Kok, W.A.M. (1986). *Kennisverwerven uit teksten*. Utrecht: Vakgroep Onderwijskunde Utrecht.
- Brand-Gruwel, S. (1995). *Onderwijs in tekstbegrip. Een onderzoek naar het effect van strategisch lees-en luisteronderwijs bij zwakke lezers*. Ubbergen: Tandem Felix.
- Driessen, G., Langen, A. van, Vierke, H. (2000). *Basisonderwijs: wereldwerkverslag, leerlinggegevens en oudervragenlijst*. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek. Derde meting 1998/99. Nijmegen: ITS.
- Elsäcker-Bok (2002). *Development of Reading Comprehension: The Engagement Perspective*. A study of reading comprehension, reading motivation, and leisure time reading of third- and fourth-grade students from diverse backgrounds in the Netherlands. Academisch proefschrift. Nijmegen: UB.
- Gough, P.B. (1972). One second of reading. In: J. Kanvagh & I. Mattingly (Eds., *Language by ear and eye* (pp. 331-358) Cambridge, MA: MIT Press.
- Gresnicht, G. & Bol, E. (1992). Handelingsgericht onderwijs in begrijpend lezen. In: L. Verhoeven, *Handboek lees- en schrijfdidactiek. Functionele geletterdheid in basis- en voortgezet onderwijs*. Amsterdam/Lisse: Swetz & Zeitlinger.
- Hazenbergh, S. & Hulstijn, J.H. (1996). Defining a minimal receptive second-language vocabulary for non-native university students: An empirical investigation. *Applied Linguistics*, 17 (2), 145-163.
- Hoover, W.A. & Cough, P.B. (1990). The simple view of reading. *Reading and Writing*, 2, 127-160.
- Inspectie van het Onderwijs (1996). *Begrijpenderwijs*. Inspectierapport nr. 1996-1. Den Haag: Sdu
- Kletzien, S.B. (1991). Strategy use by good and poor comprehenders reading expository text of differing levels. *Reading Research Quarterly*, 26/1, 67-86.
- Ledoux, G., Overmaat, M., Veen, I. van der, Meijden, A. van der (2000). *School- en klaskenmerken basisonderwijs*. Basisrapportage PRIMA-cohortonderzoek. Derde meting 1998-1999. Amsterdam: SCO-Kohnstamm instituut.
- Ledoux, G. & Overmaat, M. (2001). *Op zoek naar succes. Een onderzoek naar basisscholen die meer en minder succesvol zijn voor autochtone en allochtone leerlingen uit achterstandsgroepen*. SCO-Kohnstamm Instituut.
- McKoon, G. & Ratcliff, R. (1992). Inference During Reading. *Psychological Review*, 99/3, 440-466.
- Overmaat, A.M. (1992). *De kwaliteit van meetinstrumenten voor het aanbod van taal en lezen*. Amsterdam: SCO rapport 287.
- Overmaat, M. (1996). *Schrijven en lezen met tekstschema's. Effectief onderwijs in schriftelijke taalvaardigheid in de bovenbouw van het voortgezet onderwijs*. Dissertatie. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut.
- Otter, M.E. (1993). *Leesvaardigheid, leesonderwijs en buitenschools lezen. Instrumentatie en effecten*. Academisch proefschrift. Amsterdam: SCO-Kohnstamm Instituut
- Palinscar, A.S. & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension fostering and comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2), 117-175.
- Paris, S.G., Cross, D.R. & Lipson, M.Y. (1984). Informed strategies for learning: A program to improve children's reading awareness and comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 76, 1239-1252.

- Paris, S.G. & Oka, E.P. (1986). Children's reading strategies, metacognition and motivation. *Developmental Review*, 6, 25-26.
- Paris, S.G., B.A. Wasik, J.C. Turner (1991). The development of strategic readers. In: R.Barr, M.L.Kamil. P.Mosenthal, P.D.Pearson (eds). *Handbook of Reading Research, Vol.II*. 609-640.
- Roller, C.M. (1991). The interaction between knowledge and structure variables in the processing of expository prose. *Reading Research Quarterly*, 25/2, 79-89.
- Veenman, S., P. Lem, E. Roelofs & F. Nijssen (1992). *Effectieve instructie en doelmatig klasmanagement. Een schoolverbeteringsprogramma voor enkelvoudige en combinatieklassen*. Amsterdam/Lisse: Swets & Zeitlinger
- Walraven. A.M.A. (1995). *Instructie in leesstrategieën*. Academische proefschrift. Duvendrecht. P.I.
- Zwarts, M. (red.) (1990). *Balans van het taalonderwijs aan het einde van de basisschool*. Arnhem: Instituut voor toetsontwikkeling (Cito). PPON-reeks nr.2