

# **Een studie naar de zelfregulatievaardigheden als voorspeller voor de leerprestaties op begrijpend lezen van Nederlandse leerlingen van 8 tot en met 10 jaar**

Student: K. van den Akker (s4366050)

Begeleider en eerste beoordelaar: dr. D.D.N.M. Kostons

Tweede beoordelaar: dr. R. van der Ploeg

Rijksuniversiteit Groningen

Faculteit der Gedrags- en Maatschappijwetenschappen

Bachelorwerkstuk Pedagogische Wetenschappen

Juni 2024

Aantal woorden: 4.999

### **Abstract**

The average reading skills of Dutch students in primary school keeps declining. However, reading well is essential to function at school and within society. Although self-regulation learning skills are positively related to learning performance, teachers appear not to teach and stimulate these skills sufficiently. This study aims to investigate if there is a relationship between the three self-regulation learning skills and the learning performance on reading comprehension of students ages from 8 to 10 years. A one-time, online self-evaluation questionnaire has been developed to measure the use of self-regulation skills and to obtain the score on the Dutch standard Cito Reading Comprehension test. The results were collected from week 12 to week 14 ( $N = 159$ ). Three simple regressions and one multiple regression were performed to measure if there was a significant relationship between the three self-regulation learning skills and the learning performance on reading comprehension. The results of the multiple regression showed that the combination of the cognitive, motivational, and metacognitive learning strategies can explain 15.3% of the variances of the learning performance on reading comprehension. Only motivational self-regulation learning skills have a significant positive relationship with reading comprehension performance. Therefore, motivational self-regulation learning skills must be stimulated and taught more during reading comprehension. Various types of tests were completed for the score on the Dutch standard Cito Reading Comprehension test, which may influence the psychometric properties.

**Keywords:** self-regulation, learning strategies and reading comprehension.

## Inleiding

Het valt op dat de gemiddelde leesvaardigheid van leerlingen in Nederland in vergelijking met andere landen daalt (Meelissen et al., 2023; Swart et al., 2023). Uit PIRLS-2021, een internationaal vergelijkend onderzoek naar de leesvaardigheid onder tienjarige leerlingen, komt naar voren dat de gemiddelde leesvaardigheidsscore van Nederlandse leerlingen is gedaald. Dit heeft plaatsgevonden in de periode van 2016 tot 2021. In deze periode hebben vijf landen Nederland ingehaald, waarbij in 2021 tien Westerse landen een hogere leesvaardigheidsscore dan Nederland hebben behaald (Swart et al., 2023).

Ook PISA-2022, een internationaal vergelijkend onderzoek naar de leerprestaties op wiskunde, lezen en natuurwetenschappen van vijftienjarige leerlingen, laat een daling zien van de gemiddelde leesvaardigheidsscore van Nederlandse leerlingen (Meelissen et al., 2023). In de periode van 2018 tot 2022 zijn de gemiddelde leesvaardigheidsscores zelfs nog verder gedaald in vergelijking met de periode van 2015 tot 2018. De sterkte van deze neerwaartse trend is tevens toegenomen, waarbij inmiddels 33% van de vijftienjarigen onder niveau 2 van de vaardigheidsniveaus van PISA zit. Deze leerlingen hebben een zwakke taalvaardigheid, waarbij ze mogelijk laaggeletterd het onderwijs verlaten en moeite kunnen ervaren met het effectief functioneren in de samenleving en op school (Meelissen et al., 2023).

De gemiddelde leesvaardigheidsscores van Nederlandse leerlingen dalen niet alleen, maar ze bereiken ook minder vaak de hogere leesvaardigheidsniveaus (Swart et al., 2023). De Inspectie van het Onderwijs (2024) geeft hiervoor een mogelijke verklaring: de doelen voor de hogere leesvaardigheden zijn minder goed beschreven. Deze vaardigheden zijn echter cruciaal voor het goed kunnen lezen (Inspectie van het Onderwijs, 2024) en dit is een randvoorwaarde voor het functioneren op school en in de maatschappij (Inspectie van het Onderwijs, 2022).

Begrijpend lezen is een fundamentele vaardigheid voor veel schoolvakken, waardoor het invloed heeft op het onderwijssucces van leerlingen en op hun toekomstige loopbaan (Okkinga et al., 2016). Het wordt gezien als een complex en veelzijdig proces van het halen van betekenis uit teksten (Bogaert et al., 2023). Begrijpend lezen omvat bovendien het nadenken over de betekenis van een tekst, het zoeken naar oorzaken, het trekken van conclusies en het evalueren hiervan (Türkben, 2019). De lezer moet hiervoor beschikken over adequate leesstrategieën (Vaughn et al., 2015). Ook blijkt er sprake van een positief verband tussen de inzet van de zelfregulatievaardigheden en de leerresultaten (Zimmerman, 2008). Een goede lezer is namelijk in staat om zijn eigen leesproces te reguleren, het eigen lezen te observeren en leerstrategieën in te zetten (Türkben, 2019).

Leerlingen ontwikkelen snel een houding ten opzichte van leren en zelfeffectiviteit, waardoor zelfregulerende vaardigheden aan het begin van het onderwijs moeten worden gestimuleerd (Dignath & Büttner, 2018). Bovendien blijkt het aanleren van deze vaardigheden aan jongere leerlingen effectiever te zijn dan aan oudere leerlingen (Dignath & Büttner, 2018). Voor het ontwikkelen van effectieve leerstrategieën moeten leerlingen strategie-instructie krijgen, omdat ze niet zelfstandig effectieve leerstrategieën kunnen ontwikkelen (De Boer et al., 2012). Toch is het aanleren van zelfregulerende leerstrategieën niet structureel opgenomen in het onderwijscurriculum (Cleary et al., 2017) en blijken Nederlandse leerkrachten het zelfregulerend leren weinig te stimuleren (Inspectie van het Onderwijs, 2023).

Zelfregulatie wordt gedefinieerd als *“het proactief sturen van gedrag of strategieën om zelf gestelde doelen te bereiken”* (Cleary & Zimmerman, 2004, p. 538). Het zelfregulerend leren verwijst naar de zelfsturende processen en overtuigingen over zichzelf, waarbij mentale capaciteiten, zoals taalvaardigheid, kunnen worden omgezet in een prestatievaardigheid, zoals schrijven (Zimmerman, 2008). Daarbij is zelfregulatie een gestructureerd proces, waarbij leerlingen doelen voor hun leerproces bepalen, hun eigen cognitie reguleren en hun gedrag controleren (Pintrich, 2000). Hierbij vervullen leerlingen een actieve rol in het leerproces (Kostons et al., 2014), waarbij ze hun eigen vaardigheden en reacties op de omgeving reguleren en monitoren (Harding et al., 2019).

Er bestaat een positieve relatie tussen het zelfregulerende gedrag en de leerprestaties op begrijpend lezen van leerlingen tussen 10 en 13 jaar (Harding et al., 2019). Daarbij maken leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs meer gebruik van zelfregulerende vaardigheden dan leerlingen in de onderbouw van het voortgezet onderwijs. Harding et al. (2019) suggereren dat dit komt door een gebrek aan expliciete instructie over zelfregulerende vaardigheden in het voortgezet onderwijs. Ook zouden basisschoolleerkrachten beter in staat zijn om het zelfregulerend gedrag van leerlingen in de gaten te houden en hun instructie daarop af te stemmen.

Ook Kistner et al. (2010) verklaren dat leerkrachten aan leerlingen in klas 3 van het voortgezet onderwijs voornamelijk impliciet strategie-instructie geven. Daarbij zouden leerkrachten ervan uitgaan dat het impliciet aanbieden van strategieonderwijs voldoende is om leerlingen zelfregulerende vaardigheden aan te leren. Echter, het blijkt dat het aantal expliciete strategie-instructies een positieve en significante correlatie had met de leergroei, terwijl het aantal impliciete strategie-instructies niet significant was gecorreleerd met de leergroei (Kistner et al., 2010).

Toch blijken basisschoolleerkrachten niet op een expliciete manier aandacht te geven aan de drie typen leerstrategieën (Dignath & Büttner, 2018). Wanneer basisschoolleerkrachten wel op een expliciete manier aandacht zouden besteden aan zelfregulatie, dan worden voornamelijk de cognitieve leerstrategieën onderwezen en nauwelijks de metacognitieve of motivationele leerstrategieën (Dignath-van Ewijk et al., 2013; Dignath & Büttner, 2018).

Binnen zelfregulatie worden meerdere theorieën onderscheiden, zoals het fasenmodel van Zimmerman (2002) en het model van Boekaerts (1999). In deze studie ligt de focus op het model van Boekaerts (1999). In dit model worden er drie typen leerstrategieën onderscheiden, namelijk de cognitieve, metacognitieve en motivationele leerstrategieën (Kostons et al., 2014). Deze leerstrategieën worden ingezet om het leerproces te verbeteren (De Boer et al., 2012). Ook zorgen ze voor structuur in het verwerken van informatie door bepaalde activiteiten te vereenvoudigen, zoals het plannen van leertaken (Donker et al., 2014). Daarnaast blijken leerlingen door de inzet van zelfregulerende leerstrategieën meer controle te hebben over het eigen leren, wat leidt tot betere studieprestaties (Kistner et al., 2010).

De cognitieve leerstrategieën worden ingezet tijdens het uitvoeren van de leertaak, waarbij ze nadruk leggen op het onthouden en integreren van nieuwe informatie bij bestaande kennis (Kostons et al., 2014). Mayer (2008, zoals beschreven in De Boer et al. (2012)), onderscheidt drie typen cognitieve leerstrategieën, namelijk de uitwerkingsstrategieën, de repetitiestrategieën en de organisatiestrategieën. De uitwerkingsstrategieën worden ingezet wanneer er een verbinding moet worden gelegd tussen nieuwe informatie en bestaande kennis. De leerling zet repetitiestrategieën, ofwel het herhalen van de leerstof, in om ervoor te zorgen dat informatie beter in het geheugen wordt opgeslagen. Bij de inzet van organisatiestrategieën wordt de kennis visueel gemaakt om het leren gemakkelijker te laten verlopen.

Metacognitieve leerstrategieën worden ingezet om de cognitieve leerstrategieën te plannen, te observeren en te reguleren (Türkben, 2019). Bij metacognitie gaat het over de kennis van de leerling over de cognitieve processen en uitkomsten (Türkben, 2019). Daarbij weet de leerling met deze kennis op welke manier de leertaak het meest efficiënt kan worden aangepakt (Kostons et al., 2014). Wanneer de leerling beschikt over weinig metacognitieve kennis zal de leerling niet in staat zijn om te begrijpen waarom en wanneer een leerstrategie moet worden ingezet (De Boer et al., 2012).

De motivationele leerstrategieën bestaan uit alle opvattingen over motivatie of over de eigen emotionele reacties in verband met de leertaak (Boekaerts, 1999). De leerling met meer motivationele leerstrategieën kan zichzelf motiveren door geïnteresseerd te zijn in de leertaak en zichzelf bekwaam te voelen om deze uit te voeren (Boekaerts, 1999). Het gaat over wat de

leerling wil doen en of de leerling zichzelf kan motiveren om bezig te gaan met een leertaak (Kostons et al., 2014). Motivatie speelt een belangrijke rol bij de inzet van leerstrategieën en in het succesvol zijn in het zelfgestuurd leren (Kostons et al., 2014).

Bij begrijpend lezen worden de leerstrategieën gezien als mentale hulpmiddelen (Afflerbach et al., 2008). De leerlingen gebruiken leerstrategieën om de tekst te decoderen, woorden te begrijpen en betekenissen uit de tekst te halen (Afflerbach et al., 2008). De inzet van een specifieke leerstrategie hangt af van het leesdoel, de tekstkenmerken en van de lezerskenmerken, waardoor leerlingen meerdere leerstrategieën moeten beheersen (Merchie et al., 2019). Leerlingen blijken bij het verwerken van teksten onder andere gebruik te maken van de volgende leerstrategieën: het herlezen van de tekst, het oriënteren op de tekst en het structureren van de tekst (Merchie & Van Keer, 2014). Toch blijken leerlingen de leerstrategieën bij begrijpend lezen niet op eigen initiatief in te zetten (Merchie et al., 2019).

Zwakke lezers hebben een beperkt strategierepertoire, waardoor ze langdurig dezelfde leerstrategie kunnen gebruiken, ook al is deze niet geschikt voor het leesdoel en voor de tekst- en lezerskenmerken (Wigent, 2013). Ook hebben zwakke lezers weinig tekstbeleving, waardoor ze problemen met begrip niet opmerken en deze daardoor niet opgelost worden (Merchie et al., 2019). Sterke lezers zijn daarentegen strategische lezers, waarbij ze leerstrategieën bewust en flexibel inzetten (Afflerbach et al., 2008). Ze weten op welke manier leerstrategieën moeten worden ingezet (Merchie et al., 2019; Wigent, 2013).

Het aanbieden van strategisch leesonderwijs, gebaseerd op zelfregulatie, blijkt een significant positief effect te hebben op de scores van begrijpend lezen van tienjarige leerlingen (Türkben, 2019). Dit heeft een positief en significant effect op de zelfregulatievaardigheden, de leesmotivatie, de leesstrategieën en op het begrijpend lezen. De leerlingen leerden op welke manier ze leerstrategieën moesten inzetten tijdens begrijpend lezen, waarbij er werd gestreefd dat leerlingen uiteindelijk de leerstrategieën zelfstandig konden inzetten (Türkben, 2019).

Hoewel meerdere studies hebben aangetoond dat zelfregulatievaardigheden leiden tot betere leerprestaties op begrijpend lezen, blijkt dat Nederlandse leerkrachten onvoldoende aandacht geven aan zelfregulatie. Daarbij lijken ze voornamelijk impliciet aandacht te geven aan de drie typen leerstrategieën, terwijl bewezen is dat expliciete strategie-instructie zorgt voor meer verbetering van de leerresultaten. Dit is veelal geconcludeerd naar aanleiding van studies in internationale context, waarbij deze niet geheel overeenkomt met de Nederlandse onderwijspraktijk (Kostons et al., 2014). Ook is er weinig nationaal onderzoek gedaan naar de relatie tussen zelfregulatievaardigheden en begrijpend lezen. Ondertussen staat de gemiddelde leesvaardigheid van Nederlandse leerlingen onder druk. De verdere daling van de gemiddelde

leesvaardigheid van Nederlandse leerlingen leidt dan ook tot interesse in de relatie tussen zelfregulatievaardigheden als voorspeller voor de leerprestaties op begrijpend lezen.

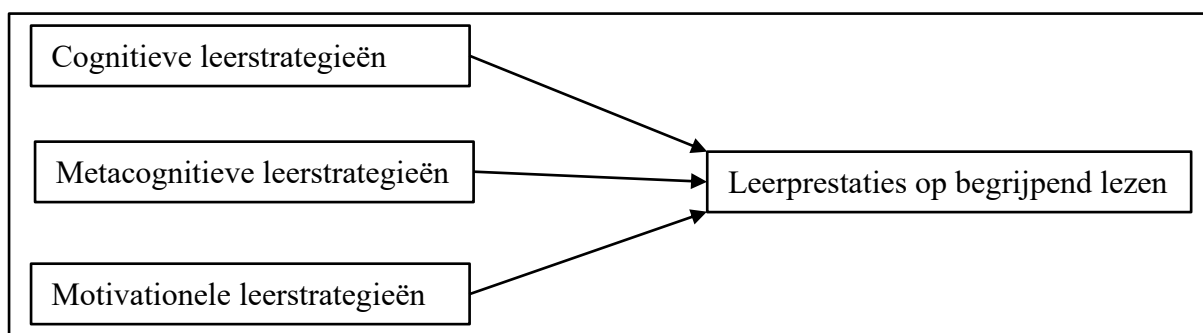
Het doel van deze studie is om te onderzoeken of de zelfregulatievaardigheden van leerlingen van 8 tot en met 10 jaar in het Nederlandse basisonderwijs een voorspeller zijn voor de leerprestaties op begrijpend lezen. De uitkomst van deze studie kan een bijdrage leveren aan het verbeteren van het begrijpend lezen onderwijs in Nederland, waarbij er wordt getracht om het belang van het expliciet onderwijzen van de drie typen leerstrategieën aan te tonen. De volgende onderzoeksvraag staat dan ook centraal: *“In welke mate is er een relatie tussen de cognitieve, metacognitieve en motivationele zelfregulatievaardigheden van leerlingen van 8 tot en met 10 jaar en de leerprestaties op begrijpend lezen?”*

Er wordt verwacht dat de beheersing van de zelfregulatievaardigheden, uitgedrukt als de drie typen leerstrategieën, een significante positieve voorspeller is voor de leerprestaties op begrijpend lezen. Eerder internationaal onderzoek heeft een positieve relatie aangetoond tussen strategisch leesonderwijs, gebaseerd op zelfregulatie, en de scores van begrijpend lezen (Türkben, 2019). Ook Harding et al. (2019) tonen aan dat zelfregulerend gedrag een positieve relatie vormt met leerprestaties op onder andere het leesbegrip. In deze studie zullen leerlingen van 8 tot en met 10 jaar met een zelfevaluatievragenlijst inzicht geven in de inzet van de drie typen leerstrategieën met betrekking tot begrijpend lezen, waarbij de leerprestaties op begrijpend lezen worden verkregen door de ruwe score op de Cito-toets Begrijpend lezen.

## Methodie

### Onderzoeksdesign

Gedurende deze studie is er gebruik gemaakt van correlationeel onderzoek. Er is bepaald of de onafhankelijke variabelen, de cognitieve, metacognitieve en motivationele leerstrategieën een voorspeller zijn voor de afhankelijke variabele, de leerprestaties op begrijpend lezen, zie Figuur 1. De onafhankelijke variabelen zijn gemeten door middel van een eenmalige, online zelfevaluatievragenlijst. De afhankelijke variabele is gemeten met dezelfde vragenlijst.



Figuur 1. Model van variabelen

## **Populatie en steekproef**

De doelpopulatie waren leerlingen van 8 tot en met 10 jaar van een reguliere openbare basisschool in Nederland. De toegankelijke populatie waren leerlingen van 8 tot en met 10 jaar van meerdere reguliere openbare basisscholen binnen hetzelfde schoolbestuur in de provincie Friesland. De leerlingen moesten vallen in de leeftijdsgroep van 8 tot en met 10 jaar en ze moesten worden onderwezen op een reguliere openbare basisschool in de provincie Friesland. De basisschool diende gebruik te maken van de Cito-toets Begrijpend lezen, waarbij deze moest zijn afgenomen met geschreven teksten zonder auditief ondersteunen. De laatst afgenomen Cito-toets Begrijpend lezen moest hebben plaatsgevonden tussen begin januari 2024 en eind februari 2024.

Er is gebruik gemaakt van een gemakssteekproef, waarbij er uit de toegankelijke populatie een steekproef is getrokken. Binnen deze steekproef zijn scholen uit hetzelfde schoolbestuur benaderd. Voor transparantie heeft de onderzoekster persoonlijke connecties binnen dit schoolbestuur.

In totaal zijn er na de voorbewerking 159 respondenten overgebleven. Er zijn twee respondenten verwijderd die bij de variabele geslacht “anders” hebben ingevuld. Deze respondenten behoren niet tot de steekproef. Er zijn 33 respondenten verwijderd die de vragenlijst onvolledig hadden ingevuld. Er zijn 16 respondenten verwijderd die de ruwe score op de Cito-toets Begrijpend lezen onwaarschijnlijk hebben ingevuld.

De verdeling van het aantal jongens ( $n = 81$ ) en het aantal meisjes ( $n = 78$ ) is in de categorische variabele “geslacht” is vrijwel gelijkwaardig. De verdeling van de variabele “leeftijd” vertoont daarentegen enige ongelijkheid. De steekproef bevat het minst aantal tienjarigen ( $n = 32$ ), terwijl de verdeling van het aantal achtjarigen ( $n = 61$ ) en negenjarigen ( $n = 66$ ) vrijwel gelijkwaardig is.

## **Meetinstrument**

Om de beheersing van de zelfregulatievaardigheden te meten is er gebruik gemaakt van een eenmalige, online zelfevaluatievragenlijst met behulp van stellingen, zie Bijlage 1. Het betrof een kwantitatieve vragenlijst met tien stellingen over cognitieve leerstrategieën, tien stellingen over metacognitieve leerstrategieën en tien stellingen over motivationele leerstrategieën. Een voorbeeld van een cognitieve stelling was: “Ik kijk naar de titel van de tekst om te weten waar de tekst over gaat.” De volgende stelling was een voorbeeld van een metacognitieve stelling: “Voordat ik ga lezen, plan ik in welke volgorde ik de tekst ga lezen.”



Deze stelling was voorbeeld van een motivationele stelling: “Ik hou van uitdaging tijdens begrijpend lezen.”

Elke stelling werd beoordeeld op een 5-punts Likertschaal. De leerlingen moesten bij elke stelling aangeven in hoeverre zij nooit, bijna nooit, soms, bijna altijd of altijd gebruik maakten van de leerstrategie. Een hogere somscore op de stellingen gaf aan dat de leerling over meer cognitieve, metacognitieve en motivationele leerstrategieën met betrekking tot begrijpend lezen dacht te beschikken. De volgende variabelen zijn ook meegenomen: leeftijd in jaren (8 jaar/9 jaar/10 jaar), geslacht (meisje/jongen) en de ruwe score op de Cito-toets Begrijpend lezen.

De betrouwbaarheid van de stellingen van de vragenlijst is gemeten door middel van Chronbach's Alpha. De dertig cognitieve, metacognitieve en motivationele stellingen bleken betrouwbaar ( $\alpha = .89$ ). De betrouwbaarheid van de tien cognitieve stellingen werd als acceptabel gezien ( $\alpha = .77$ ). De betrouwbaarheid van de tien metacognitieve stellingen was goed ( $\alpha = .80$ ). De betrouwbaarheid van de tien motivationele stellingen werd als acceptabel beschouwd ( $\alpha = .68$ ).

## **Procedure**

Er is telefonisch contact opgenomen met de basisscholen. De dataverzameling heeft plaatsgevonden in week 12 tot en met week 14. De data is verzameld door middel van een eenmalige vragenlijst in Qualtrics. De leerkracht kreeg voorafgaand afname-instructies en meer informatie over de vragenlijst, zie Bijlage 2. De leerkracht kon ten tijde van het onderzoek contact opnemen met de onderzoekster. De invulling van de vragenlijst heeft 15 minuten in beslag genomen. De leerlingen hebben de vragenlijst onder toezicht van de leerkracht voltooid, waarbij de leerkracht de ruwe score van de Cito-toets Begrijpend lezen heeft ingevuld.

De anonieme gegevens zijn opgeslagen in Google Drive, waarna het is verwerkt in het programma SPSS 29 voor verdere data-analyse. De anonimiteit is gedurende het gehele onderzoek gewaarborgd door als onderzoeker zelf niet aanwezig te zijn ten tijde van de afname van de vragenlijst. Ook moesten de leerlingen voor het invullen van de vragenlijst actief akkoord gaan met deelname aan het onderzoek, waarbij de vragenlijst werd afgebroken als er geen akkoord werd gegeven. Daarnaast konden ze tijdens het invullen de vragenlijst afbreken.

## Data-analyse

Voorafgaand aan de data-analyse werd de dataset gecontroleerd, zodat de verdere analyses correct konden worden uitgevoerd. Daarbij werden er respondenten uit de dataset verwijderd die niet behoorden tot de populatie, de vragenlijst niet volledig hadden afgerond of de ruwe score van de Cito-toets Begrijpend lezen naar onwaarschijnlijkheid hadden ingevuld.

Door middel van beschrijvende statistiek is het aantal respondenten per categorische variabele beschreven, waarbij er werd gekeken naar leeftijd en geslacht. De betrouwbaarheid van de stellingen over de drie typen leerstrategieën is geanalyseerd door middel van Chronbach's Alpha. Vervolgens is er een beschrijving gegeven van de verdeling van deze stellingen, waarbij er werd gekeken naar het gemiddelde en de standaarddeviatie. Er was geen missing data, waardoor de drie typen leerstrategieën zijn omgezet naar drie somscores. Deze verdeling is beschreven aan de hand van het gemiddelde en de standaarddeviatie.

Vanwege de verschillende typen toetsen werd de ruwe score van de Cito-toets Begrijpend lezen ingedeeld in vier categorieën. Dit is gedaan door de scores van de typen toetsen op te delen in kwartielen. Iedere leerling is ingedeeld in één van de vier kwartielen.

Er is gebruik gemaakt van de Pearson correlatie om het verband tussen de drie zelfregulatievaardigheden en de leerprestaties op begrijpend lezen te analyseren. Daarna zijn er drie enkelvoudige regressieanalyses uitgevoerd om de relatie tussen de cognitieve, metacognitieve en motivationele zelfregulatievaardigheden en de leerprestaties op begrijpend lezen te analyseren. Vervolgens is er één meervoudige regressieanalyse gedaan om de relatie tussen de cognitieve, metacognitieve en motivationele zelfregulatievaardigheden en de leerprestaties op begrijpend lezen te analyseren. Er is voor de assumpties gecontroleerd en er werd hieraan voldaan. Een verband is als significant beschreven op  $\alpha = .05$  niveau.

## Resultaten

In Tabel 1 is de beschrijving van de cognitieve leerstrategieën opgenomen. De "Ik maak tijdens het lezen aantekeningen" ( $M = 2.18$ ) is de laagst scorende leerstrategie. De leerlingen maken gemiddeld genomen bijna nooit gebruik van deze leerstrategie. De hoogst scorende stelling is "Ik zorg dat ik alle opdrachten van begrijpend lezen maak" ( $M = 4.52$ ). De leerlingen zetten dit gemiddeld genomen altijd in.

**Tabel 1***Cognitieve leerstrategieën (N = 159)*

	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Ik kijk naar de titel van de tekst om te weten waar de tekst over gaat.	4.38	0.94
Voordat ik een tekst lees, ga ik eerst bedenken wat ik al weet over het onderwerp.	3.30	1.33
Ik gebruik de plaatjes en tekeningen in de tekst om de tekst beter te begrijpen.	3.68	1.24
Als ik aan het lezen ben, lees ik terug in een tekst.	3.18	1.27
Tijdens het lezen stel ik mijzelf vragen over de tekst.	2.75	1.41
Ik maak tijdens het lezen aantekeningen.	2.18*	1.34
Ik kan mijzelf concentreren op een tekst.	3.75	1.08
Ik gebruik leesstrategieën tijdens het lezen.	3.14	1.33
Aan het einde van het lezen vat ik de tekst samen.	2.89	1.30
Ik zorg dat ik alle opdrachten van begrijpend lezen maak.	4.52*	0.89

*Noot.* \* Hoogste en laagste gemiddelde.

Tabel 2 geeft een beschrijving van de metacognitieve leerstrategieën. “Voordat ik ga lezen, plan ik in welke volgorde ik de tekst ga lezen” ( $M = 2.60$ ) is de laagst scorende stelling. De leerlingen blijken gemiddeld genomen soms gebruik te maken van deze leerstrategie. De hoogst scorende stelling is “Ik vraag om hulp aan de leerkracht als ik iets niet begrijp” ( $M = 4.04$ ). De leerlingen zetten deze leerstrategie gemiddeld genomen bijna altijd in.

**Tabel 2***Metacognitieve leerstrategieën (N = 159)*

	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Voordat ik ga lezen, kijk ik eerst naar de tekst.	3.82	1.28
Voordat ik ga lezen, plan ik in welke volgorde ik de tekst ga lezen.	2.60*	1.45
Tijdens het lezen van de tekst stop ik regelmatig om te bekijken of ik de tekst begrijp.	3.20	1.28
Ik lees een gedeelte van de tekst opnieuw als ik de tekst niet begrijp.	3.71	1.24
Ik vraag om hulp aan de leerkracht als ik iets niet begrijp.	4.04*	1.00
Als ik leesstrategieën nodig heb, zet ik deze in.	3.28	1.17

Tijdens het lezen van de tekst probeer ik een verband te leggen met wat ik al weet over het onderwerp.	3.30	1.24
Ik zorg ervoor dat ik mijn concentratie kan vasthouden tijdens het lezen van een tekst.	3.99	1.08
Na het lezen van de tekst beoordeel ik of ik de tekst goed heb begrepen.	3.41	1.20
Na het maken van de opdrachten, kijk ik of ik alle opdrachten goed heb gemaakt.	3.76	1.24

---

*Noot.* \* Hoogste en laagste gemiddelde.

In Tabel 3 is de beschrijving van de motivationele leerstrategieën weergegeven. “Tijdens begrijpend lezen denk ik na over waarom ik dit moet leren” ( $M = 2.75$ ) is de laagst scorende stelling. De leerlingen blijken gemiddeld genomen soms deze leerstrategie in te zetten. “Ik maak ook de opdrachten van begrijpend lezen af die ik niet leuk vind” ( $M = 4.38$ ) is de hoogst scorende stelling. De leerlingen zetten deze leerstrategie gemiddeld genomen bijna altijd in.

### **Tabel 3**

*Motivationele leerstrategieën (N = 159)*

	Gemiddelde	Standaarddeviatie
Ik vind begrijpend lezen een leuk vak.	3.19	1.03
Tijdens begrijpend lezen denk ik na over waarom ik dit moet leren.	2.75*	1.28
Ik vind het niet erg als ik een fout heb gemaakt bij begrijpend lezen.	2.93	1.47
Ik maak ook de opdrachten van begrijpend lezen af die ik niet leuk vind.	4.38*	1.11
Ik hou van uitdaging tijdens begrijpend lezen.	3.31	1.37
Ik ben goed in het vak begrijpend lezen.	3.55	1.00
Tijdens het vak begrijpend lezen, bedenk ik waar ik de geleerde stof voor kan gebruiken.	2.90	1.24
Ik ben gemotiveerd om zelf mijn vaardigheid in begrijpend lezen te verbeteren.	3.79	1.14
Ik lees bij begrijpend lezen ook saaie teksten helemaal uit.	4.11	1.27
Ik maak de moeilijke opdrachten van begrijpend lezen helemaal af.	4.25	1.01

---

*Noot.* \* Hoogste en laagste gemiddelde.

Het gemiddelde van de somscore van de drie typen leerstrategieën is vrijwel gelijkwaardig verdeeld. De somscore van de cognitieve leerstrategieën heeft het laagste gemiddelde ( $M = 33.78$ ;  $SD = 7.02$ ). De somscores van de motivationele ( $M = 35.16$ ;  $SD = 6.13$ ) en metacognitieve leerstrategieën ( $M = 35.12$ ;  $SD = 7.33$ ) hebben vrijwel hetzelfde gemiddelde.

**Tabel 5**

*Pearsons correlaties*

Variabele	Leerprestatie op begrijpend lezen
Cognitieve zelfregulatievaardigheden	.05
Metacognitieve zelfregulatievaardigheden	.16*
Motivationele zelfregulatievaardigheden	.35***
Cognitieve, metacognitieve en motivationele zelfregulatievaardigheden	.39***

*Noot.* \*  $p < .05$  (eenzijdig). \*\*\*  $p < .001$  (eenzijdig).

In Tabel 5 zijn de Pearson correlaties opgenomen. Er is geen significante correlatie gevonden tussen de cognitieve zelfregulatievaardigheden en de leerprestaties op begrijpend lezen ( $r = .05$ ;  $p = .27$ ), terwijl er tussen de metacognitieve zelfregulatievaardigheden en de leerprestaties op begrijpend lezen wel sprake is van een significante relatie ( $r = .16$ ;  $p = .02$ ). Ook de correlatie tussen de motivationele zelfregulatievaardigheden en de leerprestaties op begrijpend lezen is significant ( $r = .35$ ;  $p < .001$ ). Wanneer de drie zelfregulatievaardigheden worden samengenomen in één model is er sprake van een significante correlatie tussen de drie zelfregulatievaardigheden en de leerprestaties op begrijpend lezen ( $r = .39$ ;  $p < .001$ ).

Er is voor iedere zelfregulatievaardigheid een enkelvoudige regressieanalyse uitgevoerd. De cognitieve zelfregulatievaardigheden verklaren 0.2% van de variantie van de leerprestaties op begrijpend lezen. De regressiecoëfficiënt van de cognitieve zelfregulatievaardigheden is positief, maar niet-significant ( $\beta = 0.01$ ;  $t = 0.61$ ;  $p = .55$ ). 2.7% van de variantie van de leerprestaties op begrijpend lezen wordt verklaard door de metacognitieve zelfregulatievaardigheden. Bij de metacognitieve zelfregulatievaardigheden is de regressiecoëfficiënt positief en significant ( $\beta = 0.03$ ;  $t = 2.09$ ;  $p = .04$ ). De motivationele zelfregulatievaardigheden verklaren de meeste variantie van de leerprestaties op begrijpend lezen, namelijk 12.1%. Daarbij is ook de regressiecoëfficiënt van de motivationele zelfregulatievaardigheden positief en significant ( $\beta = 0.06$ ;  $t = 4.65$ ;  $p < .001$ ).

Uit de meervoudige regressieanalyse blijkt dat 15.3% van de variantie van de leerprestaties op begrijpend lezen wordt verklaard door de cognitieve, metacognitieve en

motivationale zelfregulatievaardigheden. Bij de cognitieve zelfregulatievaardigheden is er sprake van een significante en negatieve regressiecoëfficiënt ( $\beta = -0.04$ ;  $t = -2.19$ ;  $p = .03$ ). De regressiecoëfficiënt van de motivationele zelfregulatievaardigheden is daarentegen positief en significant ( $\beta = 0.08$ ;  $t = 4.53$ ;  $p < .001$ ). De regressiecoëfficiënt van de metacognitieve zelfregulatievaardigheden is ook positief, maar niet-significant ( $\beta = 0.01$ ;  $t = 0.63$ ;  $p = .53$ ). Wanneer de metacognitieve zelfregulatievaardigheden niet worden meegenomen, wordt 15.0% van de variantie van de leerprestaties op begrijpend lezen verklaard door de cognitieve en motivationele zelfregulatievaardigheden. Zowel de cognitieve ( $\beta = -0.03$ ;  $t = -2.32$ ;  $p = .02$ ) als de motivationele ( $\beta = 0.08$ ;  $t = 5.22$ ;  $p < .001$ ) zelfregulatievaardigheden zijn significante voorspellers.

### Discussie

Deze studie beoogt te achterhalen of de zelfregulatievaardigheden van leerlingen van 8 tot en met 10 jaar in het Nederlandse basisonderwijs een voorspeller zijn voor de leerprestaties op begrijpend lezen. Uit de resultaten blijkt dat de combinatie van de cognitieve, motivationele en metacognitieve zelfregulatievaardigheden 15.3% van de variantie van de leerprestaties op begrijpend lezen verklaart. Bij de cognitieve zelfregulatievaardigheden is er sprake van een aanzienlijke, significante negatieve regressiecoëfficiënt, wat betekent dat een toename van de inzet van cognitieve leerstrategieën gepaard gaat met een afname van de leerprestaties op begrijpend lezen. De significante positieve regressiecoëfficiënt van de motivationele zelfregulatievaardigheden houdt in dat een toename van de inzet van de motivationele leerstrategieën zorgt voor een aanzienlijke toename van de leerprestaties op begrijpend lezen. De metacognitieve zelfregulatievaardigheden kunnen in het gezamenlijke model niet als significant worden beschreven.

Uit de resultaten van de enkelvoudige regressieanalyses kunnen de metacognitieve zelfregulatievaardigheden, evenals de motivationele zelfregulatievaardigheden, wel als significante voorspellers voor de leerprestaties op begrijpend lezen worden beschreven. Er is sprake van een aanzienlijke toename van de leerprestaties op begrijpend lezen wanneer de inzet van de motivationele leerstrategieën toenemen. Voor de inzet van de metacognitieve leerstrategieën is er ook een toename, hoewel deze kleiner is. De cognitieve zelfregulatievaardigheden blijken hier geen significante voorspeller te zijn.

De cognitieve leerstrategieën leggen de nadruk op het onthouden en integreren van nieuwe informatie bij bestaande kennis (Kostons et al., 2014). Toch blijken ze in deze studie een negatieve voorspeller te zijn voor de leerprestaties op begrijpend lezen. Desondanks blijken

leerkrachten, wanneer ze expliciet aandacht geven aan strategie-instructie, voornamelijk de cognitieve leerstrategieën te onderwijzen (Dignath-van Ewijk et al., 2023; Dignath & Büttner, 2018). Uit deze studie blijkt dat het tijd besteden aan het onderwijzen van de cognitieve leerstrategieën ten koste gaat van wat leerlingen daadwerkelijk nodig lijken te hebben.

Het ligt niet binnen de verwachting dat de metacognitieve zelfregulatievaardigheden in de meervoudige regressieanalyse niet significant zijn. Toch is dit verklaarbaar, omdat leerlingen de metacognitieve leerstrategieën nodig hebben om de cognitieve leerstrategieën te plannen, te observeren en te reguleren (Türkben, 2019). Dit betekent dat de metacognitieve zelfregulatievaardigheden wegvallen wanneer de drie zelfregulatievaardigheden worden samengenomen in één model. Desalniettemin is de leerling met weinig metacognitieve kennis niet in staat om te begrijpen waarom en wanneer een leerstrategie moet worden ingezet (De Boer et al., 2012).

Dat de motivationele zelfregulatievaardigheden in beide regressieanalyses een significante en aanzienlijke voorspeller zijn voor de leerprestaties op begrijpend lezen ligt in de lijn der verwachtingen. De leerling met meer motivationele leerstrategieën is namelijk in staat om zichzelf te motiveren in de leertaak en zichzelf bekwaam te voelen om deze uit te voeren (Boekaerts, 1999). Hoewel deze uitkomst laat zien dat het cruciaal is om de nadruk te leggen op het onderwijzen van motivationele leerstrategieën, blijken leerkrachten hier weinig aandacht aan te besteden (Dignath-van Ewijk et al., 2023; Dignath & Büttner, 2018).

In de gemiddelden van de stellingen over de zelfregulatievaardigheden zijn tegenstrijdige trends te zien. Bij stellingen over de cognitieve leerstrategieën valt het op dat leerlingen gemiddeld genomen bijna altijd de opdrachten van begrijpend lezen maken, maar bijna nooit aantekeningen tijdens het lezen maken. Bij de stellingen over de metacognitieve leerstrategieën vragen de leerlingen bijna altijd hulp aan de leerkracht als ze iets niet begrijpen, terwijl ze soms plannen in welke volgorde ze de tekst gaan lezen. Bij de stellingen over de motivationele leerstrategieën blijkt dat leerlingen bijna altijd de moeilijke opdrachten van begrijpend lezen afmaken, maar alleen soms nadenken waarom ze het moeten leren. Deze tegenstrijdigheden laten zien dat leerlingen zichzelf niet altijd goed kunnen beoordelen over de inzet van zelfregulatiestrategieën. De zelfregulatievaardigheden en het zelfinzicht van leerlingen van 8 tot en met 10 jaar zijn dan ook nog volop in ontwikkeling (Van Tetering et al., 2018).

In deze studie lag de focus op het model van Boekaerts (1999). Boekaerts (1999) beschrijft binnen het model dat leerlingen hun eigen leerprestaties kunnen verbeteren door de drie typen leerstrategieën effectief in te zetten. Bij Zimmerman (2002) staat daarentegen het

fasenmodel centraal, waarin drie hoofdfasen van zelfregulerend leren worden onderscheiden. Bij begrijpend lezen moet de lezer betekenis uit teksten halen (Bogaert et al., 2023), waarbij de lezer zijn eigen leesproces moet reguleren, het eigen lezen moet observeren en leerstrategieën moet inzetten (Türkben, 2019). Bij het fasenmodel van Zimmerman (2002) legt de nadruk op de inzet van deze leerstrategieën in de verschillende fasen. Dit had mogelijk een duidelijker beeld gegenereerd over de inzet van de leerstrategieën in deze fasen.

Gedurende deze studie hebben leerkrachten aangegeven dat ze begrijpend lezen niet altijd meer als apart vak onderwijzen, maar voornamelijk geïntegreerd aanbieden. Dit betekent dat leerlingen bij bepaalde stellingen “nooit” hebben ingevuld, wat de somscores kan beïnvloeden. Bovendien zijn er bij de ruwe score op de Cito-toets Begrijpend lezen verschillende typen toetsen ingevuld, waardoor dit mogelijk invloed heeft op de psychometrische eigenschappen. Daarnaast moest deze studie binnen een kort tijdsbestek worden afgerond, waardoor er maar één meting is geweest. Er waren wellicht betere effecten gevonden wanneer er op de langere termijn werd gekeken.

Voor een vervolgonderzoek wordt geadviseerd om een langdurige periode expliciete strategie-instructie, gebaseerd op zelfregulatie, aan te bieden bij begrijpend lezen. Daarbij moet bij het ontwerp van deze strategie-instructie meer worden gekeken naar de effectiviteit van deze drie typen leerstrategieën. Bovendien moet worden bepaald wat voor een onervaren en een ervaren leerling van belang is. Een bepaalde instructietechniek kan bij een onervaren leerling namelijk zeer effectief blijken, terwijl deze instructie niet nodig is en soms zelfs negatieve gevolgen met zich meebrengt bij een ervaren leerling (Sweller et al., 2003).

Hoewel het aanleren van zelfregulerende vaardigheden niet structureel is opgenomen in het onderwijscurriculum (Cleary et al., 2017), is er met deze studie het belang aangetoond van het expliciet onderwijzen van de zelfregulatievaardigheden.

### Referentielijst

Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The reading teacher*, 61(5), 364-373.

<https://doi.org/10.1598/RT.61.5.1>

Boekaerts, M. (1999). Self-regulated learning: Where we are today. *International Journal of Educational Research*, 31(6), 445-457. [https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(99\)00014-](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)

[2](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(99)00014-2)



- Bogaert, R., Merchie, E., Rosseel, Y., & Van Keer, H. (2023). Development of the reading comprehension strategies questionnaire (RCSQ) for late elementary school students. *Frontiers in Psychology, 13*, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1016761>
- Cleary, T. J., Velardi, B., & Schnaidman, B. (2017). Effects of the self-regulation empowerment program (SREP) on middle school students' strategic skills, self-efficacy, and mathematics achievement. *Journal of school psychology, 64*, 28–42. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.04.004>
- Cleary, T., & Zimmerman, B. (2004). Self-regulation empowerment program: A school-based program to enhance self-regulated and self-motivated cycles of student learning. *Psychology in the Schools, 41*(5), 537–550. <https://doi.org/10.1002/pits.10177>
- De Boer, H., Bergstra, A., & Kostons, D. (2012). *Effective strategies for self-regulated learning: A meta-analysis*. GION onderzoek/onderwijs.
- Dignath, C., & Büttner, G. (2018). Teachers' direct and indirect promotion of self-regulated learning in primary and secondary school mathematics classes: Insights from video-based classroom observations and teacher interviews. *Metacognition and Learning, 13*(2), 127–157. <https://doi.org/10.1007/s11409-018-9181-x>
- Dignath-van Ewijk, C., Dickhäuser, O., & Büttner, G. (2013). Assessing how teachers enhance self-regulated learning: A multiperspective approach. *Journal of Cognitive Education and Psychology, 12*(3), 338–358. <https://doi.org/10.1891/1945-8959.12.3.338>
- Donker, A., de Boer, H., Kostons, D., Dignath -van Ewijk, C., & Van der Werf, M. (2014). Effectiveness of self-regulated learning strategies on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review, 11*, 1-26. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.002>
- Harding, S. M., English, N., Nibali, N., Griffin, P., Graham, L., Alom, B., & Zhang, Z. (2019). Self-regulated learning as a predictor of mathematics and reading performance: A picture of students in Grades 5 to 8. *Australian Journal of Education, 63*(1), 74-97. <https://doi.org/10.1177/0004944119830153>
- Inspectie van het Onderwijs. (2022). *Peil.Leesvaardigheid einde (speciaal) basisonderwijs 2020-2021*. Inspectie van het Onderwijs. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/themarapporten/2022/12/13/peil-leesvaardigheid-einde-basisonderwijs-en-speciaal-basisonderwijs-2020-2021>
- Inspectie van het Onderwijs. (2023). *De Staat van het Onderwijs 2023*. Inspectie van het Onderwijs.

<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2023/05/10/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2023>

Inspectie van het Onderwijs. (2024). *De Staat van het Onderwijs 2024*. Inspectie van het Onderwijs.

<https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/rapporten/2024/04/17/rapport-de-staat-van-het-onderwijs-2024>

Kistner, S., Rakoczy, K., Otto, B., Dignath-van Wijk, C., Büttner, G., & Klieme, E. (2010). Promotion of self-regulated learning in classrooms: Investigating frequency, quality, and consequences for student performance. *Metacognition and Learning*, 5(2), 157-171. <https://doi.org/10.1007/s11409-010-9055-3>

Kostons, D., Donker, A. S., & Opdenakker, M.-C. (2014). *Zelfgestuurd leren in de onderwijspraktijk. Een kennisbasis voor effectieve strategie-instructie*. GION onderwijs/onderzoek.

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>

Merchie, E., & Van Keer, H. (2014). Using on-line and off-line measures to explore fifth and sixth graders' text-learning strategies and schematizing skills. *Learning and Individual Differences*, 32, 193–203. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2014.03.012>

Merchie, E., Gobyn, S., De Bruyne, E., De Smedt, F., Schiepers, M., Vanbuel, M., Ghesquière, P., Van den Branden, K., & Van Keer, H. (2019). *Effectieve, eigentijdse begrijpend leesdidactiek in het basisonderwijs. Wetenschappelijk eindrapport van een praktijkgerichte literatuurstudie*. Vlaamse Onderwijsraad.

Okkinga, M., Van Steensel, R., Van Gelderen, A. J. S., & Slegers, P. J. C. (2016). Effects of reciprocal teaching on reading comprehension of low-achieving adolescents. The importance of specific teacher skills. *Journal of Research in Reading*, 41(1), 20-41. <https://doi.org/10.1111/1467-9817.12082>

Pintrich, P. R. (2000). Chapter 14 - The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 451-502). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012109890-2/50043-3>

Swart, N. M., Gubbels, J., In 't Zandt, M., Wolbers, M. H. J., & Segers, E. (2023). *PIRLS-2021: Trends in leesprestaties, leesattitude en leesgedrag van tienjarigen uit Nederland*. Expertisecentrum Nederlands

- Sweller, J., Ayres, P. L., Kalyuga, S., & Chandler, P. A. (2003). The expertise reversal effect. *Educational Psychologist*, 38(1), 23-31.
- Türkben, T. (2019). The effect of self-regulation based strategic reading education on comprehension, motivation, and self-regulation skills. *International Journal of Progressive Education*, 15(4), 27-46. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2019.203.3>
- Van Tetering, M. A. J., De Groot, R. H. M., & Jolles, J. (2018). Teacher-evaluated self-regulation is related to school achievement and influenced by parental education in schoolchildren aged 8–12: A case–control study. *Frontiers in Psychology*, 9(438), 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00438>
- Vaughn, S., Roberts, G., Swanson, E. A., Wanzek, J., Fall, A-M., & Stillman-Spisak, S. J. (2015). Improving Middle-School Students' Knowledge and Comprehension in Social Studies: A Replication. *Educational Psychology Review*, 27(1), 31-50. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9274-2>
- Wigent, C. A. (2013). High school readers: A profile of above average readers and readers with learning disabilities reading expository text. *Learning and Individual Differences*, 25, 134–140. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2013.03.011>
- Zimmerman, B. J. (2002). Becoming a Self-Regulated Learner: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(2), 64-70. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102\\_2](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4102_2)
- Zimmerman, B. J. (2008). Investigating Self-Regulation and Motivation: Historical Background, Methodological Developments, and Future Prospects. *American Educational Research Journal*, 45(1), 166-183. <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>

## Bijlagen

### Bijlage 1. Vragenlijst

Bedankt voor jouw deelname aan de vragenlijst. Om de vragenlijst te starten, moet je “akkoord” aanvinken. Hiermee neem je deel aan het onderzoek. Veel succes!

- Akkoord
- Niet akkoord

1. Wat is je leeftijd?

- 8 jaar
- 9 jaar
- 10 jaar

2. Wat is je geslacht?

- Jongen  
 Meisje  
 Anders

3. **Let op!** Deze vraag wordt ingevuld door jouw leerkracht.

Wat is jouw recentste ruwe Cito-score Begrijpend lezen?

- .....

Je bent nu aangekomen bij het volgende onderdeel!

De onderstaande stellingen gaan over het vak **begrijpend lezen**. Bij elke stelling kun je invullen of een stelling nooit, bijna nooit, soms, bijna altijd of vaak op jou van toepassing is. Lees elke stelling eerst goed door en vul daarna je antwoord in.

	Nooit	Bijna nooit	Soms	Bijna altijd	Altijd
1. Ik vind begrijpend lezen een leuk vak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Tijdens begrijpend lezen denk ik na over waarom ik dit moet leren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ik vind het niet erg als ik een fout heb gemaakt bij begrijpend lezen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ik maak ook de opdrachten van begrijpend lezen af die ik niet leuk vind.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Ik hou van uitdaging tijdens begrijpend lezen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Nooit	Bijna nooit	Soms	Bijna altijd	Altijd
6. Ik ben goed in het vak begrijpend lezen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Tijdens het vak begrijpend lezen, bedenk ik waar ik de geleerde stof voor kan gebruiken.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Ik ben gemotiveerd om zelf mijn vaardigheid in begrijpend lezen te verbeteren.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Ik lees bij begrijpend lezen ook saaie teksten helemaal uit.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Ik maak de moeilijke opdrachten van begrijpend lezen helemaal af.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Ook onderstaande stellingen gaan over het vak **begrijpend lezen**. Bij elke stelling kun je invullen of een stelling nooit, bijna nooit, soms, bijna altijd of vaak op jou van toepassing is. Lees elke stelling eerst goed door en vul daarna je antwoord in.

	Nooit	Bijna nooit	Soms	Bijna altijd	Altijd
1. Voordat ik ga lezen, kijk ik eerst naar de tekst.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Voordat ik ga lezen, plan ik in welke volgorde ik de tekst ga lezen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Tijdens het lezen van de tekst stop ik regelmatig om te bekijken of ik de tekst begrijp.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Ik lees een gedeelte van de tekst opnieuw als ik de tekst niet begrijp.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Ik vraag hulp aan de leerkracht als ik iets niet begrijp.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Nooit	Bijna nooit	Soms	Bijna altijd	Altijd
6. Als ik leesstrategieën nodig heb, zet ik deze in.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Tijdens het lezen van de tekst probeer ik een verband te leggen met wat ik al weet over het onderwerp.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Ik zorg ervoor dat ik mijn concentratie kan vasthouden tijdens het lezen van een tekst.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Na het lezen van de tekst beoordeel ik of ik de tekst goed heb begrepen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Na het maken van de opdrachten, kijk ik of ik alle opdrachten goed heb gemaakt.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Je bent aangekomen bij de laatste tien stellingen. Ook deze onderstaande stellingen gaan over het vak **begrijpend lezen**. Bij elke stelling kun je invullen of een stelling nooit, bijna nooit, soms, bijna altijd of vaak op jou van toepassing is. Lees elke stelling eerst goed door en vul daarna je antwoord in.

	Nooit	Bijna nooit	Soms	Bijna altijd	Altijd
1. Ik kijk naar de titel van de tekst om te weten waar de tekst over gaat.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Voordat ik een tekst lees, ga ik eerst bedenken wat ik al weet over het onderwerp.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Ik gebruik de plaatjes en tekeningen in de tekst om de tekst beter te begrijpen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Als ik aan het lezen ben, lees ik terug in een tekst.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Tijdens het lezen stel ik mijzelf vragen over de tekst.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
	Nooit	Bijna nooit	Soms	Bijna altijd	Altijd
6. Ik maak tijdens het lezen aantekeningen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Ik kan mijzelf concentreren op een tekst.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Ik gebruik leesstrategieën tijdens het lezen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Aan het einde van het lezen vat ik de tekst samen.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Ik zorg dat ik alle opdrachten van begrijpend lezen maak.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

## Bijlage 2. Informatie over de vragenlijst en afname instructies

Beste directeur en leerkrachten,

Hierbij meer informatie met betrekking tot het onderzoek naar de relatie tussen zelfregulatievaardigheden en begrijpend lezen. Voor dit onderzoek heb ik informatie nodig van basisschoolleerlingen in de leeftijdscategorie van 8 tot en met 10 jaar. Het is van belang dat zoveel mogelijk leerlingen deze vragenlijst invullen. Het gaat om een zelfevaluatie vragenlijst, waarbij de leerlingen hun eigen zelfregulatievaardigheden met betrekking tot begrijpend lezen evalueren. De afname van de vragenlijst bedraagt 15 minuten. De vragenlijst is volledig anoniem, waarbij de gegevens op geen enkele wijze kunnen worden herleid naar individuele leerlingen. De vragenlijst kan ingevuld worden van week 12 tot en met week 14. Het is

belangrijk dat de vragenlijst binnen dit tijdsbestek wordt ingevuld om een nauwkeurige vergelijking te kunnen maken.

Voor de afname van deze vragenlijst moeten de leerlingen de beschikking hebben over een apparaat waarmee ze de vragenlijst online kunnen invullen, zoals een Chromebook. De leerlingen kunnen de vragenlijst zelfstandig maken. In de vragenlijst is een vraag opgenomen over de recentste ruwe Cito-score Begrijpend lezen. Deze zal door de leerkracht moeten worden ingevuld. Hierbij gaat het om de ruwe score van de recentste Cito-toets Begrijpend lezen. Deze dient te zijn afgenomen tussen begin januari 2024 en eind februari 2024. Daarbij moeten de leerlingen geen audio-ondersteuning hebben gekregen tijdens de afname van de toets. Wanneer de leerling wel deze ondersteuning heeft gehad, is het niet toegestaan dat de leerling de vragenlijst gaat invullen.

Om de afname van de vragenlijst het efficiëntst te laten verlopen, kan de URL van de vragenlijst worden genoteerd op het digibord. Het gaat hierbij om de volgende URL: [https://rug.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV\\_5nL91M4d1VCPxXw](https://rug.eu.qualtrics.com/jfe/form/SV_5nL91M4d1VCPxXw). De leerlingen kunnen deze URL vervolgens handmatig invoeren in de zoekbalk van hun eigen computer. Een andere manier is om in MOO een nieuwe tegel aan te maken. Het aanmaken van een nieuwe tegel kan via de volgende stappen. Ga in MOO naar schoolbibliotheek. Klik vervolgens op nieuwe tegel en vul de vakjes in (naam + website URL). Klik op opslaan. Daarna kunt u de tegel toewijzen aan een groep. Het is belangrijk om na de afname de link te verwijderen. Anders kunnen de leerlingen de vragenlijst namelijk meerdere keren invullen. De leerlingen zullen eerst akkoord moeten gaan met de afname, voordat ze kunnen starten met de vragenlijst.

Graag hoor ik binnenkort of het invullen van de vragenlijst is gelukt. Ook kunt u contact met mij opnemen als u vragen heeft over de vragenlijst of afname-instructies. U kunt mij bereiken op het volgende e-mailadres: [k.van.den.akker.1@student.rug.nl](mailto:k.van.den.akker.1@student.rug.nl).

Met vriendelijke groeten,

Kirsten van den Akker