




GEÏNTEGREERD LEES- EN SCHRIJFONDERWIJS

Nicole van Dort (3669661) en Mayke van der Pol (3643611)

Nederlandse taal en cultuur: educatie en communicatie
Universiteit Utrecht

17-07-2018

Huub van den Bergh
Jacqueline Evers-Vermeul



Inhoud

Inhoud	1
Abstract	2
1. Inleiding	3
2. Methode	10
2.1. Lessenseries.....	10
2.1.1. Leesonderwijs.....	10
2.1.2. Schrijfonderwijs	12
2.1.3. Geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs	13
2.1.4. Algemene interventies	15
2.2. Deelnemers	17
2.3. Meetinstrumenten	17
2.3.1. Lees- en schrijfvaardigheidstoetsen	17
2.3.2. Observaties.....	18
2.3.3. Vragenlijsten.....	18
3. Resultaten.....	19
3.1. Waardering.....	19
3.1.1. De opzet van de lessen.....	19
3.1.2. De uitvoering van de lessen	20
3.1.3. De eindbeoordeling	20
3.2. Observaties.....	21
3.3. Lees- en schrijftoetsen	22
3.3.1. Betrouwbaarheid leestoets	22
3.3.2. Betrouwbaarheid schrijftoets.....	22
3.3.3. Gemiddelde scores lezen.....	22
3.3.4. Gemiddelde scores schrijven.....	23
3.3.5. Zwakke lezers en zwakke schrijvers	24
4. Conclusie en discussie	25
5. Literatuur	28

Abstract

In de huidige onderwijspraktijk wordt steeds vaker kritiek geuit op de ‘verkaveling’ van het schoolvak Nederlands: deelvaardigheden zoals lezen en schrijven worden los aangeleerd, waardoor leerlingen moeite hebben om de samenhang tussen de verschillende vaardigheden te zien. Er zijn aanwijzingen dat geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs leidt tot een betere beheersing van zowel de lees- als de schrijfvaardigheid. Door integratie zouden de vaardigheden elkaar versterken. Dit huidige quasi-experimentele onderzoek bestudeert de vooruitgang van havo 4-leerlingen op het gebied van hun lees- en schrijfvaardigheid. Daarbij is de vraag of leerlingen in geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs betere resultaten behalen voor lezen en schrijven dan leerlingen die deze vaardigheden los aangeleerd krijgen. Om dit te achterhalen, zijn drie lessenseries ontwikkeld: een lessenserie lezen van zes lessen, een lessenserie schrijven van zes lessen en een lessenserie geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs van twaalf lessen. Uit de resultaten blijkt dat er geen significante verschillen zijn in de prestaties/resultaten tussen leerlingen die geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs hebben genoten en leerlingen die lees- en schrijfonderwijs geïsoleerd aangeboden hebben gekregen.

Sleutelwoorden: leesvaardigheid, schrijfvaardigheid, geïntegreerd onderwijs, cognitieve overbelasting, metacognitieve vaardigheden, transfer, leesstrategieën, tekstsoorten, tekststructuren, signaalwoorden, kernzinnen, curriculum.nu, referentiekader taal, observerend leren, docentmodeling, samenwerkend leren, feedback.

1. Inleiding

De afgelopen jaren staat de invulling van het schoolvak Nederlands ter discussie. Zo is er in 2015 verschillende keren overleg geweest tussen docenten, wetenschappers, didactici, onderwijsonderzoekers en bij het schoolvak Nederlands betrokken instanties. Uit deze overleggen bleek dat het schoolvak Nederlands meer moet gaan over taalvaardigheid en het kunnen reflecteren op het taalgebruik van zichzelf en anderen (Neijt, Mantingh, Coppens, Oosterholt, De Glopper & Witte, 2016). Zo is het Manifest Nederlands Op School ontstaan. Dit Manifest heeft als kernboodschap dat het schoolvak Nederlands leerlingen bewust geletterd dient te maken: leerlingen moeten kunnen reflecteren op hun eigen vaardigheden op het gebied van lezen en schrijven (Neijt e.a., 2016). Ook Platform Onderwijs2032 heeft gekeken naar de invulling van het toekomstige Nederlandse onderwijs en het schoolvak Nederlands. Op basis van een brede maatschappelijke dialoog hebben zij een advies uitgebracht over de essentiële ingrediënten van het toekomstige Nederlandse onderwijs. Dit jaar buigen 125 docenten, 18 schoolleiders en 84 ontwikkelscholen onder de noemer Curriculum.nu zich over de vraag wat leerlingen in het primair en voortgezet onderwijs moeten kennen en kunnen. Dit doen zij voor negen leergebieden: Digitale geletterdheid, Engels/ moderne vreemde talen, Nederlands, Rekenen/ wiskunde, Burgerschap, Bewegen & Sport, Kunst & Cultuur, Mens & Natuur en Mens & Maatschappij. Met de opbrengst van dit ontwikkeltraject zullen kerndoelen en eindtermen worden geactualiseerd.

Een van de zaken die sterk naar voren komt in zowel Manifest Nederlands op school (Neijt e.a., 2016) als Curriculum.nu (2018) is de verkaveling van het schoolvak Nederlands. De samenhang tussen de deelvaardigheden en de domeinen is voor leerlingen onduidelijk. Dit begint al in de onderbouw waar lesmethodes Nederlands zijn opgebouwd uit thematische hoofdstukken waar in ieder hoofdstuk dezelfde onderdelen terugkomen: lezen, schrijven, grammatica, spreken en luisteren, spelling, formuleren, woordenschat en fictie. Ook in de bovenbouw zijn de lesmethodes gekenmerkt door verkaveling; de lesmethodes zijn nu vaak modulair: een aantal hoofdstukken leesvaardigheid, een aantal hoofdstukken schrijfvaardigheid, een aantal hoofdstukken mondelinge vaardigheden, enzovoorts. Tot slot bestaat het examenprogramma havo/vwo eveneens uit zes verkavelde domeinen: A Leesvaardigheid, B Mondelinge taalvaardigheid, C Schrijfvaardigheid, D Argumentatieve vaardigheden, E Literatuur en F Oriëntatie op studie en beroep. Op domein D Argumentatieve vaardigheden na, worden de overige domeinen veelal geïsoleerd aangeboden.

In het huidige voortgezet onderwijs worden de vaardigheden lezen, schrijven, spreken en kijken/luisteren veelal als losse, geïsoleerde onderdelen geoefend en getoetst. In het 'echte leven' passen we die vaardigheden echter ook tegelijkertijd of in wisselwerking toe. De gebrekkige samenhang tussen het lees- en schrijfonderwijs is een punt van zorg (Meestringa & Ravesloot, 2014). Het probleem is dat leerlingen geen samenhang zien tussen de verschillende deelvaardigheden binnen het schoolvak Nederlands, terwijl veel docenten deze samenhang wel meer willen creëren. Zij hebben het gevoel hierin te worden tegengewerkt door de methodes, die het vak standaard indelen per vaardigheid. Veel curricula zijn ook zo ingedeeld. Op deze manier wordt er geen gebruik gemaakt van onder andere de mogelijkheid dat vaardigheden elkaar kunnen versterken. Die versterking geldt vooral voor lees- en schrijfvaardigheid (Neijt e.a., 2016).

Het beheersen van de basisvaardigheden lezen en schrijven is cruciaal voor schoolsucces. Helaas zijn er binnen het huidige onderwijs nog veel leerlingen die hun lees- en schrijfvaardigheden niet optimaal ontwikkelen doordat het onderwijs tekort schiet. Wie het lees- en schrijfonderwijs naar een hoger plan wil tillen, moet weten wat echt het verschil maakt. Zo geeft Van Gelderen (2012) aan dat het geïsoleerd oefenen van lees- en schrijfvaardigheid slechts beperkt nuttig is en moet er volgens hem

binnen het lees- en schrijfonderwijs meer aandacht besteed worden aan andere vaardigheden zoals het gebruik van lees- en schrijfstrategieën voor voornamelijk zwakke lezers. Het belang van leesstrategieën in goed leesonderwijs wordt ook in diverse andere onderzoeken benadrukt (Westhoff, 2012; Van Silfhout, 2014; Linthorst & De Glopper, 2015; Van der Meulen, 2015). Het geeft leerlingen handen en voeten waardoor ze beter weten hoe zij een tekst en een bijbehorende leestaak moeten aanpakken.

Anderzijds wordt er door Van der Hoeven en Evers-Vermeul (2015) geconstateerd dat het huidige lees- en schrijfonderwijs zich juist te veel richt op strategie-instructie en te weinig op tekstsoorten en -kenmerken. Men gaat ervan uit dat leerlingen uit zichzelf al weten hoe zij de verschillende tekstsoorten uit elkaar moeten houden, maar dit blijkt vaak niet het geval. Expliciete instructies in genres en tekstkenmerken zijn volgens Van der Hoeven en Evers-Vermeul (2015) dan ook essentieel. Binnen het oefenen van de leesstrategieën moet er volgens Westhoff (2012) specifieke aandacht zijn voor onder andere de relevantie (wat wil of moet de leerling weten), kernwoorden en structuurmarkeerders en de hoofdgedachte.

Naast een eventuele andere aanpak van strategie-onderwijs, zijn er meer zaken die inhoudelijke verbetering behoeven. Zo benadrukt het Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen (2015) dat het aanleren van de basiskennis en -vaardigheden op het gebied van taal een kerntaak is van het basis- en voortgezet onderwijs. Toch lukt het docenten Nederlands niet om hun leerlingen goede teksten te laten schrijven (Nederlandse Taalunie, 2015). Van veel leerlingen in de havo-bovenbouw voldoet de schrijfvaardigheid niet aan het gewenste referentieniveau (Expertgroep Doorlopende Leerlijnen, 2008; Nederlandse Taalunie, 2016). Havo-leerlingen zijn niet in staat om coherente teksten te schrijven; hun teksten bestaan uit losse mededelingen zonder onderling verband (Elving & Van den Bergh, 2016). Ook instellingen voor hoger onderwijs klagen over de schrijfvaardigheid van beginnende studenten (Bonset, 2010). Een van de redenen is dat het schrijfproces erg complex is en dat er te veel van het werkgeheugen verlangd wordt (Flower & Hayes, 1981). Tijdens het schrijven moet er namelijk informatie uit het langetermijngeheugen worden gehaald, die vervolgens moet worden verwerkt tot een tekst. Daarbij moet de schrijver in zijn of haar achterhoofd houden wat de schrijftaak precies inhoudt en hoe daarmee omgegaan moet worden.

Het eigenlijke schrijfproces vindt plaats in het werkgeheugen. Daar komen alle schrijfprocessen bij elkaar. Een schrijver moet dan zowel de informatie bij elkaar brengen, denken aan de vorm, de structuur van de tekst enzovoorts. Aangezien er aandacht aan zoveel verschillende dimensies tegelijk besteed moet worden, kan er overbelasting van het werkgeheugen ontstaan (Flower & Hayes, 1981). Overbelasting van het werkgeheugen kan worden voorkomen door leerlingen procesgericht te laten schrijven. Dit procesgerichte onderwijs is dan ook een vakdidactische oplossing voor het verbeteren van het schrijfonderwijs. Procesgericht schrijfonderwijs houdt in dat niet het product, maar de manier waarop het product tot stand gekomen is, centraal staat (Franssen & Aarnoutse, 2003; Grinsven & Van den Bergh, 2016). Grinsven en Van den Bergh (2016) hebben in hun onderzoek middelbare scholieren gevraagd een Engelse brief te schrijven met daarin adviezen over schrijven. De brieven met een hogere tekstkwaliteitscore, hadden meer adviezen over het schrijfproces en het eindproduct. Adviezen over het schrijfproces, het eindproduct en technische aspecten zijn alle drie positief gecorreleerd aan tekstkwaliteit. Deze resultaten uit dit onderzoek van Grinsven en Van den Bergh (2016) ondersteunen procesgericht schrijfonderwijs. Bij procesgerichte schrijven is er aandacht voor kennis over het schrijfproces, wat inhoudt dat leerlingen leren om strategieën te begrijpen en te gebruiken, productkenmerken te herkennen en te reflecteren op het schrijfproces. Door deze geleidelijke toename van kennis, raakt het werkgeheugen niet overbelast en kunnen leerlingen zich meer richten op het uitvoeren van deelprocessen. Onder deze deelprocessen vallen het stellen van doelen, het oplossen van problemen en het plannen van het schrijfproces (Grinsven & Van den Bergh, 2016). Ook Graham en

Perin (2007) onderschrijven het belang van onderwijs in deelprocessen. Door leerlingen te onderwijzen in het plannen, evalueren en reviseren van hun eigen werk, zal de tekstkwaliteit verbeteren. Zelfs leerlingen die moeite hebben met schrijven, profiteren van strategieonderwijs. Dit komt doordat het schrijfproces wordt opgedeeld in kleinere stappen, waardoor overbelasting van het werkgeheugen wordt voorkomen (Flower & Hayes, 1981; Overmaat, 1996; Grinsven & Van den Bergh, 2016). Daarnaast is het erg belangrijk om heldere doelen op te stellen, zodat leerlingen weten wat zij moeten bereiken met hun schrijfproduct (Overmaat, 1996; Graham & Perin, 2007; Meusen-Beekman, Joosten-ten Brinke & Boshuizen, 2016). Graham en Perin (2007) benadrukken bovendien dat leerlingen samen moeten kunnen werken bij het plannen, ontwerpen, analyseren en reviseren van hun schrijfproduct. Leerlingen kunnen van elkaar vaak nog meer leren dan van hun docent (Projectgroep Nederlands V.O., 2002; Elving & Van den Bergh, 2015). Volgens Bimmel (2001) zorgt samenwerking tussen leerlingen ervoor dat leerlingen elkaar kunnen raadplegen en adviseren over hoe zij taken (zouden moeten) aanpakken. Het is daarom belangrijk dat leerlingen genoeg ruimte krijgen om samen te kunnen werken. Uit onderzoek van Linthorst en De Glopper (2015) blijkt bovendien dat samenwerkend leren een positieve uitwerking heeft op de leesprestaties en leesmotivatie van leerlingen.

Ook het verbeteren van de metacognitie kan overbelasting voorkomen en leiden tot betere schrijfproducten. Metacognitieve vaardigheden zijn bijvoorbeeld het hebben van kennis over je eigen kennis en het kunnen reflecteren op je eigen handelen. Uit onderzoek van Hattie (2009) blijkt dat deze vaardigheden bepalen hoe veel een leerling zal leren van een ingewikkelde taak. Een goede beheersing van metacognitieve vaardigheden zorgt ervoor dat leerlingen kunnen praten over hun eigen leerproces en zo inzicht krijgen in hoe zij zichzelf kunnen blijven ontwikkelen en verbeteren. Reflectie speelt daarbij een cruciale rol (Overmaat, 1996; Graham & Perin, 2007; Hattie, 2009; Grinsven & Van den Bergh, 2016).

Naast de metacognitieve vaardigheden is het ook effectief om leerlingen te leren om systematisch het eigen werk en dat van medeleerlingen te bekijken. Door het geven van feedback op eigen en elkaars producten, kunnen leerlingen controleren of deze kwalitatief in orde zijn. Wanneer dit niet het geval is, kunnen de leerlingen met de ontvangen feedback hun problemen oplossen en het schrijfproduct verbeteren. Feedback is dus een cruciaal onderdeel van het schrijfproces. Het geeft leerlingen immers houvast bij het herschrijven van hun tekst. Echter, voordat feedback effectief is, moet een leerling deze opmerken, accepteren en begrijpen (Underwood & Tregidgo, 2010). Om dat te bewerkstelligen, is het essentieel om leerlingen te doceren in het belang van feedback: ze moeten open staan voor feedback en hiermee aan de slag kunnen en willen. Bogaerds-Hazenbergh, Bouwer, Evers-Vermeul en Van den Bergh (2017) pleiten bovendien voor feedback op maat, zodat de informatie uit de feedback behapbaar blijft en het werkgeheugen van de leerling niet overbelast raakt. Feedback op maat kan de leerlingen bovendien inzicht geven in de beoordelingscriteria en hun persoonlijke verbeterpunten. Volgens Underwood en Tregidgo (2017) is feedback op maat in lijn met de leerdoelen en het niveau van de leerling en vertelt het de leerling zowel wat er goed gaat als wat er beter kan. Het geven van feedback op niveau van de leerling kan worden bewerkstelligd door leerlingen hun eigen werk of dat van elkaar te laten bekijken. Meusen-Beekman e.a. (2016) tonen bovendien aan dat leerlingen meer met de gestelde doelen en criteria van de schrijftaak bezig zijn, wanneer zij zelf feedback geven. Door het geven van feedback zullen leerlingen ook tijdens het schrijven terugdenken aan de doelen en criteria die voor de schrijftaak gelden, waardoor zij uiteindelijk meer leren van deze schrijftaak. Juist doordat zij zelf naar het schrijfproduct kijken en daarbij terug te blikken op de gestelde doelen en criteria van de schrijftaak, leren leerlingen. Het leerrendement is soms zelf groter dan wanneer leerlingen een nagekeken versie van de docent krijgen aangereikt. Vooral het opstellen van

concrete doelen en criteria is dus van belang, evenals het regelmatig terugblikken op deze doelen en criteria (Meusen-Beekman e.a., 2016).

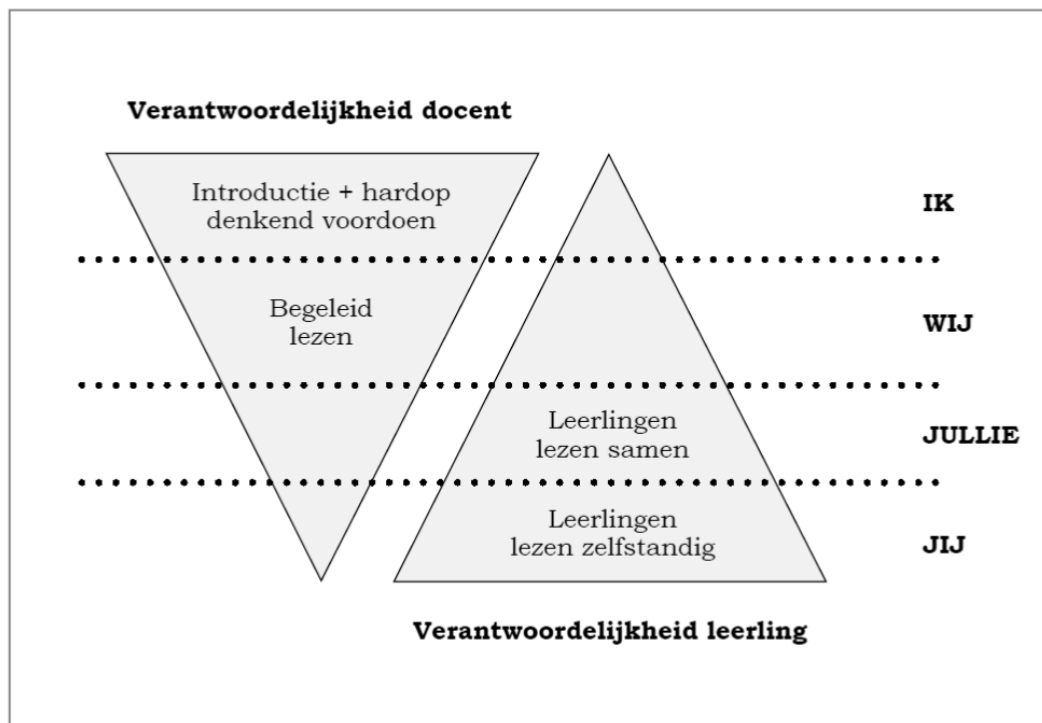
Een andere verklaring voor de tegenvallende schrijfvaardigheid onder havo-leerlingen zou kunnen zijn dat havo-leerlingen meer moeite hebben met het toepassen van kennis in nieuwe situaties; er vindt bij hen geen transfer plaats (Michels, 2006). Ook uit de eigen praktijk blijkt dat havo-leerlingen moeite hebben om kennis die ze hebben opgedaan bij leesvaardigheid, toe te passen bij schrijfvaardigheid, ook als hen daar direct naar gevraagd wordt. Volgens Couzijn (1995, 1999) zijn leerlingen niet in staat lees- en schrijfvaardigheden optimaal te transfereren. Om leerlingen te begeleiden bij het maken van deze transfers, kan observerend leren een goede methodiek zijn. Volgens Rijlaarsdam (2005) bestaat het huidige onderwijs vaak uit 'doe-oefeningen' waarbij leerlingen na een blokje uitleg direct aan het werk gezet worden. Uit onderzoek blijkt echter dat 'leer-dit-te-doen-oefeningen', ofwel observerend leren, veel effectiever zijn bij het introduceren van nieuwe leerstof (Couzijn, 1995; Rijlaarsdam, 2005; Spörer, Brunstein & Kieschke, 2008; Gibson & Van der Leeuw, 2010; Van den Berg e.a., 2012; Braaksma & De Boer, 2013; De With, 2013; Keehnen, Braaksma & De Boer, 2015). Observerend leren gaat uit van het feit dat de mens leert door het gedrag van anderen te observeren. Hierbij speelt imitatie een grote rol. Door gedrag te observeren leren leerlingen gedrag aan. Het geobserveerde gedrag wordt vervolgens door de leerlingen geïmiteerd. Door observerend leren kan op een snelle manier nieuw gedrag aangeleerd worden. Leerlingen krijgen inzicht in stappen van het proces die normaal niet zichtbaar zijn (Ekens, 2008). Een groot voordeel van observerend leren is dat leerlingen hun aandacht kunnen richten op het leren schrijven en niet op het daadwerkelijke schrijven, omdat zij niet bezig zijn met tekstproductie. Zo wordt het werkgeheugen ontzien en blijft overbelasting uit (Braaksma, Rijlaarsdam & Van den Bergh, 2011). Eveneens kan observerend leren een effectieve didactiek zijn bij verschillende tekstsoorten en voor leerlingen van verschillende niveaus (Braaksma, Rijlaarsdam & Janssen, 2007; Raedts, Daems, Van Waes & Rijlaarsdam, 2009; Van Steendam, Rijlaarsdam, Sercu & Van den Bergh, 2010). Onderzoek wijst bovendien uit dat observerend leren zorgt voor betere vaardigheden en een verhoogd zelfvertrouwen (Braaksma, Rijlaarsdam & Van den Bergh, 2002; Rijlaarsdam, 2005). Gibson en Van der Leeuw (2010) benoemen daarnaast dat observerend leren ideaal is voor het benadrukken van specifieke kenmerken van de tekst. In plaats van het behandelen van de tekst als geheel, kan de docent ervoor kiezen om één of enkele taalmiddelen, eventueel uit een beperkt deel van de tekst te behandelen. Observeren alleen leidt echter niet per se tot een beter resultaat: de werkvorm wordt pas echt efficiënt wanneer er een opdracht aan gekoppeld wordt. Door de opdracht moet de leerling het model nog beter observeren en wordt hij of zij zich nog bewuster van het proces (Braaksma e.a., 2002; Van den Berg e.a., 2012; Keehnen, Braaksma & De Boer, 2015). Bimmel (2001) noemt observerend leren als 'zeer wenselijk' voor de oriëntatie van leerlingen. Door uitgebreid te vertellen hoe bijvoorbeeld een leesstrategie werkt, wanneer en waarom je hem zou gebruiken en door te laten zien hoe je hem zou gebruiken, weten leerlingen beter hoe zij met deze strategie om moeten gaan. Ook Linthorst en De Gloppe (2015) vinden observerend leren erg geschikt voor het aanleren van leesstrategieën. Zij vermelden er echter wel bij dat de verantwoordelijkheid steeds meer van de docent naar de leerlingen moet verschuiven, zoals in het gradual release of responsibility-model van Fisher en Frey (2013).

In een meta-analyse en diverse andere onderzoeken concluderen Graham en Hebert (2010) dat de leesvaardigheid van leerlingen wordt vergroot wanneer zij (leren) schrijven. Schrijven over de teksten die leerlingen lezen, heeft een positieve invloed op de verwerking van de inhoud van de teksten. Graham en Hebert (2010) doen dan ook de aanbeveling om leerlingen niet alleen vaker te laten schrijven, maar ook om leerlingen te laten schrijven over de teksten die ze moeten lezen. Andersom blijkt het eveneens effectief te zijn om in het schrijfonderwijs ook gebruik te maken van

leesvaardigheid. Wanneer leerlingen teksten bestuderen met als doel om zelf teksten te schrijven, worden leerlingen betere schrijvers (Graham & Hebert, 2010). Ook hier spelen de verschillende soorten transfer die Couzijn (1995; 1999) noemt een rol: doordat de leerlingen moeten lezen over hetgeen zij gaan schrijven, gebruiken zij al dan niet bewust de kennis die zij hebben van de leesvaardigheid voor de schrijfvaardigheid. Zo wordt deze vaardigheid versterkt. Het is bijvoorbeeld zinvol om leerlingen samen met een docent een tekst te laten lezen die zij zelf ook moeten gaan schrijven. Zo kan er, voordat leerlingen zelf een betoog, beschouwing of uiteenzetting gaan schrijven, stilgestaan worden bij de kenmerken van dat teksttype door het bekijken van een voorbeeld. Daarbij wordt idealiter aandacht besteed aan het doel van de tekst, passende tekststructuren en aspecten van het taalgebruik (stijl, woordkeus, verbindingswoorden) (Van der Leeuw, Meestringa & Van Silfhout, 2016). Ook Plakans (2008) laat zien dat het combineren van lezen en schrijven tot een betere tekstkwaliteit kan leiden: wanneer leerlingen eerst bronnen lezen en dan pas aan de schrijftaak gezet worden, gaan zij beter voorbereid aan het werk: ze weten beter waarover ze gaan schrijven en ze zijn beter in staat om de inhoud te structureren. Dit zorgt uiteindelijk voor een betere kwaliteit van de geschreven tekst. Het gebruik van ankerteksten kan een effectieve werkvorm zijn binnen het schrijfonderwijs voor havisten. Elving en Van den Bergh (2015) lieten leerlingen verschillende ankerteksten beoordelen, deze op volgorde leggen en plus- en minpunten benoemen. Aan de hand hiervan stelden de leerlingen een lijst op met criteria waaraan hun tekst wel of juist niet moest voldoen. Deze lijst werd vervolgens gebruikt bij het uitvoeren van een schrijftaak. Het gaf leerlingen een duidelijk beeld van de doelen en criteria die gelden voor het eindproduct. Zodoende is er ook een duidelijke link te leggen tussen het schrijf- en leesonderwijs. Leerlingen moeten immers de ankerteksten goed lezen alvorens zij kunnen zeggen wat goed of juist niet goed is aan een tekst. Tijdens en na het schrijven vormen deze punten een handige checklist die de leerlingen kunnen gebruiken voor het controleren van de tekstkwaliteit. Zo blijven leerlingen voortdurend oefenen met lezen, ook als zij met schrijven bezig zijn. Integratie van lees- en schrijfonderwijs is dus een krachtig middel om de lees- en schrijfvaardigheid van leerlingen te verbeteren.

Stichting Leerplanontwikkeling (SLO) biedt, aan de hand van een website, docenten Nederlands in het voortgezet onderwijs die meer samenhang in en tussen hun lees- en schrijflessen aan willen brengen, een instrument om geïntegreerde lees- en schrijflessen (GLS) te ontwerpen. Dit instrument is gebaseerd op de onderwijsleercyclus van Burns en Joyce (1991). Daarbij zijn lezen en schrijven opgenomen in dezelfde onderwijsleercyclus, omdat het onderwijs in lezen en schrijven hetzelfde doel beoogt: tekstvaardigheid, leerlingen vaardig maken wat betreft het kunnen produceren en begrijpen van teksten. De onderwijsleercyclus behelst een proces waar verschillende fasen elkaar opvolgen. De cyclus begint met een oriëntatie op het onderwerp en de context. Daarna laat de docent door middel van observerend leren zien hoe de lees- en/of schrijftaak aangepakt kan worden. Dan volgt een begeleide oefening waarbij de docent samen met de leerlingen een lees- of schrijfactiviteit uitvoert. Vervolgens voeren de leerlingen eenzelfde activiteit zelfstandig uit. De cyclus sluit af met de evaluatieve fase waarin de leerlingen samen met de docent kijken of de lees- of schrijftaak juist is uitgevoerd. Door de opzet van de cyclus is er veel ruimte voor ondersteuning van de docent, die langzaam afneemt wanneer de leerling vaardiger wordt. Dit wordt ook wel de *gradual release of responsibility* genoemd (Fisher & Frey, 2013). Binnen dit model wordt de docent aangeduid als de expert die zijn kennis en vaardigheden moet overbrengen op de leerlingen. Leerlingen worden gestimuleerd om steeds zelfstandiger te werken, opdat zij ook in een context zonder docent en buiten school gebruik kunnen maken van de geleerde kennis en vaardigheden. Dit proces kan worden opgedeeld in vier fasen (zie ook figuur 1; Fisher & Frey, 2013; De With, 2013):

- 1) *Focused instruction*, de 'ik'-fase. In deze eerste fase is de begeleiding van de docent essentieel: hij of zij introduceert het onderwerp van de les, activeert de aanwezige achtergrondkennis bij zijn of haar leerlingen en staat eventueel extra stil bij de benodigde achtergrondkennis en woordenschat. Daarna zal de docent modellen, waarbij hij of zij hardop denkend voordoet hoe een taak uitgevoerd kan worden.
- 2) *Guided instruction*, de 'wij'-fase. Leerlingen krijgen hier concrete instructies en aanwijzingen, waarna de geobserveerde taak door hen wordt uitgevoerd. De docent blijft de leerlingen intensief begeleiden.
- 3) *Collaborative learning*, de 'jullie'-fase. Leerlingen versterken hier hun inzicht door met elkaar, met zo min mogelijk inmening van de docent, te werken aan de taak. Ze onderzoeken bijvoorbeeld samen een probleem en proberen deze op te lossen door erover te discussiëren.
- 4) *Independent learning*, de 'jij'-fase. Leerlingen werken zelfstandig aan de taak en kunnen zo laten zien of zij de stof en de vaardigheden beheersen.



Figuur 1: *gradual release of responsibility model*, beschreven door De With (2013).

In de ideale les of lessenserie zal een docent proberen om elke fase aan bod te laten komen, waarna de leerling zelfstandig en zonder hulp van de docent of medeleerlingen de taak kan uitvoeren. Het overslaan van een of meerdere fasen kan voor problemen zorgen: het kan immers lastig zijn voor leerlingen om direct na de 'ik'-fase zelfstandig aan de slag te moeten (Fisher & Frey, 2013).

Bij geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs staat de tekst centraal met als doel om de lees- en schrijfvaardigheid te vergroten; alle activiteiten in de onderwijsleercyclus zijn hierop gericht (Van der Leeuw, Meestringa & Van Silfhout, 2016). Het kernbegrip in deze benadering is genre, waarmee het doel van een tekst wordt bedoeld (Van der Leeuw & Meestringa, 2014). Volgens Van der Leeuw en Meestringa (2014) zijn er in het Nederlandse onderwijs negen genres te onderscheiden: vertelling, verhaal, verslag, beschrijving, procedure, verklaring, beschouwing, betoog en respons. Elk genre heeft zijn eigen structuur; zo behandelt een beschouwing eerst een kwestie, om vervolgens een aantal perspectieven op die kwestie te geven en tot slot een positie ten opzichte van die perspectieven in te

nemen (Martin & Rose, 2008; Van der Leeuw & Meestringa, 2014). Geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs is uiteindelijk gericht op het effectief leren hanteren van verschillende genres in verschillende contexten, ofwel: tekstvaardigheid (Van der Leeuw, Meestringa & Van Silfhout, 2016). Tot slot begrijpen leerlingen volgens Van der Leeuw, Meestringa en Van Silfhout (2016) niet alleen veel beter waar een tekst over gaat, maar zijn ze ook gemotiveerder wanneer lees- en schrijfvaardigheidslessen weloverwogen worden samengevoegd.

In dit onderzoek zal gekeken worden naar de effectiviteit van een lessenserie geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs in vergelijking met vergelijkbare lessenseries waarin lezen en schrijven geïsoleerd worden aangeboden. Ook zal er worden gekeken in hoeverre de geïntegreerde en geïsoleerde lessenseries effectiever zijn dan het meer traditionele lees- en schrijfonderwijs (hierna de controlegroep genoemd). De hoofdvraag die in dit onderzoek centraal staat, luidt dan ook: in hoeverre leidt geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs tot betere prestaties/resultaten? Om antwoord te kunnen geven op deze vraag, is deze opgesplitst in een aantal deelvragen:

- 1) In hoeverre zijn er verschillen in lees- en schrijfprestaties tussen geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs en geïsoleerd lees- en schrijfonderwijs?
- 2) In hoeverre zijn er verschillen in lees- en schrijfprestaties tussen geïntegreerd én geïsoleerd lees- en schrijfonderwijs en traditioneel lees- en schrijfonderwijs?

2. Methode

Voor dit onderzoek zijn drie verschillende lessenseries ontwikkeld. De lesplannen van deze lessenseries, de bijbehorende readers en een overzicht van de werkzame elementen die zijn opgenomen in deze lessenseries zijn te vinden in bijlagen 1, 2 en 3. Om de effectiviteit van deze lessenseries te meten, is er zowel in de twee experimentele groepen als in de controlegroep een voor- en een nameting afgenomen. Daarnaast zijn er observaties gedaan om inzicht te krijgen in de lesverlopen en vragenlijsten afgenomen.

2.1. Lessenseries

Om te kunnen zeggen of een verbetering in toetscores toe te schrijven is aan het type onderwijs en niet aan verschillende leselementen, is er bij het ontwikkelen van de lessenseries zoveel mogelijk geprobeerd om de leselementen gelijk aan elkaar te houden. Dit houdt in dat leselementen die voor de lessenseries Lezen en Schrijven gebruikt worden, ook zo veel mogelijk voorkomen in de lessenserie GLS. In de volgende paragrafen wordt uitgelegd welke elementen er in de verschillende lessenseries verwerkt zijn en waar eventuele overlap zit. Tot slot wordt besproken welke elementen specifiek voor de lessenserie GLS gelden. Aangezien de lees- en schrijfvaardigheid bij deze elementen wordt gecombineerd, zullen deze niet terug te vinden zijn in de lessenseries Lezen en Schrijven.

2.1.1. Leesonderwijs

Aandacht voor leesstrategieën, genres en tekstkenmerken

Leesvaardigheidsonderwijs kan niet zonder leesstrategieën. Daarom is er in de lessenseries Lezen en GLS aandacht voor het bepalen van de juiste leesstrategie. Het idee achter deze opdracht is afkomstig van Van der Meulen (2015); de leerlingen in haar onderzoek kregen les in leesstrategieën door eerst de voorkennis over leesvaardigheid en leesstrategieën te activeren. Vervolgens kregen zij een tekst voor zich met de opdracht om niet direct te beginnen met lezen, maar eerst per vraag te bepalen welke leesstrategie het snelst tot een juist antwoord zou leiden. Dit antwoord werd klassikaal besproken waarna de leerlingen op zoek gingen naar het antwoord met behulp van de genoemde strategie. De opdracht is helder en zorgt ervoor dat leerlingen zich weer bewust worden van leesstrategieën. Bovendien kun je ze eenvoudig wijzen op hoe ze in het vervolg een tekst moeten aanpakken. Echter, er moet ook verder gekeken worden dan alleen de leesstrategieën. Daarom moeten de leerlingen in de lessenseries Lezen en GLS bij alle teksten die zij lezen de hoofdgedachte formuleren en kernzinnen en signaalwoorden onderstrepen. Daarbij is er een opdracht waarin leerlingen voorafgaand aan de tekst bedenken wat zij te weten willen komen en waar ze verwachten dit antwoord te kunnen vinden (zie hiervoor het SQ3R-model).

Mental modeltaken

Uit diverse onderzoeken blijkt dat het tekstbegrip van leerlingen verbetert wanneer zij schema's maken (Broer, Aarnoutse, Kieviet & Van Leeuwen, 2001; Kamalski, Sanders, Lentz & Van den Bergh, 2005; Van den Berg, Bootsma, Kroon, Tordoir & De Vos, 2012; Van der Meulen, 2015). Door het maken van schema's ordent de leerling de informatie uit een tekst en dat zorgt voor een verdieping van de leestaak (Van den Berg e.a., 2012). Een mental modeltaak is een voorbeeld van een dergelijk schema: leerlingen werken met sleutelbegrippen uit een tekst waarmee ze vervolgens een stroomschema invullen (Kamalski e.a., 2005). De relaties zijn dus al gegeven, waardoor het de leerlingen iets meer houvast geeft bij het invullen.

Door Van der Meulen (2015) wordt geconstateerd dat de mental modeltaak vooral baat heeft bij leerlingen met een zwakke leesvaardigheid. Leerlingen die goed zijn in lezen lijken geen profijt te hebben van het maken van schema's, maar zij worden er ook niet slechter van.

Het alternatief van een mental modeltaak is de sorteertaak. Deze taken lijken erg veel op elkaar, maar ze verschillen in de mate van sturing: bij een mental modeltaak worden de relaties al gegeven, terwijl de leerling deze bij de sorteertaak zelf nog moet leggen. Volgens Kamalski e.a. (2005) is de mental modeltaak dan ook een gestuurde vorm van de sorteertaak. Voor havo 4-leerlingen is deze sturing nog erg belangrijk zijn (Michels, 2006). Daarom is er voor de lessenseries Lezen en GLS besloten om mental modeltaken in te zetten in plaats van sorteertaken.

Mindmappen

Het maken van een woordweb, ook wel *mindmappen*, is een praktisch middel om leerlingen na te laten denken over de tekst als geheel (Robben, 2012; Van de Wetering & Groenendijk, 2015). Door het maken van een mindmap moeten leerlingen immers rekening houden met tekstverbanden, maar ook met het doel dat de schrijver heeft. Daarbij zorgt het maken van een woordweb ervoor dat gebruik van beide hersenhelften wordt gestimuleerd en deze samenwerking van de hersenen zorgt voor betere resultaten (Robben, 2012).

Binnen de lessenseries Lezen en GLS is dan ook gekozen om leerlingen diverse woordwebben te laten maken. In beide lessenseries gaan de leerlingen bijvoorbeeld aan de slag met het maken van een woordweb voor het benoemen van de kenmerken van verschillende tekstsoorten, te weten de uiteenzetting, het betoog en de beschouwing. Gedurende de lessenseries worden drie woordwebben gemaakt waardoor leerlingen een beter inzicht krijgen in wat zij bij een tekstsoort kunnen verwachten op het gebied van bijvoorbeeld tekststructuren.

In de lessenseries wordt niet gewerkt met het maken van een woordweb voor het verbeteren van het tekstbegrip, zoals voorgesteld door Robben (2012) en Van de Wetering en Groenenveld (2015). De leerlingen gaan hier op een andere manier mee aan de slag, bijvoorbeeld met de eerder genoemde mental modeltaken (lessenserie Lezen) en met het SQ3R-model (lessenseries Lezen en GLS).

Het SQ3R-model uitvoeren

In effectief leesvaardigheidsonderwijs kan een stappenplan zeer handig zijn. Het geeft leerlingen houvast, waardoor zij, naast het observerend leren, beter aan de slag kunnen (Rijlaarsdam, 2005). Daarom is er voor de lessenserie Lezen en de lessenserie GLS gekozen voor het SQ3R-model, een model dat bestaat uit vijf stappen:

1. Survey: voorspel waar de tekst over gaat.
2. Question: bedenk wat je al weet, wat je te weten wil komen en waar je dat in de tekst zou kunnen vinden.
3. Read: lees de tekst en highlight de antwoorden op je vragen, schrijf ze in eigen woorden op.
4. Recite: benoem beknopt de belangrijkste punten die de schrijver maakt
5. Review: benoem beknopt wat je van de tekst hebt geleerd.

Volgens Van de Wetering en Groenendijk (2015) benadrukt dit model het leren analyseren en het lezen van teksten met een vooraf gesteld doel. Bovendien ligt het initiatief bij de leerling, wat de motivatie en betrokkenheid kan verhogen.

Vragen bedenken en uitwisselen

In de huidige onderwijspraktijk wordt leesvaardigheid vaak gegeven vanuit de oefening: 'lees een tekst en beantwoord de vragen'. Uit onderzoek blijkt echter dat deze tactiek niet bijzonder effectief is

(Graham & Hebert, 2010). Zinvoller is om leerlingen zelf vragen te laten bedenken en deze samen op te laten lossen (Bimmel, Canton, Fasoglio & Rijlaarsdam, 2008; Ekens 2008; Graham & Hebert, 2010; Van den Berg e.a., 2012). Deze oefening stimuleert de ontwikkeling van het inlevingsvermogen van de leerling, waardoor deze zich beter kan voorbereiden op de vragensteller (Ekens, 2008). Zo kunnen de leerlingen beter presteren op een toets, maar leren zij tegelijkertijd om eens op een andere, meer verdiepende manier naar een tekst te kijken.

Vanwege deze inzichten is er besloten om af te zien van de standaard tekst-met-vragen en leerlingen zelf aan het werk te zetten met het bedenken van vragen. Dit gebeurt in zowel de lessenserie Lezen als GLS. Leerlingen wisselen bovendien hun vragen uit met een medeleerling. Hierdoor krijgen zij het gevoel dat er daadwerkelijk iets met hun product gedaan wordt en dat kan de motivatie en betrokkenheid verhogen (Ekens, 2008).

2.1.2. Schrijfonderwijs

Zoals eerder benoemd, is schrijven een complex proces. Om dit te benadrukken, krijgen leerlingen in de lessenseries Schrijven en GLS een opdracht waarbij ze moeten lezen en schrijven tegelijkertijd. Zo wordt er gepoogd om leerlingen meer begrip te laten krijgen voor het schrijfonderwijs, waardoor ze hopelijk gemotiveerder aan de slag gaan. Daarnaast is procesgericht schrijven erg belangrijk. Voor de lessenseries Schrijven en GLS is er dan ook voor gekozen om de leerlingen kennis over strategieën en productkenmerken bij te brengen. Zo begint de lessenserie Schrijven met twee lessen theorie over tekstsoorten, hoofdgedachtes, deelonderwerpen en tekstopbouw. Binnen de lessenserie GLS wordt deze theorie meer in lijn met de lessenserie Lezen aan de orde gebracht. Leerlingen lezen teksten en proberen vervolgens de hoofdgedachte en tekstopbouw van deze teksten te bepalen. Ook destilleren ze aan de hand van deze teksten de kenmerken van de verschillende tekstsoorten, te weten de uitzetting, het betoog en de beschouwing. Nadat de theorie is besproken, worden de schrijfstrategieën geïntroduceerd: het opstellen van een schrijfplan, het bedenken van een opzet die past bij het doel van de tekst, het schrijven van de tekst, het evalueren en reviseren van de tekst en ten slotte het reflecteren op het schrijfproces en het schrijfproduct (Flower & Hayes, 1981; Franssen & Aarnoutse, 2003).

Daarnaast reflecteren leerlingen door middel van een zelfcheck regelmatig op hun eigen leerproces. Aan het begin van de lessenseries stellen de leerlingen vast hoe zij ervoor staan wat betreft schrijfvaardigheid: wat vinden ze makkelijk, of waar kunnen ze juist nog beter in worden? Op basis van deze inzichten formuleren leerlingen enkele leerdoelen, waardoor ze precies weten waar ze naartoe moeten zullen werken. Tijdens de lessenseries is er tijd ingeruimd om ook te reflecteren op deze individuele leerdoelen: zijn ze daadwerkelijk vooruit gegaan en wat blijft een leerpunt?

Feedback geven

Aangezien het geven en ontvangen van feedback een cruciale rol speelt in het schrijfproces, is er besloten om dit een prominente rol te geven binnen de lessenseries Schrijven en GLS. Aan de hand van een beoordelingsformulier kunnen leerlingen de kwaliteit van de schrijfproducten van zichzelf en van elkaar vaststellen. Door middel van dit formulier zien leerlingen precies wat de doelen en criteria van het schrijfproduct zijn en kunnen ze makkelijk aangeven of het geschreven werk hieraan voldoet. Vervolgens noteren de leerlingen elke feedbackronde een aantal tips en tops waarmee concrete verbeterpunten worden aangereikt. Deze tips en tops zorgen ervoor dat de feedback overzichtelijk en binnen de perken blijft. De leerlingen lichten de gegeven feedback toe en krijgen dan de tijd om aan te geven welke ontvangen feedback ze gaan gebruiken tijdens het reviseren. Leerlingen worden daarbij

gestimuleerd om ook te kijken naar hun eigen leerdoelen: in hoeverre komt de gekregen feedback overeen met de punten waaraan zij zelf denken te moeten werken? Zodoende is er ook voldoende ruimte om te reflecteren om de vorderingen omtrent hun eigen schrijfproces. Het zorgt er bovendien voor dat leerlingen feedback op maat krijgen: juist door het terugblikken op de eigen leerdoelen, kan bij de feedback rekening gehouden worden met deze doelen. Door het benoemen van de leerdoelen krijgt de feedbackgevende leerling inzicht in de leerpunten van de feedbackontvangende leerling. Daardoor kan er extra gelet worden op deze leerpunten. Het krijgen van feedback van een medeleerling zorgt bovendien voor feedback die past bij het niveau van de leerling.

Het stappenplan: BOOSTER

Wanneer leerlingen een stappenplan aangeleerd krijgen, hebben zij meer houvast bij het uitvoeren van een schrijftaak. Bovendien zorgt het stappenplan voor kennis over hoe structuur aangebracht kan worden binnen een schrijftaak. Het stappenplan zorgt er zodoende voor dat leerlingen het schrijfproces beter zullen begrijpen en dat zij het eindproduct eigenhandig kunnen verbeteren (Grinsven & Van den Bergh, 2016).

Een dergelijk stappenplan is ontwikkeld door Elving, Rijlaarsdam en Van den Bergh (2018). In hun onderzoek maken zij gebruik van het acroniem BOOSTER, waarbij de leerlingen kennismaken met Brainstormen, Ordenen, Opbouwen, Schrijven, Teruglezen, Evalueren en Redigeren. Aan de hand van deze stappen leren leerlingen hoe zij hun schrijfproces kunnen structureren en ontvangen ze na het schrijven van elke alinea een reactie van een medeleerling. De leerlingen kiezen vervolgens welke punten uit de verkregen feedback gebruikt zouden worden en herschrijven daarmee hun tekst. Uit het onderzoek blijkt dat leerlingen met deze methode over het algemeen beter schrijven (Elving e.a., 2018).

BOOSTER combineert het procesgerichte schrijven, waarbij het complexe schrijfproces wordt opgedeeld in kleinere onderdelen, met het geven en ontvangen feedback en is daardoor zeer bruikbaar voor de lessenseries Schrijven en GLS. Wel zijn er enkele kleine aanpassingen gemaakt. Zo is de laatste stap omgevormd tot 'reviseren', omdat deze term makkelijker aan leerlingen uit te leggen is. Daarbij ligt de nadruk op het herschrijven zelf, in plaats van op het eindproduct. Het eindproduct wordt beoordeeld in losstaande zelfchecks, waarbij leerlingen reflecteren op het proces dat zij hebben doorgelopen en waarmee ze kunnen nagaan of eerder gestelde leerdoelen zijn behaald of niet. Zodoende leren leerlingen ook dat reflecteren niet per se aan de schrijfvaardigheid gekoppeld is, maar dat ze dat bij elke willekeurige vaardigheid kunnen toepassen. Er wordt immers ook bij de leesvaardigheid in de lessenseries Lezen en GLS uitgebreid stilgestaan bij de reflectie op hun leerproces. Een tweede aanpassing is dat de leerlingen de tekst als geheel evalueren en niet per se per alinea. Ze kijken wel naar onderdelen: inleiding, kern en slot en ze besteden aandacht aan signaalwoorden die de alinea's moeten verbinden.

2.1.3. Geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs

Naast de leselementen die specifiek gelden voor de leesvaardigheid of schrijfvaardigheid, zijn er ook elementen waarin deze vaardigheden gecombineerd worden. In deze leselementen moeten de leerlingen bijvoorbeeld lezen om daarover te kunnen schrijven, hetgeen in de geïsoleerde lessenseries niet aan de orde is. Deze elementen komen daardoor wel voor binnen de lessenserie GLS, maar niet, of op een andere manier, in de geïsoleerde lessenseries Lezen en Schrijven.

Onderwijsleercyclus

Gedurende de twaalf lessen uit de lessenserie GLS zijn de verschillende fasen uit de onderwijsleercyclus van Burns en Joyce (1991) te vinden. Door middel van de opdrachten 'lezen, kernzinnen en

signaalwoorden' en 'uiteenzettingen analyseren' zijn leerlingen bezig met de oriëntatie en leren leerlingen bijvoorbeeld de specifieke taalmiddelen die voor kunnen komen in een betoog. Leerlingen lezen voor deze opdrachten verschillende teksten en schrijven hun antwoorden vervolgens op in hun reader. In vervolgoopdrachten wordt deze informatie gebruikt om te schrijven, waardoor lezen en schrijven wordt gecombineerd.

In andere opdrachten, zoals het introduceren van het stappenplan BOOSTER, maakt de docent gebruik van modeling en worden de leerlingen geïnstrueerd over hoe zij dit stappenplan kunnen en zouden moeten uitvoeren. Daarna volgen oefeningen waarbij leerlingen samen met de docent aan de slag gaan met een lees- of schrijftaak. De begeleiding zit hem hier in het expliciet benoemen van de stappen: in plaats van dat de leerlingen zelfstandig aan de slag gaan, doorloopt de docent nog eenmaal met hen de stappen uit BOOSTER. Zo krijgen ze bijvoorbeeld een aantal minuten de tijd om te brainstormen, om de ideeën te ordenen en om een opbouw te bedenken. De docent geeft aan wat de leerlingen moeten doen en hoe lang ze daarvoor hebben. In de volgende fase voeren de leerlingen deze stappen in tweetallen of zelfstandig uit, terwijl de docent beschikbaar blijft om de leerlingen op het juiste pad te houden. Wanneer de tekst af is, laat de docent hardop denkend zien hoe het geven van feedback en het reviseren aan de hand van deze feedback in zijn werk gaat. Vervolgens gaan de leerlingen zelfstandig aan de slag met het geven van feedback op een tekst van een medeleerling. Ten slotte breekt fase vijf aan: leerlingen reflecteren op de schrijftaak, benoemen welke feedback ze nuttig vinden en reviseren op basis daarvan hun eigen tekst.

Na de afronding begint de cyclus weer van voor af aan: de leerlingen krijgen soortgelijke opdrachten, maar werken aan betogen of beschouwingen in plaats van uiteenzettingen. Zodoende komen alle tekstsoorten eenmaal aan bod en worden alle fasen uit de cyclus meerdere keren doorlopen.

Beoordelen van en schrijven over gelezen teksten

Om de transfer tussen de lees- en de schrijfvaardigheid te versterken, is ervoor gekozen om leerlingen binnen de lessenserie GLS te laten werken met ankerteksten. De opdracht hierbij was om op te schrijven wat ze goed of juist slecht vinden aan een tekst. Daarnaast is er een opdracht waarin leerlingen een tekst lezen en vervolgens een persoonlijke reactie moeten schrijven.

De leerlingen in de lessenserie GLS lezen bovendien negen teksten: drie uiteenzettingen, drie betogen en drie beschouwingen. Ze bepalen dan ook drie keer wat zij van deze teksten vinden. Nadat de leerlingen plus- en minpunten hebben genoteerd, maken ze bovendien klassikaal woordwebben waarin deze elementen terugkeren, één per tekstsoort. Zo ontstaan drie lijsten die leerlingen kunnen gebruiken als naslagwerk bij het schrijven van hun eigen teksten. De lessenserie Lezen is wat dat betreft iets anders opgesteld: leerlingen vergelijken de teksten niet met elkaar en bepalen ook geen plus- of minpunten, maar destilleren alleen de kenmerken van de tekstsoorten.

In de lessenserie GLS wordt tijdens het bekijken van de teksten bovendien expliciete aandacht besteed aan het verzinnen van een titel en het schrijven van de inleiding. Zo worden de manieren waarop de schrijver aandacht kan trekken en die waarmee het onderwerp kan worden geïntroduceerd, besproken. Hierdoor denken leerlingen beter na over hoe zij hun eigen tekst kunnen vormgeven. Uit onderzoek blijkt dat deze aanpak nuttig is en dat leerlingen beter in staat zijn om een pakkende inleiding te schrijven (Janssen & Meestringa, 2016).

2.1.4. Algemene interventies

Naast de leselementen die in de specifieke lessenseries voorkomen, zijn er ook interventies die voor alle drie de lessenseries gelden. Zo zijn metacognitieve vaardigheden, het loslaten van verantwoordelijkheid van de docent, observerend leren en samenwerkend leren elementen die zowel de lees- als de schrijfvaardigheid positief kunnen beïnvloeden en dus niet mogen ontbreken in een lessenserie lezen en/of schrijven.

Verbeteren van de metacognitie

Hattie (2009) formuleert drie manieren om de metacognitieve vaardigheden te ontwikkelen: laat leerlingen samenwerken, laat hen zelf proberen een probleem of taak op te lossen en laat hen reflecteren op hun eigen leerproces. Deze drie manieren zijn ook verwerkt in de lessenseries Lezen, Schrijven en GLS. Zo is er vrijwel elke les tijd ingeruimd voor samenwerkend leren en krijgen de leerlingen genoeg ruimte om te kijken in hoe ver zij zelf, individueel of in tweetallen kunnen komen bij het uitvoeren van een taak. Daarnaast worden er voor zowel de lees- als de schrijfvaardigheid zelfchecks en nulmetingen uitgevoerd, waarmee de leerling kan reflecteren op hij of zij er op dat moment voor staat en waaraan gewerkt moet worden. De zelfchecks laten leerlingen reflecteren op hun eigen kennen en kunnen. De nulmetingen zijn toetsen die het niveau van de leerling vast moeten stellen. Voor leesvaardigheid was dit de welbekende ‘tekst-met-vragen’, voor schrijfvaardigheid kregen de leerlingen de opdracht om een betoog te schrijven.

Zowel de nulmeting als de zelfcheck zijn zeer nuttige instrumenten binnen de HOT-ontwerpregels van Bimmel e.a. (2008). Deze ontwerpregels geven aan waar goed talenonderwijs aan zou moeten voldoen. Eén van die regels is het vooraf duidelijk maken van doelen en criteria, zodat leerlingen weten waar zij naartoe werken. Met een nulmeting weten de leerlingen waar zij staan. Door hen vervolgens eigen leerdoelen op te laten stellen en een plan van aanpak te laten bedenken, weten de leerlingen ook hoe zij hun vaardigheden kunnen verbeteren.

De zelfcheck is bovendien essentieel voor regelmatige reflectie op het leesproces en de vorderingen daarvan, omdat leerlingen door deze zelfregulatie weten hoe zij er na verloop van tijd voor staan en of zij de eerder gestelde doelen al dan niet behaald hebben (Bimmel, 2001; Bimmel e.a., 2008; Van den Berg e.a., 2012; De With, 2013). De nulmeting en de zelfcheck vormen dan ook belangrijke schakels in de lessenserie: het zorgt voor leerdoelen die passen bij de leerling en die de leerling inzicht geven in waar hij of zij naartoe werkt. Voor de zelfcheck van leesvaardigheid is er gekozen om gebruik te maken van het werkblad Strategieën bij studerend lezen van Van den Berg e.a. (2012). Voor gebruik werden er wel enkele aanpassingen gedaan waarbij de nadruk op ‘studerend lezen’ veranderde in ‘lezen in het algemeen’. Het werkblad is gebruikt in zowel de lessenserie Lezen als de lessenserie GLS.

Gradual release of responsibility

Bij het opzetten van de lessenseries is zo veel mogelijk rekening gehouden met de afnemende verantwoordelijkheid van de docent en de toenemende zelfstandigheid van de leerlingen. Zo vindt bij de lessenseries Schrijven en GLS gradual release of responsibility plaats bij BOOSTER: leerlingen krijgen eerst te zien hoe de docent met dit stappenplan werkt, daarna gaan zij in tweetallen aan de slag onder begeleiding van de docent en ten slotte moeten zij het stappenplan zelfstandig kunnen uitvoeren.

Ook voor de leesvaardigheid wordt gewerkt met gradual release of responsibility, bijvoorbeeld bij de introductie van het SQ3R-model. Daarna gaan de leerlingen in tweetallen aan de slag. Een ander voorbeeld van gradual release of responsibility voor de leesvaardigheid vindt plaats bij de opdrachten ‘lezen, kernzinnen en signaalwoorden’. De leerlingen krijgen eerst te zien hoe de docent dit aanpakt,

daarna mogen zij het in tweetallen oplossen, zodat zij de opdracht uiteindelijk zelfstandig kunnen uitvoeren.

Observerend leren

Gebleken is dat observerend leren essentieel is bij nieuwe leeractiviteiten. Aangezien er in de ontworpen lessenseries veel verschillende activiteiten plaats hebben, is het zinvol om deze werkvorm regelmatig terug te laten komen. Zo leren leerlingen ook wat de werkvorm precies inhoudt en wat er van hen verwacht wordt. Daardoor wordt de werkvorm steeds effectiever. Daarnaast zorgt het observerend leren er natuurlijk voor dat leerlingen precies weten wat er van hen verwacht wordt en hoe zij bepaalde lees- of schrijftaken moeten aanpakken.

In de lessenseries Schrijven en GLS vindt observerend leren plaats bij het introduceren van BOOSTER. De speciale opdracht luidt hier dat leerlingen in eigen woorden de stappen van BOOSTER moeten noteren. In de lessenseries Lezen en GLS wordt de werkvorm gebruikt bij de opdrachten 'lezen, kernzinnen en signaalwoorden' waarin de docent de benodigde leesstrategieën aan bod laat komen. Ook vindt er observerend leren plaats bij de kennismaking met het SQ3R-model. De speciale opdracht luidt hier: noteer in eigen woorden de stappen van het SQ3R-model.

Samenwerkend leren

Samenwerkend leren is een belangrijk aspect in het aanleren van welke vaardigheid dan ook. Daarom is er bij het opzetten van de drie lessenseries veel tijd ingeruimd voor samenwerkend leren. Zo kunnen de leerlingen in de lessenseries Lezen en GLS samenwerken bij bijvoorbeeld de opdrachten 'lezen, kernzinnen en signaalwoorden' en 'vragen bedenken'. In de lessenserie Lezen werken de leerlingen bovendien samen aan de mental modeltaken. In de lessenseries Schrijven en GLS werken de leerlingen samen bij het uitvoeren van het BOOSTER-stappenplan.

Passend bij samenwerkend leren is de werkvorm *denken-delen-uitwisselen*. Ook hier geldt het credo 'twee weten meer dan één', waardoor leerlingen zich aan elkaar op kunnen trekken. Bij deze werkvorm moeten leerlingen eerst zelfstandig nadenken over een vraagstuk en hier een antwoord voor formuleren. Vervolgens worden de antwoorden in tweetallen besproken en tot slot worden enkele antwoorden en reacties op deze antwoorden met de klas gedeeld (Ekens, 2008). De werkvorm is breed inzetbaar en bijvoorbeeld ideaal voor het verkennen van een tekst of om antwoorden na te kijken. Bimmel e.a. (2008) suggereren bovendien dat deze werkvorm goed te gebruiken is voor het vooraf duidelijk maken van doelen en criteria.

De werkvorm denken-delen-uitwisselen wordt in alle drie de lessenseries gebruikt bij bijvoorbeeld de zelfcheck: leerlingen vullen de zelfcheck zelfstandig in en denken na over eventuele leerdoelen, vervolgens sparren ze met een medeleerling over die leerdoelen en ten slotte worden enkele leerdoelen uitgewisseld in de klas. In de lessenserie Lezen wordt denken-delen-uitwisselen ook ingezet bij het nabespreken van de mental modeltaken.

Naast denken-delen-uitwisselen wordt er ook een afgeleide werkvorm gebruikt in de lessenseries, namelijk *3-minutes sharing*. Ook in deze werkvorm staat het uitwisselen van ervaringen centraal, al is 3-minutes sharing ideaal voor een nog snellere bespreking. Om deze reden wordt de werkvorm ingezet bij het nabespreken van de ontvangen feedback in de lessenseries Schrijven en GLS. Bij 3-minutes sharing denken de leerlingen na over welke feedback nuttig zijn en zij mee nemen bij het reviseren van de tekst. Een leerling benoemt dit, wijst een medeleerling aan die zijn punten opnoemt, enzovoorts (Van der Leeuw, Meestringa en Van Silfhout, 2016). Zo horen leerlingen ook van elkaar of de gegeven feedback zinvol is geweest. Bovendien kan het nieuwe inzichten geven: feedback die bij de een niet genoemd is, maar bij een ander wel, kan voor deze eerste leerling net zo nuttig zijn.

2.2. Deelnemers

In dit onderzoek zijn drie klassen onderzocht. In totaal hebben er 74 leerlingen meegedaan, waarvan 35 meisjes en 39 jongens. De leerlingen waren tussen de vijftien en zeventien jaar oud en zitten in havo 4 van dezelfde middelgrote middelbare school in Midden-Nederland.

Klas A heeft zowel de lessenserie Lezen als de lessenserie Schrijven gevolgd. Klas B heeft de lessenserie GLS gevolgd en klas C was de controlegroep. Klas A en klas B kregen les van docent A, klas C van docent B.

Vijftien leerlingen hebben dyslexie, tien leerlingen zijn doubleurs, negen leerlingen komen uit TL 4, twee leerlingen komen uit vwo 4 en zeven leerlingen komen uit vwo 3. Er is geen significant verschil in de verhouding meisjes - jongens tussen de condities ($X^2(2) = 1.876$, $p = .391$).

In tabel 1 is de verdeling meisjes – jongens en dyslecten over de condities weergegeven. In tabel 2 is de opleidingsachtergrond van de leerlingen weergegeven.

Tabel 1: Aantal meisjes, jongens en dyslecten per conditie.

	Meisjes (N=35)	Jongens (N=39)	Dyslecten (N=15)
Lezen en Schrijven (N=27)	12	15	8
GLS (N=24)	14	10	4
Controle (N=23)	9	14	3

Tabel 2: De opleidingsachtergrond per conditie.

	TL 4 (N=9)	Havo 4 (N=10)	Vwo 4 (N=2)	Havo 3 (N=46)	Vwo 3 (N=7)
Lezen en Schrijven (N=27)	2	1	1	20	3
GLS (N=24)	5	5	1	12	1
Controle (N=23)	2	4	0	14	3

2.3. Meetinstrumenten

2.3.1. Lees- en schrijfvaardigheidstoetsen

In alle condities is er een schrijftoets en een leestoets afgenomen om de lees- en schrijfvaardigheid van leerlingen te kunnen vaststellen.

De leestoetsen zijn aangepaste bestaande leestoetsen van de methode *Nieuw Nederlands*. De bestaande leestoetsen zijn aangepast op lengte, zodat deze toetsen afgenomen konden worden binnen een lesuur van 50 minuten. De leestoetsen zijn te vinden in bijlage 4.

De schrijftoets bestond uit de opdracht om over een vooraf vastgesteld onderwerp een standpunt in te nemen en hier een betogende tekst over te schrijven. Leerlingen moesten zelf de argumenten bedenken. De schrijftoetsen zijn te vinden in bijlage 5. Het betoog is beoordeeld door twee beoordelaars aan de hand van een beoordelingsformulier waar onder andere gekeken is naar structuur, taalgebruik, inhoud, stijl, spelling en interpunctie. Het beoordelingsformulier is gebaseerd op een bestaand beoordelingsformulier dat gebruikt wordt op de middelbare school waar het onderzoek heeft plaatsgevonden. Het beoordelingsformulier is te vinden in bijlage 6.

Naast de voor- en de nameting zijn in dit onderzoek ook twee andere cijfers meegenomen. Het betreffen cijfers van een leesvaardigheidstoets die aan het begin van het schooljaar (periode 2) is afgenomen en de cijfers van een schrijfvaardigheidstoets die halverwege het onderzoek (toetsweek periode 3) is afgenomen.

2.3.2. Observaties

Volgens Desimone (2009) geven observaties inzicht in het verloop van lesinterventies, waardoor het zinvol is om verschillende lessen te observeren. Daarom is ervoor gekozen om binnen elke lessenserie een les te observeren. Deze lessen zijn willekeurig gekozen en hebben tot doel om de uitwerking van het lesplan en de houding van de leerlingen te peilen. In totaal zijn er zes lessen geobserveerd: één les bij de lessenserie Schrijven, één les bij de lessenserie Lezen, twee lessen bij de lessenserie geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs en twee lessen in de controlegroep (waarvan één les schrijven en één les lezen).

Om de lessen zo objectief mogelijk te observeren, is er een observatieschema ontwikkeld. Dit schema is gebaseerd op het observatieschema van Folmer (2016) en op het lesobservatieformulier dat gebruikt wordt op de middelbare school waar het onderzoek is uitgevoerd. Per te observeren les is het schema aangepast op de lesinhoud. De observaties zijn steeds door dezelfde persoon uitgevoerd. Een voorbeeld van het observatieschema is te vinden in bijlage 7.

Het observatieschema bestaat uit drie fases waarin aandacht is voor de overeenstemming tussen het lesplan en de uitvoering van de les en voor de houding en betrokkenheid van de leerlingen. In het schema is er voor elke fase van de les ruimte om de tijd bij te houden, zodat bekeken kan worden in hoeverre het bedachte lesplan aansluit op de uitgevoerde les. Eveneens is er ruimte om eventuele vragen die de leerlingen stellen en opvallende observaties te noteren.

2.3.3. Vragenlijsten

Een van de manieren om een lessenreeks te evalueren en zicht te krijgen op de bevindingen van leerlingen, is het afnemen van een enquête. Zodoende wordt duidelijk hoe leerlingen tegen de lessenseries aankijken: wat zijn hun positieve en negatieve ervaringen? De leerlingen krijgen per lessenserie een vragenlijst voorgelegd. De vragenlijsten die gebruikt zijn in dit onderzoek zijn aangepaste vragenlijsten uit de cursus *Curriculumontwerp, van les naar leerlijn* van Nieveen, Resink, Van der Hoeven en Ten Voorde (2011).

Deze vragenlijsten zijn opgebouwd volgens hetzelfde format en bestaan uit drie onderdelen: de opzet van de lessen, de uitvoering van de lessen en de eindbeoordeling. Alle drie de onderdelen bevatten stellingen waarbij leerlingen aan de hand van een vierpuntsschaal moeten aangeven in hoeverre ze het eens zijn met de desbetreffende stelling. De opties waren: 'helemaal mee oneens', 'mee oneens', 'mee eens' en 'helemaal mee eens'. De vragenlijsten bevatten ook een aantal open vragen over concrete verbeter suggesties. Elke vragenlijst eindigt met de vraag welk eindcijfer leerlingen de lessenserie geven. Ook is er op elke vragenlijst mogelijkheid overige opmerkingen te vermelden. De vragenlijsten zijn te vinden in bijlage 8.

3. Resultaten

Allereerst zullen hier de resultaten van de vragenlijsten besproken worden. Vervolgens zullen de observaties behandeld worden. Tot slot komen de resultaten van de lees- en schrijftoetsen aan bod.

3.1. Waardering

3.1.1. De opzet van de lessen

In het eerste onderdeel van de vragenlijst werd de waardering van de opzet van de lessenserie bevraagd. De gemiddelden en standaarddeviaties voor de stellingen van dit onderdeel van de vragenlijst zijn te zien in tabel 3.

Een One-way ANOVA liet zien dat er op de stelling 'In de lessen was duidelijk wat ik moest doen' een significant verschil is tussen de verschillende lessenseries ($F = 6.38$; $df = 2,66$; $p = .003$). Leerlingen in de conditie Schrijven vonden de lessen minder duidelijk dan leerlingen in de conditie GLS. Voor de overige stellingen van dit onderdeel zijn geen significante verschillen in de waardering tussen de condities gevonden.

Naast de stellingen kregen leerlingen ook open vragen waarin ze konden aangeven welke onderdelen in de lessenserie ze graag zouden veranderen. Leerlingen uit de lessenserie Lezen gaven daarbij aan het vervelend te vinden dat de te lezen teksten achteraan in de reader stonden in plaats van bij de opdrachten. Ook benoemden leerlingen uit de lessenseries Lezen en Schrijven dat de PowerPointpresentaties overzichtelijker, beknopter en mooier konden. Bovendien gaven leerlingen uit de lessenserie Lezen aan dat ze veel opdrachten moesten maken die voor hun gevoel niet bijdroegen aan het leren voor de toets. De leerlingen in de lessenserie GLS hebben over geen van deze punten opmerkingen genoteerd.

Tot slot werd er in dit onderdeel van de vragenlijst ook gevraagd naar onderdelen waar de leerlingen iets van geleerd hebben en onderdelen waar ze niets aan gehad hebben. Leerlingen gaven voor de lessenserie Schrijven aan dat ze veel geleerd hebben van het stappenplan BOOSTER en het oefenen met schrijven. Echter, BOOSTER werd ook veel genoemd voor het onderdeel waar leerlingen niets aan hebben gehad. Voor de lessenserie Lezen gaven leerlingen aan iets geleerd te hebben van het SQ3R-model, het aanstrepen van kernzinnen en signaalwoorden. Voor hun gevoel hebben ze niets gehad aan de mental modeltaken en ook het SQ3R-model werd hier genoemd. Voor de lessenserie GLS gaven leerlingen aan voornamelijk iets geleerd te hebben van het oefenen met schrijven. Er was weinig respons met betrekking tot onderdelen waar ze niets aan hebben gehad, slechts drie leerlingen hebben een antwoord gegeven op deze vraag.

Tabel 3: gemiddelde leerlingenrespons en standaarddeviaties op de stellingen over de opzet.

	Lessenserie GLS	Lessenserie Schrijven	Lessenserie Lezen
In de lessen was duidelijk wat ik moest doen.	3.67 (0.59)	3.00 (0.65)	3.15 (0.61)
In de lessen was duidelijk hoe ik te werk moest gaan.	3.22 (0.65)	2.96 (0.73)	3.12 (0.65)
De opdrachten van de lessen waren duidelijk genoeg om er zelfstandig of in duo's mee aan de slag te gaan.	3.39 (0.61)	3.08 (0.76)	3.00 (0.80)
De materialen die bij de lessen werden gebruikt, vond ik er mooi uitzien.	3.22 (0.88)	2.68 (0.85)	2.81 (0.75)
Het was in de lessen duidelijk op welke punten er beoordeeld zou worden.	3.06 (0.42)	2.88 (0.97)	2.77 (0.76)

3.1.2. De uitvoering van de lessen

Ook werd de leerlingen gevraagd naar hun waardering over de uitvoering van de lessen. Ook hier moesten de leerlingen aangeven in hoeverre zij het eens waren met de gegeven stellingen. De gemiddelden en standaarddeviaties voor de antwoorden op dit onderdeel van de vragenlijsten zijn te zien in tabel 4. Er zijn geen significante verschillen in de waardering tussen de condities gevonden.

Bij dit onderdeel werd ook gevraagd naar verbeterpunten. Leerlingen uit alle drie de condities gaven aan dat ze het liefst meer ruimte kregen om zelf op onderzoek uit te kunnen gaan.

Tabel 4: gemiddelde leerlingenrespons en standaarddeviaties op de stellingen over de uitvoering.

	Lessenserie GLS	Lessenserie Schrijven	Lessenserie Lezen
Er was voldoende goede begeleiding van de docent om de lessen goed te kunnen uitvoeren.	2.94 (0.42)	3.12 (0.67)	3.15 (0.67)
Er was genoeg tijd om de opdrachten van de lessen goed te kunnen uitvoeren.	2.98 (0.68)	3.00 (0.76)	3.08 (0.63)
Tijdens de lessen mochten we veel zelf uitzoeken en zelf ontdekken.	2.39 (0.70)	2.44 (0.71)	2.73 (0.78)

3.1.3. De eindbeoordeling

Tot slot werd leerlingen gevraagd naar een eindbeoordeling. Wederom gaven leerlingen door middel van stellingen aan hoe zij de lessenseries waardeerden. In tabel 5 zijn de gemiddelden en standaarddeviaties voor dit onderdeel van de vragenlijst te vinden.

Een One-way ANOVA liet zien dat er op de stelling 'Ik vond de lessen goed te doen' een significant verschil is tussen de verschillende lessenseries ($F = 9.45$; $df = 2,66$; $p < .001$). De lessenserie Schrijven werd lastiger bevonden dan de lessenserie GLS.

Uit de verbetertips kwam naar voren dat leerlingen uit de lessenserie Schrijven meer afwisseling wilden, bijvoorbeeld door het schrijven van een andere tekst dan alleen een betoog. Voor de lessenseries Lezen en GLS werden geen verbeterpunten meer genoteerd.

Tenslotte werd er gevraagd om een eindcijfer voor de lessenseries. Hieruit blijkt dat de drie lessenseries over het algemeen goed worden gewaardeerd door de leerlingen (GLS: $M = 7.25$; Schrijven: $M = 6.87$; Lezen: $M = 7.20$). Er is geen significant verschil tussen de eindbeoordeling van de drie lessenseries.

Tabel 5: gemiddelde leerlingenrespons en standaarddeviaties op de stellingen van de eindbeoordeling.

	Lessenserie GLS	Lessenserie Schrijven	Lessenserie Lezen
Ik had voldoende voorkennis om goed mee te doen in de lessen.	3.00 (0.69)	2.84 (0.55)	2.88 (0.82)
Ik vond het erg leuk om aan de lessen te werken.	2.50 (0.71)	1.92 (0.86)	2.27 (0.96)
De lessen vond ik goed te doen.	3.61 (0.50)	2.84 (0.62)	3.04 (0.60)
Ik heb tijdens de lessen echt nieuwe/andere dingen geleerd.	3.22 (0.55)	3.04 (0.54)	2.96 (0.72)

3.2. Observaties

Uit de observaties blijkt dat de lessen voor de lessenseries Lezen, Schrijven en GLS grotendeels zijn verlopen zoals gepland. Wel blijkt dat soms de tijdsplanning niet helemaal adequaat was. Zo was er in twee van de vier geobserveerde lessen uit deze lessenseries te weinig tijd om alle leeractiviteiten uit te voeren. In deze twee lessen werd er ook gemodeld door de docent, wat in beide gevallen meer tijd in beslag nam dan gepland. Daardoor moesten andere onderdelen worden verschoven naar volgende lessen. Uit gesprekken met de docent die deze lessenseries gegeven heeft, blijkt dit echter geen problemen opgeleverd te hebben. In een van de geobserveerde lessen werd eveneens een onderdeel verplaatst naar een volgende les, omdat niet al het materiaal beschikbaar was. Dit werd daarom later opgepakt, toen de betreffende zelfcheck-formulieren wel aanwezig waren. Ook dit heeft echter niet tot problemen geleid.

Tijdens het observeren is ook gelet op het gedrag van de leerlingen. De leerlingen gingen in alle geobserveerde lessen makkelijk aan de slag met de opdrachten. Tijdens de les waren ze ook veelal actief bezig met deze opdrachten, al verslaptte de aandacht nogal eens. De leerlingen waren echter makkelijk weer aan het werk te zetten door hun docent, waardoor de opdrachten altijd binnen het gewenste tijdsbestek konden worden afgerond. De leerlingen waren bovendien redelijk zelfstandig: in alle geobserveerde lessen werden maar weinig vragen gesteld. Deze vragen gingen grotendeels over de les of de daarbij behorende stof ('Wat is een stroomschema?', 'Wat is *survey*?', 'Hoe moet ik een onderwerp kiezen?', 'Moet ik vijf vragen verzinnen?'), maar soms ook over zaken die buiten de les om spelen ('Welk cijfer had je?', 'Mag ik naar de wc?', 'Het is buiten zo lekker, kunnen we niet buiten les krijgen?'). Leerlingen stelden overigens wel vaker vragen tijdens het zelfstandig werken dan tijdens de eerste fase van de les, de introductie en uitleg.

Ook is er gekeken naar hoe geïnteresseerd de leerlingen aan de slag gaan met de opdrachten. Dat was in de interventiegroepen erg wisselend. In een van de vier geobserveerde lessen moesten de leerlingen twee opdrachten uitvoeren. Ze begonnen erg geïnteresseerd en hadden het volop over de opdracht zelf, maar de interesse was bij de tweede opdracht verdwenen. In de andere drie geobserveerde lessen van de interventiegroepen was de interesse redelijk.

Ten slotte werd er gekeken naar de sfeer in de klas. Deze was in de geobserveerde lessen van de interventiegroepen vrijwel altijd rumoerig: leerlingen deden veel in tweetallen waardoor praten gestimuleerd werd. Wanneer de leerlingen een opdracht zelfstandig moesten uitvoeren, was de sfeer veel rustiger.

Wanneer de observaties van de interventiegroepen worden afgezet tegen die van de controlegroep, valt op dat er verschillen zitten in de opzet van de les: de lessen van de interventiegroepen beginnen en eindigen met een blik op de leerdoelen, bij de controlegroep bleef dit aspect volledig afzijdig.

Wat betreft het gedrag van de leerlingen, zijn er vooral verschillen te bemerken op het gebied van de interesse en de drukte in de klas tussen de interventiegroepen en de controlegroep. Zo leken de leerlingen in de controlegroep meer geïnteresseerd in de opdrachten dan de leerlingen in de interventiegroepen. Ook was het tijdens de lessen algemeen genomen rustiger in de controlegroep dan in de interventiegroepen.

3.3. Lees- en schrijftoetsen

3.3.1. Betrouwbaarheid leestoets

Uit een betrouwbaarheidsanalyse blijkt dat voor alle drie de metingen lezen de betrouwbaarheid laag is. De items correleren laag, hetgeen aangeeft dat de vragen (deels) iets anders meten dan gewenst. Ook is er gekeken welke items eventueel geschrapt kunnen worden om de Chronbach's Alpha te verbeteren. Voor geen van de items op de drie metingen bleek dit zinvol te zijn en is er voor gekozen om gebruik te maken van somscores. De Chronbach's Alpha van de twee voormetingen en de nameting lezen zijn weergegeven in tabel 6.

Tabel 6: Chronbach's Alpha van de twee voormetingen en de nameting lezen.

	Chronbach's Alpha
Voormeting lezen periode 2	0.358
Voormeting lezen	0.420
Nameting lezen	0.185

3.3.2. Betrouwbaarheid schrijftoets

Uit een betrouwbaarheidsanalyse blijkt dat er een hoge interbeoordelaarsbetrouwbaarheid is tussen de twee beoordelaars op de voor-, tussen- en nameting schrijven. Daarom is ervoor gekozen om de cijfers van de beoordelaars te middelen. De Chronbach's Alpha van de voor-, tussen- en nameting schrijven zijn weergegeven in tabel 7.

Tabel 7: Chronbach's Alpha van de voor-, tussen- en nameting schrijven voor de twee beoordelaars.

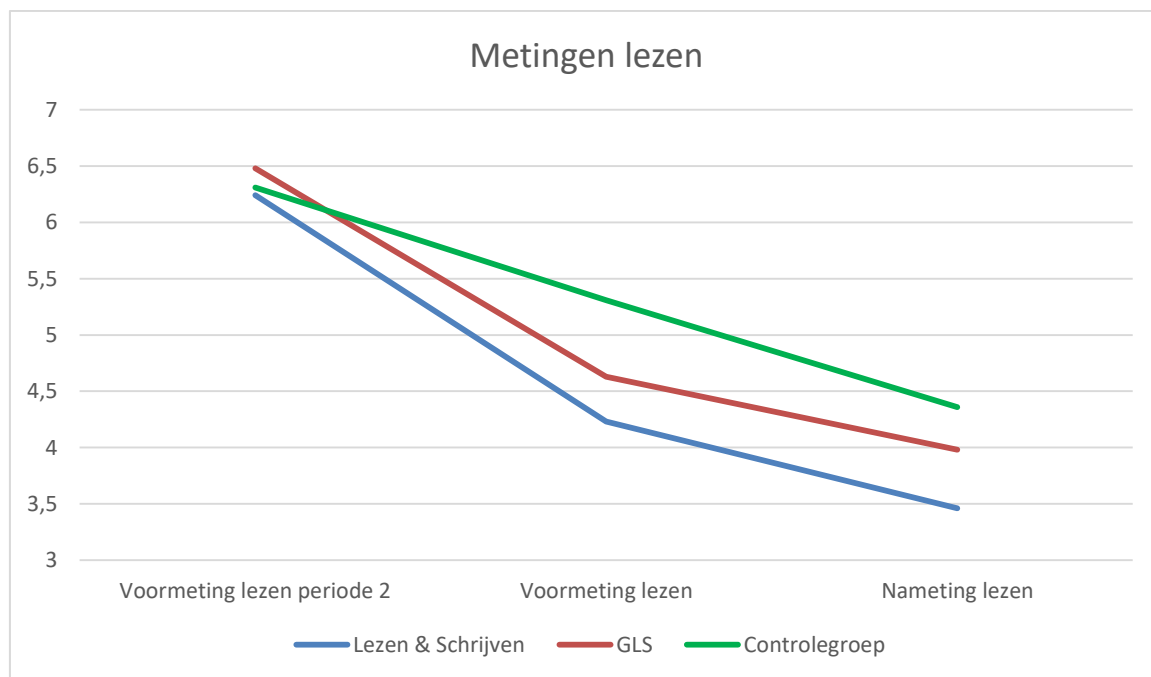
	Chronbach's Alpha
Voormeting schrijven	0.927
Tussenmeting schrijven	0.956
Nameting schrijven	0.993

3.3.3. Gemiddelde scores lezen

In tabel 8 zijn de gemiddelde scores en standaarddeviaties van de diverse metingen lezen weergegeven voor alle drie de condities. In figuur 2 zijn de gemiddelde scores van de diverse metingen voor de drie condities visueel weergegeven.

Tabel 8: gemiddelde scores en standaarddeviaties op de diverse metingen lezen.

	Voormeting lezen periode 2	Voormeting lezen	Nameting lezen
Lezen & Schrijven	6.24 (0.92)	4.23 (1.49)	3.46 (1.46)
GLS	6.48 (0.81)	4.63 (1.25)	3.98 (1.12)
Controlegroep	6.31 (0.83)	5.31 (1.65)	4.36 (1.52)



Figuur 2: gemiddelden voor de metingen lezen van de drie condities.

Er is een duidelijk verschil tussen de drie metingen lezen ($F(2,55) = 161.63; p < .001$). Het hoofdeffect van conditie blijkt niet significant ($F(2,55) = 3.53; p = 0.36$). Er is dus geen aantoonbaar effect van de manipulatie op de gemiddelde leesscore. Het interactie-effect van meetmoment en conditie blijkt niet significant ($F(2,55) = 1.58; p = .214$). Er kan dus niet worden aangetoond dat de leesscoreverschillen tussen de meetmomenten afhangen van de conditie.

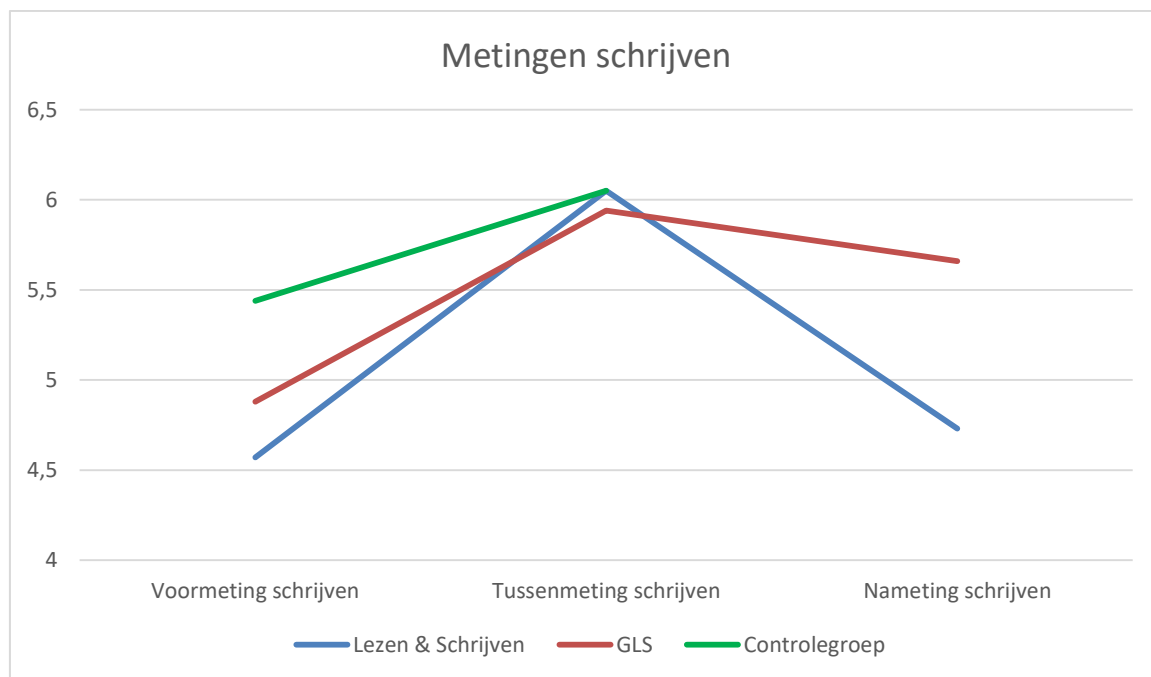
3.3.4. Gemiddelde scores schrijven

In tabel 9 zijn de gemiddelde scores en standaarddeviaties van de diverse metingen schrijven weergegeven voor alle drie de condities. In figuur 3 zijn de gemiddelde scores van de diverse metingen voor de drie condities visueel weergegeven.

Tabel 9: gemiddelde scores en standaarddeviaties op de diverse metingen schrijven.

	Voormeting schrijven	Tussenmeting schrijven	Nameting schrijven
Lezen & Schrijven	4.57 (1.29)	6.05 (1.15)	4.73 (1.44)
GLS	4.88 (0.89)	5.94 (1.17)	5.66 (1.10)
Controlegroep	5.44 (0.72)	6.05 (1.00)	- ¹

¹ Hier zijn geen scores van, omdat het in de controlegroep niet is gelukt om de nameting schrijven af te nemen.



Figuur 3: gemiddelden voor de metingen schrijven van de drie condities.

Er is een duidelijk verschil tussen de drie metingen schrijven ($F(2,35) = 18,83; p < .001$), hetgeen aangeeft dat de kwaliteit van de teksten tussen de drie meetmomenten. Het hoofdeffect van conditie blijkt significant ($F(1,35) = 5.62; p = .023$); de GLS-conditie scoort hoger op de nameting dan de Lezen en Schrijven-conditie. De controle-conditie heeft bovendien gemiddeld hoger gescoord dan zowel de Lezen en Schrijven-conditie als de GLS-conditie. Het interactie-effect van meetmoment en conditie blijkt niet significant ($F(1,35) = 2.09; p = .157$). Er kan dus niet worden aangetoond dat de schrijfscoreverschillen tussen de meetmomenten afhangen van de conditie.

3.3.5. Zwakke lezers en zwakke schrijvers

Met een regressieanalyse is nagegaan of het verschil tussen de condities afhankelijk is van het beginniveau van de leerlingen. Daartoe is nagegaan of de relatie tussen de voor- en de nameting varieert tussen condities.

Voor lezen verschilt de regressiecoëfficiënt niet tussen de condities (i.e. β (Controle) = .55 (se = .17; $p = .002$); $\Delta\beta$ (GLS) = -.07 (se = .23; $p = .77$); $\Delta\beta$ (Lezen en Schrijven) = .02 (se = .23; $p = .93$). Er kan dan ook niet aangetoond worden dat de drie condities verschillen in effectiviteit afhankelijk van het beginniveau.

Bij schrijven ontbreken de scores op de nameting voor de controlegroep. Daarom is voor dit onderdeel de analyse opgesplitst in twee delen. Uit de eerste analyse blijkt dat het verschil tussen de drie condities op de tussenmeting niet afhankelijk is van het beginniveau van de leerlingen (β (Controle) = .49 (se = .43; $p = .26$); $\Delta\beta$ (GLS) = -.25 (se = .46; $p = .59$); $\Delta\beta$ (Lezen en Schrijven) = .06 (se = .49; $p = .91$).

Ook voor de nameting kan geen differentieel effect van tussenmeting tussen de geïntegreerde en geïsoleerde conditie aangetoond worden (β (GLS) = .43 (se = .21; $p = .05$); $\Delta\beta$ (Lezen en Schrijven) = -.03 (se = .34; $p = .94$). Het verschil tussen beide condities is dus niet afhankelijk van het vaardigheidsniveau van de leerlingen.

Voor zowel lezen als voor schrijven zijn de verschillen tussen condities niet afhankelijk van het lees- en schrijfniveau van de leerlingen.

4. Conclusie en discussie

In dit onderzoek is gekeken naar het effect van geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs op de prestaties/resultaten van leerlingen. Op basis van de bevindingen van onder andere Couzijn (1995, 1999), Plakans (2008), Graham en Hebert (2010) en Van der Leeuw, Meestringa en Van Silfhout (2016) was het aannemelijk dat leerlingen die geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs hadden genoten, beter zouden presteren dan leerlingen die geïsoleerd lees- en schrijfonderwijs hadden gevolgd of leerlingen die tot de controlegroep behoorden.

Aan het begin van dit onderzoek is de volgende vraag gesteld: in hoeverre leidt geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs tot betere prestaties/resultaten?

Allereerst werd het lesmateriaal beoordeeld door de leerlingen. Uit de vragenlijsten is gebleken dat leerlingen tevreden waren over de lessenseries en dat zij het gevoel hebben aan de verschillende onderdelen iets gehad te hebben. Uit de vragenlijsten is dan ook niet gebleken dat er verschil is in waardering tussen de lessenseries. Wel is gebleken dat leerlingen die de lessenserie Schrijven hebben gevolgd, de lessen minder duidelijk vonden dan leerlingen die de lessenserie GLS hebben gevolgd én dat de lessenserie Schrijven als moeilijker werd bestempeld dan de lessenserie GLS. Een mogelijke verklaring is dat leerlingen bij de lessenserie Schrijven direct moesten beginnen met schrijven, terwijl leerlingen in de lessenserie GLS een voorbereidende opdracht kregen (het lezen van teksten over het onderwerp), waardoor ze beter wisten waarover ze moesten schrijven. Zodoende was er ook meer structuur binnen de lessen. Daarbij kan het een rol gespeeld hebben dat leerlingen in de lessenserie GLS meer afwisseling hadden, waardoor de lessen ook 'beter te doen' waren. Uit de vragenlijsten is bovendien gebleken dat leerlingen uit de lessenserie Lezen het idee hadden dat niet alle opdrachten iets bijdroegen aan het leren voor de toets. Het is mogelijk dat het nut van de verschillende opdrachten tijdens de lessen niet genoeg is benadrukt. Uit de observaties is gebleken dat de uitvoering van de lessenseries aan alle eisen heeft voldaan. De desbetreffende docent heeft de lesplannen gevolgd en de leerlingen hebben tijdens de lessen voldoende inzet getoond. De observaties hebben wel een interessant verschil tussen de controlegroep en de interventiegroepen laten zien: in de controlegroep was de sfeer veelal rustiger dan in de beide interventiegroepen. Een mogelijke verklaring zit in de aanpak van de lessen: in de interventiegroepen was samenwerkend leren erg belangrijk, terwijl in de controlegroep vooral zelfstandig gewerkt werd. Bovendien was de controlegroep tijdens de observaties vaak incompleet en daardoor kleiner, hetgeen ook resulteert in een stillere groep, omdat er simpelweg minder leerlingen zijn om te praten.

Daarnaast werd er gekeken naar de verschillen in prestaties van leerlingen die geïntegreerd dan wel geïsoleerd lees- en schrijfonderwijs volgen en de controlegroep en de verschillen tussen zwakke en sterke schrijvers en lezers uit de verschillende condities. In beide gevallen zijn er geen significante verschillen gevonden.

Aan de hand van dit onderzoek kan niet worden geconcludeerd dat geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs tot betere prestaties/resultaten leidt. Hierbij kunnen enkele kanttekening geplaatst worden. Allereerst bleek het in de praktijk onhoudbaar om de planning, die voorafgaand aan het uitvoeren van de lessenseries was gemaakt, te hanteren. Het onderzoek vond plaats in het laatste half jaar van het schooljaar, een periode die gekenmerkt wordt door de meivakantie en nationale feestdagen, zoals Hemelvaart en Pinksteren. Buiten deze geplande vrije dagen, vielen er echter ook lessen uit in verband met excursies en werkweken. Daarnaast moesten enkele lessen uitgesteld worden, omdat slechts de helft van het aantal leerlingen in de klas aanwezig waren. Het was dan niet zinvol om de les te geven zoals bedacht, waardoor ervoor gekozen is om de les op een later moment te geven, wanneer de klas wel weer compleet was. Deze situaties zorgden er echter voor dat de

lessenseries niet binnen de geplande tijdspanne uitgevoerd konden worden, waardoor lessen en opdrachten niet altijd optimaal op elkaar aansloten en leerlingen niet voldoende konden bouwen op wat zij een eerdere les hadden geleerd of gedaan. De lesstof is daardoor mogelijk niet goed aangekomen en/of blijven hangen.

Daarnaast is het gebrek aan motivatie bij leerlingen te noemen. Dit gebrek blijkt vooral uit het gedrag dat de leerlingen vertoonden tijdens de afname van de verschillende schrijf- en leesvaardigheidsmetingen. De leerlingen waren bij deze metingen vaak erg lastig aan het werk te zetten, waardoor bijvoorbeeld de leesvaardigheidsmetingen maar voor een klein deel werden gemaakt. De scores die leerlingen op deze metingen hebben behaald, zeggen dan ook niet veel over de vaardigheden van de leerlingen, maar laten vooral de onwil van de leerlingen zien. Voor de leesvaardigheid zijn alleen de scores op de voormeting uit periode 2 een goede afspiegeling van de vaardigheden van leerlingen, deze meting was namelijk een toets die de leerlingen in periode 2 voor een cijfer hebben gemaakt. Voor de schrijfvaardigheid zijn alleen de scores voor de tussenmeting een goede afspiegeling van de vaardigheden van de leerlingen, omdat deze meting opgenomen was in de toetsweek en leerlingen er dus een cijfer voor kregen. Hierdoor waren de leerlingen wel gemotiveerd om hun best te doen en lieten ze beter zien hoe hun lees- en schrijfvaardigheid er op dat moment voor stond. Voor de overige metingen geldt dat leerlingen niet het onderste uit de kan haalden, omdat het 'toch niet voor een cijfer was', waardoor de toetsen zelden af waren aan het einde van de les.

Een derde kanttekening is dat leerlingen gewend zijn leesvaardigheid te oefenen aan de hand van een 'tekst-met-vragen'. Hierdoor zagen leerlingen tijdens de leeslessen niet de noodzaak in van bijvoorbeeld het SQ3R-model of de mental modeltaken. Leerlingen gaven in de vragenlijsten ook aan dat ze het minst gehad hebben aan deze opdrachten. Hier kan op in gespeeld worden door leerlingen vanaf de onderbouw al te laten oefenen met ander soort opdrachten dan slechts een 'tekst-met-vragen'. Hierbij kan bijvoorbeeld ook gedacht worden aan een sorteertaak of een opdracht waarbij een tekst in stukken is geknipt en leerlingen de tekst in de juiste volgorde moeten leggen. Hetzelfde geldt voor het reflecteren op de lees- en schrijfvaardigheid. Deze 'zelfchecks' leidden tot veel weerstand bij de leerlingen, simpelweg omdat zij hier nooit eerder mee hebben gewerkt en het nut er niet van inzien. Ook dit kan opgelost worden door leerlingen al vanaf de brugklas te laten werken met zelfreflecties, zodat zij weten wat deze precies inhouden en welk nut zij dienen.

Ten vierde is het mogelijk dat de groepen te verschillend zijn om significante verschillen aan te tonen. Uit een analyse van de samenstelling van de drie groepen is immers gebleken dat de leerlingen diverse achtergronden hebben: leerlingen zijn doorgestroomd vanuit havo-3 of vmbo-4, enkele leerlingen zijn afgestroomd vanuit vwo-3 en er is een aantal doubleurs. Doordat deze groepen zo heterogeen zijn, is het lastig om te bepalen of het gebrek aan significante verschillen komt doordat er simpelweg geen verschillen zijn of dat dit te wijten is aan of aan de groepen waarmee het onderzoek is uitgevoerd.

Verder is het mogelijk dat het toetsmateriaal niet van voldoende kwaliteit was om verschillen tussen leerlingen en condities aan te tonen. Uit de resultaten is gebleken dat de toetsen voor lezen geen goede meetinstrumenten zijn, de betrouwbaarheid voor alle drie de toetsen lezen is erg laag. Dit kan onder andere komen doordat veel leerlingen de desbetreffende toetsen niet volledig hebben kunnen maken. Voor een volgend onderzoek is het dan ook aan te raden om te zorgen voor betrouwbaar toetsmateriaal zodat eventuele (afwezige) verschillen niet te wijten zijn aan het toetsmateriaal.

Tot slot lijkt het niet waarschijnlijk dat de lessenseries en het bijbehorende lesmateriaal een probleem vormden voor de afwezige verschillen: uit de vragenlijsten bleek immers dat leerlingen grotendeels tevreden waren over de lessenseries. Alle drie de series werden immers met mooie

voldoendes beoordeeld en naast de opmerking dat niet alles relevant leek, bleef stevige kritiek uit. Uit deze feedback valt dan ook op te maken dat de lessenseries van voldoende kwaliteit waren en leerlingen deze voldoende konden benutten om hun lees- en schrijfvaardigheid verder te ontwikkelen.

Al met al is het onderzoek sterk beïnvloed door lesuitval en een gebrek aan motivatie. In een vervolgonderzoek zouden deze twee aspecten echter gemakkelijk kunnen worden opgevangen. Zo is het aan te raden om het onderzoek een volgende keer in de eerste helft van het schooljaar plaats te laten vinden, omdat hierin een minder 'versnipperde' lesplanning mogelijk is: er zijn buiten de vakanties geen nationale feestdagen, waardoor lesuitval wordt vermeden en lessen dus korter op elkaar kunnen volgen. Daarnaast moet een duidelijk programma worden opgesteld over excursies, werkweken en andere uitstapjes die de lesplanning in de war kunnen schoppen, en mag hiervan niet worden afgeweken. Met deze aanpassingen kan worden vastgehouden aan de gemaakte lesplanning en vindt er een optimale aansluiting tussen de verschillende lessen en opdrachten plaats. Wat betreft het gebrek aan motivatie: allereerst is dit op te lossen door de verschillende metingen wel te beoordelen met een echt cijfer. De voormeting leesvaardigheid uit periode 2 en de tussenmeting voor de schrijfvaardigheid lieten immers zien dat leerlingen voor een cijfer wél willen werken. Een cijfer is overigens niet een vereiste, de verschillende metingen kunnen ook tot handelingsdeel worden bestempeld. Het doel is in ieder geval om leerlingen erop te wijzen dat de toets ertoe doet en ze dus te allen tijde hun best ervoor moeten doen. Bovendien kan de verplaatsing van het onderzoek naar het eerste half jaar van het schooljaar ook een positief effect op de motivatie hebben. Leerlingen zijn immers nog maar net aan het nieuwe jaar begonnen en hebben nog frisse moed. Halverwege het schooljaar is echter voor veel leerlingen al duidelijk of zij wel of niet over zullen gaan naar de volgende klas, waardoor de leerlingen die al op zitten blijven staan, hun best niet meer willen doen. Deze instelling hebben ze aan het begin van het jaar nog niet, waardoor hun motivatie op dat moment al hoger kan zijn dan later in het jaar.

5. Literatuur

Berg, L. van den, Bootsma, G., Kroon, H., Tordoir, A. & Vos, B. de (2012). *Lezen van 1F naar 4F: De doorlopende leerlijn lezen in het voortgezet onderwijs*. Utrecht: APS.

Bimmel, P. (2001). Effects of reading strategy instruction in secondary education-a review of intervention studies. *L1 - Educational Studies in Language and literature*, 1(3), pp. 273-298.

Bimmel, P., Canton, J., Fasoglio, D. & Rijlaarsdam, G. (Red.) (2008). *Handboek ontwerpen talen (Vol. 3)*. Amsterdam: Amsterdam University Press.

Bogaerds-Hazenberg, S., Bouwer, R., Evers-Vermeul, J. & Bergh, H. van den (2017). Daar maak ik geen punt van! Feedback en tekstrevisie op de basisschool. *Levende Talen Tijdschrift*, 18(2), pp. 21-30.

Bonset, H. (2010). Nederlands in het voortgezet en hoger onderwijs: Hoe sluit dat aan? Deel 1. *Levende talen magazine*, 97(3), pp. 16-20.

Braaksma, M. & Boer, M. de (2013). *Docenten onderzoeken leesdidactiek Leesvaardigheid en onderzoeksvaardigheid versterkt op het Atlas College*.

Braaksma, M., Rijlaarsdam, G. & Bergh, H. van den (2002). Observational learning and the effects of model-observer similarity. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), pp. 405-415.

Braaksma, M., Rijlaarsdam, G. & Janssen, T. (2007). Writing Hypertexts: Proposed effects on writing processes and knowledge acquisition. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 7(4), pp. 93-122.

Braaksma, M., Rijlaarsdam, G. & Van den Bergh, H. (2011). Hypertekst schrijven en observerend leren als didactiek: effecten op schrijfvaardigheid en kennisverwerving. *Vonk*, 40(3), pp. 3-23.

Broer, N.A., Aarnoutse, C.A.J., Kieviet, F.K. & Leeuwe, J.F.J. van (2001). *Leren schema's maken: Een onderzoek naar de effecten van een lessenserie 'Schema's maken' voor de hoogste groepen van het basisonderwijs*.

Burns, A. & Joyce, H. (1991). *Teachers' voices 4: Staying learner-centred in a competency-based curriculum*. Sydney: National Centre for English Language Teaching.

Couzijn, M.J. (1995). *Observation of writing and reading activities: Effects on learning and transfer*.

Couzijn, M.J. (1999). Learning to write by observation of writing and reading processes: Effects on learning and transfer. *Learning and Instruction*, 9(2), pp. 109-142.

Curriculum.nu (2018). *Curriculum.nu*. Geraadpleegd van <http://curriculum.nu>.

Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), pp. 181-199.

Ekens, T. (2008). *Activerende lees- en schrijflessen: Een handreiking voor het vak Nederlands*. Enschede: SLO.

Elving, K. & Bergh, H. van den (2015). Gewicht in de schaal; Op zoek naar manieren om havisten betere teksten te laten schrijven. *Levende Talen Tijdschrift*, 16(2), pp. 26-36.

Elving, K. & Bergh, H. van den (2016). Bruggen bouwen; Havisten leren om coherente teksten te schrijven. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(1), pp. 24-35.

Elving, K., Rijlaarsdam, G. & Bergh, H. van den (2018). Effectieve revisie tijdens het schrijfproces van havisten. *Levende Talen Tijdschrift*, 19(1), pp. 14-24.

Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal en rekenen: Hoofdrapport van de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen*. Enschede: SLO.

Fisher, D. & Frey, N. (2013). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility*. Virginia: ASCD.

Flower, L. & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College composition and communication*, 32(4), pp. 365-387.

Folmer, E. (2016). *Leerplanevaluatie. Voer de evaluatie uit. Ontwikkel de instrumenten*. Geraadpleegd van <http://leerplanevaluatie.slo.nl/instrumenten>.

Franssen, H.M.B. & Aarnoutse, C. (2003). Schrijfonderwijs in de praktijk. *Pedagogiek*, 23(3), pp. 185-198.

Gelderens, A. van (2012). 'Basisvaardigheden' en het onderwijs in lezen en schrijven. *Levende Talen Tijdschrift*, 13(1), pp. 3-15.

Gibson, M. & Leeuw, B. van der (2016). Geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs in het voortgezet onderwijs. *Tijdschrift Taal*, 7(10), pp. 12-20.

Graham, S. & Hebert, M.A. (2010). *Writing to read: Evidence for how writing can improve reading (A Carnegie Corporation Time to Act Report)*. Washington DC: Alliance for Excellent Education.

Graham, S. & Perin, D. (2007). *Writing next: Effective strategies to improve writing of adolescents in middle and high schools – A report to Carnegie Corporation of New York*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Grinsven, K. van & Bergh, H. van den (2016). Kennis en kwaliteit bij het schrijven in een vreemde taal. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(3), pp. 14-22.

Hattie, J. A. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800+ meta-analyses on achievement*. Abingdon: Routledge.

Hoeven, J. van der & Evers-Vermeul, J. (2015). Tekstsoorten en genres in het voortgezet onderwijs. Kansen voor vakgericht taalonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 102(5), pp. 22-27.

Janssen, M. & Meestringa, T. (2016). Gedocumenteerd schrijven revisited. *Levende Talen Magazine*, 103(3), pp. 16-21.

Kamalski, J.M.H., Sanders, T.J.M., Lentz, L.R. & Bergh, H. van den (2005). Hoe kun je het beste meten of een leerling een tekst begrijpt? Een vergelijkend onderzoek naar vier methoden. *Levende Talen Tijdschrift*, 6(4), pp. 3-9.

Keehnen, T., Braaksma, M. & Boer, M. de (2015). Leren door zien lezen. Observerend leren bij leesvaardigheid in 3 vwo. *Levende Talen Tijdschrift*, 16(1), pp. 34-41.

Leeuw, B. van der & Meestringa, T. (2014). *Genres in schoolvakken: Taalgerichte didactiek in het voortgezet onderwijs*. Bussum: Coutinho.

Leeuw, B. van der, Meestringa, T. & Silfhout, G. van (2016). *Geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs vo: Een ontwerpinstrument voor leerkrachten Nederlands*. Enschede: SLO.

Linthorst, T. R. & Glopper, K. de (2015). De didactiek van begrijpend lezen in het voortgezet onderwijs: lesobservaties bij Nederlands en zaakvakken. *Pedagogische Studien*, 92(3), pp. 150-166.

Martin, J.R. & Rose, D. (2008). *Genre relations: Mapping culture*. Equinox.

Meestringa, T. & Ravesloot, C. (2014). Schrijven in het voortgezet onderwijs: Een stand van zaken. *Levende Talen Magazine*, 101(8), pp. 22-27.

Meulen, F. van der (2015). Welke methode verbetert leesvaardigheid het meest? Een vergelijkend onderzoek naar vier lesmethoden in 4 vwo. *Levende Talen Tijdschrift*, 16(1), pp. 14-23.

Meusen-Beekman, K., Joosten-ten Brinke, D. & Boshuizen, H.P.A. (2016). Beter schrijven door self- en peer assessment? De effecten van formatieve toetsvormen op de kwaliteit van schrijfproducten. *Levende Talen Tijdschrift*, 17(4), pp. 15-25.

Michels, B. (2006). *Vershil moet er wezen - Een werkdocument over verschillen tussen havo en vwoleerlingen in de tweede fase en handreikingen om daarmee om te gaan*. Enschede: SLO.

Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap (2015). *Rijksjaarsverslag 2015 VIII Onderwijs, Cultuur en Wetenschap*. Sdu Uitgevers.

Nederlandse Taalunie (2016). *Jaarverslag 2015: Iedereen aan het woord*.

Neijt, A., Mantingh, E., Coppen, P.A., Oosterholt, J., Glopper, K. de & Witte, T. (namens de Meesterschapsteams Nederlands) (2016). Manifest voor het schoolvak Nederlands: 'Bewust geletterd' als nieuwe koers voor het schoolvak Nederlands. *Levende Talen Magazine*, 103(1), pp. 28-29.

Nieveen, N., Resink, F., Hoeven, M. van der & Voorde, M. ter (2011). *Curriculumontwerp, van les naar leerlijn*. Enschede: SLO.

Overmaat, M. (1996). Schrijfonderwijs: het kan veel efficiënter. *Levende Talen Tijdschrift*, 83(507), 60-64.

Plakans, L. (2008). Comparing composing processes in writing-only and reading-to-write test tasks. *Assessing Writing*, 13(2), pp. 111-129.

Raedts, M., Daems, Fr., Van Waes, L. & Rijlaarsdam, G. (2009). Observerend leren van peer models bij een complexe schrijftaak. *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 31(2), pp. 142-165.

Rijlaarsdam, G. (2005). *Observerend leren: Een kernactiviteit in taalvaardigheidsonderwijs*. In: P. Bimmel, J. Canton, D. Fasoglio & G. Rijlaarsdam (Red.) (2008), *Handboek ontwerpen talen (Vol. 3)* (pp. 76-94). Amsterdam: Amsterdam University Press.

Robben, T. (2012). Vrolijk lezen met meer hersens: de mindmap als didactisch instrument voor de ontwikkeling van leesvaardigheid. *Levende Talen Magazine*, 99(4), pp. 4-8.

Silfhout, G. van (2014). *Leuk om te lezen of makkelijk te begrijpen?: Optimaal begrijpelijke teksten voor het voortgezet onderwijs*. Stichting Lezen Reeks, deel 23. Delft: Eburon.

Silfhout, G. van (2016). Taaldomeinen in samenhang: voorbeelden van geïntegreerd lees- en schrijfonderwijs. *Fons*, 3, pp. 34-36.

Spörer, N., Brunstein, J. C. & Kieschke, U. (2008). Improving students' reading comprehension skills: Effects of strategy instruction and reciprocal teaching. *Learning and Instruction*, 19(3), pp. 272-286.

Underwood, J.S. & Tregidgo, A.P. (2010). Improving student writing through effective feedback: Best practices and recommendations. *Journal of Teaching Writing*, 22(2), pp. 73-97.

Van Steendam, E., Rijlaarsdam, G., Sercu, L. & Van den Bergh, H. (2010). The effect of instruction type and dyadic or individual emulation on the quality of higher-order peer feedback in EFL. *Learning and Instruction*, 20, pp. 316-327.

Westhoff, G. (2012). Mesten en meten in leesvaardigheidstraining: Leesvaardigheidsonderwijs en examentraining zijn twee verschillende dingen. *Levende Talen Magazine*, 99(4), pp. 16-20.

Wetering, T. van de & Groenendijk, R. (2015). Van toetsgerichte lezers naar zelfstandige, analytische lezers: Geen trucje maar een vaardigheid. *Levende Talen Magazine*, 102(2), pp. 4-8.

With, T. de (2013). *Begrijpend lezen van PO naar VO. Literatuurstudie naar de kenmerken en leraarvaardigheden van een effectieve interventie in het begrijpend leesonderwijs in PO en VO*. Amersfoort: CPS.