

University of Groningen

Samenhangend lees- en schrijfonderwijs in het schoolvak Nederlands

Vis, Moniek; van Gelderen, Amos; de Glopper, Cornelis; van Kruiningen, Jacqueline

Published in:
 Pedagogische Studiën

IMPORTANT NOTE: You are advised to consult the publisher's version (publisher's PDF) if you wish to cite from it. Please check the document version below.

Document Version
 Publisher's PDF, also known as Version of record

Publication date:
 2021

[Link to publication in University of Groningen/UMCG research database](#)

Citation for published version (APA):

Vis, M., van Gelderen, A., de Glopper, C., & van Kruiningen, J. (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.

Copyright

Other than for strictly personal use, it is not permitted to download or to forward/distribute the text or part of it without the consent of the author(s) and/or copyright holder(s), unless the work is under an open content license (like Creative Commons).

The publication may also be distributed here under the terms of Article 25fa of the Dutch Copyright Act, indicated by the "Taverne" license. More information can be found on the University of Groningen website: <https://www.rug.nl/library/open-access/self-archiving-pure/taverne-amendment>.

Take-down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Downloaded from the University of Groningen/UMCG research database (Pure): <http://www.rug.nl/research/portal>. For technical reasons the number of authors shown on this cover page is limited to 10 maximum.

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

M. Vis, A. van Gelderen, K. de Gloppe en J.F. van Kruijningen

Samenvatting

Lezen en schrijven worden binnen het standaardtaalonderwijs verkaveld aangeboden. Vanuit functioneel, cognitief en sociocognitief perspectief bezien staan de vaardigheden echter niet los van elkaar. Daarom is het aannemelijk dat samenhangend onderwijs in lezen en schrijven beide vaardigheden ten goede komt. Dit artikel presenteert een onderbouwde definitie van samenhangend lees- en schrijfonderwijs en bespreekt het empirische onderzoek naar de effecten van samenhangend lees- en schrijfonderwijs. Samenhangend lees- en schrijfonderwijs (i) bevat een gebalanceerde instructie die in gelijke mate op beide vaardigheden is gericht met als doel het verbeteren van beide vaardigheden, (ii) stelt verbindende elementen van functionele, cognitieve of sociocognitieve aard aan de orde en (iii) maakt de samenhang tussen lezen en schrijven voor leerlingen expliciet door deze te benoemen of door het onderwijs te richten op een van de verbindende elementen. Een systematische zoektocht naar literatuur over effectief samenhangend lees- en schrijfonderwijs leverde slechts enkele studies op. In onze literatuurreview concluderen we dat deze studies methodologisch dermate verschillen dat we geen algemene conclusies kunnen trekken over effectiviteit. We identificeren in onze analyse wel drie mogelijk effectieve elementen, namelijk inzet van: overeenkomstige strategieën, kennis van tekstkenmerken en kennis van retorische overeenkomsten tussen lezen en schrijven.

Kernwoorden: leesonderwijs, schrijfonderwijs, samenhang, literatuurreview, voortgezet onderwijs

1 Inleiding

Lees- en schrijfvaardigheid staan centraal in het taalonderwijs in Nederland en Vlaanderen, maar ook in het taalonderwijs wereldwijd. De meeste lestijd gaat uit naar deze vaardigheden (Van der Leeuw et al., 2017) ook al wordt alleen leesvaardigheid in het Nederlandse centraal eindexamen getoetst. Tegelijkertijd bestaan er zorgen over het lees- en schrijfniveau van leerlingen. (Inter)nationaal peilingonderzoek laat in zowel Nederland als Vlaanderen een neerwaartse trend zien in leesvaardigheid van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs (De Meyer, Janssens, & Warlop, 2018; Gubbels et al., 2019; Gubbels, Netten, & Verhoeven, 2017). Tevens geeft peilingonderzoek aanleiding tot zorgen over de kwaliteit van schrijfonderwijs (Denis, Janssen, & Aesaert, 2019; Van Weerden & Hiddink, 2013); basisschoolleerlingen schrijven te weinig en het schrijfonderwijs is didactisch ondoordacht. In zowel Nederland als Vlaanderen worden de curricula van basis- en voortgezet onderwijs op dit moment herzien; hier liggen kansen voor een herbezinning op het lees- en schrijfonderwijs. In breder internationaal perspectief wordt gezocht naar manieren om lees- en schrijfvaardigheid meer in samenhang te onderwijzen (Fitzgerald & Shanahan, 2000; Graham et al., 2018a). Ook binnen de Nederlandse en Vlaamse context is samenhang tussen taalvaardigheden een thema. En alhoewel niet nieuw, maken de discussies rondom onderwijs- en curriculumvernieuwing het thema wel actueel en prangend.

Een belangrijk probleem bij het realiseren van meer samenhang tussen lees- en schrijfonderwijs is de zogenaamde verkaveling van het (vaardigheden)onderwijs: het losstaand

aanbieden van (taal)vaardigheden zonder dat er een relatie gelegd wordt tussen deze (taal-)vaardigheden. De verkavelingsproblematiek speelt binnen het schoolvak Nederlands in het voortgezet onderwijs op het niveau van eindtermen, curriculum en didactiek. Het examenprogramma havo/vwo-bovenbouw en het Referentiekader Taal presenteren de eindtermen als verschillende (deel)vaardigheden losstaand van elkaar, zonder mogelijke samenhang in het aanbieden ervan te bespreken (Examenprogramma Nederlandse taal en literatuur havo/vwo, 2011; Meijerink, Letschert, Rijlaarsdam, Van den Bergh, & Van Streun, 2009). Schoolboeken zijn over het algemeen ingedeeld per (deel)vaardigheid en veel secties Nederlands delen hun curriculum in per (deel)vaardigheid (Van der Leeuw et al., 2017). De meeste docenten nemen het schoolboek als uitgangspunt voor de invulling van hun lessen, waardoor (deel-)vaardigheden ook vanuit een didactisch perspectief gezien vaak geïsoleerd worden aangeboden (Van der Leeuw et al., 2017) zonder dat daarbij gedeelde elementen met andere (deel-)vaardigheden benoemd worden. Van Gelderen en Van Schooten (2011) spreken in dit verband van gescheiden mini-curricula.

Dat dergelijke scheidslijnen binnen het schoolvak door velen voor onwenselijk worden gehouden is terug te zien in de Vlaamse curriculumherziening en in enkele Nederlandse visiestukken. Uit deze visiestukken over het vak Nederlands (Hendrix & Van der Westen, 2018; Meesterschapsteams Nederlands, 2018; Vanhooren, Pereira, & Bolhuis, 2017) en uit de analyse van trends in het schoolvak (Van der Leeuw et al., 2016) blijkt dat met name de volgende drie bezwaren tegen de verkaveling ingebracht worden: verkaveling is niet efficiënt, verkaveling laat kansen op transfer liggen en verkaveling geeft een verkeerd beeld van de talige werkelijkheid. De nieuwe Vlaamse eindtermen voor het secundair onderwijs gaan veel meer uit van onderlinge samenhang, zowel tussen vakken als binnen vakken (Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen, z.d.). Door de eindtermen voor het vak Nederlands niet onder te verdelen in de vier taalvaardigheden,

maar in de domeinen receptie, productie en interactie is het makkelijker om vaardigheden met elkaar te verbinden, bijvoorbeeld functioneel in de interactie (Leemans, 2019).

Dat lezen en schrijven met elkaar verbonden zijn weten we uit theoretisch onderzoek (Fitzgerald & Shanahan, 2000). Ook in empirisch onderwijsonderzoek is deze notie doorgedrongen gezien internationale meta-analyses van onderzoek naar effecten van onderwijs waarin de instructie gericht is op lezen of schrijven. In deze studies is nagegaan hoe ontwikkeling in de ene vaardigheid de andere vaardigheid dient (Graham & Hebert, 2011; Graham et al., 2018b; Hebert, Simpson, & Graham, 2013) en wat de effecten zijn van onderwijs waarin lezen en schrijven gecombineerd voorkomen (Graham et al., 2018a).

Ontkaveling, het in samenhang aanbieden van taalvaardigheden, lijkt een voor de hand liggende oplossing die ondersteund wordt vanuit theoretisch perspectief en vanuit onderwijsonderzoek naar de combinatie van lees- en schrijfonderwijs. We bekijken deze oplossingen opnieuw op de niveaus van curriculum, eindtermen en didactiek.

Binnen de Nederlandse context is de meest algemene suggestie voor ontkaveling het onderwijzen van vaardigheden in onderlinge samenhang en in samenhang met kennis en attitude (Curriculum.nu, 2019; Hendrix & Van der Westen, 2018; Platform Onderwijs2032, 2016; Vanhooren et al., 2017). De Meesterschapsteams Nederlands (2018) ontwikkelden een leerdoelenkaart die de samenhang binnen het vak beter tot uiting laat komen en suggereren verder om receptieve en productieve vaardigheden in samenhang te behandelen. Ook SLO spreekt van het ontwerpen van een evenwichtig en samenhangend curriculum en stimuleert het zoeken naar manieren waarop de vaardigheden in samenhang met elkaar kunnen worden onderwezen (Schrijvers, 2018; SLO, 2019). Op curriculair niveau zijn er dus verschillende concrete voorstellen al dan niet gecombineerd met voorstellen richting wijzigingen in de eindtermen. Ook in didactiekboeken die op de lerarenopleiding worden gebruikt, is er aandacht voor de transfer tussen taalvaardig-

heden die bevorderd kan worden door hun samenhang te expliciteren (Bonset, De Boer, & Ekens, 2015).

De didactische realisatie van ontkenning is minder ver ontwikkeld. In de nieuwe edities van de traditionelere en meestgebruikte schoolboeken wordt in de theorie in enige mate aandacht besteed aan de samenhang tussen vaardigheden. De relatie tussen vaste tekststructuren bij leesvaardigheid en schrijfvaardigheid wordt bijvoorbeeld expliciet benoemd. De leerstof wordt echter meestal nog ingedeeld naar afzonderlijke vaardigheden en in de opdrachten wordt meestal slechts één vaardigheid apart geoefend. Dat levert gemiste kansen op. Zo kan in een paragraaf over leesvaardigheid argumentatietheorie aan bod komen en in de daaropvolgende paragraaf over schrijfvaardigheid de tekstsoort betoog zonder dat een relatie gelegd wordt. Door het aanbieden van tekstanalytische opdrachten in een bepaald genre voorafgaand aan een schrijfoopdracht in dat genre wordt weliswaar een relatie tussen lezen en schrijven gelegd (Bonset, Jansma, Meestringa & Ravesloot, 2014), maar de vraag is of deze relatie voldoende expliciet is. De samenhang tussen lezen en schrijven wordt in zulke opdrachten of voorafgaande theorie niet letterlijk benoemd. Dit vermindert de kans dat leerlingen zich bewust worden van bruikbare overeenkomsten tussen het lezen en schrijven van teksten in een bepaald genre en daar dan actief gebruik van gaan maken in de schrijfoopdracht, wat nu juist een voordeel van samenhangend lees- en schrijfonderwijs zou zijn (Dewitz & Graves, 2014; Perkins & Salomon, 1992). Tot slot, genoemde (impliciete) verbindingen van lezen en schrijven zijn slechts lokale voorbeelden uit schoolboeken. De samenhang tussen lezen en schrijven wordt nergens systematisch en expliciet ingezet om de lees- en schrijfvaardigheid van leerlingen te verbeteren.

Om voorbeelden te vinden van effectieve realisaties van ontkenning lees- en schrijfonderwijs voerden we een literatuurstudie uit waarin de volgende onderzoeksvraag centraal stond: wat zijn de effecten van samenhangend lees- en schrijfonderwijs op de lees- en schrijfvaardigheid van leerlingen in het voort-

gezet onderwijs, en wat zijn de kenmerken van de bijbehorende didactiek? Deze studie maakt deel uit van een promotieonderzoek naar de effecten van samenhangend lees- en schrijfonderwijs op de lees- en schrijfvaardigheid van havo 4-leerlingen. Om te kunnen onderzoeken hoe effectief samenhangend lees- en schrijfonderwijs didactisch uitgewerkt kan worden is het van belang eerst te definiëren wat we verstaan onder samenhangend lees- en schrijfonderwijs. Aan het streven naar samenhangend onderwijs liggen twee veronderstellingen ten grondslag: (i) de betreffende vaardigheden en deelvaardigheden zijn onderling verbonden of ten minste verbindbaar en (ii) samenhangend onderwijs in deze vaardigheden en deelvaardigheden is bevorderlijk voor de ontwikkeling ervan, meer dan verkaveld onderwijs. De tweede veronderstelling staat in dit artikel centraal, omdat er nog geen overzicht bestaat van het empirische onderzoek naar de effecten van samenhangend lees- en schrijfonderwijs. De literatuur die steun verleent aan de eerste veronderstelling stippen wij hieronder eerst kort aan in paragraaf 2, waarna we in paragraaf 3 onze definitie van samenhangend lees- en schrijfonderwijs presenteren en onderbouwen. Daarna volgt onze bespreking van het empirische onderzoek naar de effecten van samenhangend lees- en schrijfonderwijs.

2 Theoretische perspectieven op samenhang tussen lezen en schrijven

De verbindingen tussen lezen en schrijven kunnen begrepen worden vanuit drie theoretische perspectieven: een functioneel, een cognitief en een sociocognitief perspectief. We beschrijven deze perspectieven kort en verbinden ze aan de term samenhangend lees- en schrijfonderwijs.

Vanuit een functioneel perspectief bezien zijn lezen en schrijven activiteiten die vaak in combinatie worden ingezet om externe doelen te bereiken (Fitzgerald & Shanahan, 2000). Lezen en/of schrijven zijn ondersteunende vaardigheden bij het volbrengen van taken. Het functionele perspectief heeft

vooral betrekking op de buitenschoolse context voor lees- en schrijfvaardigheid en wordt nauwelijks benut binnen de onderwijscontext. Het onderwijs in lezen en schrijven kan meer proberen een functioneel verband aan te brengen tussen lees- en schrijftaken, zodat leerlingen inzien dat deze ook in de buitenschoolse context met elkaar verbonden zijn.

Vanuit een cognitief perspectief gaat de aandacht uit naar de gedeelde kennisbasis voor lezen en schrijven. Lezen en schrijven zijn cognitieve processen die beide gebruikmaken van kennisrepresentaties op vier verschillende vlakken: metakennis, domeinkennis, kennis van tekstkenmerken en procedurele kennis (Fitzgerald & Shanahan, 2000). Zowel lezers als schrijvers zetten deze gedeelde kennisbasis in. Door dergelijke verbindende elementen uit de kennisbasis te expliciteren in het lees- en schrijfonderwijs zou de samenhang tussen lezen en schrijven duidelijker moeten worden, wat leerlingen helpt om tot betere lees- en schrijfprestaties te komen.

Vanuit het sociocognitieve perspectief wordt niet alleen rekening gehouden met de cognitieve processen bij lezen en schrijven op individueel niveau, maar wordt ook gekeken naar sociale componenten als interactie. Lezen en schrijven worden opgevat als een vorm van gezamenlijk handelen; als een sociale activiteit waarbij de participanten hun bijdragen op elkaar afstemmen (Clark, 1996; Nystrand, 2006). Deze retorische invalshoek levert leerlingen voordeel op als zij zich bij schrijfonderwijs inleven in de lezer en vice versa; zij leren dan inzien dat lezen en schrijven elkaars spiegelbeeld vormen.

3 Samenhangend lees- en schrijfonderwijs

Lezen en schrijven hangen dus samen. Over de effecten van samenhangend onderwijs in lezen en schrijven bestaat echter geen overzicht. Wel zijn er meta-analyses van onderzoek naar onderwijs waarin de instructie gericht is op lezen óf schrijven en waarin wordt nagegaan hoe ontwikkeling in de ene vaardigheid de andere vaardigheid dient. Uit deze meta-analy-

ses blijkt onder meer dat instructie in leesvaardigheid en het zelf lezen of het observeren van anderen die (hardop denkend) lezen leidt tot verbetering van schrijfvaardigheid (Graham et al., 2018b) en dat instructie in schrijfvaardigheid en schrijven over gelezen teksten leidt tot de verbetering van leesvaardigheid (Graham & Hebert, 2011). In deze gevallen is weliswaar sprake van invloed van leesonderwijs op schrijfvaardigheid en vice versa, maar nog niet zozeer van samenhang in het onderwijs. Er is immers steeds onderwijs onderzocht waarbij de instructie zich op één vaardigheid richtte en tot doel had één van de twee vaardigheden te verbeteren. In onze ogen kenmerkt samenhangend lees- en schrijfonderwijs zich door instructie in beide vaardigheden, gericht op de verbetering van beide vaardigheden.

Graham e.a. (2018a) onderzochten of gebalanceerd lees- en schrijfonderwijs de lees- en schrijfvaardigheid van leerlingen verbetert. Bij gebalanceerd lees- en schrijfonderwijs gaat maximaal zestig procent van de instructie uit naar een van de twee vaardigheden; daarmee is dit eerder een kwantitatieve dan een kwalitatieve definitie. Graham e.a. (2018a) concluderen dat gebalanceerd lees- en schrijfonderwijs een positief effect heeft op zowel de lees- als schrijfvaardigheid van leerlingen. De opzet van de meeste van de 47 door hen geanalyseerde studies is echter niet om te toetsen of het balanceren van lees- en schrijfonderwijs effectief is, maar of het betreffende programma effectief is. De betrokken programma's zijn erg gevarieerd, van remediërend onderwijs tot voorschoolse educatie en strategieonderwijs, en bevatten meer componenten dan alleen de balans tussen lees- en schrijfonderwijs, waardoor niet duidelijk is waaraan de gevonden effecten zijn toe te schrijven. Bovendien vormt die balans vaak ook niet de focus van de studies. We kunnen de onderwijspraktijken die in de deze meta-analyse aan bod komen dan ook niet zonder meer onder onze noemer samenhangend lees- en schrijfonderwijs scharen.

Graham e.a. (2018a) nemen explicitering van de samenhang niet mee in de selectie van studies, terwijl een belangrijk voorwaarde van samenhang nu juist is dat verbindende elementen tussen lezen en schrijven wel

expliciet gemaakt worden voor leerlingen (Couzijn, 1995; Shanahan, 2008). Dit kan helpen bij het bewerkstelligen van transfer tussen lezen en schrijven, waarbij de didactische aanpak is gericht op het oefenen van vergelijkbare handelingen in vergelijkbare situaties, en verder reikende transfer, waarbij de didactische aanpak is gericht op het abstraheren van achterliggende concepten en het reflecteren op denkprocessen (Perkins & Salomon, 1992). De samenhang tussen lezen en schrijven kan worden ingezet om transfer te bevorderen door de lees- en schrijfcomponenten in de taak te expliciteren, de instructie te richten op transfer en lees- en schrijftaken aan elkaar te spiegelen (Couzijn, 1995). Een combinatie van expliciete lees- en schrijf-instructie kan leiden tot diepere verwerking van kennis, strategieën en vaardigheden (Shanahan, 2008), wat verder reikende transfer mogelijk maakt.

We concluderen dat lees- en schrijfvaardigheid elkaar beïnvloeden en dat onderwijs in een van deze vaardigheden invloed kan hebben op de andere vaardigheid. Verder kan onderwijs dat beide vaardigheden – in kwantiteit – ‘gebalanceerd’ aan bod laat komen een positief effect hebben op lees- en/of schrijfvaardigheid. We zien ook dat in geen van de genoemde meta-analyses wordt uitgegaan van instructie die gebaseerd is op de eerder besproken bronnen van samenhang, zoals het gebruik van de functionele relaties tussen lezen en schrijven, het expliciteren van de kennisbasis met overeenkomsten tussen lees- en schrijfvaardigheid en het benadrukken van de retorische functies van teksten tijdens het lezen en schrijven. Dit is opmerkelijk aangezien dit de theoretische basis vormt van de verbinding tussen lezen en schrijven. Tot slot constateren we dat ook explicitering van het verband tussen lezen en schrijven in de bestaande meta-analyses niet wordt meegenomen in de selectie van studies, terwijl dit een rol kan spelen in het bereiken van transfer én leerlingen bewuster kan maken van de overeenkomsten tussen lezen en schrijven.

In onze ogen bevat samenhangend lees- en schrijfonderwijs niet alleen (i) een instructie die in gelijke mate op beide vaardigheden is gericht en tot doel heeft om beide vaardig-

heden te verbeteren, maar stelt het ook (ii) verbindende elementen aan de orde die gebaseerd zijn op het functionele, cognitieve of sociocognitieve perspectief. Daarnaast (iii) maakt het de samenhang tussen lezen en schrijven voor leerlingen expliciet. Samenhang kan letterlijk expliciet gemaakt worden door in de leerstof, de opdrachten en/of de bijgaande instructie te benoemen in welke opzichten lezen en schrijven met elkaar verbonden zijn. Samenhang kan ook expliciet gemaakt worden door lees- en schrijfvaardigheid aan te bieden binnen het kader van een verbindend element, bijvoorbeeld het gebruik van connectieven om een relatie tussen zinnen aan te duiden. In onze analyse van de onderzoeksliteratuur naar effecten van samenhangend lees- en schrijfonderwijs op lees- en schrijfvaardigheid hanteren wij deze definitie.

4 Methode

Naar studies naar de effectiviteit van samenhangend lees- en schrijfonderwijs hebben wij in april 2020 systematisch gezocht binnen ERIC (Education Resource Information Center) en PsycInfo, de grootste databases op het gebied van onderwijsonderzoek. Hiermee was de zoektocht beperkt tot Engelstalige publicaties. Ook in recente (Nederlandstalige) literatuurstudies en meta-analyses van effectonderzoek naar schrijf- en leesdidactiek (Graham & Perin, 2007; Okkinga et al., 2018; Van Steensel & Houtveen, 2020) is van deze databases gebruikgemaakt. Inspectie van de database van de Nederlandse Taalunie over onderwijsonderzoek leverde geen relevante publicaties op. Ook navraag bij experts in een eerder stadium leidde niet tot relevante publicaties.

Ons zoekprofiel sloot aan bij onze definitie van samenhangend onderwijs in lezen en schrijven en bestond uit zes bouwstenen die ieder verschillende zoektermen bevatten (zie Tabel 1). De kern van samenhangend lees- en schrijfonderwijs is in onze visie dat beide vaardigheden in de instructie aan bod komen. Bouwsteen 1 had daarom tot doel studies uit te sluiten die alleen op lezen of schrijven betrekking hebben. Bouwsteen 2 moest stu-

Tabel 1
Zoekprofiel

| Bouwsteen | Zoektermen |
|---------------|---|
| 1 | reading AND writing |
| 2 | balance* OR blend* OR connect* OR combine* OR integrate* OR join* OR mingle* OR mix* OR unite* OR relate* OR relation* OR weave* |
| 3 | effect* OR gain* OR outcome* OR result* OR yield* |
| 4 | measure* OR score* OR skill* OR test* |
| 5 | condition* OR experiment* OR treatment* |
| 6 in ERIC | DE "Secondary Education" OR DE "Grade 10" OR DE "Grade 11" OR DE "Grade 12" OR DE "Grade 7" OR DE "Grade 8" OR DE "Grade 9" OR DE "High Schools" OR DE "Junior High Schools" OR DE "Secondary School Curriculum" OR DE "Secondary School Students" OR DE "Secondary Schools" OR "Elementary Secondary Education" OR DE "Middle School Students" |
| 6 in PsycInfo | (((((DE "Secondary Education") OR (DE "High Schools")) OR (DE "High School Education"))) OR (DE "Middle School Students")) OR (DE "Middle School Students")) OR (DE "Junior High School Students")) OR (DE "High School Students") |

dies helpen vinden waarin samenhang tussen deze twee vaardigheden aan de orde komt. Bouwsteen 3, 4 en 5 mikten op studies naar effecten van onderwijs. Bouwsteen 6 bracht de beperking tot voortgezet onderwijs aan.

Alleen voor deze laatste bouwsteen gebruikten we begrippen uit de thesaurus van de betreffende database. Voor bouwsteen 1 tot en met 5 zochten we niet met descriptors, maar met trefwoorden, in alle velden van de databaserecords. Verder gebruikten we in bouwsteen 2 tot en met 5 steeds 'wild-cards', om treffers op basis van varianten van trefwoorden mogelijk te maken.

Het zoeken met dit profiel leverde in ERIC 301 resultaten op en in PsycInfo 38. Van deze kandidaten werden de abstracts door de eerste en de derde auteur gelezen en op basis van de volgende inclusiecriteria voor nadere bestudering geselecteerd:

1. Het onderzoek vond plaats in het voortgezet onderwijs, wat betekent dat onderwijs aan twaalf- tot achttienjarigen werd meegenomen. Dit criterium komt voort uit de context van het promotieonderzoek waarvan deze review deel uitmaakt.
2. De studie was gericht op standaardtaal-onderwijs en niet op tweede- of vreemdetaalonderwijs en ook niet op speciaal onderwijs. Dit criterium komt eveneens voort uit de context van het promotieonderzoek.

3. De effecten van het onderwijs in lezen en schrijven werden gerapporteerd voor beide vaardigheden. Samenhangend lees- en schrijfonderwijs heeft immers tot doel beide vaardigheden te verbeteren.
4. Lezen en schrijven stonden centraal in de doelstellingen, leerstof en/of opdrachten van het onderzochte onderwijs.
5. Het verband tussen lezen en schrijven werd in de studie gethematiseerd. Er moest zichtbaar zijn dat gemeenschappelijke kennis, oftewel kennis over lezen en schrijven die zowel toepasbaar is tijdens het lezen als het schrijven, expliciet aan bod kwam in doelstellingen, leerstof en/of opdrachten.

Omdat geen enkel abstract informatie bevatte met betrekking tot het laatste criterium, hebben de onderzoekers criterium 5 in het eerste stadium van de selectie losgelaten. Over de uiteindelijke selectie bestond voldoende overeenstemming ($Kappa = .80$). Van de 339 resultaten waren er in het licht van de eerste vier criteria blijkens de abstracts maar enkele potentieel relevant. Na discussie over één publicatie waarover verschil van mening bestond, bleven slechts drie treffers over die mogelijk relevant waren en vroegen om bestudering van de volledige tekst. Omdat dit wel erg weinig treffers waren, hebben we ook de 47 studies uit de meta-analyse van onderzoek naar gebalanceerd lees- en schrijfonder-

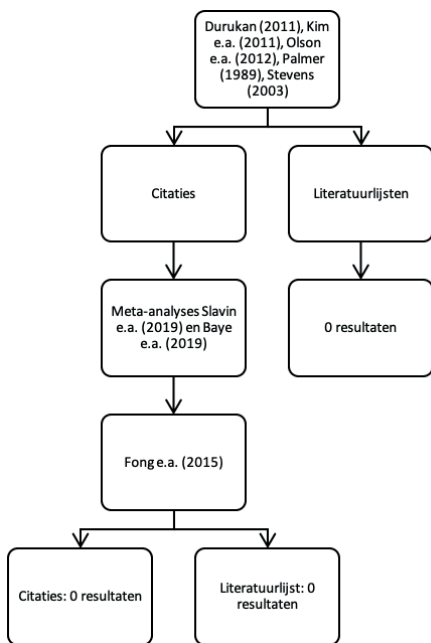
Tabel 2
Zoekresultaten

| Stappen | Kandidaten | Treffers per stap | Treffers cumulatief | Referenties |
|--------------------------------|------------|-------------------|---------------------|--|
| Zoeken in ERIC | 301 | 2 | 2 | Durukan (2011) Palmer (1989) |
| Zoeken in PsycInfo | 38 | 1 | 3 | Olson e.a. (2012) |
| Zoeken via Graham e.a. (2018a) | 47 | 4 | 5 | Durukan (2011) Kim e.a. (2011) Olson e.a. (2012) Stevens (2003) |
| Zoeken in referenties | | 0 | 5 | |
| Zoeken in citaties | | 1 | 6 | Fong e.a. (2015) |

wijs (Graham et al., 2018a) als kandidaten opgevat en nader bekeken. Zoals in paragraaf 3 gezegd is gebalanceerd onderwijs een veel ruimer begrip dan samenhangend onderwijs, maar juist daardoor zou de opbrengst van de zoektocht van Graham e.a. (2018a) treffers kunnen bevatten die door de mazen van ons zoekprofiel geslipt zijn. Bestudering van de abstracts van de 47 extra kandidaten leverde vier treffers op, waarvan er twee nieuw waren. De teller kwam daarmee op vijf treffers voor nadere bestudering.

In een volgende stap hebben we voor deze vijf treffers de studies geanalyseerd die daarin werden genoemd (referenties) en die naar deze treffers verwezen (citaties). De referentieanalyse leverde niets op. De citatieanalyse leverde via meta-analyses over respectievelijk lees- (Baye, Lake, Inns, & Slavin, 2019) en schrijfonderwijs (Slavin et al., 2019) een extra treffer op (zie Figuur 1). Voor deze treffer hebben we de referenties en de citaties geanalyseerd, wat geen nieuwe treffers opleverde. In Tabel 2 zijn de opbrengsten van onze zoektocht weergegeven. De zes treffers zijn in extenso bestudeerd in het licht van onze vijf inclusiecriteria (zie Tabel 3). Dit wees uit dat in de studie van Durukan (2011) het schrijfonderwijs op het leesonderwijs volgde zonder dat de samenhang geëxpliciteerd werd. Geïntegreerde lees- en schrijf-instructie was een van de onderdelen van het Student Team Reading and Writing-programma van Stevens (2003), maar hoe deze instructie vormgegeven werd is onduidelijk. Het programma bestond daarnaast uit vele andersoortige componenten als samenwerkend leren, waardoor niet te bepalen valt welke component van invloed is geweest op de gerapporteerde positieve resultaten op lees- en schrijfvaardigheid. Ook uit de enige andere publicatie over dit programma (Stevens, 2006) was dit niet af te leiden. De studies van Durukan (2011) en Stevens (2003) gaven daarom geen houvast voor een beschrijving van effectief samenhangend onderwijs in lezen en schrijven.

Fong, Finkelstein, Jaeger, Diaz en Broek (2015), Kim e.a. (2011), Olson e.a. (2012) en Palmer (1989) voldeden wel aan de inclusie-



Figuur 1
Analyse van referenties en citaties.

Tabel 3

Beschrijving studies (op chronologische volgorde) in het licht van inclusiecriteria

| Studie | Criterium 1 | Criterium 2 | Criterium 3 | Criterium 4 | Criterium 5 |
|----------------------|-------------------|---|---|---|--|
| Palmer (1989) | Grade 8 t/m 12 | Ja | Leesvaardigheid: tekstbegrip- en woordenschattoets van educatieve uitgeverij Schrijfvaardigheid: schrijfpdracht van toetsbureau | Lees- en schrijf- opdrachten aan de hand van kranten | Instructie-aanpak benadrukt inte- gratie van lezen en schrijven |
| Stevens (2003) | Grade 6 t/m 8 | Ja | Leesvaardigheid: tekstbegrip in Cali- fornia Achievement Test Schrijfvaardigheid: California Achieve- ment Test | Lees- en schrijf- opdrachten in geïntegreerde lessen literatuur en taalvaardig- heid | Nee |
| Durukan (2011) | Grade 7 | Ja | Leesvaardigheid: door onderzoeker ontwikkelde toets Schrijfvaardigheid: door onderzoeker ontwikkelde toets | Schrijven volgt na lezen | Nee |
| Kim e.a. (2011) | Grade 6 t/m 12 | Ja, gericht op leerlin- gen met een latino achtergrond in reguliere klassen | Leesvaardig- heid: leesge- deelte uit California Standards Test Schrijfvaardigheid: door de onderzoe- kers ontwikkelde toets + schrijfge- deelte uit California Standards Test | Lees- en schrijfpdrach- ten op basis van cognitieve strategieën | Docenten maken relatie lezen en schrijven door middel van cognitieve strate- gieën expliciet in instructie toolkit |
| Olson e.a. (2012) | Grade 6 t/m 12 | Idem Kim e.a. (2011) | Idem Kim e.a. (2011) | Idem Kim e.a. (2011) | Idem Kim e.a. (2011) |
| Fong e.a. (2015) | Grade 12 | Ja | Leesvaardigheid: leesgedeelte English Placement Test Schrijfvaardigheid: schrijfgedeelte English Placement Test | Modules met steeds een fase lezen, van lezen naar schrijven en schrijven | Docenten maken de relatie tussen de verschillende fases expliciet |

Criterium 1: voortgezet onderwijs; criterium 2: standaardtaalonderwijs; criterium 3: effectrapportage voor lezen en schrijven; criterium 4: lezen en schrijven centraal; criterium 5: thematisering

criteria en worden in de volgende paragraaf nader besproken.

5 Review samenhangend lees- en schrijfonderwijs

Van het handjevol studies naar de effecten van samenhangend lees- en schrijfonder-

wijs bespreken we de theoretische grondslag, de didactische vormgeving van de programma's, de opzet van het effectonderzoek en de geconstateerde effecten. Aangezien Kim e.a. (2011) en Olson e.a. (2012) hetzelfde programma beschrijven, nemen we deze samen. Tabel 4 biedt een overzicht van de elementen van onze bespreking.

5.1 Theoretische grondslag

Het Pathway-project (PW) (Kim et al., 2011; Olson et al., 2012) is een grootschalig Californisch project waarin docenten worden getraind om de lees- en schrijfvaardigheid van leerlingen van 12 tot 18 (*grades* 6 tot en met 12) in reguliere klassen te verbeteren door strategie-instructie. PW richt zich met name op meertalige leerlingen met een latino achtergrond die qua taalniveau Engels mee kunnen met het reguliere onderwijs, maar vergeleken met niet-meertalige leerlingen extra gebaat zijn bij expliciete strategie-instructie waarin aandacht is voor *modelling*,

scaffolding, begeleid inoefenen en zelfstandig gebruik van strategieën. PW is gebaseerd op theoretisch onderzoek naar het gecombineerd aanleren van lees- en schrijfvaardigheid en empirisch onderzoek naar strategie-onderwijs en naar de invloed van leesvaardigheid op schrijven en vice versa. Tijdens zowel lezen als schrijven worden dezelfde cognitieve strategieën ingezet, bijvoorbeeld voorkennis activeren en vragen stellen. Leerlingen die leren om deze strategieën gericht en functioneel in te zetten tijdens het lezen en schrijven ontwikkelen niet alleen hun lees- en schrijfvaardigheid, maar ook hun kritische denkvaardig-

Tabel 4

Relatie tussen onderdelen uit definitie samenhangend lees- en schrijfonderwijs en PW, ERWC en NBI

| | Pathway-project | Expository Reading and Writing Course | Newspaper-based Instruction |
|-------------------------------|---|--|--|
| Theoretische grondslag | Relatie lezen-schrijven met vaardigheidsoverstijgende cognitieve strategieën. | Integratie van lees- en schrijfprocessen door een retorische aanpak. | <i>Whole language</i> , culturele geletterdheid vereist gezamenlijke ontwikkeling lezen, schrijven en kennis van de wereld. |
| Didactische uitwerking | Toolkit met vaardigheidsoverstijgende strategieën. | Modules met drie fasen: lezen, van lezen naar schrijven en schrijven. | De integratie van lezen en schrijven door kennis van de wereld opgedaan door krantengebruik. |
| Explicitering in instructie | Expliciete vergelijking tussen lezen en schrijven om toolkit bij leerlingen te introduceren. | Explicitering relatie tussen fasen en activiteiten. | Instructie legt de nadruk op de integratie van lezen en schrijven. |
| Explicitering in lesmateriaal | Toolkit + boekenlegger toolkit + diverse opdrachten uit project. | Gespiegelde lees- en schrijfactiviteiten in verschillende fasen + inzet vaardigheidsoverstijgende strategieën. | Suggesties voor lees- en schrijfopdrachten, onder andere op basis van tekstkenmerken. |
| Onderzoeksontwerp | Quasi-experimenteel, willekeurige toedeling van docenten aan experimentele of controleconditie. Voor- en nametingen op basis van door onderzoekers ontworpen schrijfopdracht en California Standards Test (CST). | Matching ERWC- en niet-ERWC-leerlingen. Effectmeting op basis van uitkomst English Placement Test (EPT). | Klassen op basis van externe factoren verdeeld over drie condities. Voor- en nametingen op basis van schrijfopdracht Educational Testing Services en leestoetsen van educatieve uitgeverij. |
| Effecten | Betere prestaties Pathway-leerlingen in jaar 1 en jaar 2 op door de onderzoekers ontworpen schrijfopdracht ($d_1 = .35$, $d_2 = .67$), op CST lezen ($d_1 = .046$, $d_2 = .066$) en op CST schrijven ($d_1 = .087$, $d_2 = .065$). | Hogere slagingspercentages EPT op ERWC-scholen ($d = .13$). | Betere prestaties in <i>grade</i> 8 en 9-12 op gebied van woordenschat ($d_8 = .12$, $d_{9-12} = .27$), tekstbegrip ($d_8 = .24$, $d_{9-12} = .61$) en schrijven ($d_8 = .54$, $d_{9-12} = .38$) in experimentele conditie ten opzichte van controleconditie. |

heid. PW sluit hiermee met name aan bij het cognitieve perspectief.

De *Expository Reading and Writing Course* (ERWC) (Fong et al., 2015) is ontwikkeld om leerlingen in de laatste fase van het voortgezet onderwijs (*grade* 12) beter voor te bereiden op het hoger onderwijs op het gebied van lezen en schrijven. Het programma kenmerkt zich door een retorische focus op lezen en schrijven en de integratie van lees- en schrijfprocessen. Fong e.a. (2015) geven weinig theoretische onderbouwing, maar benoemen wel expliciet dat uitgegaan wordt van overeenkomsten tussen lezen en schrijven én dat docenten deze overeenkomsten moeten toelichten aan hun leerlingen. Verder valt uit hun beschrijving op te maken dat ERWC met name aansluit bij het sociocognitieve perspectief, doordat het de retorische focus op lezen en schrijven centraal stelt. Teksten en thema's worden zowel vanuit het lezers- als het schrijversperspectief bekeken op retorische elementen *ethos*, *pathos* en *logos*. Daarnaast zijn onderdelen uit het cognitieve perspectief herkenbaar, zoals het analyseren van teksten op hun kenmerken als doel- en publieksgerichtheid.

Newspaper-Based Instruction (NBI) (Palmer, 1989) is bedoeld om lees- en schrijfvaardigheid van *at-risk* leerlingen van 14 tot 18 jaar (*grades* 8 tot en met 12) te vergroten en het percentage drop-outleerlingen naar beneden te krijgen. Palmer (1989) hanteert het begrip culturele geletterdheid: mensen die niet cultureel geletterd zijn kunnen geen maatschappelijke betekenis aan teksten geven. Daarvoor is kennis van de wereld nodig, essentieel voor de ontwikkeling van lees- en schrijfvaardigheid. Verder wordt NBI gebaseerd op onderzoeken waaruit blijkt dat het gebruik van kranten in de klas een positief effect heeft op leesattitude en leesvaardigheid. Daarnaast wordt een *whole language*-aanpak ingezet, een in de jaren tachtig en negentig van de vorige eeuw populaire taalonderwijsbenadering in de Verenigde Staten (Monaghan & Hartman, 2011). Uitgangspunt is dat taal, denken en kennis zich gezamenlijk en gelijktijdig ontwikkelen (Goodman, 1989). Daarvan wordt gebruikgemaakt door de verschillende taalvaardig-

heden en hun deelvaardigheden niet geïsoleerd aan te bieden, maar gezamenlijk, in een functionele, liefst zo authentiek mogelijke context. NBI sluit aan bij zowel het cognitieve als het functionele perspectief.

5.2 Didactische uitwerking

Niet in alle studies worden het lesprogramma en het lesmateriaal even uitgebreid beschreven. Daarom zijn andere publicaties over PW (Olson & Land, 2007; Olson, Matuchniak, Chung, Stumpf, & Farkas, 2017), ERWC (Hafner, Joseph, & McCormick, 2010) en NBI (Palmer, Fletcher, & Shapley, 1994) geraadpleegd. Deze leverden echter geen extra informatie op over de didactische uitwerking. Dit lijkt te maken te hebben met de docentgerichtheid van met name PW en NBI. In alle programma's werden de docenten getraind en ontvingen zij lesmateriaal, maar alleen in ERWC was dit materiaal leidend. PW- en NBI-docenten mochten daarnaast ander materiaal gebruiken dat binnen de kaders van het programma paste.

Een centrale rol in PW is weggelegd voor een voor het project ontwikkelde lees- en schrijftoolkit. Docenten leerden te werken met deze toolkit waarin cognitieve strategieën als voorkennis inzetten, reflecteren en evalueren worden beschreven. De strategieën hebben nadrukkelijk tot doel om betekenis aan teksten te geven, zowel receptief als productief, en versterken daarmee de relatie tussen lezen en schrijven. Docenten kregen de volgende vergelijking aangereikt om de toolkit aan hun leerlingen uit te leggen en zo de samenhang tussen lezen en schrijven te expliciteren: "Researchers say that when we read, we're composing, just as when we write" (Olson et al., 2012, p. 336). Leerlingen ontvingen een boekenlegger met daarop de strategieën uit de toolkit. Elke strategie uit de toolkit werd geïntroduceerd in relatie tot zowel lezen als schrijven. Daarnaast werd vanuit het project lesmateriaal verstrekt om de strategieën in de praktijk te brengen. Voorbeelden hiervan zijn de inzet van zinsopeningen waarmee leerlingen de gebruikte strategie onder woorden leerden brengen en het gebruik van vaste kleuren voor verschillende onderdelen als samenvattingen of

onderbouwingen omwille van het zichtbaar maken van de tekststructuur.

ERWC bestaat uit modules met concreet uitgewerkt lesmateriaal rondom een thema of een literair werk. Van de twaalf modules moesten deelnemende docenten er acht tot tien uitvoeren in een schooljaar. De retorische begrippen *ethos*, *pathos* en *logos* vormden de overkoepelende elementen. De modules uit het programma bestonden steeds uit drie fasen: lezen, van lezen naar schrijven, en schrijven. Docenten moesten het verband tussen deze fasen expliciet maken voor hun leerlingen. Elke fase bevatte verschillende onderdelen, zo vormden *prereading*, *reading* en *postreading* tezamen de leesfase. De onderdelen bestonden vervolgens weer uit verschillende activiteiten. De activiteiten uit de schrijffase waren soms gespiegeld aan die uit de leesfase, zoals het analyseren van retorische stijlmiddelen in de leesfase en het toepassen ervan in de schrijffase. In de schrijffase werd gebruikgemaakt van de teksten uit de leesfase en van aanvullend materiaal. Daarnaast waren er strategieën die zowel bij lezen als schrijven ingezet werden, bijvoorbeeld een strategie waarbij een gelezen tekst of het eigen geschreven werk werden geanalyseerd op doel, publiek, karakterisering van de schrijver en stellingname.

Gedurende vijf maanden werd in NBI-klassen drie keer per week de krant bezorgd. Docenten gaven op die dagen steeds een les van vijftig minuten waarin gebruikgemaakt werd van de krant. In de instructieaanpak werd de integratie van lezen en schrijven benadrukt. Hoe docenten dit precies moesten aanpakken, wordt minder duidelijk dan in PW en ERWC. De aan docenten gesuggereerde opdrachten laten echter constant verbinding zien tussen het lezen en schrijven van verschillende genres binnen de krant. De combinatie van deze twee elementen uit het programma en de *whole language*-aanpak maakt het aannemelijk dat de samenhang tussen lezen en schrijven voor leerlingen geëxpliciteerd werd. Voorbeelden van de gesuggereerde opdrachten zijn het bestuderen van advertenties en vervolgens zelf een advertentie schrijven of het herschrijven van een sportbericht in formele taal en aangeven wat

het effect hiervan is. Genrespecifieke tekstenmerken stonden centraal in een opdracht waarin leerlingen elkaars nieuwsberichten over hetzelfde voorval vergeleken.

We zien dat in alle programma's een element voorkomt dat de lees- en schrijfvaardigheid verbindt: de toolkit met strategieën bij PW, de retorische begrippen en modulethema's bij ERWC en het werken met kranten om kennis van de wereld te vergroten en daarmee lees- en schrijfvaardigheid te ontwikkelen bij NBI. Verder zien we dat de explicitering van de samenhang tussen lezen en schrijven over het algemeen in de docentprofessionaliseringsactiviteiten en/of het lesmateriaal wordt uitgewerkt.

5.3 Onderzoeksontwerp en effecten

Kim e.a. (2011) rapporteren over het eerste en Olson e.a. (2012) over het tweede jaar van een grootschalig experimenteel effectonderzoek naar PW. Binnen de 15 deelnemende scholen werden leerlingen (12-18 jaar) allereerst willekeurig toegewezen aan klassen. Vervolgens werden de 101 deelnemende docenten willekeurig toegewezen aan de experimentele of controleconditie (*business-as-usual*). In het tweede jaar van het onderzoek maakten 66 van deze docenten deel uit van dezelfde conditie en gaven les aan een nieuw cohort leerlingen. In beide jaren werd van elke docent de klas geselecteerd met de meeste leerlingen met een latino achtergrond. Een steekproef per klas van 50 procent van de leerlingen werd meegenomen in de effectrapportages. De resultaten van de schrijf- en leesopdrachten uit de voormeting werden gebruikt als controlevariabele.

De gebruikte toetsen in de voor- en nameting waren interventie-onafhankelijk op een voor het onderzoek ontwikkelde schrijfopdracht na. Leerlingen schreven naar aanleiding van een kort verhaal een analytisch essay dat holistisch beoordeeld werd op een zespuntsschaal waarin onder meer structuur, afwisseling in zinsopbouw en kwaliteit en diepgang van de uitwerking aan bod kwamen. Zowel Kim e.a. (2011) als Olson e.a. (2012) rapporteren interbeoordelaarsbetrouwbaarheid, de correlatie tussen eerste en tweede beoordelaar was .74. De schrijfvaardigheid

van leerlingen werd ook met een interventie-onafhankelijke opdracht getoetst aan de hand van de schrijfcomponent (meerkeuzevragen over taalconventies en schrijfstrategieën) van de California Standards Test (CST), een toets van de taalvaardigheid van leerlingen uit *grade* 6 tot en met 11. De leesvaardigheidscomponent van de CST (meerkeuzevragen over woordenschat, tekstbegrip van informerende teksten en literaire respons en analyse) werd in het project als meetinstrument voor leesvaardigheid ingezet.

In de twee jaarcohorten werden effectmetingen gedaan. In de analyses werd gecontroleerd voor verschillen tussen klassen en leerjaren en werd het niveau van de voormeting als covariaat meegenomen (Kim et al., 2011; Olson et al., 2012). PW-leerlingen deden het na het eerste ($d = .35$) en tweede ($d = .67$) jaar significant beter dan de controlegroep op de schrijfopdracht die door de onderzoekers ontwikkeld werd. Voor de CST werden zeer kleine effecten gevonden. Op het schrijfgedeelte van de CST werd na het eerste jaar een significante $d = .087$ en na het tweede $d = .065$ gerapporteerd en op het leesgedeelte na het eerste jaar $d = .046$ en na het tweede $d = .066$, alle drie niet significant. Er is dus sprake van een duidelijk verschil in effect tussen de door de onderzoekers ontworpen meting en de interventieonafhankelijke metingen.

ERWC werd vanaf 2004-2005 op een groot aantal scholen in Californië ingezet. Het evaluatierapport van Fong e.a. (2015) bevat gegevens van 24 scholen uit het schooljaar 2013-2014. De resultaten van 3309 *grade* 12-leerlingen van deze scholen die ERWC-onderwijs kregen van docenten met minstens één jaar ervaring met het programma werden meegenomen in het effectonderzoek. Deze ERWC-leerlingen werden gekoppeld aan 1632 leerlingen van dezelfde scholen die geen ERWC-onderwijs ontvingen en ook geen les kregen van ERWC-geschoolde docenten. De leerlingen uit de verschillende groepen werden in de analyse gemacht op eerder behaalde toetsresultaten, gender en etniciteit. Zo ontstonden vergelijkbare groepen.

Vervolgens werd gekeken naar de resultaten op de English Placement Test (EPT) om

te bepalen wat het effect van de interventie was. De EPT is een plaatsingstoets voor California State University op basis waarvan leerlingen worden toegelaten tot een regulier college of remediërende cursus Engelse taalvaardigheid. Het meetinstrument bestond uit meerkeuzevragen over leesvaardigheid (bepalen van de hoofdgedachte, afleiden van woordbetekenis uit de context, reageren op toon enzovoort) en meerkeuzevragen over schrijfvaardigheid (onder andere het kiezen van de beste revisie van een zin of de zin die het onderwerp van de tekst het beste ondersteunt). Daarnaast schreven leerlingen een analytisch essay. Fong e.a. (2015) rapporteren zonder onderscheid tussen lees- en schrijfvaardigheid een effectgrootte $d = 0.13$, een zeer klein effect. Bij de analyse werd gecontroleerd voor gender, etniciteit en schoolcijfers uit het voorgaande jaar.

Over het NBI-onderzoek worden minder gegevens gerapporteerd dan over PW en ERWC. Het onderzoek lijkt methodologisch minder sterk. De 41 klassen (627 leerlingen uit *grade* 8 tot en met 12) uit het NBI-onderzoek werden verdeeld over drie condities (NBI, alleen kranten in de klas, controle), waarbij rekening werd gehouden met de spreiding van docenten, klassengrootte en lestijden over de condities. De 17 deelnemende docenten konden in verscheidene condities lesgeven. Er was dus geen sprake van randomisatie. Uit de rapportage wordt niet duidelijk of de groepen uit de verschillende condities vergelijkbaar waren.

Over de interventieonafhankelijke lees- en schrijftoetsen worden geen betrouwbaarheidscijfers gerapporteerd. Van de schrijfopdrachten (een uiteenzettende of betogende tekst van 200 woorden) is wel bekend dat de Educational Testing Service deze beoordeelde en op interbeoordelaarsbetrouwbaarheid toetste. De leesvaardigheid werd getoetst met opgaven over tekstbegrip en woordenschat van de Science Research Associates. Het onderzoek richtte zich op verschillen in vooruitgang op voor- en natoetsen van de drie condities.

Palmer (1989) rapporteert analyses voor *grade* 8 en voor *grade* 9-12 op basis waarvan wij de volgende effectgroottes berekenden.

In *grade* 8 gingen de leerlingen op het gebied van tekstbegrip, schrijven en woordenschat in de NBI-conditie significant meer vooruit dan die in de conditie met kranten in de klas (d is respectievelijk .10, .55 en .07) en die in de controlegroep (d is respectievelijk .24, .54 en .12). In *grade* 9-12 waren er op het gebied van tekstbegrip, schrijven en woordenschat geen significante verschillen tussen de NBI-conditie en de conditie met kranten in de klas (d is respectievelijk .24, .10 en .06). In *grade* 9-12 waren er tussen de NBI-conditie en de controleconditie wel significante verschillen in tekstbegrip en schrijven, maar niet in woordenschat (d is respectievelijk .61, .38 en .27).

Over de effecten van samenhangend lees- en schrijfonderwijs op lees- en schrijfvaardigheid kunnen we aan de hand van de besproken studies geen algemene conclusies trekken. Daarvoor is het aantal studies te klein en zijn de gebruikte instrumenten en methoden te verschillend. Alle programma's laten positieve verschillen zien tussen experimentele en controlecondities op natoetsen. In twee programma's is sprake van medium, kleine en zeer kleine effecten en in het derde van een zeer klein effect. Als we kijken naar de centrale plaats die samenhang tussen lezen en schrijven in de theoretische grondslag inneemt en hoe dit vervolgens uitgewerkt wordt in de betreffende programma's en het lesmateriaal, dan valt wel iets te zeggen over elementen waaruit effectief samenhangend lees- en schrijfonderwijs kan bestaan.

6 Discussie

Tijdens onze zoektocht naar studies over effectief samenhangend lees- en schrijfonderwijs vonden we slechts vier publicaties over drie verschillende programma's die aan onze definitie voldeden. We konden vanuit deze studies niet onderbouwen dat samenhangend lees- en schrijfonderwijs in algemene zin effect heeft. De drie programma's geven in aanvulling op de theoretische literatuur echter wel inzichten die als uitgangspunt kunnen dienen voor ontwerpregels van

samenhangend lees- en schrijfonderwijs zoals wij dat voorstaan. Deze inzichten bespreken we in deze discussieparagraaf. Tevens bespreken we mogelijkheden voor vervolgonderzoek. Eerst gaan we in op de beperkingen van onze reviewstudie.

6.1 Beperkingen

De pleidooien voor samenhangend onderwijs en de literatuur over de samenhang tussen lezen en schrijven deden ons verwachten dat er veel relevante studies te vinden zouden zijn. Toch vonden we slechts drie onderzochte programma's die aan onze definitie van samenhangend lees- en schrijfonderwijs voldoen. Deze definitie is weliswaar vrij strikt, maar het aan de orde stellen van verbindende elementen en de explicitering van de samenhang zijn volgens ons van belang voor het creëren van bewustzijn bij leerlingen. We voelen ons hierbij gesterkt door de rol die explicitering van de samenhang in de instructie kan spelen bij transfer tussen de vaardigheden (Couzijn, 1995; Perkins & Salomon, 1992; Shanahan, 2008).

De vraag is wat de verklaring is voor het beperkte aantal studies over samenhangend lees- en schrijfonderwijs. Graham e.a. (2018a) vonden met 47 onderzoeken naar het veel bredere concept gebalanceerd lees- en schrijfonderwijs weliswaar meer, maar ook niet uitzonderlijk veel studies. Het doel van de door Graham e.a. (2018a) geanalyseerde studies is, op een enkele uitzondering na, verder niet om te toetsen of lees- en schrijfonderwijs dat op een specifieke wijze samengaat effectief is. Het gaat meestal om de effectiviteit van bredere programma's die bestaan uit meerdere componenten. Zo bezien lijkt het erop dat wij niet veel voor ons relevante effectstudies hebben gemist.

Met onze zoekstrategie hebben we ons beperkt tot studies die zowel voldeden aan onze definitie als gericht waren op het vaststellen van effecten. Daarmee hebben we bijvoorbeeld casestudies uitgesloten. De vraag is of we daardoor interessante andersoortige publicaties over het hoofd hebben gezien. Met de sneeuwbalmethode en de citatieanalyse zijn we dergelijke studies echter niet tegengekomen.

6.2 Vormgeving samenhangend lees- en schrijfonderwijs

(Onderwijs)onderzoek naar de rol van explicitering van de relaties tussen lees- en schrijfvaardigheid is kennelijk zeldzaam. Dit sluit aan bij ons beeld van de Nederlandse context en bij het heersende paradigma in taalonderwijs(onderzoek) waarin sprake is van gescheiden didactiek voor lezen en schrijven. Zo wordt bijvoorbeeld het gebruik van signaalwoorden met name centraal gesteld binnen het leesonderwijs en de tekststructuur inleiding-kern-slot met name binnen het schrijfonderwijs, terwijl deze leerstof voor beide vaardigheden van belang is en de samenhang tussen lezen en schrijven voor leerlingen kan verduidelijken. Ook wordt soms samenhang gesuggereerd, maar niet geëxpliciteerd. Denk hierbij aan het voorbeeld uit de inleiding: voorafgaand aan een schrijfpodracht zijn opdrachten voor tekstanalyse beschikbaar, maar wordt de bruikbaarheid voor het lees- en schrijfproces niet geëxpliciteerd of, wellicht nog beter, het genre en zijn kenmerken als uitgangspunt voor beide processen genomen.

Deze verkavelde vormgeving van lees- en schrijfdidactiek is goed zichtbaar in de meestgebruikte schoolboeken binnen het schoolvak Nederlands. Wel doet zich op dit gebied een kentering voor. In de nieuwere schoolboeken wordt de leerstof niet meer alleen aan de hand van de vaardigheden ingedeeld, maar ook op basis van verbindende elementen als genres of strategieën. In een hoofdstuk over essays wordt bijvoorbeeld eerst aandacht besteed aan de kenmerken van een essay, worden vervolgens aan de hand van luisteren en leesopdrachten essays geanalyseerd en wordt tot slot een essay geschreven of mondeling gepresenteerd. Ook worden vaardigheden met elkaar in samenhang aangeboden door aan een verhaal allerlei opdrachten te verbinden. In het verhaal staat bijvoorbeeld een moord centraal en in de opdrachten worden schrijf-, spreek- en leesvaardigheid gecombineerd en functioneel ingezet om deze moord op te lossen. Alhoewel nu nog schaars zullen dergelijke initiatieven het in de toekomst makkelijker maken om onderzoek te doen naar werkzame principes van samen-

hangend lees- en schrijfonderwijs.

De drie hiervoor beschreven programma's bieden interessante ideeën die corresponderen met de besproken theoretische perspectieven en die daarmee kunnen dienen als aanknopingspunten voor ontwerpregels van samenhangend lees- en schrijfonderwijs. Zo zagen we dat in PW middels een 'gereed-schapskist' met dezelfde set cognitieve strategieën voor lees- en schrijfvaardigheid de relatie tussen deze vaardigheden expliciet werd gemaakt. Cognitieve strategieën als doelen bepalen, monitoren en betekenis construeren werden gepresenteerd als manieren om betekenis te geven tijdens het lezen en te creëren tijdens het schrijven. Hierdoor werd de samenhang tussen lezen en schrijven voor leerlingen geëxpliciteerd. Binnen ERWC werden op eenzelfde manier retorische strategieën aangereikt.

Kennis over tekstkenmerken werd binnen ERWC en NBI onafhankelijk van een specifieke vaardigheid aangeboden. Leerlingen analyseerden bijvoorbeeld uiteenzettende teksten (ERWC) of krantenadvertenties (NBI) op tekstdoel en pasten dit vervolgens toe in een eigen tekst. Kennis over doel- en publieksgerichtheid werd op deze manier vaardigheidoverstijgende kennis die wordt benut bij zowel lezen als schrijven. Elke ERWC-module bestond verder uit dezelfde drie fases waarin het analyseren van teksten aan de hand van ethos, pathos en logos in de leesfase en het inzetten van deze retorische middelen in de schrijffase aan elkaar gespiegeld zijn. Dit verband tussen lezen en schrijven werd benadrukt door de fase van lezen naar schrijven waarin geëxpliciteerd werd dat lezen en schrijven samenhangende processen en vaardigheden zijn.

Deze elementen uit de drie programma's sluiten goed aan bij de (socio)cognitieve en functionele perspectieven zoals besproken in paragraaf 2. Zoals we eerder constateerden en ook in de besproken programma's bevestigd zagen, sluiten deze perspectieven elkaar niet uit, maar kunnen ze elkaar ondersteunen. We concluderen dan ook dat de perspectieven aanknopingspunten bieden voor het formuleren van ontwerpregels voor samenhangend lees- en schrijfonderwijs. Deze ontwerp-

gels zouden het volgende moeten inhouden: samenhangend lees- en schrijfonderwijs moet (i) verbindende elementen aan de orde stellen die gebaseerd zijn op het functionele, cognitieve en/of sociocognitieve perspectief, en moet (ii) de samenhang tussen lezen en schrijven die door deze gemeenschappelijke kennis geïmpliceerd wordt voor leerlingen expliciet maken. Tot slot zou deze gemeenschappelijke kennis de vorm aan kunnen nemen van vaardigheidoverstijgende strategieën, kennis van tekstkenmerken en/of de retorische overeenkomsten tussen lezen en schrijven.

In een volgende studie verkennen we de mogelijkheden die genredidactiek biedt voor het werken vanuit deze ontwerpregels. Genredidactiek is een didactiek waarin expliciete kennis van genrekenmerken, het inoefenen van het genre en het creëren van een vorm van genrebewustzijn centraal staan (Bawarshi & Reiff, 2010; Devitt, 2009). Het feit dat genredidactiek met name ingezet wordt in het schrijfonderwijs kan verklaren waarom we geen effectstudies vonden waarin genredidactiek toegepast wordt in samenhangend lees- en schrijfonderwijs, al zien we in ERWC en NBI elementen van een genregerichte aanpak.

6.3 Vervolgonderzoek

Het is van belang dat vervolgonderzoek zich richt op het uitwerken en op zijn effectiviteit beproeven van samenhangend lees- en schrijfonderwijs dat tot doel heeft zowel lees- als schrijfvaardigheid te verbeteren, waarin beide vaardigheden in vergelijkbare mate in de instructie aan bod komen en waarin de verbindende elementen tussen lezen en schrijven expliciet aan de orde komen. Het is interessant om te onderzoeken hoe genredidactiek als kader gebruikt kan worden om samenhangend lees- en schrijfonderwijs vorm te geven.

De eerste voorzichtige stappen op weg naar een prominentere plek voor samenhangend lees- en schrijfonderwijs worden momenteel gezet: er is beweging binnen de educatieve uitgeverijen, er is discussie over ontkaveling, bijvoorbeeld in het kader van de curriculumontwikkeling van het schoolvak

Nederlands, en er is internationale aandacht voor de effectiviteit van het combineren van lees- en schrijfonderwijs. De volgende stap is dat betrokkenen het eens worden over wat samenhangend lees- en schrijfonderwijs precies inhoudt. Onze definitie geeft daar een aanzet toe. Ook is van belang dat er materiaal wordt ontwikkeld waarin samenhangend lees- en schrijfonderwijs vorm krijgt. Omdat vormgeving van effectief samenhangend lees- en schrijfonderwijs geen makkelijke klus lijkt te zijn, ligt het voor de hand dat onderzoekers, docenten en uitgeverijen samenwerken in de ontwikkeling, uitvoering en beproefing van deze didactiek.

Literatuur

- Agentschap voor Hoger Onderwijs, Volwassenenonderwijs, Kwalificaties en Studietoelagen. (z.d.). *Onderwijsdoelen*. Opgehaald van <https://onderwijsdoelen.be/>.
- Bawarshi, A. S., & Reiff, M. J. (2010). *Genre: An introduction to history, theory, research, and pedagogy*. Washington: Parlor press.
- Baye, A., Inns, A., Lake, C., & Slavin, R. E. (2019). A synthesis of quantitative research on reading programs for secondary students. *Reading Research Quarterly*, 54(2), 133-166.
- Bonset, E. H., De Boer, M., & Ekens, T. (2015). *Nederlands in de onderbouw: Een praktische didactiek*. Bussum: Uitgeverij Coutinho.
- Bonset, E. H., Jansma, N., Meestringa, T., & Ravestloot, C. (2014). *Schrijfonderwijs in het vo: Analyse van drie methoden en interviews met ervaren leraren*. Enschede: SLO.
- Clark, H. H. (1996). *Using language*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Couzijn, M. (1995). *Observation of writing and reading activities: Effects on learning and transfer*. Dissertatie. Universiteit van Amsterdam, Amsterdam.
- Curriculum.nu. (2019). *Voorstel voor de basis van de herziening van de kerndoelen en eindtermen van de leraren en schoolleiders uit het ontwikkelteam Nederlands*.
- De Meyer, I., Janssens, R., & Warlop, N. (2018). *Leesvaardigheid van 15-jarigen in Vlaanderen. Overzicht van de eerste resultaten van PISA2018*. Gent: Universiteit Gent.

- Denis, J., Janssen, R., & Aesaert, K. (2019). *Peil-
ling Nederlands lezen, luisteren en schrijven
in het basisonderwijs 2018-brochure*. Leuven:
KU Leuven, Steunpunt voor Toetsontwikkeling
en Peilingen.
- Devitt, A. (2009). Teaching critical genre
awareness. In C. Bazerman, A. Bonini & D.
Figueiredo (Eds.), *Genre in a changing world*
(pp. 337-351). Colorado & Indiana: The WAC
Clearinghouse & Parlor Press.
- Dewitz, P., & Graves, M. F. (2014). Teaching for
transfer in the common core era. *The Reading
Teacher*, 68(2), 149-158.
- Durukan, E. (2011). Effects of cooperative inte-
grated reading and composition (CIRC) tech-
nique on reading-writing skills. *Educational
Research and Reviews*, 6(1), 102.
- Examenprogramma Nederlandse taal en literatuur
havo/vwo. (2011).
- Fitzgerald, J., & Shanahan, T. (2000). Reading and
writing relations and their development. *Edu-
cational Psychologist*, 35(1), 39-50.
- Fong, A. B., Finkelstein, N. D., Jaeger, L. M., Diaz,
R., & Broek, M. E. (2015). *Evaluation of the Ex-
pository Reading and Writing Course: Findings
from the Investing in Innovation Development
Grant*. San Francisco: WestEd.
- Goodman, K. S. (1989). Whole-language research:
Foundations and development. *The Element-
ary School Journal*, 90(2), 207-221.
- Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read:
A meta-analysis of the impact of writing and
writing instruction on reading. *Harvard Educa-
tional Review*, 81(4), 710-744.
- Graham, S., Liu, X., Aitken, A., Ng, C., Bartlett,
B., Harris, K. R., et al. (2018a). Effectiveness
of literacy programs balancing reading and
writing instruction: A meta-analysis. *Reading
Research Quarterly*, 53(3), 279-304.
- Graham, S., Liu, X., Bartlett, B., Ng, C., Har-
ris, K. R., Aitken, A., et al. (2018b). Reading
for writing: A meta-analysis of the impact of
reading interventions on writing. *Review of
Educational Research*, 88(2), 243-284.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). A meta-analysis
of writing instruction for adolescent students.
Journal of Educational Psychology, 99(3), 445-
476.
- Gubbels, J. C. G., Van Langen, A. M. L., Maas-
sen, N. A. M., Meelissen, M. R. M., Aalders,
P., Dood, C. M. M., et al. (2019). *Resultaten
PISA-2018 in vogelvucht*. Enschede; Nijme-
gen: Universiteit Twente; Expertisecentrum
Nederlands en KBA.
- Gubbels, J., Netten, A., & Verhoeven, L. (2017).
*Vijftien jaar leesprestaties in Nederland: PIRLS-
2016*. Nijmegen: Expertisecentrum Neder-
lands.
- Hafner, A., Joseph, R., & McCormick, J. (2010).
College readiness for all: Assessing the im-
pact of English professional development on
teaching practice and student learning. *Journal
of Urban Learning, Teaching, and Research*,
6, 15-30.
- Hebert, M., Simpson, A., & Graham, S. (2013).
Comparing effects of different writing activities
on reading comprehension: A meta-analysis.
Reading and Writing, 26(1), 111-138.
- Hendrix, T., & Van der Westen, W. (2018). *Visie
op het vak taal/Nederlands voor curriculum.
nu*. Utrecht: Levende Talen.
- Kim, J. S., Olson, C. B., Scarella, R., Kramer,
J., Pearson, M., van Dyk, D., et al. (2011). A
randomized experiment of a cognitive strate-
gies approach to text-based analytical writ-
ing for mainstreamed Latino English language
learners in grades 6 to 12. *Journal of Research
on Educational Effectiveness*, 4(3), 231-263.
- Leemans, K. (2019). *Goed voor de sterken, sterk
voor de zwakken: Nieuwe 'Competenties in het
Nederlands' in Vlaanderen*. Paper gepresen-
teerd op de 33ste HSN-Conferentie, Zwolle.
- Meesterschapsteams Nederlands. (2018). *Visie op
de toekomst van het curriculum Nederlands.
Versie 1.5*. Opgehaald op 19 maart 2018, van
[https://nederlands.vakdidactiekwg.nl/publi-
caties/](https://nederlands.vakdidactiekwg.nl/publicaties/).
- Meijerink, H. P., Letschert, J. F., Rijlaarsdam, G.
C. W., Van den Bergh, H. H., & Van Streun, A.
(2009). *Referentiekader taal en rekenen. De
referentieniveaus*. Enschede: Doorlopende
leerlijnen Taal en Rekenen.
- Monaghan, J. E., & Hartman, D. K. (2011). Inte-
grating the elementary language arts. An
historical perspective. In D. Lapp, & D. Fisher
(Eds.), *Handbook of research on teaching the
English language arts* (3rd ed.) (pp. 125-131).
New York: Routledge.
- Nystrand, M. (2006). The social and historical con-
text for writing research. In C. A. MacArthur,
Graham, S., & Fitzgerald, J. (Eds.), *Handbook
of writing research* (pp. 11-27). New York:

- Guilford.
- Okkinga, M., Van Steensel, R., Van Gelderen, A. J. S., Van Schooten, E., Sleegers, P. J. C., & Arends, L. R. (2018). Effectiveness of Reading-Strategy Interventions in Whole Classrooms: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, 30, 1215-1239.
- Olson, C. B., Kim, J. S., Scarcella, R., Kramer, J., Pearson, M., van Dyk, D. A., et al. (2012). Enhancing the interpretive reading and analytical writing of mainstreamed English learners in secondary school: Results from a randomized field trial using a cognitive strategies approach. *American Educational Research Journal*, 49(2), 323-355.
- Olson, C. B., & Land, R. (2007). A cognitive strategies approach to reading and writing instruction for English language learners in secondary school. *Research in the Teaching of English*, 41(3), 269-303.
- Olson, C. B., Matuchniak, T., Chung, H. Q., Stumpf, R., & Farkas, G. (2017). Reducing achievement gaps in academic writing for latinos and English learners in grades 7-12. *Journal of Educational Psychology*, 109(1), 1-21.
- Palmer, B. C. (1989). *An investigation of the effects of newspaper-based instruction on reading vocabulary, reading comprehension, and writing performance of at-risk middle and secondary school students. Final report.* ERIC.
- Palmer, B. C., Fletcher, H. J., & Shapley, B. A. (1994). Improving student reading, writing with newspaper-based instruction. *Newspaper Research Journal*, 15(2), 50-55.
- Perkins, D. N., & Salomon, G. (1992). Transfer of learning. *International encyclopedia of education*, 2, 6452-6457.
- Platform Onderwijs2032. (2016). *Ons onderwijs2032. Eindadvies.* Den Haag: Bureau Platform Onderwijs2032.
- Schrijvers, M. (2018). *Integratie van fictie- en literatuuronderwijs met gespreksvaardigheden en schrijfvaardigheid. een verkenning van praktijkgerichte initiatieven.* Enschede: SLO.
- Shanahan, T. (2008). Connecting reading and writing instruction for struggling learners. In G. A. Troia (Ed.), *Instruction and assessment for struggling writers: Evidence-based practices* (pp. 113-131). New York: Guilford Press.
- Slavin, R. E., Lake, C., Inns, A., Baye, A., Dacht, D., & Haslam, J. (2019). *A quantitative synthesis of research on writing approaches in grades 2 to 12.* Best Evidence Encyclopedia.
- Stevens, R. J. (2003). Student team reading and writing: A cooperative learning approach to middle school literacy instruction. *Educational Research and Evaluation*, 9(2), 137-160.
- Stevens, R. J. (2006). Integrated reading and language arts instruction. *RMLE Online*, 30(3), 1-12.
- Van Gelderen, A., & Van Schooten, E. (2011). *Taalonderwijs; een kwestie van ontkavelen. Openbare les in duplo.* Rotterdam: Rotterdam University Press.
- Van der Leeuw, B., Hoogeveen, M., Jansma, N., Langberg, M., Meestringa, T., Prenger, J., & Ravesloot, C. (2016). *Vakspecifieke trendanalyse Nederlands.* Enschede: SLO.
- Van der Leeuw, B., Meestringa, T., van Silfhout, G., Smit, J., Hoogeveen, M., Prenger, J., et al. (2017). *Nederlands. Vakspecifieke trendanalyse 2017.* Enschede: SLO.
- Van Steensel, R., & Houtveen, T. (2020). De vele kanten van leesbegrip. verslag van een literatuurstudie naar kernelementen van effectief onderwijs in begrijpend lezen. *Levende Talen Tijdschrift*, 21(3), 3-12.
- Van Weerden, J., & Hiddink, L. (2013). *Balans van het basisonderwijs. PPO: 25 jaar kwaliteit in beeld.* Arnhem: Cito.
- Vanhooren, S., Pereira, C., & Bolhuis, M. (2017). *Iedereen taalcompetent! Visie op de rol, de positie en de inhoud van het onderwijs Nederlands in de 21e eeuw.* Algemeen Secretariaat Nederlandse Taalunie.
- Weaver, C. (1990). *Understanding whole language: From principles to practice.* Portsmouth: Heinemann Educational Books.

Auteurs

Moniek Vis werkt als docent Nederlands aan het Dollard College te Winschoten. Daarnaast doet zij aan de Rijksuniversiteit Groningen als Dudoc-Alfa-promovenda onderzoek naar samenhangend lees- en schrijfonderwijs gebaseerd op genredidactiek. **Amos van Gelderen** werkt als onderzoeker taalonderwijs bij het Kohnstamm Instituut en is lector Taalvererving en Taalontwikkeling aan de Hogeschool Rotterdam (Kenniscentrum Talentontwikkeling). **Kees de**

Glopper werkt als hoogleraar Taalbeheersing van het Nederlands aan de Rijksuniversiteit Groningen (Center for Language and Cognition Groningen). **Jacqueline van Kruijning** werkt als docent en onderzoeksbegeleider bij de masteropleiding Educational Leadership aan de NHL Stenden Hogeschool en als docent bij de bacheloropleiding Algemene Cultuurwetenschappen aan de Open Universiteit.

Correspondentieadres: Moniek Vis,
Rijksuniversiteit Groningen, Faculteit der
Letteren, kamer 1313.305, postbus 716, 9700 AS
Groningen; e-mail: moniek.vis@rug.nl

Abstract

A literature review on interconnected reading and writing instruction

Since reading and writing are considered interconnected language skills from a functional, cognitive and socio-cognitive perspective, interconnected reading and writing instruction (IRWI) may therefore benefit both skills. This article presents and substantiates a definition of IRWI and discusses the empirical research into the effects of IRWI. IRWI entails quantitatively balanced instruction of both skills while aiming to improve them. IRWI also integrates elements from the functional and/or (socio-)cognitive models for reading and writing, and it explicitly outlines the relationship between reading and writing for students. A systematic literature search into the effects and design of IRWI resulted in a limited number of results and allowed no general conclusions regarding the effectiveness of IRWI. We did, however, identify potentially effective elements: the use of common strategies, knowledge of text characteristics, and knowledge of rhetorical similarities between reading and writing.

Keywords: reading, writing, reading-writing relationship, literature review, secondary education