

Voorbij de polarisering in het aan leesvaardigheid in een

Met de veelheid aan rapporten over de leesvaardigheid en leesmotivatie van Nederlandse en Vlaamse leerlingen zijn er allerlei discussies losgebarsten over het leesonderwijs. Zo stelt het onderwijsveld de status van 'begrijpend lezen' als apart vak ter discussie en vragen ook sommige wetenschappers zich af in hoeverre het leescurriculum moet focussen op versterking van bijvoorbeeld leesstrategiegebruik of juist op leesplezier en kennis over de wereld. In dit artikel bespreken we onderzoeksresultaten die deze polarisering helpen tegen te gaan. Daarbij laten we zien dat tekststructuuronderwijs kansen biedt om gelijktijdig aan leesvaardigheid, kennisopbouw én leesplezier te werken.

Hoewel er steeds meer initiatieven zijn om praktijkvraagstukken en wetenschappelijk onderzoek dichter tot elkaar te brengen, blijft het een uitdaging om wetenschappelijke kennis beschikbaar te stellen in behapbare en begrijpelijke hoeveelheden en deze te vertalen naar praktisch bruikbare materialen en werkvormen (Seidenberg e.a., 2020). Er is bijvoorbeeld een overweldigende hoeveelheid onderzoek naar tekstbegrip en effectieve leesdidactiek. Anders dan in het huidige publieke discours over het leesonderwijs worden kennisopbouw en het werken aan leesvaardigheden daarin juist niet als tegenstelling gepresenteerd, maar als zaken die elkaar wederzijds kunnen versterken (Hwang e.a., 2021; McKeown e.a., 2009).

Zo is er uitgebreid onderzoek gedaan naar de rol van tekststructuur bij tekstbegrip. Leesinterventies gericht op tekststructuur worden daarbij vaak in de rijke kenniscontext van het zaakvakonderwijs aangeboden (Williams e.a., 2014) of gekoppeld aan schrijfvaardigheidsonderwijs (Hebert e.a., 2021; Strong, 2020). Inzicht in tekststructuur wordt hierbij ingezet als middel om het lezen-om-te-leren te versterken (begrijpen, onthouden en samenvatten) en om informatie uit (één of meer) teksten beter te integreren. Dit betreft juist de vaardigheden die volgens recente peilingsonderzoeken bij Nederlandse leerlingen nog niet op het gewenste niveau zijn (vgl. PEIL.TAAL-2019; Onderwijsinspectie, 2023; PISA-2018).

Tekststructuur: kennis én vaardigheden

Voor goed tekstbegrip is het nodig dat lezers een samenhangend beeld vormen van de tekst, waarbij ze het zinsniveau ontstijgen en begrijpen hoe verschillende stukjes informatie aan elkaar verbonden moeten worden (zie het Constructie-Integratiemodel, Kintsch, 2018). Hoewel een duidelijke alinea-indeling en tussenkopjes dat proces positief kunnen beïnvloeden, wordt met tekststructuur veel meer bedoeld: tekststructuur is de verborgen kapstok waaraan de schrijver informatie op een geordende manier ophangt. Het gaat om de organisatie van ideeën in de tekst, de relaties tussen deze ideeën en de woorden waarmee de schrijver die structuur naar voren brengt (Pyle e.a., 2017).

Het is al langer bekend dat verbindingswoorden (daardoor) of signaalzinnen (de volgende stap) die deze structuur aanduiden het tekstbegrip kunnen vergroten (Land, 2009; Sanders e.a., 2007; Van Silfhout, 2014). Dat geldt niet alleen voor de markering van verbanden tussen (deel)zinnen, maar ook voor structuurmarkeringen op alinea- en tekstniveau.

Ook kopjes kunnen helpen: wie in de tekst *Muieldier of muilezel?* de onderliggende vergelijkingsstructuur herkent en in de tekst *Wereldwijde gevolgen van El Niño* beseft dat er een oorzaak-gevolgstructuur zal volgen, heeft immers een concrete mentale kapstok om de tekstinhoud te verwerken en de juiste verbanden te leggen. Lezers van de eerste tekst moeten vooral letten op verschillen en overeenkomsten, terwijl lezers van de tweede tekst scherp moeten zijn op causale verbanden. Kennis van tekststructuur blijkt dan ook een voorspeller te zijn van tekstbegrip (Welie e.a., 2018).

leesonderwijs: gericht werken betekenisvolle context

Meestal wordt in onderzoek voortgebouwd op de classificatie van Meyer (1975), die vijf informatieve tekststructuren onderscheidt: oorzaak-gevolg, vergelijking, chronologie, probleem-oplossing en beschrijving. In het promotieonderzoek van Suzanne Bogaerds-Hazenberg (2023) werd onderzocht in hoeverre expliciet tekststructuuronderwijs haalbaar en effectief kan zijn om de leesvaardigheid van leerlingen in het Nederlandse basisonderwijs te vergroten. In dit artikel bespreken we de belangrijkste uitkomsten in een notendop.

Heeft tekststructuuronderwijs zin voor basisschoolleerlingen?

De eerste deelstudie bestond uit een meta-analyse waarin 44 wetenschappelijke studies over tekststructuuronderwijs in groep 6, 7 en 8 zijn gebundeld. Uit deze analyse blijkt dat leerlingen die tekststructuuronderwijs volgden op alle leestaken beter presteren dan leerlingen die regulier leesonderwijs of andere interventies volgden. De grootte van dit effect varieerde per uitkomstmaat, maar alle effectgroottes bleken betekenisvol voor het onderwijs. Hierbij was het effect het grootst op samenvatten ($g = 0.57$), en iets kleiner – maar alsnog relevant – op tekstbegripvragen (0.25), onthoudtaken (0.37) en tekststructuurkennis (0.38).

Daarnaast bleken sommige lesingrediënten de effecten van tekststructuuronderwijs te versterken, vooral wanneer leesstrategieën expliciet werden afgestemd op de specifieke tekststructuur. Zo is het bijvoorbeeld zinvol om leerlingen actief aan het werk te zetten met *graphic organizers* die de onderliggende tekststructuur visualiseren, zoals tijdbalken of oorzaak-gevolgschema's. Als leerlingen na de interventie weer hun gewone leeslessen gingen volgen, bleek hun voorsprong ten opzichte van de controlegroepen alweer vrij snel te slinken. Dit onderstreept de noodzaak om tekststructuuronderwijs duurzaam te verankeren in het curriculum, een conclusie die overigens ook getrokken wordt in twee vergelijkbare meta-analyses naar tekststructuuronderwijs (Hebert e.a., 2016; Pyle e.a., 2017).

Hoe is de aandacht voor tekststructuur in het Nederlandse leesonderwijs?

De tweede deelstudie bestond uit een analyse van het huidige curriculum¹ voor begrijpend lezen in groep 6 en 7, waarbij acht lesmethodes onder de loep zijn genomen, 28 leerkrachten zijn geïnterviewd en elf lesobservaties zijn uitgevoerd. Deze analyse bracht op een aantal punten een kloof tussen wetenschap en onderwijspraktijk aan het licht.

Volgens wetenschappelijke theorieën is onderwijs over leesstrategieën en tekststructuur vooral effectief als leerlingen drie soorten kennis opdoen: declaratieve kennis (feitenkennis; het *wat*), procedurele kennis (uitvoeringskennis; het *hoe*) en conditionele kennis (kennis nodig voor zelfregulatie; het *wanneer* en *waarom*). Daarmee kunnen ze hun leesgedrag flexibel afstemmen op de tekst en de taak (Paris e.a.,

1983). De geanalyseerde lesmaterialen benadrukten echter vooral procedurele kennis: het oefenen van strategieën vormde de hoofdmoot, vaak als een doel op zich. Leerkrachten weken hierbij nauwelijks af van de lesmaterialen: bijna 43% van de lestijd werd besteed aan het individueel doorwerken van een 'tekst-met-vragen'.

Conditionele kennis kreeg weinig aandacht in de lesmaterialen en geobserveerde lessen: bijna nooit hoefden leerlingen hun strategiegebruik te plannen of evalueren. De aandacht voor transfer bleek beperkt of gericht op irrelevante dwarsverbanden tussen leesvaardigheid en andere vakken. Zo werd een les over woordraadstrategieën – waarbij leerlingen een tekst over scheepvaart lezen – afgesloten met een toepassingsopdracht waarbij leerlingen een kapiteinslogboek mochten schrijven en daarbij een mooie tekening mochten maken. Een gemiste kans om de geleerde woordraadstrategieën in een verwante (zaakvak)tekst toe te passen.

Vooropvallend was de gebrekkige aandacht voor tekststructuur. Hoewel lay-out en verbanden op zinsniveau nog enige aandacht kregen, bleek uitleg (lees: declaratieve kennis) over de verschillende tekststructuren minimaal of afwezig. Vaak worden lijstjes signaalwoorden zonder verder toelichting aangereikt ('Dus is een signaalwoord van conclusie'). Uit interviews bleek het zelfs voor leerkrachten onduidelijk wat de relevantie daarvan zou kunnen zijn. Daarnaast werden er nauwelijks dwarsverbanden gelegd tussen tekststructuren en leesstrategieën. Zo leren leerlingen bij de strategie *vragen stellen* vooral om algemene WH-vragen te stellen (wie, wat, waar, wanneer, hoe?), terwijl je zou kunnen onderwijzen dat je bij een vergelijkingstekst vraagt: *Lees ik hier over een verschil of over een overeenkomst?* Deze bevindingen sluiten aan bij wat we weten uit internationaal onderzoek: leeslessen focussen sterk op de *tekstinhoud*, veel minder op *tekststructuur* (Wijekumar e.a., 2021).

¹ De data voor dit stand-van-zaken-onderzoek zijn verzameld tussen 2017 en 2020.

Kun je met tekststructuuronderwijs werken aan kennisopbouw en leesvaardigheid?

In de discussies over effectief leesonderwijs krijgen functionele leestaken steeds meer aandacht (vgl. *Kwaliteitswaaier Effectief Leesonderwijs* of het rapport *Sturen op Begrip*; Van den Broek e.a., 2021). Leerlingen moeten teksten lezen en begrijpen om er vervolgens iets mee te gaan doen. Dat schept een relevante taakcontext, helpt om een duidelijk leesdoel te stellen en is bovendien motiverend voor lezers (Britt e.a., 2018; McKeown e.a., 2009). In de derde deelstudie heeft een ontwikkelteam van vier leerkrachten en twee wetenschappers daarom een lessenserie over tekststructuur ontwikkeld waarin leerlingen met functionele leestaken gelijktijdig aan leesdoelen én kennisopbouw zouden werken.

Elke leerkracht ontwikkelde vijf lessen en testte er tien, onder toezicht van het onderzoeksteam. In twee rondes zijn er zo twintig lessen ontworpen, getest, geëvalueerd en bijgesteld aan de hand van vier ontwerpprincipes:

- integratie van zaakvakonderwijs en begrijpend lezen;
- een focus op tekststructuur;
- balans in declaratieve, procedurele en conditionele kennis;
- een didactiek gebaseerd op het GRR(IM)-model (Fisher & Frey, 2021).

Leerkrachten selecteerden teksten over wereldoriëntatie-thema's, bijvoorbeeld over de plastic soep (probleem-oplossing) en het proces van waterzuivering (chronologie).

De ontworpen instructie over tekststructuur bleek motiverend voor leerkrachten en leerlingen, juist ook doordat de teksten werden gelezen met een functioneel doel, bijvoorbeeld ter voorbereiding op een quiz of een schrijfopdracht. In de ontworpen lessen kwamen de leesvaardigheids- en inhoudsdoelen langzamerhand ook meer in balans, maar er waren ook knelpunten. Ondanks de bevoegdheid en creativiteit van de zeer ervaren leerkrachten, hadden ze intensieve begeleiding en veel concrete handvatten nodig. Vooral de selectie van

geschikte (zaakvak)teksten, het werken aan conditionele kennis en het afstemmen van leesstrategieën op de specifieke tekststructuur vergde veel van de leerkrachten. De problemen rondom tekstselectie kunnen worden geduid vanuit breder onderzoek: enerzijds is het herkennen van tekststructuren een lastige vaardigheid voor leerkrachten (Reutzel e.a., 2008), anderzijds ontbreekt het schoolboekteksten regelmatig aan een heldere, eenduidige structuur (Kooiker-den Boer e.a., 2023) en wordt er vaak een verhalende laag aan toegevoegd (Sangers e.a., 2023). Zo hebben veel teksten een losse, beschrijvende structuur waarbij niet duidelijk is wat informatiedelen met elkaar te maken hebben, en worden er regelmatig personages opgevoerd om schoolboekteksten aantrekkelijk te maken.

De focus op vaardigheden voor lezen-om-te-leren die via tekststructuuronderwijs naar voren worden gebracht, geeft bruikbare handvatten om – voorbij de polarisering – gelijktijdig op motiverende wijze aan inhoudsdoelen én leesvaardigheid te werken. Het ontwerp van zulke leeslessen is echter geen sinecure. Wie de leerkracht meer aan het roer wil zetten in het leesonderwijs, moet beseffen dat dit wel wat vraagt. De kwaliteit van schoolboekteksten – in de gehele breedte van het curriculum – moet kritisch tegen het licht worden gehouden (Evers-Vermeul e.a., 2017), en de vakdidactische kennis van leerkrachten moet worden verrijkt met enerzijds theoretische kennis (hoe komt tekstbegrip überhaupt tot stand?) en anderzijds praktisch georiënteerde kennis over het adequaat herkennen van tekststructuren en het benutten van die kennis tijdens het lezen (Kooiker-den Boer e.a., 2019, 2023).

Waren de ontworpen lessen effectief?

Tien lessen uit de ontwerpstudie zijn doorontwikkeld tot de lessenserie TOP waarin leerlingen leren hoe ze tekststructuren (vergelijking, probleem-oplossing, oorzaak-gevolg en chronologie) kunnen herkennen en gebruiken voor beter tekstbegrip. Tien leerkrachten van zeven basisscholen testten de lessenserie met hun leerlingen ($n = 201$). Het experiment is uitgevoerd in twee rondes met drie meetmomenten waarin leerlingen afwisselend deel uitmaakten van de controlegroep of van de interventiegroep: een zogenaamd *switching-panels replication design* (zie Shadish e.a., 2008). Er is op vijf manieren gekeken wat het tekststructuuronderwijs opleverde: met een tekststructuurtoets, een gestandaardiseerde leestoets, een samenvattingstaak, een vragenlijst over metacognitieve kennis en een schrijftaak.

De uitkomsten van dit effectonderzoek zijn positief, maar tegelijk ook minder consistent dan verwacht: de meeste positieve uitkomsten zijn gevonden bij de interventiegroep die als tweede aan de beurt was. Leerlingen in deze groep gingen aantoonbaar vooruit in hun samenvattingsvaardigheid ($d = 0.48$) en hun metacognitieve kennis over leesstrategieën (0.24). Alleen de leerlingen uit groep 6 in deze interventiegroep presteerden ook aantoonbaar beter op de gestandaardiseerde leestoets ($d = 0.53$) en de tekststructuurtoets (0.50) dan leerlingen in de controlegroep. Na afronding van het interventieprogramma scoorden alle leerlingen in beide interventiegroepen beter op de schrijftaak ($d = 0.33$ en 0.39).

Deze effectgroottes zijn van belang voor de onderwijspraktijk, juist omdat ze niet in een laboratoriumsetting zijn gevonden, maar in de alledaagse klaspraktijk in een tijdsbestek van enkele maanden. De effecten op samenvat- en schrijfvaardigheid liggen in lijn met eerder

onderzoek waaruit blijkt dat kennis over tekststructuur leerlingen een handvat biedt om hoofdgedachtes te herkennen en om de juiste verbanden te leggen tussen tekstdelen (Stevens & Vaughn, 2021; Strong, 2020) en om ook bij schrijftaken de tekstinhoud beter te organiseren (Hebert e.a., 2018).

Tegelijk zijn er vraagtekens omtrent de generaliseerbaarheid, omdat niet bij alle groepen op alle tijdstippen dezelfde positieve effecten zijn gevonden, al is dit deels te wijten aan een beperkte toetskwaliteit: het betrouwbaar meten van hogere-orde-tekstbegrip op drie meetmomenten bleek eveneens geen sinecure. Daarnaast waren er signalen dat leerkrachten de lessen niet altijd hadden uitgevoerd zoals bedoeld (bijv. overslaan van individuele oefening) en was de huidige interventie relatief kort. Veel tekststructuuronderwijs wordt gedurende een langere periode of met meer intensiteit aangeboden (bijv. Strong, 2020; Williams e.a., 2014), wat meer mogelijkheden schept voor herhaling en *scaffolding*.

Welke knelpunten in de didactiek verdienen meer aandacht?

De eerste vier deelstudies suggereren dat aandacht voor tekststructuur binnen een kennisrijke context effectief is. Dit heeft consequenties voor wat er idealiter in het leesonderwijs aan bod komt. Voor effectief leesonderwijs doet het er ook toe hoe leerkrachten hun leeslessen implementeren (Reutzel e.a., 2016). De vijfde deelstudie stelde daarom de implementatie van tekststructuurlessen centraal. Drie leerkrachten werden nauwgezet gevolgd via logboeken, interviews en meerdere lesobservaties. We wilden vooral achterhalen of leerkrachten aanpassingen aanbrachten in de realisatie van het beoogde instructiemodel, een *Gradual release of responsibility* (Fisher & Frey, 2021) en of er specifieke knelpunten waren.

Gelukkig bleken leerkrachten elk hun eigen accenten te leggen bij de implementatie van de tekststructuurlessen: ze maakten de nodige vertaalslagen om het lesmateriaal zo goed mogelijk te laten aansluiten op hun klas. We signaleerden echter ook knelpunten: soms ondermijnden de aanpassingen de onderliggende pedagogische principes. Zo besteedden alle leerkrachten weinig aandacht aan het leesproces en aan transfermogelijkheden. Hoewel het lesmateriaal prompts bevatte om te reflecteren op het leesproces of om gesprekken te voeren over toekomstige situaties waarin het geleerde van belang zouden kunnen zijn, werden deze lesactiviteiten gericht op metacognitieve kennis regelmatig overgeslagen. Tijdsdruk binnen de lessen is hier een mogelijke verklaring voor, maar dit verklaart niet waarom dit soort metacognitieve aspecten ook vroeg in de les niet uit de verf kwamen. Mogelijk zijn leerkrachten zich van geen kwaad bewust: in hun logboeken waren ze positief over hun implementatie van vrijwel alle lesonderdelen.

Een tweede knelpunt vormde het samenwerkend leren. Hoewel de samenwerkingstaken in *jigsaw*-vorm (waarbij leerlingen eerst in expertgroepjes (AAA, BBB, CCC) elk een tekstdeel lezen en daarna in menggroepjes (ABC) alle tekstdelen bespreken) door leerkrachten en leerlingen zeer positief beoordeeld werden, bleken ze ook ingewikkeld. Leerkrachten brachten vaak veranderingen aan om deze taken vlotter te laten verlopen; maar hun aanpassingen ondermijnden de kerncriteria van effectieve samenwerking, zoals het creëren van een onderlinge afhankelijkheid en het borgen van individuele verantwoordelijkheid binnen een groepstaak (Johnson

Literatuur

- Bogaerds-Hazenberg, S.T.M. (2023). *Text structure instruction in Dutch primary education: Building bridges between research and practice*. Proefschrift, Universiteit Utrecht. <https://doi.org/10.33540/1775>
- Clemens, N.H., & Fuchs, D. (2021). Commercially developed tests of reading comprehension: gold standard or fool's gold? *Reading Research Quarterly*, 57(2), 385-397. <https://doi.org/10.1002/rrq.415>
- Evers-Vermeul, J., Sangers, N., & De Vreede, A. (2017). Zaakvakteksten voor groep 5-8: Een doorgaande leeslijn? In R. van Steensel & E. Segers (Eds.), *Succesvol lezen in het onderwijs* (pp. 155-171). Stichting Lezen Reeks 28. Eburon.
- Fisher, D., & Frey, N. (2021). *Better learning through structured teaching: A framework for the gradual release of responsibility* (3rd ed.). ASCD.
- Hebert, M., Bohaty, J.J., Nelson, J.R., & Brown, J. (2016). The effects of text structure instruction on expository reading comprehension: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, 108(5), 609-629. <https://doi.org/10.1037/edu0000082>
- Hebert, M., Bohaty, J.J., Nelson, J.R., & Roehling, J.V. (2018). Writing informational text using provided information and text structures: An intervention for upper elementary struggling writers. *Reading and Writing*, 31(9), 2165-2190. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9841-x>
- Hwang, H., Cabell, S.Q., & Joyner, R.E. (2020). Effects of integrated literacy and content-area instruction on vocabulary and comprehension in the elementary years: A meta-analysis. *Scientific Studies of Reading*, 26(3), 223-249. <https://doi.org/10.1080/1088438.2021.1954005>
- Johnson, D.W., & Johnson, F.P. (2017). *Joining together: Group theory and group skills* (12th ed.). Pearson.
- Kennistafel Effectief Leesonderwijs (2023). *Kwaliteitswaaier: Effectief onderwijs in begrijpend lezen*. <https://www.poraad.nl/kwaliteitswaaier-biedt-handvatten-voor-versterken-begrijpend-leesonderwijs>
- Kintsch, W. (2018). Revisiting the construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. In D.E. Alvermann, N.J. Unrau, M. Sailors, & R.B. Ruddell (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (7th ed., pp. 178-203). Routledge.
- Kooiker-den Boer, H.S., Sanders, T.J.M., & Evers-Vermeul, J. (2019). Tekststructuur in de Kennisbasis Nederlandse taal. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 58(11-12), 291-309. <https://orthopedagogiek.eu/article/tekststructuur-in-de-kennisbasisnederlandse-taal/>
- Kooiker-den Boer, H.S., Sanders, T.J.M., & Evers-Vermeul, J. (2023). Teaching text structure in science education: What opportunities do textbooks offer? *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 12, 1-38. <http://dx.doi.org/10.51751/DuJAL11325>
- Land, J.F.H. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten? Effecten van tekst- en lezerskenmerken op het tekstbegrip en de tekstwaardering van vmbo-leerlingen*. Stichting Lezen Reeks 13. Eburon. <https://dspace.library.uu.nl/handle/1874/32240>
- McKeown, M.G., Beck, I.L., & Blake, R.G.K. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3), 218-253. <https://doi.org/10.1598/RRQ.44.3.1>
- Meyer, B.J.F. (1975). Identification of the structure of prose and its implications for the study of reading and memory. *Journal of Reading Behavior*, 7(1), 7-47. <https://doi.org/10.1080/10862967509547120>

Paris, S.G., Lipson, M.Y., & Wixson, K.K. (1983). Becoming a strategic reader. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 293-316. [https://doi.org/10.1016/0361-476X\(83\)90018-8](https://doi.org/10.1016/0361-476X(83)90018-8)

Piasta, S.B., Connor, C.M., Fishman, B.J., & Morrison, F.J. (2009). Teachers' knowledge of literacy concepts, classroom practices, and student reading growth. *Scientific Studies of Reading*, 13(3), 224-248. <https://doi.org/10.1080/10888430902851364>

Pyle, N., Vasquez, A.C., Lignugaris/Kraft, B., Gillam, S.L., Reutzel, D.R., Olszewski, A., Segura, H., Hartzheim, D., Laing, W., & Pyle, D. (2017). Effects of expository text structure interventions on comprehension: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 52(4), 469-501. <https://doi.org/10.1002/rrq.179>

Reutzel, D.R., Jones, C.D., Clark, S.K., & Kumar, T. (2016). The Informational Text Structure Survey (ITS2): An exploration of primary grade teachers' sensitivity to text structure in young children's informational texts. *The Journal of Educational Research*, 109(1), 81-98. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.918927>

Sanders, T. J. M., Land, J., & Mulder, G. (2007). Linguistic markers of coherence improve text comprehension in functional contexts. *Information Design Journal*, 15(3), 219-235. <https://doi.org/10.1075/idj.15.3.04san>

Sangers, N.L., Evers-Vermeul, J., Sanders, T.J.M., & Hoeken, H.H. (2022). Verhalende en stem-elementen als motiverende factoren in educatieve teksten. *Levende Talen Tijdschrift*, 23(4), 3-13. <https://lt-tijdschriften.nl/ojs/index.php/lt/article/view/2286/1847>

Seidenberg, M.S., Cooper Borkenhagen, M., & Kearns, D.M. (2020). Lost in translation? Challenges in connecting reading science and educational practice. *Reading Research Quarterly*, 55, S119-S130.

Strong, J.Z. (2020). Investigating a text structure intervention for reading and writing in grades 4 and 5. *Reading Research Quarterly*, 55(4), 545-551. <https://doi.org/10.1002/rrq.356>

Van den Broek, P., Helder, A., Espin, C., & van der Liende, M. (2021). *Sturen op begrip: Effectief leesonderwijs in Nederland*. <https://www.tweedekamer.nl/sites/default/files/atoms/files/>

Van Silfhout, G. (2014). *Leuk om te lezen of makkelijk te begrijpen? Optimaal begrijpelijke teksten voor het voortgezet onderwijs*. Stichting Lezen Reeks 23. Eburon. <https://www.lezen.nl/publicatie/leuk-om-te-lezen-of-makkelijk-te-begrijpen/>

Welie, C., Schoonen, R., & Kuiken, F. (2018). The role text structure inference skill plays for eighth graders' expository text comprehension. *Reading and Writing*, 31(9), 2065-2094. <https://doi.org/10.1007/s11145-017-9801-x>

Wijekumar, K.K., Zhang, S., Joshi, R.M., & Peti-Stantić, A. (2021). Introduction to the special issue on textbook content and organization: why it matters to reading comprehension in elementary grades? *Technology, Knowledge and Learning*, 26(1), 243-249. <https://doi.org/10.1007/s10758-021-09505-6>

Williams, J.P., Pollini, S., Nubla-Kung, A.M., Snyder, A.E., Garcia, A., Ordynans, J.G., & Atkins, J.G. (2014). An intervention to improve comprehension of cause-effect through expository text structure instruction. *Journal of Educational Psychology*, 106(1), 1-17. <https://doi.org/10.1037/a0033215>

& Johnson, 2017). Daarmee onderstreept deze studie het belang van het vakmanschap van leerkrachten: goed onderwijs stopt niet bij kwaliteitsteksten en -lesmaterialen, maar vergt ook vakdidactisch inzicht om kansrijke didactieken succesvol te implementeren.

Conclusie

Give a man a fish, feed him for a day. Teach a man to fish, feed him for a lifetime. Deze welbekende uitspraak laat iets zien over de intentie achter goed leesonderwijs: we willen niet alleen de kennis van leerlingen hier en nu versterken (de vis), maar ook ervoor zorgen dat ze generaliseerbare kennis en vaardigheden opdoen waarmee ze in de toekomst flexibel, zelfstandig, strategisch en met plezier kunnen omgaan met teksten om zelf tot nieuwe kennis te komen (de hengel). Waar het leesonderwijs voorheen wel eens doorschoot door leerlingen te laten hengelen op het droge (contextloze strategie-oefening), moeten we ook ervoor waken om nu elke vorm van strategie-instructie zomaar overboord te gooien. Ons leesonderwijs heeft een vis-met-hengelmanentaliteit nodig: een stevige basis in leesvaardigheid ingebed in de rijke context van andere vakken en taaldomeinen om óók kennisopbouw een plek te geven.

Onderwijs over tekststructuur past goed bij deze vis-met-hengelmanentaliteit. Expliciete aandacht voor tekststructuur blijkt een effectieve aanpak om aan leesvaardigheid te werken. Vooral vaardigheden die relevant zijn voor lezen-om-te-leren worden ermee versterkt: leerlingen krijgen handvatten om hoofdgedachtes uit een tekst te 'vissen', een logische lijn aan te brengen in een samenvatting en hun inzet van strategieën beter af te stemmen op de tekst. Door hier niet in isolatie aan te werken, maar gekoppeld aan thema's en functionele taken uit de zaakvakken, ontstaat een motiverende en kennisrijke context.

Er moet dan wel boter bij de vis: goede educatieve teksten met een heldere tekststructuur én versterking van de vakdidactische kennis van leerkrachten zijn noodzakelijk voor succes. Een groter aanbod van helder gestructureerde teksten kan de integratie tussen het leesonderwijs en de zaakvakken vereenvoudigen. Zulke teksten helpen leerlingen om meer inzicht te verwerven in de logische denkrelaties die van belang zijn in informatieve teksten, waarmee ze een belangrijke tussenstap vormen richting authentieke teksten of complexere informatieve teksten waarin deze basisstructuren minder duidelijk of meer vermengd aanwezig zijn. Om hun professionele autonomie te vergroten hebben leerkrachten bovendien zelf ook een goede 'hengel' nodig, zodat ze minder afhankelijk raken van hun lesmethodes. Kortom, het is tijd voor leesonderwijs voorbij de polarisering: de vis én de hengel verdienen hun plek in het onderwijs.

Dr. Suzanne Bogaerds-Hazenberg werkt als postdoc aan de Radboud Universiteit en deelt via [leesonderwijs.com](https://www.leesonderwijs.com) haar inzichten over effectief leesonderwijs met de onderwijspraktijk. Email: suzanne.bogaerds-hazenberg@ru.nl

Dr. Jacqueline Evers-Vermeul werkt als universitair hoofddocent Taal & Communicatie aan de Universiteit Utrecht. E-mail: j.evers@uu.nl

Prof. dr. Huub van den Bergh is hoogleraar Toetsing en Didactiek van Taalvaardigheid aan de Universiteit Utrecht. E-mail: h.vandenbergh@uu.nl