

Genregericht lezen. Effecten van samenhangend lees- en schrijfonderwijs op leesvaardigheid

M. Vis, A. van Gelderen, K. de Glopper en J.F. van Kruiningen

Samenvatting Volgens functionele en (socio-) cognitieve modellen zijn lezen en schrijven sterk verweven. In deze studie staat genre centraal als verbindende schakel tussen beide. Wij ontwikkelden genregericht, samenhangend lees- en schrijfonderwijs en onderzochten de effecten ervan op leesvaardigheid.

Twee lessenseries over columns respectievelijk nieuwsberichten werden geïmplementeerd in havo 4-klassen van drie vo-scholen. In een gekruist onderzoeksontwerp werden acht docenten aselekt verdeeld over de column- en nieuwsberichtconditie. Alle leerlingen (N=162) maakten dezelfde voor- en natoetsen. Op de voormetingen verschilden de lees- en schrijfprestaties van beide groepen niet significant. De implementatietrouw en de sociale validiteit waren goed. Blijkens multilevelanalyses beantwoordden leerlingen uit de nieuwsberichtconditie op de nameting genregerichte vragen bij nieuwsberichten beter dan leerlingen uit de columnconditie, en vice versa. Het conditie-effect was voor de nieuwsberichten groot en voor de columns middelmatig van omvang.

De conclusie luidt dat genregericht, samenhangend lees- en schrijfonderwijs een positief effect op leesvaardigheid heeft. Vervolgonderzoek is nodig, naar de rol van genrekennis en naar de vraag welke genres op welke leeftijd het beste aangeboden kunnen worden.

Kernwoorden samenhang lezen schrijven, leesvaardigheid, schrijfvaardigheid, genredidactiek, voortgezet onderwijs

Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 8 oktober 2024

Ontvangen in gereviseerde vorm:
1 juli 2025

Geaccepteerd: 27 augustus 2025

Online: 20 oktober 2025

Contactpersoon

Moniek Vis,
moniek.vis@rug.nl

Copyright

© Author(s); licensed under
Creative Commons Attribution
4.0. This allows for unrestricted
use, as long as the author(s) and
source are credited.

Financiering onderzoek

De eerste auteur ontving een Dudoc
Alfa-promotiebeurs voor dit onderzoek.

Belangen

-

266

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.org/](https://doi.org/10.59302/p3sje758)

10.59302/p3sje758

(102) 266-293

1 Inleiding

Het leesvaardigheidsonderwijs staat door de tegenvallende resultaten van Nederlandse vijftienjarigen in de laatste PISA-onderzoeken al enige jaren ter discussie (Gubbels et al., 2019; Meelissen et al., 2023). In het leesonderwijs aan adolescenten zou de nadruk te veel liggen op het beantwoorden van steeds dezelfde soort vragen bij hetzelfde type teksten (Hoogeveen, 2018; Meestringa & Ravesloot, 2013; Rooijackers et al., 2021). Leergangen Nederlands zijn gebaseerd op verouderde opvattingen over leesbegrip (Bogaerds-Hazenberg et al., 2022; Rooijackers, 2023) die niet stroken met het aanleren van vaardigheden als integreren, evalueren en reflecteren die in PISA-onderzoek getoetst worden (Van den Broek et al., 2021). Ook zijn het aanleren van kennis over verschillende soorten teksten en tekststructuren en het integreren van lees- en schrijfonderwijs (nog) niet verankerd in het huidige leesonderwijs (Hoogeveen, 2018; Houtveen et al., 2019; Van den Broek et al., 2021). Nieuwe eindtermen voor het schoolvak Nederlands en aanpassingen in vraagtypen op het havo- en vwo-eindexamen brengen hierin wellicht beweging (Evers-Vermeul et al., 2022; Herder et al., 2021; Prenger & Pleumeekers, 2023; Prenger et al., 2023). Daarnaast kunnen nieuwe vormen van effectief leesonderwijs hieraan bijdragen.

Voor onze overkoepelende studie ontwikkelden en onderzochten we genre-gericht, samenhangend lees- en schrijfonderwijs. In een eerdere studie (Vis et al., 2021) definieerden wij dit als onderwijs dat (i) instructie bevat die in gelijke mate op beide vaardigheden is gericht en tot doel heeft om beide vaardigheden te verbeteren en dat ook (ii) verbindende elementen aan de orde stelt die gebaseerd zijn op cognitieve, sociocognitieve of functionele perspectieven op de samenhang tussen lezen en schrijven (Fitzgerald & Shanahan, 2000). Daarnaast (iii) maakt het de samenhang tussen lezen en schrijven voor leerlingen expliciet, door lees- en schrijfvaardigheid aan te bieden binnen het kader van het concept genre als verbindend element. Van de effecten van zulk onderwijs op de schrijfvaardigheid van havo 4-leerlingen deden wij eerder verslag (Vis et al., 2025). In dit artikel rapporteren we over de effecten op leesvaardigheid.

267

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.org/
10.59302/p3sje758](https://doi.org/10.59302/p3sje758)

2 Theoretische achtergrond

2.1 Genrekennis als verbindend element tussen lezen en schrijven

Kennis van genres (zie paragraaf 2.2) is van belang voor de taalvaardigheid van leerlingen omdat genre een verbindend element vormt tussen lezen en schrijven; vaardigheden die volgens diverse theorieën onlosmakelijk zijn verbonden. Fitzgerald en Shanahan (2000) beschrijven die verbondenheid vanuit drie perspectieven. Het cognitieve perspectief stelt de gezamenlijke kennisbasis van lezen en schrijven centraal. Beide vaardigheden tappen uit hetzelfde vaatje

wat betreft voorkennis en kennis over taal, waaronder genrekennis (Kim & Graham, 2021; Schoonen, 2019). Volgens het sociocognitieve perspectief is de sociaal-culturele context van taaluitingen van belang. Lezen en schrijven vormen een sociale activiteit waarbij genrekennis deelnemers helpt om hun bijdragen op elkaar af te stemmen. Volgens het functionele perspectief worden lees- en schrijfvaardigheid samen ingezet om doelen te bereiken, zoals bij kennisverwerving door informatieve teksten te lezen en daar een samenvatting over te schrijven.

Samenhangen tussen lees- en schrijfvaardigheid zien we ook terug in effectonderzoek (Graham & Harris, 2017). Instructie in leesvaardigheid blijkt van invloed op de ontwikkeling van schrijfvaardigheid en vice versa (Graham et al., 2018b; Graham & Hebert, 2011). Daarnaast hebben verschillende vormen van gebalanceerd lees- en schrijfonderwijs, onderwijs waarin beide vaardigheden ongeveer gelijk aan bod komen, een positieve invloed op beide vaardigheden (Graham et al., 2018a).

2.2 Het belang van genrekennis voor lezen

Volgens leesmodellen spelen vele componenten een rol bij de totstandkoming van begrip op verschillende niveaus van tekstrepresentatie (Graesser et al., 1997; Kintsch 1998; McNamara & Magliano, 2009). Zo speelt kennis over genres een rol bij het vormen van de tekstbasis en het situatiemodel (Graesser et al., 1997; McCarthy et al., 2024; McNamara & Magliano, 2009). Genres zijn verzamelingen gelijksoortige teksten met overeenkomstige conventies op het gebied van structuur, inhoud, linguïstische kenmerken en grafische vormgeving. Die conventies worden bepaald door de sociale context en het doel dat daarbinnen moet worden bereikt (Bhatia, 2002; Spooren & Stukker, 2023; Swales, 1990). Genres zijn van belang: zij bepalen mede hoe de tekst is opgebouwd en in welke stijl deze geschreven is. Genres roepen daarmee verwachtingen op (Schmitz et al., 2017; Zwaan, 1994). Een lezer van een nieuwsbericht verwacht de belangrijkste boodschap vooraan in de tekst, terwijl een lezer van een essay die eerder achteraan zoekt. Ook de sociaal-maatschappelijke context creëert verwachtingen. Lezers zullen afhankelijk van hun voorkennis en de sociale status van het publicatiemedium meer of minder waarde aan een nieuwsbericht hechten. Hoe een tekst gelezen wordt, is mede afhankelijk van het genre (Duke & Roberts, 2010; McCarthy et al., 2024).

Deze genre-afhankelijkheid is al vroeg in de taalontwikkeling te zien. Jonge lezers en schrijvers maken onderscheid tussen narratieve en informatieve genres (Donovan & Smolkin, 2006; McCarthy et al., 2024). Vijfjarigen verwerken bijvoorbeeld bij het navertellen van aan hen voorgelezen narratieve dan wel informatieve teksten kenmerken passend bij het betreffende genre (Pappas, 1990).

2.3 Bouwstenen voor de verbinding door genre van lezen en schrijven

De inzet van genrekennis leent zich zo gezien goed voor samenhangend lees- en schrijfonderwijs. Het concept genre is al veelvuldig gedidactiseerd, vooral binnen het schrijfonderwijs. Genredidactiek ontstond enkele decennia geleden en is in diverse landen opgenomen in het curriculum, met name in Australië (Rose, 2016). Het sporadische onderzoek naar de effecten van genredidactiek is hoofdzakelijk gericht op de effecten op schrijfvaardigheid. Voor het leesonderwijs wordt het belang benadrukt van genrekennis en van analyserende leeswijzen die de aandacht richten op tekstkenmerken die er voor het genre en zijn bedoelde werking toe doen (Duke & Roberts, 2010; Stukker et al., 2024)¹. Voor narratieve genres valt bijvoorbeeld te denken aan vormen van analyserend lezen gericht op het identificeren van thema's, personages en verhaalstructuren. Van belang bij zulk leesonderwijs is het leggen van een relatie tussen functies en vormen van genres (Stukker et al., 2024).

Onderzoek naar de effecten van genredidactiek op leesvaardigheid is zeer schaars (Slot, 2022). De weinige studies wijzen weliswaar op positieve effecten, maar deze betreffen vooral tweedetaalleerders (Benítez Hernández & Hernández Solano, 2017; Sadeghi et al., 2013) of zwakke lezers (Haria & Midgett, 2014). De effectieve elementen van genredidactiek voor leesvaardigheidsontwikkeling zijn daarom lastig te identificeren.

Dit komt ook doordat er sprake is van meer dan één vorm van genredidactiek. Bawarshi en Reiff (2010) beschrijven de diverse aanpakken. Als eerste de Australische aanpak die is gebaseerd op *systemic functional linguistics* van Michael Halliday. Expliciete instructie die genrekenmerken identificeert, uitlegt en inoefent kenmerkt de didactische uitwerking. Het modelleren door de leerkracht van leesprocessen of van tekstkenmerken met behulp van voorbeeldteksten maakt daar deel van uit. Ook binnen *English for Specific Purposes* speelt expliciete instructie van genrekenmerken een belangrijke rol, aangevuld met aandacht voor de sociale context waarbinnen genres functioneren. De *New Rhetoric*-benadering legt juist nadruk op die sociale context, stelt kritische analyse van genres centraal en mikt op blootstelling of *exposure* in plaats van op instructie.

Voor tekststructuur, een aspect van het concept genre, laat onderzoek naar effectief leesonderwijs wel duidelijk zien dat instructie bijdraagt aan beter tekstbegrip (Bogaerds-Hazenberg et al., 2021; Hebert et al., 2016; Pyle et al., 2017). Tekststructuurinstructie draagt bij aan het doorzien van de opbouw van een tekst en het lokaliseren van belangrijke informatie. In combinatie met schrijfopdrachten heeft het ook positieve effecten op de leesvaardigheid (Hebert et al., 2016). Deze resultaten geven steun aan de verwachting dat genregericht, samenhangend lees- en schrijfonderwijs effectief kan zijn. Voor andere elementen van genre, zoals instructie in doel, context en stijl ontbreekt het voorsnog aan zulke steun.

269

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/>

10.59302/p3sje758

Voor de inrichting van de didactiek van genregericht, samenhangend lees- en schrijfonderwijs vallen verder aanbevelingen af te leiden uit meta-analyses van onderzoek naar effectief leesonderwijs aan adolescenten. Deze laten de werkzaamheid zien van expliciete kennis- en strategie-instructie, modelleren van leesprocessen en tekstkenmerken, integreren van lezen en schrijven, en oefenen in kleine groepen (Bogaerds-Hazenberg, 2021; Houtveen et al., 2019; Okkinga et al., 2018; Pyle et al., 2017).

2.4 Probleemstelling, doel en hypothesen

Ter versterking van het leesonderwijs ontwikkelden wij genregericht, samenhangend lees- en schrijfonderwijs. We hebben voor de inrichting daarvan op onderdelen gebruik kunnen maken van de beschikbare theoretische en empirische literatuur. Omdat de effecten op leesvaardigheid van de aanpak niet zijn vastgesteld, hebben wij een experimenteel onderzoek uitgevoerd om de hypothese te toetsen dat leerlingen die samenhangend lees- en schrijfonderwijs in een bepaald genre krijgen, de op dat genre gerichte begripsvragen beter beantwoorden dan leerlingen die hetzelfde onderwijs krijgen in een ander genre.

3 Methode

3.1 Deelnemers

De havo 4-leerlingen van drie scholengemeenschappen in middelgrote plaatsen in Noord-Nederland namen deel aan dit onderzoek. Twee scholen reageerden op de oproep tot deelname die via het netwerk van de eerste auteur werd verspreid, op de derde school werkte deze onderzoeker, die overigens niet als docent deelnam aan dit onderzoek. De drie scholengemeenschappen bieden regulier onderwijs aan. In 2018-2019 scoorden de havo-afdelingen van de scholen een 6.2 of 6.3 op het centraal eindexamen (PO-Raad & VO-raad, 2023), waarmee zij niet afwijken van het landelijk gemiddelde van 6.2 (Paul, 2023). School 1 en 2 voerden de lessen uit in de eerste helft van 2019-2020, school 3 in de eerste helft van 2020-2021, tijdens de coronapandemie.

Alle twaalf havo 4-klassen van de scholen participeerden. De lessen werden uitgevoerd door de acht docenten Nederlands van de deelnemende klassen. Zij namen ook de metingen af. Zes docenten hadden een eerstegraads en twee een tweedegraads bevoegdheid Nederlands. Hun onderwijservaring bedroeg tien tot zestien jaar.

Aan de ouders van leerlingen onder de zestien jaar werd schriftelijk toestemming gevraagd voor gebruik van de gegevens van hun kind voor het onderzoek. Boven de zestien kregen leerlingen deze brief zelf. Voor of van 275 leerlingen werd toestemming verkregen. We kregen geen toestemming van 28 ouders en 24 leerlingen.

Voor inclusie van leerlingen in de dataset golden de volgende selectiecriteria. Leerlingen moesten aanwezig zijn geweest bij:

- (1) minstens vijf van de zes lessen;
- (2) de voormetingen lees- en schrijfvaardigheid en de nameting leesvaardigheid.

Op basis hiervan vielen 113 leerlingen af, grotendeels door de coronapandemie. Van school 1 en 2 vielen respectievelijk 25 en 17 leerlingen af, van school 3 71 leerlingen.

Op basis van vragenlijstgegevens weten we dat de 162 leerlingen uit de dataset gemiddeld vijftien jaar en vier maanden oud waren ($SD = 0.73$). 48.7% van de leerlingen gaf aan een meisje te zijn, 47.7% een jongen. 3.6% gaf geen antwoord.

3.2 Onderzoeksontwerp

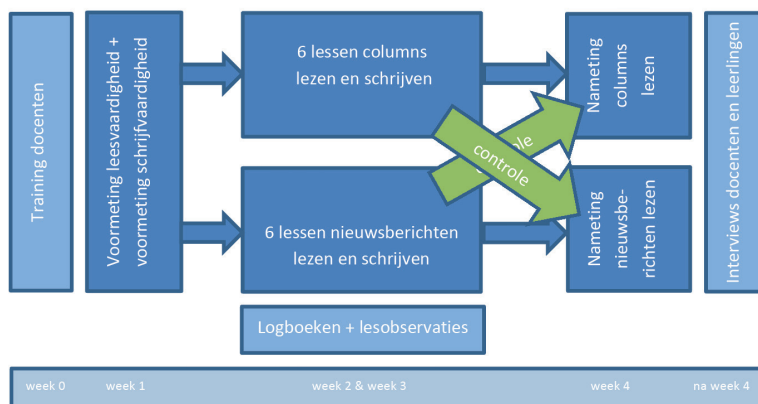
In een quasi-experimenteel gekruist onderzoeksontwerp (Figuur 1) werden de docenten binnen scholen aselekt verdeeld over twee condities: lessen in nieuwsberichten of lessen in columns. Binnen scholen werden dientengevolge beide condities uitgevoerd. Docenten gaven daarbij slechts in één conditie les, waardoor het risico op contaminatie tussen condities klein was. Hun klassen kregen zes lessen in het lezen en schrijven van columns of nieuwsberichten. Alle leerlingen maakten dezelfde toetsen tijdens de voormetingen lezen (twee examenteksten met vragen) en schrijven (betoogopdracht), en de nameting lezen (twee nieuwsberichten en twee columns met vragen). De lessen en metingen vonden plaats in reguliere lestijd en alle aanwezige leerlingen namen eraan deel.

De voormetingen dienden ter controle op verschillen tussen condities en als covariaat in de analyses van de nameting. De verwachting was dat leerlingen uit de columnconditie ($N=89$) betere resultaten zouden halen bij het beantwoorden van de genregerichte vragen over de columns dan de leerlingen uit de nieuwsberichtconditie ($N=73$), die in dit geval de controlegroep vormden. Voor de leerlingen uit de nieuwsberichtconditie gold die verwachting voor het beantwoorden van de genregerichte vragen over de nieuwsberichten, waarbij de leerlingen uit de columnconditie de controlegroep vormden.

Tussen de condities deden zich geen significante verschillen voor in hun samenstelling naar leeftijd ($t_{\text{equal variances not assumed}}(135.944)=1.911$; $p=.058$) en geslacht ($\chi^2(1, n=162)=0.461$; $p=.497$).

Figuur 1

Onderzoeksonderwerp en tijdverloop



3.3 Lessenseries

De lessenseries over columns en nieuwsberichten waren qua opzet en didactische werkvormen grotendeels gelijk. De zes lessen (verspreid over twee weken, zie Figuur 1) kwamen tot stand na raadpleging van een klankbordgroep van docenten Nederlands en na een pilot met de havo 4-klassen van een vierde middelbare school.

De ontwerpprincipes vloeiden voort uit onze definitie van genregericht, samenhangend lees- en schrijfonderwijs (zie paragraaf 1) in combinatie met inzichten uit de literatuur over lees- en schrijfonderwijs. Het eerste ontwerpprincipe houdt in dat lezen en schrijven in gelijke mate aan bod komen. Ten tweede moet expliciete genrekennis worden aangeboden op basis waarvan de deelnemers leren lezen en schrijven in het betreffende genre. Het derde ontwerpprincipe schrijft voor dat genregerichte leesvaardigheid de vorm van analyserend lezen aanneemt. Het vierde en laatste principe betreft de genregerichte schrijfvaardigheid; met korte doelgerichte oefening worden de geleerde genrekennissen in praktijk gebracht. Hierin komen samen schrijven, werken aan een doelgerichte opdracht en instructie in tekststructuren als elementen van effectief schrijfonderwijs terug (Bouwer et al., 2022; Graham et al., 2023; Vis et al., 2025).

Deze ontwerpprincipes vormden de leidraad voor de ontwikkeling van de lessenseries over columns en nieuwsberichten. We kozen voor deze genres omdat zij duidelijk verschillen en we ze geschikt achtten voor havo 4. Wat betreft dit laatste: beide genres komen aan bod in de meestgebruikte lesmethodes Nederlands (Nieuw Nederlands, Op Niveau, Talent). Een column heeft een combinatie van emotioneren en overtuigen dan wel opiniëren als doel. Hierbij

wordt vaak op een persoonlijke en herkenbare manier een creatieve schrijfstijl gehanteerd. Een nieuwsbericht heeft als doel de lezer feitelijk, ondubbelzinnig en onpartijdig te informeren over nieuwsfeiten. De stijl wordt gekenmerkt door beknoptheid en neutraliteit, de opbouw is standaard (Asbreuk & De Moor, 2013; Kussendrager et al., 2014).

De lessenserie startte met een kennismaking met het concept genre en het afleiden van genrekenmerken van columns of nieuwsberichten uit gegeven teksten. Conform onze definitie van het concept genre werden de volgende genrekenmerken uitgewerkt: doel, structuur, inhoud, linguïstische kenmerken, lay-out en sociale context (in dit geval bron en publiek). In de daaropvolgende drie lessen werd steeds gedetailleerder ingegaan op de betreffende genres: leerlingen lazen teksten uit het genre, benoemden genrekenmerken en pasten deze toe in hun eigen teksten. In de vijfde les zat een grotere schrijfp opdracht. In de laatste les werd een nieuw genre (het recept) geïntroduceerd, zodat leerlingen hun kennis over het concept genre transfereerden naar het omschrijven van de kenmerken van dit nieuwe genre. Tabel 1 bevat een overzicht van de doelen per les en voorbeelden van opdrachten.

Verschillende effectief bewezen werkvormen vormden de didactische basis van de lessenseries. Zo werkten leerlingen zowel individueel als samen (Bogaerds-Hazenberg et al., 2021). Ook werd gebruikgemaakt van modelteksten (Graham et al., 2023). Het analyserend lezen daarvan ging veelal vooraf aan het schrijven van eigen teksten. Zowel lees- als schrijfactiviteiten werden ingezet om genrekennis op te doen en toe te passen (Houtveen et al., 2019). Er werden verder elementen ontleend aan het directe-instructiemodel (Hughes et al., 2017), waaronder een terugblik aan het lesbegin, instructie van nieuwe begrippen, terugkoppeling in elke lesfase en vooruitkijken naar de volgende les.

Tabel 1

Opzet lessenserie

Les	Doel (& achterliggend ontwerp-principe)	Voorbeelden van opdrachten
1	Kennismaken met het genre (expliciete kennis van genrekenmerken)	Sorteeropdracht ter introductie van het (concept) genre
2	Genrekenmerken leren herkennen en toepassen (expliciete kennis van genrekenmerken, analyserend lezen, doelgerichte schrijfoefening)	Twee columns / nieuwsberichten vergelijken en analyseren op genrekenmerken
3	Genrespecifiek taalgebruik leren herkennen en toepassen (expliciete kennis van genrekenmerken, analyserend lezen, doelgerichte schrijfoefening)	Subjectieve woorden aanstrepen en effect op de lezer omschrijven
4	Oefenen met genrekenmerken (analyserend lezen, doelgerichte schrijfoefening)	Stijl van een columnist analyseren / nieuwsbericht klasgenoot analyseren
5	Genrekennis in de praktijk brengen aan de hand van een grote schrijfpodracht (doelgerichte schrijfoefening)	Een column schrijven / krant maken
6	Kennis toepassen op andere genres (expliciete kennis van genrekenmerken, analyserend lezen)	Kenmerken van een nieuw genre bepalen ter bevordering van transfer genrekennis

Noot. Zie Vis (2022) voor de volledige lessenseries.

3.4 Implementatie

Om zicht te krijgen op implementatiekwaliteit en implementatietrouw (O'Donnell, 2008; Sanetti et al., 2021) werden logboeken van docenten, observaties van lessen, registratie van uitval van leerlingen en interviews met docenten en leerlingen ingezet. De logboeken, observaties en registraties geven informatie over afwijkingen van het programma.

Het doel en bedoelde gebruik van de logboeken is voorafgaand aan de lessen met de docenten doorgenomen. Dit gebeurde tijdens een instructiemoment van anderhalf uur waarop ook de docentenhandleiding, het leerlingwerkboek en de lesopzet werden langsgelopen. Zo maakten we de docenten vertrouwd met genregericht, samenhangend lees- en schrijfonderwijs. In het logboek vulden de docenten per les een korte evaluatie in en noteerden ze van de lesopzet afwijkende zaken. Uit de logboeken blijkt dat in de 72 uitgevoerde lessen één keer een klassengesprek en één keer het terugblikken en vooruitkijken werd

overgeslagen en vier keer een opdracht werd ingekort dan wel uitgebreid. Er werd dus nauwelijks afgeweken van het voorgestelde programma.

De eerste of tweede les van elke docent werd door de onderzoeker geobserveerd. Ook hieruit bleken slechts enkele minimale afwijkingen van het lesprogramma, zoals het vergeten op te starten van de ondersteunende PowerPoint met daarin de stappen die in de lessen uitgevoerd moesten worden. Na afloop van de geobserveerde les werden de aandachtspunten met de docenten besproken, zodat zij hier rekening mee zouden houden in de volgende lessen. Eén docent nam tijdens de geobserveerde les minder tijd dan gepland voor het bespreken van de opdrachten en vulde geen logboek in. Uit een van de leerlinginterviews werd duidelijk dat deze docent de planning ook tijdens latere lessen niet altijd gevolgd heeft.

Docenten van school 3 voerden de lessen uit tijdens de coronapandemie. Als gevolg van de toen geldende regels rondom afstand houden konden de leerlingen weliswaar in groepsopstelling werken, maar de docenten niet door de klas lopen. De logboeken en lesobservaties van deze school leverden geen aanwijzingen op dat de lesdoelen door de coronamaatregelen in gevaar kwamen.

3.5 Sociale validiteit

Over de sociale validiteit van de interventie (Wolf, 1978) verzamelden we gegevens bij docenten en leerlingen. In het logboek van de docenten gingen per les vier evaluatieve vragen over de benodigde tijd per onderdeel ten opzichte van de in de docentenhandleiding aangegeven tijd, de moeilijkheidsgraad van de les, de inzet van de leerlingen en de duidelijkheid van het lesmateriaal. De docenten waardeerden op een schaal van één (negatief) tot en met vier (positief) de duidelijkheid van het lesmateriaal met gemiddeld 3.9 en de moeilijkheidsgraad met gemiddeld 3.4 als positief. Het onderdeel tijd werd voor de meeste lessen positief beoordeeld (tussen 3.3 en 3.9), maar les drie (gemiddeld 2.6) en les vijf (gemiddeld 2.5) werden als krap ervaren. De waardering van de inzet van de leerlingen schommelde rond de 3 en kende uitschieters naar boven (gemiddeld 3.8 van de columndocenten voor les vijf) en beneden (gemiddeld 2.2 van de columndocenten voor les zes).

Na afloop van het traject interviewde de onderzoeker op elke school de deelnemende docenten, leerlingen uit de columnconditie en leerlingen uit de nieuwsberichtconditie (steeds drie tot vijf leerlingen uit elke klas). Van één klas uit de columnconditie zijn vanwege tijdgebrek geen leerlingen geïnterviewd. De docent- en de leerlinginterviews bevestigden het beeld uit de logboeken, namelijk dat de moeilijkheidsgraad aansloot bij het leerlingniveau en dat een enkele les gebaat zou zijn geweest met meer tijd.

Docenten en leerlingen schatten in dat de leerlingen hun schrijfvaardigheid meer hadden verbeterd dan hun leesvaardigheid. Docenten betwijfelden of

leerlingen hadden geleerd om gedetailleerde vragen over de inhoud van een tekst te beantwoorden en of de lessen vanuit een eindexamenperspectief iets hadden opgeleverd voor de leesvaardigheid. Leerlingen dachten meer geleerd te hebben op het gebied van schrijfvaardigheid, omdat ze tijdens de lessenserie meer geschreven hadden dan in reguliere lessen waar leesvaardigheid meer aan bod komt. Leerlingen gaven daarnaast aan dat ze geleerd hadden wat genrekenmerken waren en hoe ze deze konden herkennen en toepassen. Zij waardeerden het samenwerkingsaspect en de afwisseling tussen lezen en schrijven.

3.6 Instrumenten

3.6.1 Voormeting leesvaardigheid

De voormeting leesvaardigheid bestond uit twee teksten uit oude havo-eindexamens² met elk vier meerkeuzevragen en een open vraag. De leerlingen hadden hier veertig minuten tijd voor.

De antwoorden op de twee open vragen van 20 leerlingen werden door de eerste auteur en door een van de andere onderzoekers beoordeeld. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid bij deze open vragen was voldoende tot goed (Cohens kappa = .70 respectievelijk .80, zie Landis & Koch, 1977). De eerste auteur beoordeelde de antwoorden van de overige leerlingen. De scores op een vraag die in tegenstelling tot alle andere vragen niet één maar twee punten opleverde, werden herberekend zodat alle vragen even zwaar meewogen in de somscore waarmee de overige analyses gedaan werden.

Cronbachs alpha van de tien items uit de voormeting was .34³. Een dergelijke lage waarde betekent niet per se dat de gebruikte toets onbetrouwbaar is: Cronbachs alpha onderschat de betrouwbaarheid van toetsen, soms zelf in sterke mate (Sijtsma, 2009; Taber, 2017). Een overtuigend alternatief is echter niet voorhanden (Malkewitz et al., 2023). Bijvoorbeeld McDonald's omega (met de procedure van Hayes & Coutts, 2020) wordt voor dezelfde 10 items geschat op .36.

Een t-test toonde aan dat er op de voormeting leesvaardigheid geen significant verschil was tussen de condities ($t(160)=0.136$; $p=.892$). We namen de voormeting leesvaardigheid zoals gepland als covariaat mee in de analyse van de nameting. Ondanks de lage schattingen van de betrouwbaarheid kan de voormeting leesvaardigheid immers effectief zijn als covariaat.

3.6.2 Voormeting schrijfvaardigheid

Het tweede deel van de voormeting bestond uit het schrijven van een betoog. Deze opdracht werd gebruikt in eerder onderzoek (De Gloppe & Pullen, 2018). Deelnemers moesten een standpunt innemen over de kwestie of leerlingen

vanaf twaalf jaar naar een school van hun eigen niveau moeten gaan of tot ten minste vijftien jaar samen naar één type school. Zij kregen vijftig minuten de tijd om hun tekst te schrijven.

De kwaliteit van deze leerlingteksten werd vastgesteld aan de hand van schaalbeoordeling (Bouwer et al., 2023; Schoonen et al., 2011) door twee student-assistenten Communicatie- en Informatiewetenschappen en Neerlandistiek en twee taalonderwijsonderzoekers. De vier beoordelaars legden 44 teksten uit de voormeting die niet tot de dataset behoorden op vijf stapels die opliepen in kwaliteit: van zeer slecht naar zeer goed. Zij baseerden hun oordeel op overtuigingskracht, structuur en samenhang, en taalgebruik van de betogen. De overeenstemming tussen de beoordelaars was hoog (Cronbachs alpha .81). Voor de schaal werd van elke stapel de tekst geselecteerd waarover de meeste overeenstemming bestond.

Van deze vijf ankerteksten werden de kenmerken beschreven⁴. De ankerteksten vormden samen een vijfpuntsschaal op basis waarvan een van de student-assistenten en de eerste auteur onafhankelijk van elkaar de eerste zestig teksten uit de dataset beoordeelden. Elke leerlingtekst kreeg op deze manier een score van minstens 1 en hoogstens 5; ook tussen schaalpunten werden scores toegekend. Hierbij was de overeenstemming zeer goed (Cronbachs alpha .85). De overige teksten uit de dataset werden door de student-assistent beoordeeld. Een t-test toonde aan dat er geen significant verschil was in tekstkwaliteit tussen de condities ($t(160) = -0.621$; $p = .535$). De schaaloordelen werden meegenomen als covariaat in de analyses van de nameting leesvaardigheid.

3.6.3 Nameting leesvaardigheid

De nameting leesvaardigheid bestond uit vier teksten, twee columns en twee nieuwsberichten, alle uit landelijke dagbladen⁵. Leerlingen kregen voor deze nameting honderd aaneengesloten minuten de tijd.

De nieuwsberichten gingen over de ophef rondom de Netflix-serie *When they see us* en het al dan niet bestaan van vliegschaamte. De columns gingen over kerst vieren met de familie en over hoe weinig flexibel leerplichtambtenaren omgaan met vrije dagen.

Elke tekst ging vergezeld van diverse vraagtypen, om de leesvaardigheid zo breed mogelijk te vangen (Campbell, 2005; Collins et al., 2020). Van de 67 vragen waren er in totaal 24 open vragen en 43 gesloten of meerkeuzevragen. Van de open vragen behandelden we vier paren van vragen waarbij leerlingen een voorbeeld van genrespecifiek taalgebruik uit de tekst moesten (i) geven en (ii) toelichten als één item. Voor de analyse hielden we zo 63 items over.

In eerste instantie beoordeelden de onderzoeker en een student-assistent de antwoorden op de open vragen van een selectie van twintig leerlingen uit de dataset met het door de auteurs ontwikkelde beoordelingsmodel⁶. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid (Cohens kappa) lag voor vijftien vragen tussen .80 en 1, voor drie vragen tussen de .60 en .80 en voor twee vragen

onder de .60; deze was daarmee voor de meeste vragen voldoende tot uitstekend en alleen voor de laatstgenoemde twee vragen matig (Landis & Koch, 1977). Het gaat om vragen waarbij leerlingen moeten reflecteren op de tekst en waarbij lastiger consensus is te bereiken over juiste antwoorden (Tengberg et al., 2018). Na aanscherping van het beoordelingsmodel liet een nieuwe testset een Cohens kappa zien van tussen de .60 en de .80. De open vragen werden vervolgens door de student-assistent beoordeeld. Twijfelgevallen werden met de onderzoeker overlegd.

Inhoudelijk konden de vragen worden ingedeeld in twee categorieën: genregerichte vragen en niet-genregerichte vragen. Tabel 2 en 3 bevatten daarvan voorbeelden. Voor de genregerichte vragen moesten leerlingen de genrekennis uit de lessen inzetten, bij beantwoording van de niet-genregerichte vragen was genrekennis niet relevant. We verwachtten op de niet-genregerichte vragen derhalve geen verschillen tussen condities. We konden zo nagaan of het onderscheid tussen genregerichte en niet-genregerichte vragen ook daadwerkelijk gemaakt kon worden, zoals de theoretische modellen suggereren waarin genrekennis weliswaar een rol speelt, maar niet compleet overlapt met het concept leesvaardigheid (Graesser et al., 1997; McNamara & Magliano, 2009). Tevens vormde het onderscheid een aanvulling op het gekruiste onderzoeksonderwerp. Leerlingen worden immers getoetst op juist de genregerichte vragen bij twee genres waarvan er een wél en een niet geïnstrueerd is.

Verspreid over de vier teksten waren er 17 niet-genregerichte vragen (Cronbachs alpha .53) en 46 genregerichte vragen (Cronbachs alpha .68). Elke tekst bevatte in ieder geval de volgende tien genregerichte vragen:

- zes meerkeuzebeweringen over in de lessenserie aangeleerde genrekenmerken van de tekst, bijvoorbeeld of de tekst inspeelt op de emotie van de lezer en of de tekst subjectief is;
- een meerkeuzevraag over de structuur van de tekst;
- een open vraag over het genre waartoe de tekst behoort;
- en twee open vragen naar de redenen waarom de leerling dat denkt.

Tabel 2

Overzicht soorten vragen bij nameting columns

Columns	Aantal	Cronbachs alpha	Voorbeeld
Niet-genregerichte vragen	12	.54	"Ik kon ontspannen achteroverleunen." (alinea 8). Waarom kan de ik-persoon ontspannen achteroverleunen?
Genregerichte vragen	22	.69	Kies twee voorbeelden uit alinea 8 die kenmerkend zijn voor het taalgebruik in teksten in dit genre.

Tabel 3

Overzicht soorten vragen bij nameting nieuwsberichten

Nieuwsberichten	Aantal	Cronbachs alpha	Voorbeeld
Niet-genregerichte vragen	5	.14	We vliegen erop los meldt de titel van de tekst. Wat is volgens de tekst de verklaring voor het feit dat Nederlanders meer dan ooit vliegen? Kies het beste antwoord.
Genregerichte vragen	24	.50	De inhoud van deze tekst is alleen maar feitelijk. Waar / niet waar / weet ik niet.

Cronbachs alpha was voor de vier vraagsoorten tamelijk laag; deze zijn dus niet eendimensionaal. Dit verwachtten we gezien de kennis over het construct leesvaardigheid ook niet; vragen bij teksten vereisen de inzet van nogal verschillende cognitieve processen die niet allemaal met elkaar samenhangen. Bovendien is genre ook geen eendimensionaal concept. Een somscore kan echter nog steeds een betrouwbare indicatie geven over een theoretisch concept, ook al is Cronbachs alpha laag (Sijtsma, 2009; Taber, 2017).

We onderzochten dit verder middels confirmatieve factoranalyse in Mplus, versie 8.11 (Muthén & Muthén, 2017). We startten met een model met vier factoren die corresponderen met de niet-genregerichte en genregerichte vragen bij columns en nieuwsberichten. De Comparative Fit Index (CFI = .765) en de Tucker-Lewis Index (TLI = .756) wezen op een minder dan goede fit van dit model, maar de Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA = 0.037) gaf aan dat het vierfactorenmodel goed past (Hu & Bentler, 1999). We zetten dit model vervolgens af tegen twee spaarzamerere tweefactorenmodellen. Allereerst een waarin beide genres zonder onderscheid naar vraagsoorten werden vertegenwoordigd. Het vierfactorenmodel bleek de voorkeur boven dit ‘genremodel’ te verdienen ($\Delta\chi^2=18.851$, $df=5$, $p=.002$), wat een ondersteuning vormt voor ons onderscheid tussen niet-genregerichte en genregerichte vragen. Vervolgens probeerden we het onderscheid tussen niet-genregerichte en genregerichte vragen te toetsen. Dit ‘vraagsoortenmodel’ zonder onderscheid tussen genres was niet geïdentificeerd.

Op basis van deze uitkomsten maakten wij voor elk van deze vier vraagsoorten een variabele aan met daarin de somscore van de gegeven antwoorden per categorie.

3.7 Analyse

Met deze vier variabelen voerden we ter toetsing van de hypothesen voor de columns en de nieuwsberichten multilevelanalyses uit in MLwIN (Rasbash et al., 2017), vanwege het geneste karakter van de data (leerlingen in klassen

in scholen). We startten met een nulmodel met alleen het leerlingniveau en schatten daarin de intercept. Vervolgens werd het klasniveau (model 1) en daarna het schoolniveau (model 2) toegevoegd. Aan de hand van de *likelihood ratio* bekeken we steeds of het model beter paste dan het voorafgaande. Als dit niet het geval was, gaven we de voorkeur aan het voorafgaande, spaarzamere model. Dit werd het voorkeursmodel waaraan we de predictoren voormeting lezen, voormeting schrijven en conditie toevoegden (model 3).

4 Resultaten

4.1 Resultaten columns

De resultaten van de multilevelanalyses voor de columns vatten we samen in de bovenste twee rijen van Tabel 4. Bij zowel de niet-genregerichte als de genregerichte vragen bleek model 1 met daarin het leerling- en het klaslevel het geprefereerde model. Met het toevoegen van de predictoren voormeting schrijfvaardigheid, voormeting leesvaardigheid en conditie verbeterde het model voor de niet-genregerichte vragen niet significant en dat voor de genregerichte vragen wel.

In Tabel 5 is te zien dat bij de niet-genregerichte vragen geen sprake is van significante regressiecoëfficiënten in model 3. Bij de genregerichte vragen laten zowel de voormetingen lees- en schrijfvaardigheid als conditie een significante regressiecoëfficiënt zien.

Wanneer we het conditie-effect isoleren door het voorkeursmodel met alleen de twee covariaten te vergelijken met het voorkeursmodel uit Tabel 5 met alle drie predictoren (zie Tabel 6) is de leerlingvariantie nagenoeg gelijk (11.676 versus 11.696), maar is de klassenvariantie in het model met alleen de covariaten flink hoger (1.725 versus 0.989). De totale variantie, bepaald als som van de leerlingvariantie en klasvariantie, neemt af van 13.401 naar 12.685 wat een verschil van 5.3% in verklaarde variantie oplevert. Deze door conditie verklaarde variantie kan worden geduid als effectgrootte (Cohen, 1988). In dit geval geldt $d=0.48$, een middelmatige effectgrootte.

De predictor conditie levert een significante bijdrage aan het voorkeursmodel van de genregerichte vragen. De hypothese dat leerlingen uit de columnconditie de genregerichte vragen bij de columns beter beantwoorden dan leerlingen uit de nieuwsberichtconditie wordt dus ondersteund. Voor de niet-genregerichte vragen zagen we zoals verwacht geen significant verschil tussen de beide condities.

4.2 Resultaten nieuwsberichten

Voor de nieuwsberichten bevat het best passende model voor de niet-genregerichte vragen zowel het leerling-, klas- als schoolniveau. Voor de

genregerichte vragen bij de nieuwsberichten heeft het model met leerling- en klasniveau de voorkeur (derde en vierde rij Tabel 4). In model 3 is er sprake van twee significante regressiecoëfficiënten: de voormeting leesvaardigheid bij de niet-genregerichte vragen en conditie bij de genregerichte vragen (Tabel 5).

Het effect van de predictor conditie op de genregerichte leesvaardigheid is ook bij de nieuwsberichten bepaald. Vergelijking van het voorkeursmodel met alleen de twee covariaten met het voorkeursmodel met alle drie de predictoren (Tabel 6) laat opnieuw zien dat het verschil in verklaarde leerlingvariantie klein is (8.738 versus 8.906) en dat in verklaarde klassenvariantie groot (2.056 versus 0.330). De totale variantie, bepaald als som van de leerlingvariantie en klasvariantie, neemt af van 10.794 naar 9.236, een verschil van 14.4%. Met een d van 0.82 spreken we van een groot effect.

Voor de nieuwsberichten geldt net als voor de columns dat conditie een significante bijdrage levert aan het voorkeursmodel van de genregerichte vragen; ook de hypothese dat leerlingen uit de nieuwsberichtconditie de genregerichte vragen bij de nieuwsberichten beter beantwoorden dan leerlingen uit de columnconditie wordt ondersteund. Ook hier zien we bij de niet-genregerichte vragen geen verschil tussen condities.

Tabel 4

Vergelijking passing modellen (-2*loglikelihood) afhankelijke variabelen met levels voor leerling (L), klas (K) en school (S); (vk) geeft voorkeur voor model aan; in model 3 worden predictoren (P) voormeting schrijfvaardigheid (VS), voormeting leesvaardigheid (VL) en conditie (C) toegevoegd

Afhankelijke variabele	Model 0	Model 1	Δ X2 (0-1)		P	vk	Model 2		Δ X2 (0/1-2)	Δ df	p	vk	Model 3		Δ X2 (1/2-3)	Δ df	p
			L	LK			L(K)	L/LK P:VS,VL,C									
Columns niet- genregerichte vragen	713.683	694.703	18.980	1	0.000*	1	691.693	3.01	1	0.083	1	692.079	2.624	3	0.105		
Columns genre- gerichte vragen	897.234	887.866	9.368	1	0.002*	1	884.495	3.371	1	0.066	1	867.067	20.799	3	0.000*		
Nieuwsberich- ten niet-genre- gerichte vragen	434.934	431.569	3.365	1	0.067	0	428.758	6.716	1	0.010*	2	414.066	14.692	3	0.000*		
Nieuwsberich- ten genrege- richte vragen	844.705	832.109	12.596	1	0.000*	1	832.109	0	1	1.000	1	818.785	13.324	3	0.000*		

* Verbetering modelfit is significant, voorkeursmodel. Bij geen verbetering modelfit, is voorkeursmodel het voorafgaande model.

Tabel 5

Intercept, regressiecoëfficiënten en verklaarde variantie volgens het voorkeursmodel (model 3)

Afhankelijke variabele	Intercept	Voormeting schrijfvaardigheid	Voormeting leesvaardigheid	Conditie	Leerlingvariantie	Klassen-/ schoolvariantie
Columns niet-genregerichte vragen	7.278 (0.529)	0.152 (0.174)	0.117 (0.090)	-0.058 (0.698)	3.732 (0.431)	1.122 (0.581)
Columns genregerichte vragen	10.199 (0.606)	0.939 (0.303)**	0.421 (0.157)**	1.680 (0.806)*	11.696 (1.349)	0.989 (0.775)
Nieuwsberichten niet-genregerichte vragen	1.848 (0.126)	0.022 (0.075)	0.153 (0.039)**	0.108 (0.138)	0.741 (0.083)	0.023 (0.030)
Nieuwsberichten genregerichte vragen	11.907 (0.390)	0.451 (0.262)	0.186 (0.136)	2.329 (0.587)**	8.906 (1.026)	0.330 (0.409)

* p < .05, ** p < .01

Noot. Voor de niet-genregerichte vragen bij de columns verbeterde de fit niet significant bij het voorkeursmodel.

Tabel 6

Isolatie conditie-effect door vergelijking variantie binnen voorkeursmodel met twee en met drie predictoren

Afhankelijke variabele	Voorkeursmodel met twee predictoren (covariaten: voormeting leesvaardigheid en voormeting schrijfvaardigheid)			Voorkeursmodel met drie predictoren (conditie plus covariaten: voormeting leesvaardigheid en voormeting schrijfvaardigheid)		
	Leerlingvariantie	Klassenvariantie	Totale variantie	Leerlingvariantie	Klassenvariantie	Totale variantie
Columns genregerichte vragen	11.676	1.725	13.401	11.696	0.989	12.685
Nieuwsberichten genregerichte vragen	8.738	2.056	10.794	8.906	0.330	9.236

5 Conclusie en discussie

In deze studie onderzochten we de effecten van genregericht, samenhangend lees- en schrijfonderwijs op de leesvaardigheid van havo 4-leerlingen met behulp van een quasi-experimenteel gekruist onderzoeksontwerp met twee condities: columns lezen en schrijven en nieuwsberichten lezen en schrijven. Onze verwachting was dat de columnleerlingen na afloop van de lessenserie de genregerichte vragen bij de columns beter zouden beantwoorden dan de nieuwsberichtleerlingen. Van de nieuwsberichtleerlingen verwachtten we dat zij de genregerichte vragen bij de nieuwsberichten beter zouden beantwoorden dan de columnleerlingen. Uit multilevelanalyses bleek dat we onze hypothesen konden aanvaarden, aangezien conditie voor de genregerichte vragen bij zowel de columns als de nieuwsberichten een significante bijdrage leverde aan de voorspelling van de scores van de leerlingen. Voor de niet-genregerichte vragen vonden we dit resultaat niet. We concluderen dat genregericht, samenhangend lees- en schrijfonderwijs een positief effect heeft op het beantwoorden van genregerichte vragen over teksten, maar niet op het beantwoorden van niet-genregerichte vragen.

Het conditie-effect op de genregerichte vragen in de nameting bleek voor de nieuwsberichten groot en voor de columns middelmatig van omvang te zijn. Voor nieuwsberichten is in relatief korte tijd dus een groter effect behaald op de leesvaardigheid van havo 4-leerlingen dan voor columns. Wat dit verschil in effectgrootte veroorzaakt is onduidelijk; wellicht kan dit worden verklaard doordat columns een qua kenmerken diffuser genre zijn dan nieuwsberichten en doordat in columns het taalgebruik gevarieerder is dan in nieuwsberichten. Deze verklaring is voortsnog speculatief. De gegevens uit de interviews met de leerlingen werpen geen licht op het verschil in effectgrootte.

Uit de regressieanalyses bleek dat de voormeting schrijfvaardigheid niet correleerde met drie van de vier afhankelijke leesvaardigheidsvariabelen. Mogelijk is dit een gevolg van het feit dat we maar een schrijfpodracht gebruikten, waardoor geen betrouwbare maat voor schrijfvaardigheid is verkregen. Hoe dan ook lijkt dit resultaat in tegenspraak met de eerder besproken theorieën en empirische studies over samenhang tussen lezen en schrijven en wijkt het af van de resultaten die wij vonden in onze deelstudie over de effecten op schrijfvaardigheid (Vis et al., 2025). Daarin was het resultaat op de voormeting leesvaardigheid gerelateerd aan drie van de vier afhankelijke schrijfvaardigheidsvariabelen. Dat lezen en schrijven met elkaar samenhangen is ondertussen gemeengoed, maar hoe die samenhang er precies uitziet behoeft zeker nog nader onderzoek.

Voor twee van de vier afhankelijke variabelen had ook de voormeting leesvaardigheid geen significante regressie op de nameting leesvaardigheid, wat kan liggen aan de onbetrouwbaarheid van de toetsen. We gebruikten voor de voormeting leesvaardigheid een gestandaardiseerde toets en ontwierpen

de overige leestoetsen zelf. Cronbachs alpha lag voor de leestoetsen tussen .14 en .70. Deze waarden duiden niet op een hoge mate van betrouwbaarheid, al onderschat Cronbachs alpha de betrouwbaarheid en in sommige gevallen zelfs in sterke mate (Sijtsma, 2009; Taber, 2017). We kozen er daarom voor de toetsen wel te gebruiken, ook omdat leesvaardigheid een complex en heterogeen begrip is, wat betrouwbare toetsing moeilijk maakt.

5.1 Kanttekeningen

Vanuit het oogpunt van ecologische validiteit gaven de reguliere docenten de lessen voor dit onderzoek aan hun eigen klassen. Er was dus geen sprake van randomisatie over leerlingen. De docenten werden weliswaar voorafgaand aan de lessenseries uitgebreid geïnstrueerd, maar hun beperkte(re) kennis van genrekenmerken kan hebben doorgewerkt in de resultaten van de leerlingen. We zien immers in meta-analyses stelselmatig dat effecten bij interventies met reguliere docenten geringer zijn dan met onderzoekers in de rol van docent (Okkinga et al., 2018; Pyle et al., 2017).

Een andere beperking is het effect van de coronapandemie op het onderzoek. Met name de relatief grote uitval van leerlingen op school 3 is hiervan een gevolg. Hoewel de coronamaatregelen geen negatieve uitwerking op de implementatie van de lessen leken te hebben, is niet uit te sluiten dat de bijzondere omstandigheden van invloed zijn geweest. Het ontbreekt ons jammer genoeg aan gegevens die bruikbaar zijn voor een analyse van deze effecten.

Wat betreft de gevolgen van de beperkte steekproefgrootte kunnen we wel stellen dat het ons niet ontbroken heeft aan de statistische power die nodig is voor het constateren van de verwachte effecten. Een grotere N zou echter wel hebben bijgedragen aan een robuustere schatting van de grootte van de effecten.

5.2 Vervolgonderzoek

Welke genrekennis, naast kennis van tekststructuren, van invloed is op de leesvaardigheid en dus zou moeten worden onderwezen is een belangrijk onderwerp voor vervolgonderzoek. Ook de vraag welke genres op welke leeftijd het beste aangeboden kunnen worden is met ons onderzoek nog niet beantwoord. Zo lijkt in ons onderzoek het genre column moeilijker te definiëren dan het genre nieuwsberichten. Om een beter beeld te krijgen van de ontwikkeling in genrekennis van adolescenten kan onderzoek zich richten op het aanbieden van andere genres dan columns en nieuwsberichten aan dezelfde leeftijdsgroepen of op het aanbieden van dezelfde genres aan andere leeftijdsgroepen. Een fijnmaziger onderscheid in genres dan het grove onderscheid tussen verhalende, informatieve en persuasieve genres dat op dit moment het onderzoek domineert (McCarthy et al., 2024; McNamarra & Magliano, 2009) zou daarbij gewenst zijn, omdat een specifiekere genre-indeling beter kan aansluiten bij de ontwikkeling van de leerling.

285

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/>

10.59302/p3sje758

5.3 Implicaties voor onderwijs

Het samenspel van de elementen van genregericht, samenhangend lees- en schrijfonderwijs heeft een positief effect op leesvaardigheid. Deze onderwijsaanpak vormt daarmee een aantrekkelijk alternatief voor het huidige Nederlandse leesonderwijs dat voor een deel gebaseerd is op verouderde opvattingen over leesbegrip in de leergangen Nederlands (Bogaerds-Hazenberg et al., 2022; Rooijackers, 2023). Binnen de context van genregericht, samenhangend lees- en schrijfonderwijs zetten leerlingen aangeleerde genrekennis in en gaan zij op een actieve, analyserende manier aan de slag met het opbouwen van begrip rondom teksten. Dit sluit aan bij het gewenste effectief leesonderwijs waarbij leerlingen actief met teksten omgaan en zo betekenis construeren (Van den Broek et al., 2021).

Kennis over taal, en dan met name genrekennis, speelt binnen genregericht, samenhangend lees- en schrijfonderwijs een belangrijke rol. De resultaten van ons onderzoek zijn in lijn met eerdere onderzoeken waaruit blijkt dat deze kennis helpt bij tekstbegrip (onder andere Houtveen et al., 2019; Schoonen, 2019). Nu ook binnen de vernieuwde, Nederlandse eindtermen een grotere rol lijkt te zijn weggelegd voor kennis over taal en tekst (Prenger et al., 2023), is het van belang dat docenten en methodemakers deze kennis in hun les(materiaal) gaan verwerken.

Onze ontwerpprincipes stelden ons in staat om een lessenserie te ontwikkelen die voor docenten uitvoerbaar en aantrekkelijk was en voor leerlingen aantrekkelijk en effectief. De vier ontwerpprincipes lijken daarmee bruikbaar voor de verdere ontwikkeling van lesmateriaal voor genregericht samenhangend lees- en schrijfonderwijs. Nieuw onderwijs vraagt om professionalisering van docenten. Aankomende leerkrachten dienen middels actuele handboeken binnen de lerarenopleidingen voorbereid te worden op het verzorgen van genregericht, samenhangend lees- en schrijfonderwijs (Vis et al., 2023). Voor docenten die al werkzaam zijn kan professionalisering verschillende vormen aannemen en zich bijvoorbeeld richten op de eisen waaraan goede modelteksten voor een genre moeten voldoen, hoe de verbinding wordt gemaakt tussen analyse van leesteksten en daarop aansluitende schrijfopdrachten en welke elementen van genrekennis aan bod kunnen komen.

Noten

1. In sommige publicaties wordt gesproken over genrespecifieke strategieën. Deze term wordt echter niet duidelijk gedefinieerd en vooral gebruikt tegenover algemene leesstrategieën.
2. De eerste tekst, *Dure eieren*, is tekst 3 uit het havo-examen 2015, eerste tijdvak. Van de bijbehorende vragen 26, 27, 28 30 en 32 (bewerkt tot meerkeuzevraag) is in de voormeting gebruikgemaakt. De tweede tekst, *Ik eet wat ik wil*, is tekst 4 uit het havo-examen

- 2016, eerste tijdvak. Van de bijbehorende vragen 34, 35, 37, 38 en 41 is in de voormeting gebruikgemaakt. Beide examenteksten zijn te raadplegen via <https://cvte.sitearchief.nl/?subsite=examenblad#archive>.
3. De gebruikte examenteksten hadden een Cronbachs alpha van respectievelijk .22 en .35 (P. Rooijackers, persoonlijke communicatie, 31 mei 2024).
 4. De anker teksten voor de voormeting schrijfvvaardigheid zijn raadpleegbaar via Open Science Framework: (https://osf.io/rgybt/overview?view_only=c2573c24f07f4fc485e9fa2d4ebe106b).
 5. Verwijzingen naar de gebruikte teksten zijn vindbaar via Open Science Framework: (https://osf.io/rgybt/overview?view_only=c2573c24f07f4fc485e9fa2d4ebe106b).
 6. Het beoordelingsmodel voor de open vragen is raadpleegbaar via Open Science Framework: (https://osf.io/rgybt/overview?view_only=c2573c24f07f4fc485e9fa2d4ebe106b).

Aanvullende informatie

Data, analyse codes en output zijn op aanvraag beschikbaar bij de eerste auteur.

Literatuur

- Asbreuk, H., & Moor, A. de (2013). *Basisboek journalistiek schrijven: voor krant, tijdschrift en web* (2e, herz. dr.). Noordhoff.
- Bawarshi, A. S., & Reiff, M. J. (2010). *Genre: An introduction to history, theory, research, and pedagogy*. Parlor Press LLC.
- Benítez Hernández, M. L., & Hernández Solano, T. (2017). *Teaching reading comprehension strategies through a genre oriented reading course* [Masterscriptie, Universidad del Norte]. Universidad del Norte. <https://manglar.uninorte.edu.co/handle/10584/9755> (geraadpleegd 01-07-2024)
- Bhatia, V. (2002). Applied genre analysis: A multi-perspective model. *Ibérica: Revista De La Asociación Europea De Lenguas Para Fines Específicos (AELFE)*, 4, 3–19.
- Bogaerds-Hazenbergh, S. T., Evers-Vermeul, J., & van den Bergh, H. (2021). A meta-analysis on the effects of text structure instruction on reading comprehension in the upper elementary grades. *Reading Research Quarterly*, 56(3), 435–462. <https://doi.org/10.1002/rrq.311>
- Bogaerds-Hazenbergh, S. T., Evers-Vermeul, J., & van den Bergh, H. (2022). What textbooks offer and what teachers teach: an analysis of the Dutch reading comprehension curriculum. *Reading and Writing*, 35(7), 1497–1523. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10244-4>
- Bouwer, R., Koster, M., & van den Bergh, H. (2023). Benchmark rating procedure, best of both worlds? Comparing procedures to rate text quality in a reliable and valid manner. *Assessment in Education: Principles, Policy & Practice*, 30(3-4), 302–319. <https://10.1080/0969594X.2023.2241656>
- Bouwer, R., van Ockenburg, L., van der Loo, J., & van Weijen, D. (2022). *Literatuurstudie naar de kenmerken van effectief schrijffonderwijs in het voortgezet onderwijs*. Nationaal

287

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/p3sje758>

- Regieorgaan Onderwijsonderzoek. <https://www.nro.nl/onderzoeksprojecten/literatuur-studie-naar-kenmerken-van-effectief-schrijfonderwijs-in-het-voortgezet-onderwijs>
- Campbell, J. R. (2005). Single instrument, multiple measures: Considering the use of multiple item formats to assess reading comprehension. In S. G. Paris & S. A. Stahl (Eds.), *Children's reading comprehension and assessment* (pp. 365–386). Routledge.
- Cohen, J. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences* (2nd ed.). Lawrence Erlbaum. <https://doi.org/10.4324/9780203771587>
- College voor Toetsen en Examens. (2022). *Opbrengsten van het project 'Uitbreiding van vraagtypen voor het leesvaardigheidsexamen Nederlands havo en vwo'*. https://www.examenblad.nl/system/files/2022/2022_05_09_verslag_opbrengsten_uitbreiding_vraagtypen_leesvaardigheid_ce_NL_hv.pdf (geraadpleegd 05-01-2024)
- Collins, A. A., Compton, D. L., Lindström, E. R., & Gilbert, J. K. (2020). Performance variations across reading comprehension assessments: Examining the unique contributions of text, activity, and reader. *Reading and Writing*, 33(3), 605–634. <https://doi.org/10.1007/s11145-019-09972-5>
- De Gloppe, K., & Pullen, C. (2018). Perspectieven op rijker schrijfonderwijs. *Levende Talen Magazine*, 105(3), 53–54.
- Donovan, C. A., & Smolkin, L. B. (2006). Children's Understanding of Genre and Writing Development. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research* (pp. 131–143). Guilford Publications.
- Duke, N. K., & Roberts, K. L. (2010). The genre-specific nature of reading comprehension. In D. Wyse, R. Andrews & J. Hoffman (Eds.), *The Routledge international handbook of English, language and literacy teaching* (pp. 74–83). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203863091>
- Evers-Vermeul, J., Heesters, K., Schuurs, U., & Rooijackers, P. (2022). *Opbrengsten van het project 'Uitbreiding van vraagtypen voor het leesvaardigheidsexamen Nederlands havo en vwo'*. College voor Toetsen en Examens. <https://www.examenblad.nl/media/702> (geraadpleegd 05-01-2024)
- Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39–50. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3501_5
- Graesser, A. C., Millis, K. K., & Zwaan, R. A. (1997). Discourse comprehension. *Annual Review of Psychology*, 48(1), 163–189. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.48.1.163>
- Graham, S., & Harris, K. R. (2017). Reading and writing connections: How writing can build better readers (and vice versa). In C. Ng, & B. Bartlett (Eds.), *Improving reading and reading engagement in the 21st century: International research and innovation* (pp. 333–350). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-4331-4_15
- Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to Read: A Meta-Analysis of the Impact of Writing and Writing Instruction on Reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710–744. <https://doi.org/10.17763/haer.81.4.t2k0m13756113566>
- Graham, S., Liu, X., Aitken, A., Ng, C., Bartlett, B., Harris, K. R., & Holzapfel, J. (2018a). Effectiveness of Literacy Programs Balancing Reading and Writing Instruction: A Meta-Analysis. *Reading Research Quarterly*, 53(3), 279–304. <https://doi.org/10.1002/rq.194>

- Graham, S., Liu, X., Bartlett, B., Ng, C., Harris, K.R., Aitken, A., Barkel, A., Kavanaugh, C., & Talukdar, J. (2018b). Reading for Writing: A Meta-Analysis of the Impact of Reading Interventions on Writing. *Review of Educational Research*, 88(2), 243–284. <https://doi.org/10.1002/rrq.194>
- Graham, S., Kim, Y., Cao, Y., Lee, W., Tate, T., Collins, P., Cho, M., Moon, Y., Chung, H. Q., & Olson, C. B. (2023). A meta-analysis of writing treatments for students in grades 6–12. *Journal of Educational Psychology*, 115(7), 1004–1027. <https://doi.org/10.1037/edu0000819>
- Gubbels, J., van Langen, A., Maassen, N., & Meelissen, M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. University Library/University of Twente. <https://doi.org/10.3990/1.9789036549226>
- Haria, P. D., & Midgett, E. (2014). A Genre-Specific Reading Comprehension Strategy to Enhance Struggling Fifth-Grade Readers' Ability to Critically Analyze Argumentative Text. *Reading & Writing Quarterly*, 30(4), 297–327. <https://10.1080/10573569.2013.818908>
- Hayes, A., & Coutts, J. (2020). Use Omega Rather than Cronbach's Alpha for Estimating Reliability. But.... *Communication Methods and Measures*, 14(1), 1–24. <https://doi.org/10.1080/19312458.2020.1718629>
- 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. <http://dx.doi.org/10.1037/edu0000082>
- Herder, A., van Silfhout, G., & Jansen, I. (2021). *Startnotitie Nederlands. Bovenbouw voortgezet onderwijs*. SLO.
- Hoogveen, M. (2018). *Het leesonderwijs in primair en voortgezet onderwijs: een stand van zaken en curriculaire aanbevelingen*. SLO, nationaal expertisecentrum leerplanontwikkeling.
- Houtveen, A., van Steensel, R., & de la Rie, S. (2019). *De vele kanten van leesbegrip: Literatuurstudie naar onderwijs in begrijpend lezen in opdracht van het Nationaal Regieorgaan Onderwijsonderzoek en de Inspectie van het Onderwijs*. Erasmus University Rotterdam. <http://library.oapen.org/handle/20.500.12657/39480> (geraadpleegd 06-06-2023)
- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hughes, C. A., Morris, J. R., Therrien, W. J., & Benson, S. K. (2017). Explicit Instruction: Historical and Contemporary Contexts. *Learning Disabilities Research & Practice*, 32(3), 140–148. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12142>
- Kim, Y. G., & Graham, S. (2021). Expanding the Direct and Indirect Effects Model of Writing (DIEW): Reading–writing relations, and dynamic relations as a function of measurement/dimensions of written composition. *Journal of Educational Psychology*, 114(2), 215–238. <https://doi.org/10.1037/edu0000564>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kussendrager, N., van der Lugt, D., & Verschoor, B. (2014). *Basisboek journalistiek* (5e ed.).

Noordhoff.

- Landis, J. R., & Koch, G. G. (1977). An application of hierarchical kappa-type statistics in the assessment of majority agreement among multiple observers. *Biometrics*, 33(2), 363–374. <https://doi.org/10.2307/2529786>
- Malkewitz, C. P., Schwall, P., Meesters, C., & Hardt, J. (2023). Estimating reliability: A comparison of Cronbach's α , McDonald's ω t and the greatest lower bound. *Social Sciences & Humanities Open*, 7(1), 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2022.100368>
- McCarthy, K. S., van de Ven, M., Evers-Vermeul, J., Segers, E., & van den Broek, P. (2024). Cognitive perspectives on the role of genre in reading comprehension. In N. Stukker, J. A. Bateman, D. McNamara & W. Spooren (Eds.), *Multidisciplinary views on discourse genre: A research agenda* (pp. 108-134). Routledge.
- McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. *Psychology of Learning and Motivation*, 51, 297–384. [https://doi.org/10.1016/S0079-7421\(09\)51009-2](https://doi.org/10.1016/S0079-7421(09)51009-2)
- Meelissen, M. R. M., Maassen, N. A. M., Gubbels, J., van Langen, A. M. L., Valk, J., Dood, C., Derks, I., in 't Zandt, M., & Wolbers, M. (2023) *Resultaten PISA-2022 in vogelvlucht*. Universiteit Twente. <https://doi.org/10.3990/1.9789036559461>
- Meestringa, T., & Ravesloot, C. (2013). Het schoolexamen Nederlands havo/vwo in kaart. *Levende Talen Tijdschrift*, 14(2), 11–19.
- Muthén, L. K., & Muthén, B. O. (2017). *Mplus User's Guide. Eight Edition*. Muthén & Muthén.
- O'Donnell. (2008). Defining, Conceptualizing, and Measuring Fidelity of Implementation and Its Relationship to Outcomes in K-12 Curriculum Intervention Research. *Review of Educational Research*, 78(1), 33–84. <http://doi.org/10.3102/0034654307313793>
- Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A. J. S., van Schooten, E., Slegers, P. J. C., & Arends, L. R. (2018). Effectiveness of Reading-Strategy Interventions in Whole Classrooms: a Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 30(4), 1215–1239. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9445-7>
- Pappas, C. C. (1990). *Young Children's Discourse Strategies in Using the Story and Information Book Genres: An Analysis of Kindergartners' Understandings of Co-Referentiality and Co-Classification*. [Conferentiepaper] World Congress of Applied Linguistics, Thessaloniki, Griekenland.
- Paul, M. (2023). *Resultaten examens voortgezet onderwijs 2023* [Kamerbrief]. <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2023/09/08/resultaten-examens-voortgezet-onderwijs-2023> (geraadpleegd 19-12-2023)
- PO-Raad & VO-raad. (2023). *Scholen op de kaart*. <https://scholenopdekaart.nl/> (geraadpleegd 19-12-2023)
- Prenger, J., & Pleumeekers, J. (2023). Op weg naar geactualiseerde kerndoelen Nederlands (po, v (s) o en vo onderbouw). In A. Mottart & S. Vanhooren (Eds.), *36ste Conferentie Onderwijs Nederlands* (pp. 4-9). Skribis. <https://hsnbundels.taalunie.org/bundel/36ste-conferentie-onderwijs-nederlands/>
- Prenger, J., Pleumeekers, J., van Zanten, M., Schmidt, V., Teunis, B., Brand, M., & Bron, J. (2023). *Conceptkerndoelen Nederlands en rekenen en wiskunde*. SLO.

- 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>
- Rasbash, J., Steele, F., Browne, W., & Goldstein, H. (2017). *A user's guide to MLwiN. Version 3.00*. Centre for Multilevel Modelling, University of Bristol.
- Rooijackers, P. (2023). *Oog voor diep begrip: Onderzoek naar het tekstbegrip van vwo-leerlingen*. Dissertatie Universiteit Utrecht. Cito. <https://doi.org/10.33540/1643>
- Rooijackers, P., van Silfhout, G., & van den Bergh, H. (2021). Met zijwieltjes leren fietsen in de Dorpsstraat: Waarom de leestaken in de les Nederlands vaak inhoudelijk tekortschieten. *Levende Talen Magazine*, 108(2), 4–9.
- Rose, D. (2016). New Developments in Genre-Based Literacy Pedagogy. In C. A. MacArthur, S. Graham & J. Fitzgerald (Eds.), *Handbook of Writing Research, Second Edition* (pp. 227–242). Guilford Publications.
- Sadeghi, B., Hassani, M. T., & Hemmati, M. R. (2013). The Effects of Genre-based Instruction on ESP Learners' Reading Comprehension. *Theory and Practice in Language Studies*, 3(6), 1009–1020. <https://doi.org/10.4304/tpls.3.6.1009-1020>
- Sanetti, L. M., Cook, B. G., & Cook, L. (2021). Treatment fidelity: What it is and why it matters. *Learning Disabilities Research & Practice*, 36(1), 5–11. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12238>
- Schmitz, A., Gräsel, C., & Rothstein, B. (2017). Students' genre expectations and the effects of text cohesion on reading comprehension. *Reading & Writing*, 30(5), 1115–1135. <https://doi.org/10.1007/s11145-016-9714-0>
- Schoonen, R. (2019). Are reading and writing building on the same skills? The relationship between reading and writing in L1 and EFL. *Reading & Writing*, 32(3), 511–535. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9874-1>
- Schoonen, R., van Gelderen, A., Stoel, R. D., Hulstijn, J., & de Glopper, K. (2011). Modeling the development of L1 and EFL writing proficiency of secondary school students. *Language Learning*, 61(1), 31–79. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9922.2010.00590.x>
- Sijtsma, K. (2009). On the use, the misuse, and the very limited usefulness of Cronbach's alpha. *Psychometrika*, 74(1), 107–120. <https://doi.org/10.1007/s11336-008-9101-0>
- Slot, L. (2022). *De kracht van genrekennis: Een literatuurstudie naar effectiviteit van genre-instructie voor begrijpend lezen in het voortgezet onderwijs*. [Ongepubliceerd manuscript]. Rijksuniversiteit Groningen.
- Spooren, W., & Stukker, N. (2023). Genreanalyse. In J. Karreman, & R. Van Enschoot (Eds.), *Tekstanalyse. Methoden en toepassingen* (pp. 257–305). Uitgeverij Koninklijke Van Gorcum.
- Stukker, N., Arner, T., Evers-Vermeul, J., Heller, V., Hof, M. J., & Vis, M. (2024). Bridging the gap between genre theory and genre education. In N. Stukker, J. A. Bateman, D. McNamara & W. Spooren (Eds.), *Multidisciplinary Views on Discourse Genre: A research agenda* (pp. 168-198). Routledge.
- Swales, J. M. (1990). *Genre analysis: English in academic and research settings*. Cambridge

University Press.

- Taber, K. S. (2017). The Use of Cronbach's Alpha When Developing and Reporting Research Instruments in Science Education. *Research in Science Education*, 48(6), 1273–1296.
<https://doi.org/10.1007/s11165-016-9602-2>
- Tengberg, M., Roe, A., & B. Skar, G. (2018). Interrater reliability of constructed response items in standardized tests of reading. *Nordic Studies in Education*, 38(2), 118–137.
<https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-02-03>
- Van den Broek, P. W., Helder, A., Espin, C. A., & Liende, M. (2021). *Sturen op begrip: effectief leesonderwijs in Nederland: rapportage aan de Vaste 2e Kamer commissie voor OCW*. Universiteit Leiden, Instituut Pedagogische Wetenschappen.
- Vis, M. (2022). *Genregericht, samenhangend lees- en schrijfonderwijs*.
[https://didactieknederlands.nl/publicaties/
generegericht-samenhangend-lees-en-schrijfonderwijs/](https://didactieknederlands.nl/publicaties/generegericht-samenhangend-lees-en-schrijfonderwijs/)
- Vis, M., de Gloppe, K., & Stukker, N. (2023). Genredidactiek: Nut en noodzaak van genrekennis en-bewustzijn in het lees- en schrijfonderwijs. In J. Dera, J. Gubbels, J. van der Loo & J. van Rijt (Eds.), *Vaardig met vakinhoud: Handboek vakdidactiek Nederlands* (pp. 93–103). Uitgeverij Coutinho.
- Vis, M., van Gelderen, A., de Gloppe, K., & van Kruiningen, J. F. (2021). Samenhangend lees- en schrijfonderwijs in het schoolvak Nederlands: Een bespreking van onderzoek naar effecten en didactiek van samenhangend lees- en schrijfonderwijs in het voortgezet onderwijs. *Pedagogische Studiën*, 98(1), 94–111.
<https://pedagogischestudien.nl/article/view/13697>
- Vis, M., van Gelderen, A., de Gloppe, K., & van Kruiningen, J. F. (2025). Genregericht schrijven. Effecten van samenhangend lees- en schrijfonderwijs op schrijfvaardigheid. *Tijdschrift Voor Taalbeheersing*, 47(1), 54–84.
<https://doi.org/10.5117/TVT2025.01.004.VIS>
- Wolf, M. M. (1978). Social validity: The case for subjective measurement or how applied behavior analysis is finding its heart. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 11(2), 203–214.
<https://doi.org/10.1901/jaba.1978.11-203>
- Zwaan, R. A. (1994). Effect of genre expectations on text comprehension. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 20(4), 920–933.
<https://doi.org/10.1037/0278-7393.20.4.920>

Auteurs

Moniek Vis is promovenda bij de Rijksuniversiteit Groningen en docent Nederlands aan het Dollard College te Winschoten.

Amos van Gelderen is werkzaam bij het Kohnstamm Instituut en de Hogeschool Rotterdam.

Kees de Glopper is emeritus hoogleraar aan de Rijksuniversiteit Groningen.

Jacqueline van Kruiningen is werkzaam aan de Hogeschool Rotterdam.

Correspondentie: Moniek Vis, Oosterpauwenweg 12, 9625 TE Overschild.

E-Mail: moniek.vis@rug.nl

Abstract

Genre-based reading. Effects of interconnected reading and writing instruction on reading skills

According to functional and (socio)cognitive models, reading and writing are strongly intertwined. In this study, genre is central as a connecting link between the two. We developed genre-oriented, interconnected reading and writing instruction and investigated its effects on reading skills.

Two lesson series focusing on news articles and columns respectively were implemented in 10th grade higher secondary education classes of three Dutch secondary schools. In an alternative-treatments design, eight teachers were randomly assigned to the column and news article condition.

All students (N=162) completed the same pre- and posttests. Reading and writing pretest scores showed no between-group differences. Implementation fidelity and social validity were good. Multilevel analyses showed significant effects of condition on genre-specific reading posttest scores in both conditions. These effects were large for the news article and medium for the column condition.

The conclusion is that genre-oriented, interconnected reading and writing instruction has a positive effect on reading skills. Further research is needed, into the role of genre knowledge and into the question of which genres can best be offered at which age.

Keywords reading writing relationship, reading comprehension, writing (composition), genre pedagogy, secondary education

293

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/>

10.59302/p3sje758