

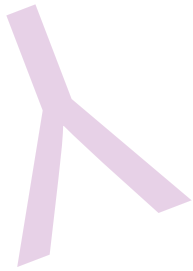
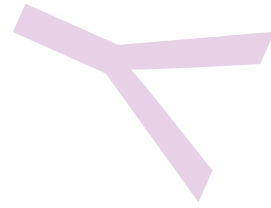
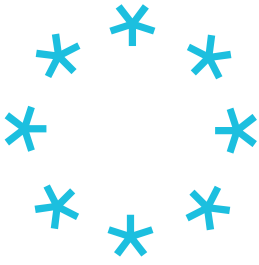
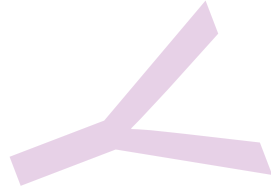


Kenniscentrum Begrijpend Lezen

## Voor u gelezen in 2016

Samenvattingen van actueel  
internationaal wetenschappelijk  
onderzoek







**Kenniscentrum Begrijpend Lezen**

# Voor u gelezen in 2016

**Samenvattingen van actueel  
internationaal wetenschappelijk  
onderzoek**

Ontwikkeld ter gelegenheid van de KBL-conferentie  
Begrijpend Lezen op 28 september 2016

[www.kenniscentrumbegrijpendlezen.nl](http://www.kenniscentrumbegrijpendlezen.nl)



## Colofon

### Inhoud en tekst:

Kenniscentrum Begrijpend Lezen  
[www.kenniscentrumbegrijpendlezen.nl](http://www.kenniscentrumbegrijpendlezen.nl)

### Auteurs:

Kees Broekhof  
Mirjam de Bruijne  
Astrid Kraal  
Saskia Rietdijk

### Eindredactie:

Ed Olijkan

### Vormgeving:

Beme Graphic Design ([www.beme.nl](http://www.beme.nl))

©2016 Kenniscentrum Begrijpend Lezen, Rotterdam

Alle rechten voorbehouden. Niets uit deze uitgave mag worden verveelvoudigd, opgeslagen in geautomatiseerde gegevensbestanden of openbaar gemaakt in enige vorm, hetzij elektronisch, mechanisch, door fotokopieën of op enige andere manier, zonder voorafgaande schriftelijke toestemming van het Kenniscentrum Begrijpend Lezen.

Over de hele wereld doen wetenschappers onderzoek naar begrijpend lezen. De resultaten van deze onderzoeken worden overwegend gepubliceerd in Engelstalige tijdschriften. Deze artikelen kunt u meestal alleen lezen als u lid bent van een universiteitsbibliotheek. Bovendien vraagt het van u dat u allerlei in het Engels gesteld, wetenschappelijk jargon vertaalt naar de dagelijkse praktijk van de klas, en dat valt vaak niet mee.

Om die reden introduceerde het Kenniscentrum Begrijpend Lezen enkele jaren geleden de rubriek *Voor u gelezen*. De adviseurs van het Kenniscentrum Begrijpend Lezen selecteren artikelen op bruikbaarheid voor de Nederlandse onderwijspraktijk en lichten ze toe. Zodat u de resultaten van (inter)nationaal wetenschappelijk onderzoek kunt gebruiken in uw eigen praktijk. In de wandelgangen van het Kenniscentrum voor Begrijpend Lezen zijn deze bewerkingen van artikelen VUG'jes gaan heten. In dit boekje hebben wij vier van deze VUG'jes gebundeld.

De in deze bundel opgenomen VUG'jes geven antwoord op een aantal prikkelende vragen:

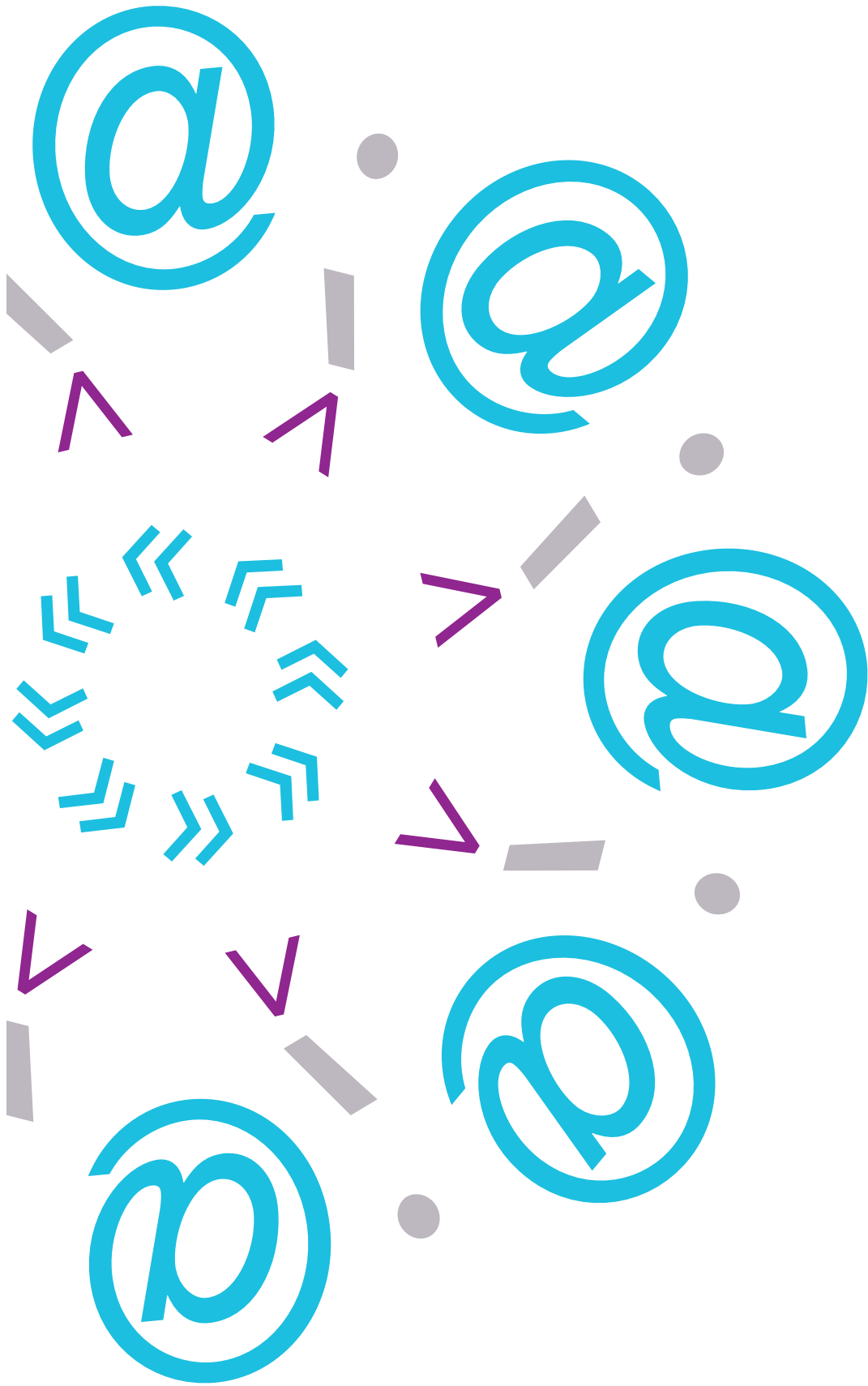
- Hoe belangrijk is technisch lezen voor tekstbegrip en wat is de bijdrage van digitaal en traditioneel lezen aan de leesvaardigheid van jongeren?
- Zijn snelleescursussen en -technologieën effectief? En zo niet, wat verhoogt de leessnelheid dan wel?
- Wat levert het regelmatig monitoren van de leesvorderingen in combinatie met ontwikkelingsgericht onderwijs op? En als leerlingen reflecteren op hun eigen leesontwikkeling en zichzelf doelen stellen, verbeteren dan hun leesprestaties?
- Welke schrijfstrategieën hanteren goed presterende middelbare scholieren als zij een beoogd schrijven aan de hand van online bronnen?

Alle bundels *Voor u gelezen*, maar ook meer informatie over begrijpend lezen, kunt u vinden op de website van het Kenniscentrum Begrijpend Lezen:

[www.kenniscentrumbegrijpendlezen.nl](http://www.kenniscentrumbegrijpendlezen.nl)

Het Kenniscentrum Begrijpend Lezen is een initiatief van de CED-Groep en een samenwerkingsverband tussen de CED-Groep, Sardes en het Brain & Education Lab van Leiden University.





## Inhoudsopgave



Pagina 9

### **Het belang van technisch lezen en de bijdrage van digitaal en traditioneel lezen aan de leesvaardigheid van jongeren**

Duncan, L.G., McGeown, S.P., Griffiths, Y.M., Stothard, S.E., & Dobai, A. (2016).

**Adolescent reading skill and engagement with digital and traditional literacies as predictors of reading comprehension.** *British Journal of Psychology*, 107, 209-238.

Voor u gelezen door Kees Broekhof



Pagina 13

### **De zin of onzin van snelleesapps**

Rayner, K., Schotter, E.R., Masson, M.E.J., Potter, M.C., & Treiman, R. (2016).

**So much to read, so little time: How do we read, and can speed reading help?** *Psychological Science in the Public Interest*, Vol. 17(1), 4-34.

Voor u gelezen door Astrid Kraal



Pagina 21

### **Volgen van leesvaardigheidsontwikkeling en doelen stellen: effect op prestaties, leesmotivatie en zelfbeeld**

Förster, N., & Souvignier, E. (2014). **Learning progress assessment and goal setting: Effects on reading achievement, reading motivation and reading self-concept.** *Learning and Instruction*, 32, 91-100.

Voor u gelezen door Mirjam de Bruijne



Pagina 31

### **Strategieën voor het schrijven van een betoog op basis van online bronnen**

Kirkpatrick, L.C., & Klein, P.D. (2016). **High-achieving high school students' strategies for writing from internet-based sources of information.** *Journal of Writing Research*, 8(1), 1-47.

Voor u gelezen door Saskia Rietdijk





# Het belang van technisch lezen en de bijdrage van digitaal en traditioneel lezen aan de leesvaardigheid van jongeren

**Kees Broekhof**

## **Voor u gelezen:**

Duncan, L.G., McGeown, S.P., Griffiths, Y.M., Stothard, S.E., & Dobai, A. (2016). Adolescent reading skill and engagement with digital and traditional literacies as predictors of reading comprehension. *British Journal of Psychology*, 107, 209-238.

*De vaardigheid in begrijpend lezen wordt voor een groot deel bepaald door de vaardigheid in technisch lezen, ook bij oudere leerlingen. Begrijpend lezen wordt ook beïnvloed door het leesgedrag van leerlingen. Traditioneel lezen, in de vorm van het lezen van romans, blijkt een unieke bijdrage te leveren aan tekstbegrip. Dat zijn de bevindingen van Duncan e.a., die onderzoek deden naar de relatie tussen technisch lezen, leesgedrag en begrijpend lezen van 312 Britse leerlingen van 11 tot 16 jaar.*

## **Onderzoek naar begrijpend lezen**

Uit onderzoek komen diverse factoren naar voren die van invloed zijn op de vaardigheid in begrijpend lezen. Volgens de invloedrijke 'simple view of reading' draait het bij begrijpend lezen om twee dingen: technisch lezen

en taalbegrip. Taalbegrip verwijst in deze context naar het kunnen begrijpen van taal zonder dat daar lezen aan te pas komt. Vandaar dat dit ook wel 'begrijpend luisteren' wordt genoemd. Andere factoren die door

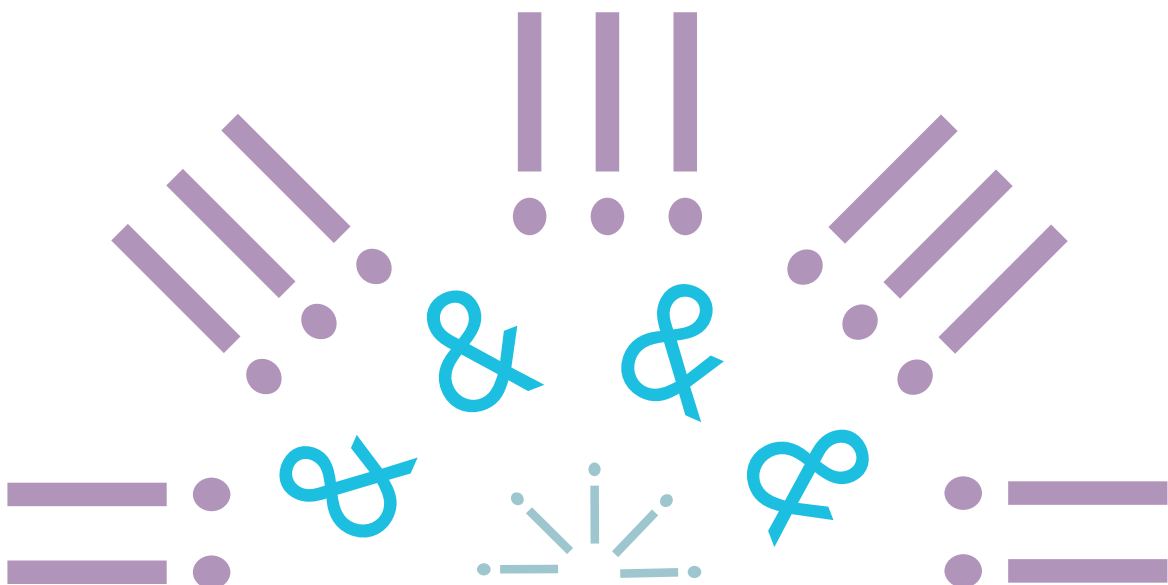
wetenschappers worden genoemd zijn: vloeiend lezen, woordenschat, achtergrondkennis, verbanden leggen en leesstrategieën. Tekstbegrip ontstaat als lezers tijdens het lezen telkens ieder nieuw stukje tekst koppelen aan wat zij eerder in de tekst hebben gelezen en hun achtergrondkennis. De lezer probeert te begrijpen wat er staat (letterlijk tekstbegrip) en probeert verbanden te leggen binnen en buiten de tekst (inferentieel tekstbegrip). Zo ontstaat tijdens het lezen een continu veranderend beeld van de betekenis van de tekst.

Onderzoek naar begrijpend lezen kijkt meestal naar een of meerdere van bovenstaande factoren bij de leeftijdsgroep van het basisonderwijs. De hier beschreven studie van de onderzoeksgroep van Lynne Duncan richt de aandacht op leerlingen van 11 tot 16 jaar en kijkt niet alleen naar een aantal van de eerder genoemde factoren,

maar ook naar verschillen tussen jongens en meisjes, de effecten van leesgedrag en de rol van digitaal versus traditioneel lezen.

### **Doelen en werkwijze**

De onderzoekers wilden te weten komen hoe technische leesvaardigheid en leesgedrag (waaronder het lezen van gedrukte versus digitale teksten) het tekstbegrip van de jongeren beïnvloeden. Leesvaardigheid werd gemeten met toetsen voor technisch lezen en vloeiend lezen. Leesgedrag werd in kaart gebracht via een vragenlijst over leesvoorkeuren en leesfrequentie. De vaardigheid in begrijpend lezen werd bepaald met behulp van drie verhalende en informatieve teksten met vragen naar woordenschat, letterlijk tekstbegrip en inferentieel tekstbegrip. De onderzoeksgroep bestond uit een representatieve steekgroep van 312 leerlingen van 11 tot 16 jaar uit heel Groot-Brittannië. De leerlingen werden in de ana-

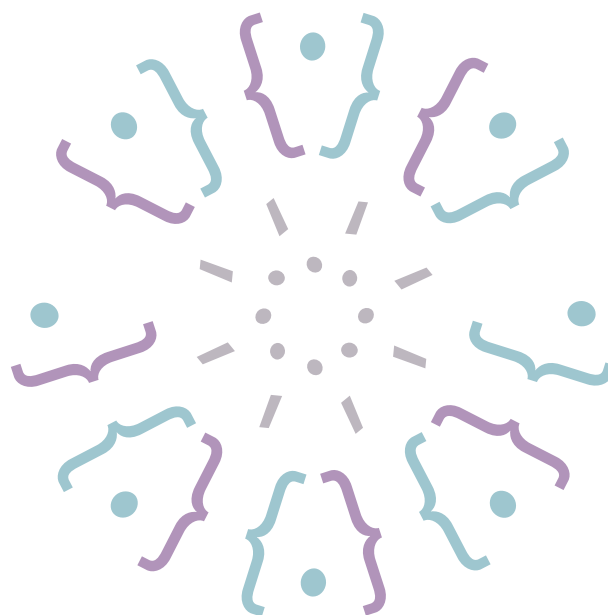


lyses verdeeld in een jongere groep (11 tot 14 jaar) en een oudere groep (14 tot 16 jaar). Deze onderverdeling hangt samen met het nationale curriculum dat in het grootste deel van Groot-Brittannië wordt gebruikt. Hierin worden vier 'Key Stages' onderscheiden: Key Stage 3 betreft de jongere groep, Key Stage 4 de oudere.

### Resultaten

In de jongere leeftijdsgroep werden de scores voor tekstbegrip sterk beïnvloed door de scores voor technisch lezen en vloeiend lezen. De onderzoekers hadden (mede naar aanleiding van ander onderzoek) verwacht dat de invloed van technisch lezen zou afnemen in de oudere groep, maar dit was niet het geval. Ook bij de oudere leerlingen blijkt het niveau van technisch lezen een sterke invloed te hebben op de vaardigheid in begrijpend lezen. Voor vloeiend lezen werd geen significant effect gevonden bij de oudere groep.

De resultaten voor leesgedrag laten een duidelijk verschil zien tussen jongens en meisjes. Meisjes lezen meer dan jongens. Jongens lezen vaker strips en spelen vaker computerspelletjes. Meisjes geven de voorkeur aan songteksten, sociale media, poëzie en romans. Jongens en meisjes in beide leeftijdsgroepen geven aan meer tijd door te brengen met het lezen van digitale teksten dan traditionele (niet-digitale) teksten.



Deze bevinding past bij de huidige tendens onder jongeren om steeds meer bezig te zijn met digitale media. De analyses tonen echter aan dat er een sterkere samenhang bestaat tussen tekstbegrip, leesvaardigheid en vloeiend lezen bij het lezen van traditionele teksten dan bij het lezen van digitale teksten. In de jongere groep blijkt met name het lezen van lange, traditionele teksten sterk samen te hangen met de leesprestaties; bij de oudere groep worden de sterkste verbanden gevonden tussen het lezen van boeken voor school in relatie tot technisch lezen en het lezen van fictie in relatie tot tekstbegrip. De tijd die leerlingen steken in het lezen van langere traditionele teksten komt dus naar voren als belangrijke voorspeller van de vaardigheid in begrijpend lezen onder adolescenten van 11 tot 16 jaar. Met name het lezen van romans blijkt effectief te zijn, concluderen de onderzoekers:

‘Het lezen van romans is de enige leesgewoonte die een robuuste en unieke bijdrage levert aan de hogere-orde begripsvaardigheid verbanden leggen.’ De onderzoekers geven als mogelijke verklaring hiervoor dat de structuur van verhalen leerlingen helpt om te leren denken in tekstoverstijgende schema’s, wat het voor leerlingen makkelijker maakt om verbanden te leggen.

Het spelen van computerspelletjes hangt negatief samen met de scores op vragen naar letterlijk tekstbegrip. De onderzoekers vermoeden hier geen effect van het spelen van computerspelletjes als zodanig, maar denken dat jongeren die veel computeren minder tijd hebben voor activiteiten die bijdragen aan het opbouwen van kennis die zij

bij het lezen goed zouden kunnen gebruiken. Ook is het mogelijk dat jongeren die minder goed lezen, meer geneigd zijn om computerspelletjes te spelen.

Op de toetsen voor begrijpend lezen werden vragen naar letterlijk tekstbegrip het meest correct beantwoord, ongeacht de tekstsoort (verhalend of informatief). Vragen naar inferenties werden minder goed beantwoord bij informatieve teksten. Dit verklaren de onderzoekers doordat het begrip van informatieve teksten een sterker beroep doet op het integreren van tekstkennis met achtergrondkennis. Tekstspecifieke woordenschatkennis was de beste voorspeller van tekstbegrip bij beide tekstsoorten. Dit gegeven onderstreept volgens de onderzoekers het belang van achtergrondkennis bij lezen.

### Implicaties voor de onderwijspraktijk

- Het belang van technisch lezen kan niet worden overschat. Ook bij oudere leerlingen blijkt de vaardigheid in technisch lezen sterk bepalend te zijn bij het begrijpen van teksten. Een lage technische leesvaardigheid kan dus ook bij oudere leerlingen een oorzaak zijn van pover tekstbegrip. Deze leerlingen hebben minder baat bij extra instructie in strategieën voor begrijpend lezen dan bij extra instructie in technisch lezen.
- Het lezen van traditionele teksten draagt meer bij aan de ontwikkeling van begrijpend lezen dan het lezen van digitale teksten. Met name het lezen van romans levert een unieke bijdrage aan inferentieel tekstbegrip – het kunnen leggen van verbanden. Dit gegeven onderstreept het belang van de rol van het traditionele boek in het onderwijs en in de vrije tijd. Het is tevens een argument om meer werk te maken van leesbevordering op school. Jongens, die minder geneigd zijn om te lezen dan meisjes, verdienen hierbij extra aandacht als doelgroep.

# De zin of onzin van snelleesapps

Astrid Kraal

## Voor u gelezen:

Rayner, K., Schotter, E.R., Masson, M.E.J., Potter, M.C., & Treiman, R. (2016). So much to read, so little time: How do we read, and can speed reading help? *Psychological Science in the Public Interest*, Vol. 17(1), 4-34.

*Het concept van snellezen – lezen in een versneld tempo met behoud van begrip – heeft al decennialang veel aantrekkingskracht. Door de komst van snelleesapps is snellezen de laatste tijd weer populair geworden. Rayner en zijn collega's beschrijven wat er vanuit onderzoek bekend is over het leesproces en bespreken de implicaties voor snelleescursussen en technologieën zoals snelleesapps. Hun conclusie is dat een verhoogde leessnelheid door middel van snelleescursussen of -technologieën ten koste gaat van begrip. Taalvaardigheid vormt de basis van leessnelheid.*

## Inleiding

Volwassenen die als goede lezers worden beschouwd, lezen tussen de 200 en 400 woorden per minuut. Zesvoudig wereldkampioen snellezen Anne Jones leest meer dan 4200 woorden per minuut als ze in 2008 in een Londense boekwinkel de nieuwste *Harry Potter* in 47 minuten uitleest. Aangezien we veel informatie via teksten tot ons krijgen, is het niet zo raar dat veel men-

sen in een veel hoger tempo zouden willen kunnen lezen. Maar is dat mogelijk zonder negatieve gevolgen voor begrip? Is er een manier van lezen waarbij snelheid en begrip allebei hoog zijn? En kunnen we zo leren lezen door middel van snelleescursussen? Of kunnen we zonder training zo lezen door de inzet van speciale technologieën, zoals snelleesapps? Ontwikkelaars en aanhan-

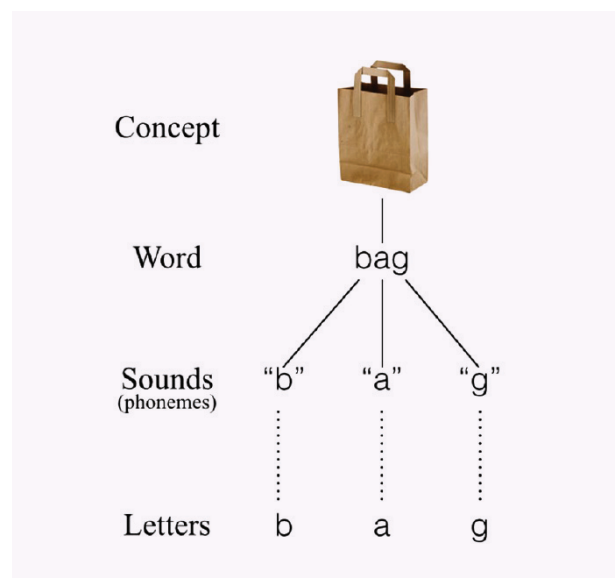
gers van snelleescursussen en -apps zeggen van wel. Rayner e.a. zeggen van niet. Ze geven een overzicht van onderzoek naar 'normaal' stillezen, bespreken onderzoeken naar *rapid serial visual presentation* (RSVP) – een procedure die bij veel snelleestechologieën wordt toegepast – en evalueren snelleescursussen en -technologieën. Ze komen tot de conclusie dat er geen unieke en eenvoudig aangeleerde manier van lezen bestaat waarbij de leessnelheid en het begrip allebei hoog zijn. Als een lezer niet als doel heeft om een tekst grondig te begrijpen, dan stelt snellezen of 'skimmen' de lezer in staat om sneller door de tekst te gaan met een matig begrip. Teksten sneller verwerken en toch alles goed begrijpen, is een kwestie van veel oefenen met lezen en taalvaardiger worden (bijvoorbeeld door je woordenschat uit te breiden). Taalvaardigheid vormt namelijk de basis van leessnelheid.

### Normaal stillezen

Dat snellezen ten koste gaat van begrip heeft te maken met de principes van lezen. Lezen wordt gedefinieerd als het verwerken van tekstuele informatie om de betekenis van ieder woord, zinsdeel en iedere zin te achterhalen zoals de schrijver die voor ogen had. Vaak is het doel van lezen om iets nieuws te leren, of dat nou feiten uit een schoolboek zijn, een verhaal uit een roman of aanwijzingen uit een handleiding.

Lezen houdt dus meer in dan het herkennen van reeksen woorden. Het vergt begrip van de verbanden tussen woorden, zinnen en tekstfragmenten en het kunnen maken van inferenties omdat niet alle informatie expliciet in de tekst staat. Tijdens het lezen vormt de lezer een mentale representatie van de betekenis van de tekst. Bij lezen gaat het om zowel *visuele processen* als om *cognitieve processen*.

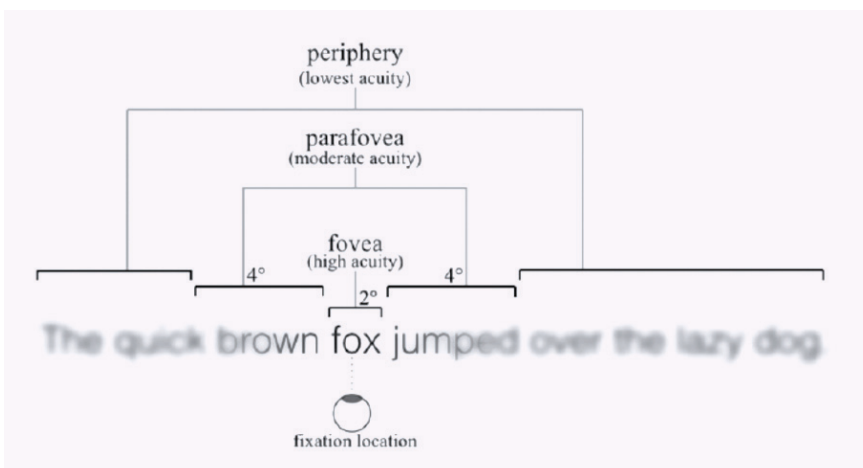
Schriftelijke informatie moet visueel verwerkt worden. In het Latijnse alfabet vertegenwoordigen letters klanken (fonemen). De lezer moet letters omzetten in klanken en combineren tot een woord om zo tot het concept achter het geschreven woord te komen (figuur 1).



Figuur 1. Van visuele verwerking van de lettercombinatie 'bag' tot het concept.

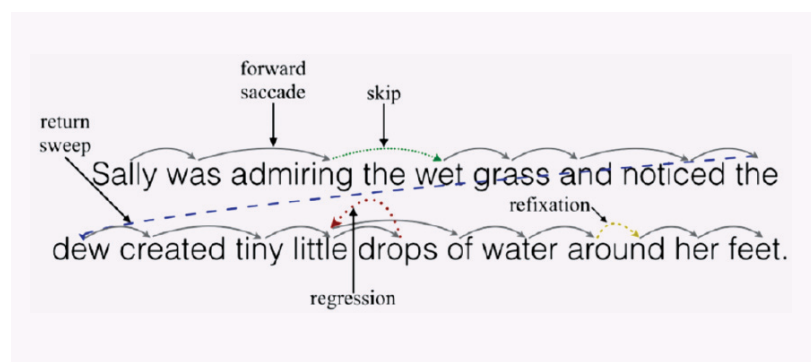
Het oog kan maar een kleine hoeveelheid informatie tegelijk scherp zien (figuur 2). Daarom maakt een lezer sprongen ('saccades') met zijn ogen tijdens het lezen (figuur 3). Het oogbewegingssysteem (de oculomotor) bepaalt de volgorde en de timing. Cognitieve processen bepalen hoe lang de lezer naar een woord kijkt (fixatieduur) en wanneer de ogen bewegen naar een volgend woord. Dit is niet vooraf geprogrammeerd, maar wordt tijdens het lezen bepaald.

De gemiddelde fixatieduur is ongeveer 250 milliseconden, maar varieert. De duur is namelijk van verschillende factoren afhankelijk: de lezer (denk aan leeftijd, leesvaardigheid, achtergrondkennis), de leesbaarheid van de tekst (bijvoorbeeld licht/donkercontrast, lettertype), de moeilijkheidsgraad van de tekst (bijvoorbeeld woordfrequentie, voorspelbaarheid, ambiguïteit) en het doel van opdracht (bijvoorbeeld nauwkeurig lezen of skimmen).



Figuur 2. Het gezichtsveld is in drie regio's in te delen. Het zicht is het scherpst ('acuity') op de plek waar het oog op fixeert (*fixation location*) en één graad links en rechts daarvan (*fovea*). Hoe verder weg van het fixatiepunt, des te minder scherp het zicht is (*parafovea en periphery*).

Figuur 3. Schematische weergave van oogbewegingen tijdens het lezen. Lezers maken niet alleen sprongen vooruit (*forward saccade*), soms maken ze een sprong achteruit (*regression*). Ze slaan soms (korte) woorden over (*skip*). Aan het eind van een regel maken ze een grote sprong naar de volgende regel (*return sweep*).

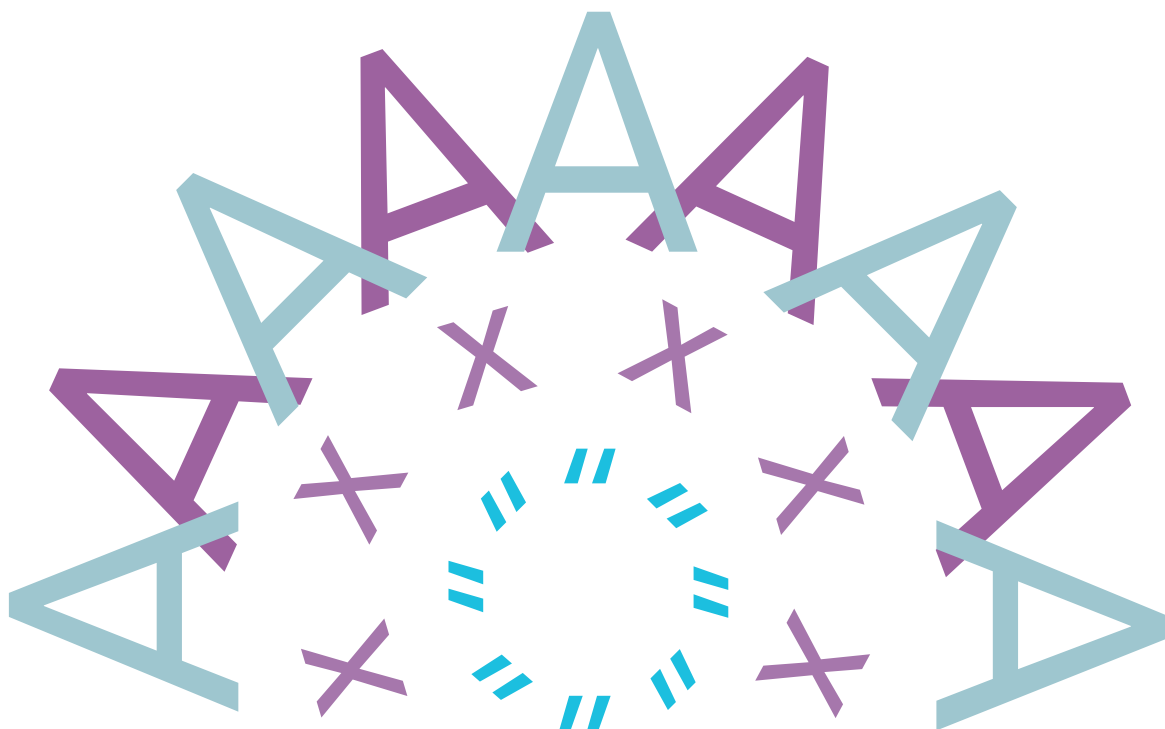


Tijdens een fixatie wordt nieuwe visuele informatie verwerkt, maar ook het voortbewegen van de ogen wordt gepland en het volgende woord wordt verwerkt door informatie uit de aangrenzende regio te gebruiken (parafovea). Tijdens een sprong of saccade wordt geen nieuwe visuele informatie verwerkt, maar het cognitieve proces gaat wel door. Dit is een belangrijk punt omdat ontwikkelaars van snelleesapps stellen dat saccades tijdverspilling zijn. Onterecht dus. Leessnelheid varieert enorm tussen lezers en hangt vooral af van de leesvaardigheid van een lezer. Snelle lezers maken kortere fixaties, langere saccades en minder regressies dan langzame lezers. Ze zijn goede technische lezers en herkennen woorden sneller.

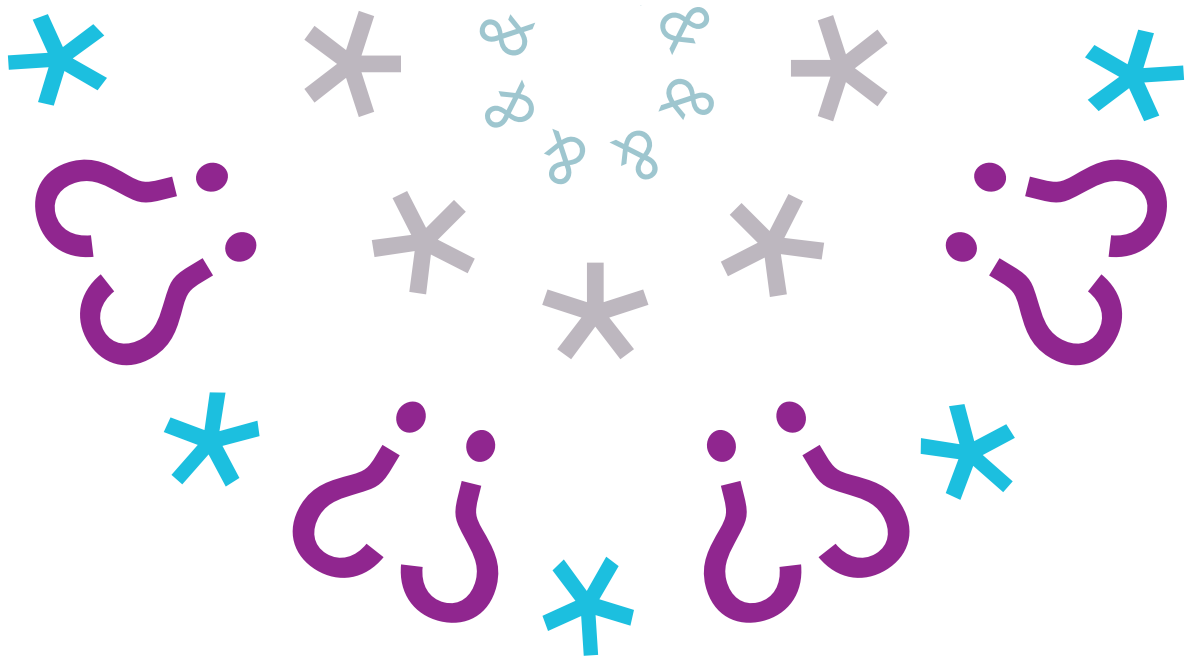
### Snellezen

Bij *snellezen* wordt de leessnelheid aanzienlijk verhoogd ten opzichte van normaal stillezen door (1) de regio die je in één keer kunt waarnemen (*perceptual span*) te vergroten, (2) geen sprongen terug in de tekst (regressies) te maken en (3) de innerlijke stem (*inner voice*) of subvocalisatie tijdens het lezen te onderdrukken. In plaats van 250 woorden per minuut worden er 500 tot 750 woorden per minuut verwerkt.

Lezers kunnen maar een kleine regio in één keer scherp zien, zoals figuur 2 laat zien. Bij snellezen wordt die regio vergroot. Gesteld wordt dat lezers door training veel meer informatie in één oogopslag kunnen verwerken dan ze bij normaal stillezen kunnen. Het







zicht op de perifere regio (zie figuur 2) wordt daarvoor ingezet. Getrainde snellezers zouden zo hele woordgroepen en zinsdelen in één fixatie kunnen verwerken.

Echter, hoe vaardig een lezer is in het verwerken van een tekst wordt bepaald door zijn vermogen om woorden te herkennen en informatie te begrijpen. Het is hoogst onwaarschijnlijk dat een ander patroon van oogbewegingen leidt tot een betere verwerking van teksten. Verder zijn sprongen terug in de tekst nuttig voor begrip. Het is dus niet efficiënt om lezers af te leren om regressies te maken.

Ook pogingen om de innerlijke stem of subvocalisatie tijdens het lezen te onderdrukken, hebben een negatief effect op het leesproces omdat fonologische processen een belangrijke rol spelen tijdens het lezen. Gesproken taal is de meest natuurlijke vorm van taal en geschreven taal is daar een onnatuurlijke afgeleide van. Om visuele informatie (onnatuurlijke vorm) te begrijpen

helpt het om het te verklanken (omzetten in natuurlijke vorm). Bij stillezen gebeurt dat verklanken in het hoofd (innerlijke stem). Met name bij moeilijkere teksten helpt het lezers om informatie beter te begrijpen en om inferenties te maken.

*Het is onwaarschijnlijk dat lezers hun leesnelheid kunnen verdubbelen of verdriedubbelen (tot 500, 750 woorden per minuut) en de tekst net zo goed begrijpen als wanneer ze op normale snelheid zouden lezen (ongeveer 250 woorden per minuut).*

## Skimmen

Bij *skimmen* kijkt de lezer een tekst vluchtig door. Hij beweegt zijn ogen snel over de tekst om een bepaald woord of bepaalde informatie te vinden of om een globaal idee te krijgen van de inhoud. Door te skimmen kan een lezer twee tot vier keer sneller door een tekst gaan dan bij normaal stillezen. Echter, de mate van begrip is bij skimmen lager dan bij normaal stillezen omdat er stukken tekst overgeslagen worden. Skimmen kan voor bepaalde doeleinden nuttig zijn, maar gaat dus ten koste van begrip.

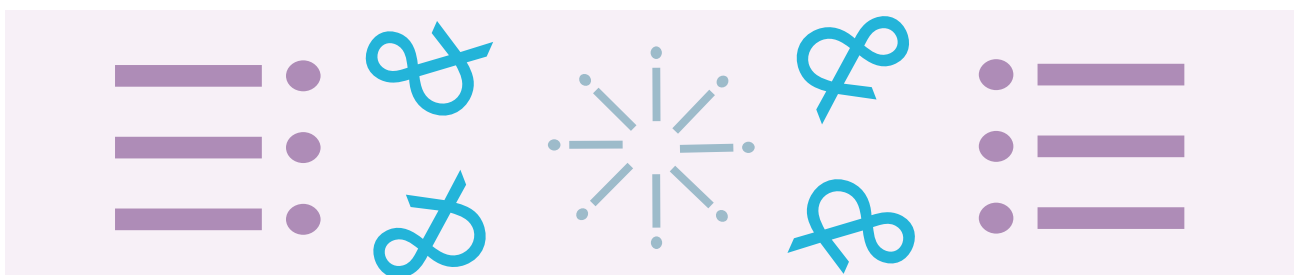
## Snelleesapps

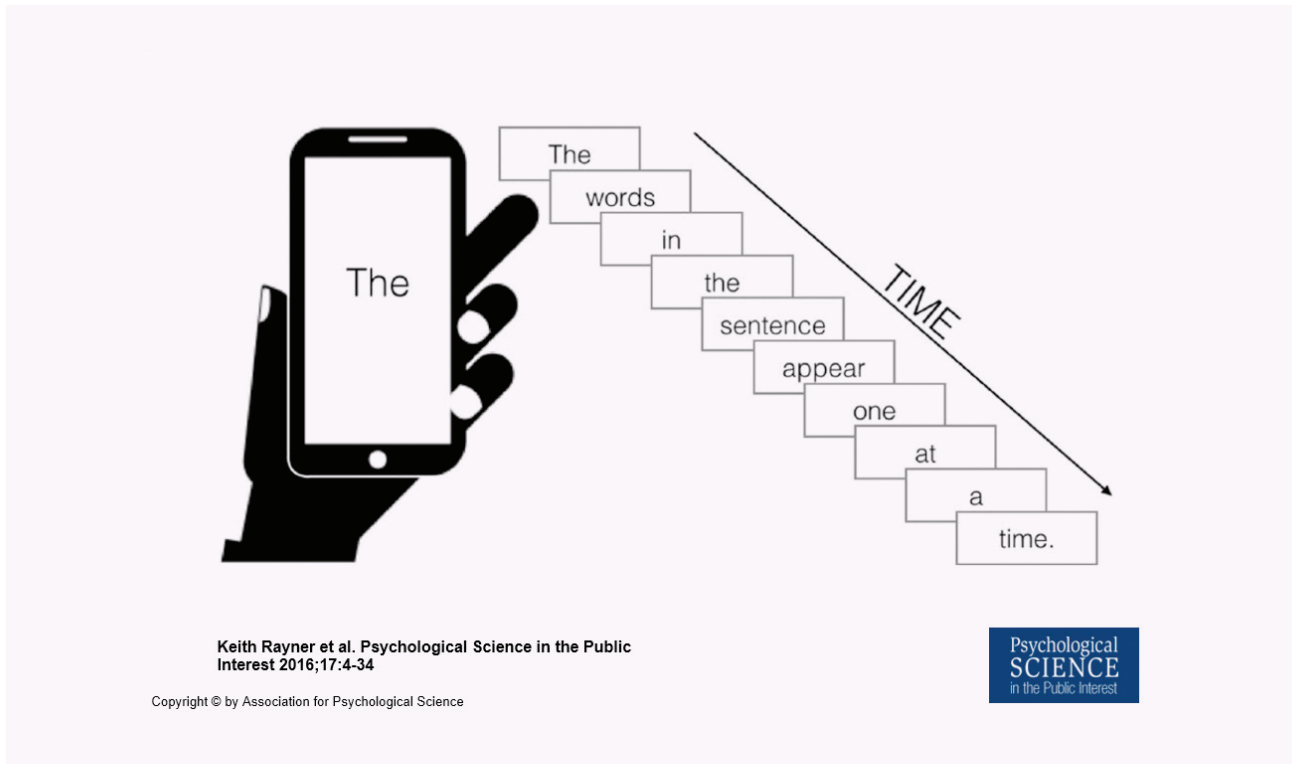
Snelleesapps hebben aan populariteit gewonnen ten koste van snelleescursussen omdat voor het gebruik van ervan (nagenoeg) geen training nodig is. Veel van deze apps zijn gebaseerd op de bewering dat de oogbewegingen die we tijdens het lezen maken tijdverspilling zijn. Zo zouden we efficiënter kunnen lezen met behulp van een apparaat dat woorden aanbiedt in een veel hoger tempo dan wanneer we ze zelf via oogbewegingen zouden waarnemen. Echter, oogbewegingen zijn geen tijdverspilling

omdat de cognitieve processen doorgaan tijdens oogbewegingen.

Een andere bewering is dat lezers geen controle hoeven te hebben over de precieze volgorde en timing waarmee woorden worden aangeboden. Het apparaat kan dit overnemen zodat de lezer meer tijd heeft om woorden en hun betekenissen te verwerken. De fixatieduur staat bij normaal lezen echter niet vast omdat het samenhangt met de vaardigheid van de lezer, de leesbaarheid en de moeilijkheidsgraad van de tekst en het leesdoel. Ook binnen een tekst varieert de fixatieduur.

Veel technologieën op het gebied van snellezen zijn gebaseerd op *rapid serial visual presentation* (RSVP). Bij RSVP wordt een reeks woorden in een hoog tempo achter elkaar gepresenteerd (zie figuur 4). De lezer kan op één punt op een beeldscherm fixeren en hoeft geen enkele oogbeweging te maken. Deze methode werd oorspronkelijk ingezet bij onderzoek naar leesbegripsprocessen en wordt nu gebruikt in veel snelleesapps, zoals Spritz.





Figuur 4. Rapid serial visual presentation: een reeks woorden wordt in een hoog tempo achter elkaar gepresenteerd op een beeldscherm (van bijvoorbeeld een mobiele telefoon). De lezer hoeft geen oogbewegingen te maken.

Voor losse zinnen werkt RSVP, maar voor langere stukken tekst is RSVP niet geschikt omdat deze methode dan afbreuk doet aan het begrip. Woorden die los worden aangeboden missen hun context. Context is belangrijk voor woordherkenning. Op basis van de context kan de lezer voorspellingen doen over woorden die volgen. Context is ook belangrijk voor begrip. Lezers moeten de kans krijgen om terug te kijken. Anders kunnen ze bijvoorbeeld woorden met meerdere betekenissen verkeerd interpreteren. Bovendien kan een lezer maar een beperkte hoeveelheid informatie tegelijk actief houden in zijn werkgeheugen. Ook daarom is het nodig om af en toe terug te kunnen kijken in de tekst.

### Conclusie

Er bestaat geen unieke en eenvoudig aangeleerde manier van lezen waarbij zowel de leessnelheid als het begrip hoog is. Bij lezen zijn niet alleen visuele processen betrokken, maar ook cognitieve processen. Snelle cursussen en -technologieën gaan tegen allerlei principes van het leesproces in. Zo zijn saccades (sprongen vooruit in de tekst) geen tijdverspilling. Er wordt weliswaar geen nieuwe visuele informatie verwerkt tijdens een saccade, maar het cognitieve proces gaat door. Regressies (sprongen terug in de tekst) zijn ook geen tijdverspilling omdat ze nuttig zijn voor begrip. Hetzelfde geldt voor subvocalisatie.

Verder is context belangrijk voor woordherkenning en begrip. Als woorden één voor één worden aangeboden, ontbreekt die context. Tot slot is de fixatieduur niet vooraf vast te stellen. De duur is van verschillende factoren afhankelijk en verschilt per lezer

en per tekst. Ook binnen een tekst is er niet één vaste fixatieduur.

Bij snellezen ligt de nadruk op de visuele processen van lezen. Er wordt te weinig rekening gehouden met de cognitieve processen van lezen.

### **Implicaties voor de onderwijspraktijk**

Teksten zijn een veelgebruikt leermiddel in het onderwijs. Veel leerstof wordt overgebracht via (lange) teksten. Snellezen lijkt dan een aantrekkelijke optie om meer informatie in kortere tijd te kunnen verwerken. Rayner e.a. geven echter aan dat snellezen door middel van snelleescursussen of -technologieën ten koste gaat van begrip.

Afhankelijk van het leesdoel kan skimmen of snellezen een handige vaardigheid zijn, mits op de goede manier aangeleerd en toegepast. Door te skimmen kan een lezer bijvoorbeeld een globaal beeld krijgen van de inhoud van een tekst. Echter, als je leerlingen in een hoger tempo wilt laten lezen met behoud van een goed begrip, dan moet je ze vaak laten oefenen met lezen en hun de mogelijkheid bieden om hun taalvaardigheid te vergroten. Als leerlingen bijvoorbeeld hun woordenschat uitbreiden, kan hun leestempo omhooggaan.

Taalvaardigheid ligt aan de basis van leessnelheid. Geen magische, technologische oplossingen dus. En gezien de aard van het leesproces ligt het ook niet voor de hand dat die er gaan komen.

# Volgen van leesvaardigheidsontwikkeling en doelen stellen: effect op prestaties, leesmotivatie en zelfbeeld

**Mirjam de Bruijne**

## Voor u gelezen:

Förster, N., & Souvignier, E. (2014). Learning progress assessment and goal setting: Effects on reading achievement, reading motivation and reading self-concept. *Learning and Instruction, 32*, 91-100.

*Als leerkrachten regelmatig het leesniveau van leerlingen peilen en daar hun lesdoelen op afstemmen, leidt dat tot betere leerresultaten. Maar helpt het ook als leerlingen zelf reflecteren op hun leesontwikkeling en zichzelf leerdoelen stellen? Niet vanzelfsprekend, zo laat dit onderzoek onder 9- tot 10-jarige Duitse leerlingen zien. Het kan zelfs leiden tot dalende leesmotivatie.*

In deze studie sluiten de onderzoekers aan bij verschillende trends in het hedendaagse onderwijs, zoals opbrengstgericht werken, de behoefte om leerlingen een grotere rol in hun eigen leerproces te geven (zelfregulatie)

en de aandacht voor motivatie. Ze proberen verschillende inzichten te combineren in een aanpak om het begrijpendleesonderwijs te verbeteren – en via die weg de leesresultaten van leerlingen.

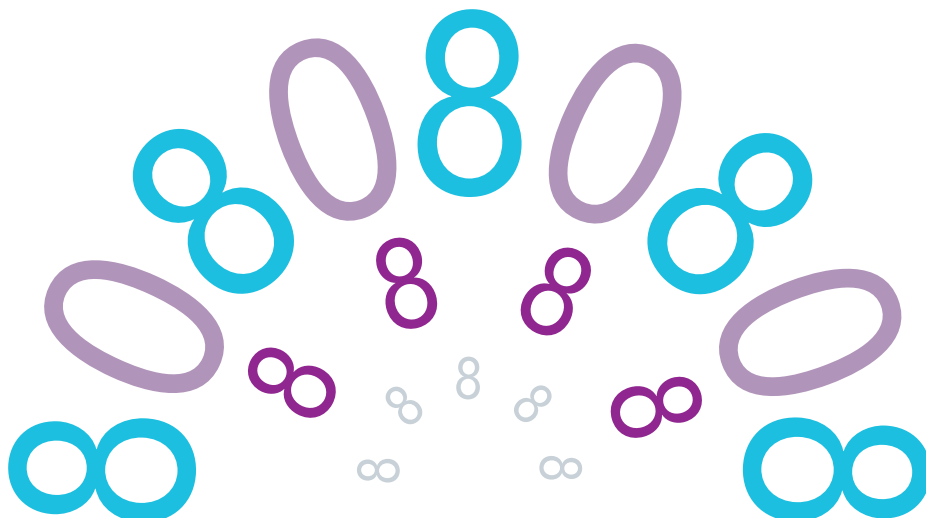
## Onderwijs op basis van leerprestaties

Goede leerkrachten zijn gewend regelmatig het leesvaardigheidsniveau van hun leerlingen in kaart te brengen, op grond van dat niveau en de vaardigheidseisen concrete leerdoelen te stellen voor de komende periode, hun lesaanbod en instructie af te stemmen op die doelen en na verloop van tijd te toetsen of de doelen behaald zijn. Op basis van de actuele vaardigheidsgegevens kunnen dan weer nieuwe doelen worden geformuleerd en een vervolgaanpak uitgestippeld. Ook kunnen leerkrachten de gegevens gebruiken om te differentiëren: zwakkere leerlingen meer ondersteuning of extra oefenstof bieden, en sterkere leerlingen zelfstandiger laten werken of uitdagender opdrachten geven. Er is veel onderzoek dat laat zien dat zo'n opbrengstgerichte aanpak werkt; dat leerkrachten die informatie over leerprestaties van leerlingen gebruiken voor de aan- of bijsturing van hun onderwijs, hogere resultaten behalen met hun leerlingen.

Behalve naar het feitelijke vaardigheidsniveau en het streven naar het behalen van

bepaalde niveaudoelen, is het belangrijk bij het kijken naar leerprestaties ook de groei of voortgang die een leerling maakt tussen twee meetmomenten (apart) in ogenschouw te nemen. In het Engels wordt dit aangeduid met *learning progress assessment*; wij noemen het hier voortgangsmonitoring. Bij opbrengstgericht werken kan voortgangsmonitoring belangrijke aanvullende informatie bieden, naast de informatie over het vaardigheidsniveau. Als een leerling goed vooruitgaat, betekent dat namelijk dat de aanpak effectief is, ook al is het feitelijke vaardigheidsniveau nog te laag. Leerlingen die níet goed vooruitgaan, profiteren daarentegen om de een of andere reden niet van het geboden onderwijs en hebben een andere aanpak nodig.

Wanneer het meten van leerprestaties aldus vooral gericht is op het verkrijgen van diagnostische informatie over het verloop van het leerproces, spreken we van *formatief toetsen*. Formatief toetsen is het meest effectief wanneer het regelmatig gebeurt, met niet te lange tussenpozen, en wan-



neer de uitslag concrete aanknopingspunten biedt voor het vervolgtraject. Kortere, leerstofgebonden toetsen zijn hiervoor in het algemeen beter geschikt dan grotere, curriculumonafhankelijke toetsen die maar een paar keer per jaar worden afgenomen. De onderzoekers stellen dat regelmatig formatief toetsen en daarbij een voortgangsanalyse maken meestal alleen gebeurt voor de zeer zwakke leerlingen, bijvoorbeeld in een rt-setting. Ze zijn benieuwd of het monitoren van de voortgang ook haalbaar is in 'gewone' klassen voor de hele groep, en of dat leidt tot betere resultaten dan het gebruik van vaardigheidsscores alleen.

### **Leerlingen laten reflecteren op hun eigen leesontwikkeling**

Bij opbrengstgericht werken dienen de gegevens over de leerprestaties van leerlingen dus als feedback en sturingsinstrument voor de *leerkracht*. Maar, zo stellen de onderzoekers, leer- of toetsresultaten zijn in principe ook feedback voor de *leerling*; die kan uit het resultaat afleiden of hij vooruitgang boekt, of zijn inspanningen (meedoen in de les, huiswerk maken) wel de moeite waard waren en of zijn leerstrategie succesvol was. Op grond van die informatie zou ook een leerling zijn aanpak bij kunnen stellen; hij kan zich bijvoorbeeld voornemen de volgende keer meer vragen te stellen in de les, of toch het advies van de leerkracht opvolgen om thuis elke dag tien minuten te

lezen. Naar het effect van het gebruik van leerprestatiegegevens door leerlingen zelf is echter nauwelijks onderzoek gedaan. Vandaar dat één van de onderzoeksvragen was, of het een positief effect heeft als je leerlingen regelmatig inzicht geeft in hun leesniveau en leesvaardigheidsontwikkeling.

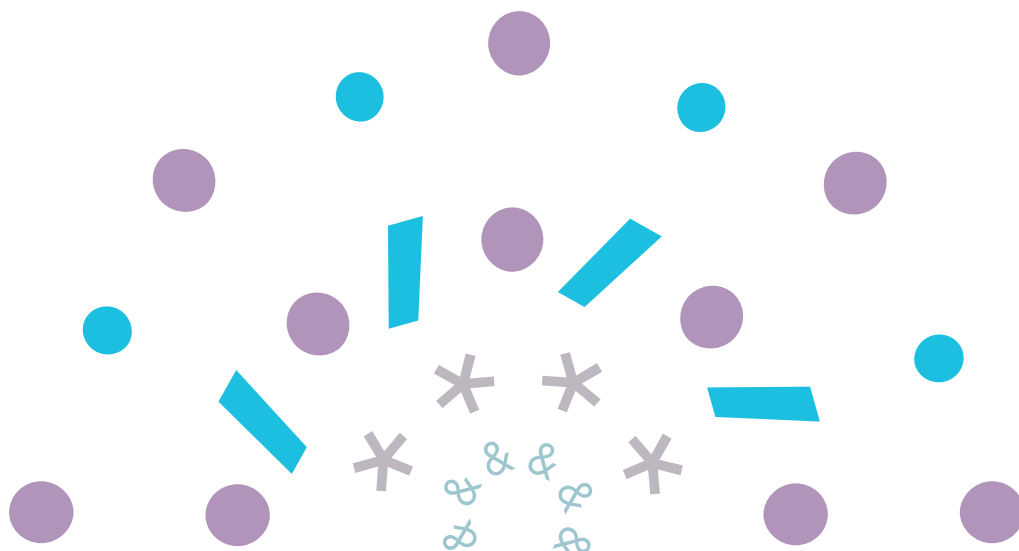
Leerlingen feedback geven op hun leerresultaten past niet alleen bij de trend om opbrengstgericht te werken, maar is ook een belangrijk element in het stimuleren van 'zelfsturend leren'. Een bekende theorie op dit gebied is die van Zimmerman. Naast feedback op het eigen leerproces, is er nog een element dat bijdraagt aan meer of betere zelfsturing, namelijk het zelf stellen van leerdoelen en het reflecteren op het behalen van deze doelen. Het stellen of kiezen van eigen doelen bevordert bovendien de betrokkenheid bij het leerproces en de motivatie, en in sommige onderzoeken leiden zelfgekozen doelen ook tot betere leerresultaten dan het werken aan door anderen benoemde doelen. Het betrof hier echter vaak onderzoek met probleemoplossingstaken, geen onderzoek op het gebied van leesvaardigheid. Een tweede vraag die de onderzoekers in deze studie dan ook wilden onderzoeken, was of het laten stellen van en reflecteren op eigen leerdoelen een positief effect heeft bij lezen, enerzijds op de leesprestaties van leerlingen en anderzijds op hun leesmotivatie.

### Aandacht voor motivatie en zelfbeeld

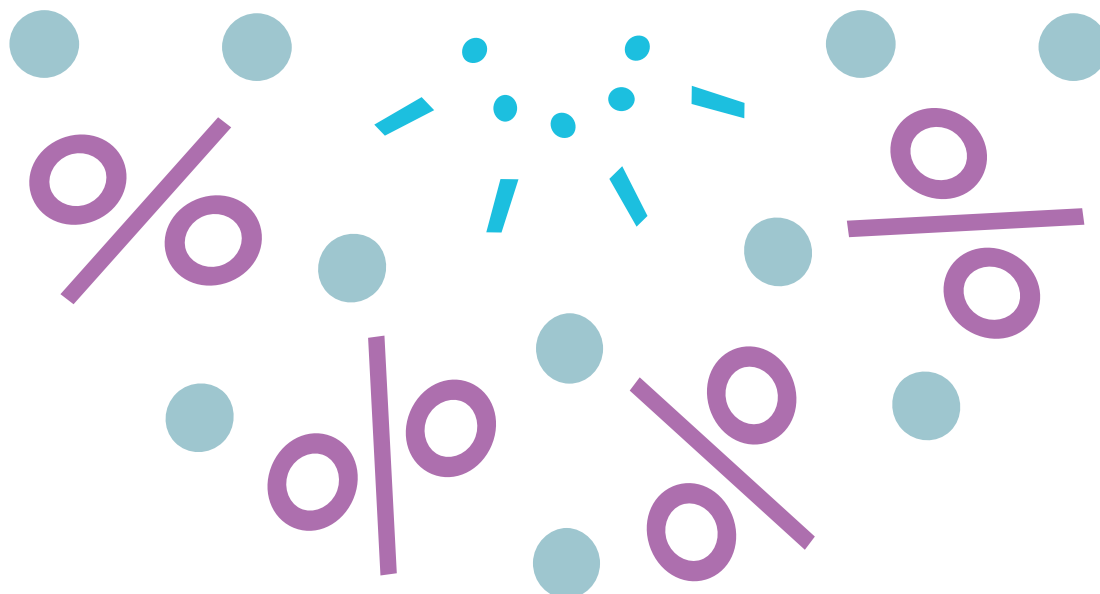
Het thema 'motivatie' brengt ons bij een derde, originele invalshoek van dit onderzoek, namelijk de relatie tussen opbrengst- of doelgericht werken aan leesvaardigheid en de ontwikkeling van de motivatie en het zelfbeeld van leerlingen op dat vlak. De auteurs stellen dat onderzoek naar het gebruiken van informatie over leerprestaties vrijwel altijd gericht is op het verhogen van die prestaties zelf, en ook alleen maar naar dat aspect kijkt. Terwijl het bijna vanzelfsprekend lijkt dat het reflecteren op je prestaties op een bepaald vaardigheidsgebied óók iets doet met het beeld dat je hebt van je eigen capaciteiten met betrekking tot die vaardigheid, en met de motivatie om je in te zetten voor verbetering van die vaardigheid. Als een leerling telkens een laag cijfer haalt voor zijn leestoets, kan hij na verloop van tijd de conclusie trekken dat lezen gewoon niets voor hem is en erg chagrijnig worden als dat onderwerp op de agenda staat.

Andersom kan een leerling meer plezier in lezen krijgen en extra gemotiveerd zijn om dat elke avond even te oefenen, als hij merkt dat hij teksten steeds beter begrijpt. Uit allerlei onderzoek weten we ook dat motivatie en zelfbeeld een grote rol spelen bij leesvaardigheid en leesgedrag.

Interessant in dit verband is het onderscheid tussen verschillende referentiekaders (*frames of references*) van waaruit het zelfbeeld tot stand kan komen. Bij het sociale referentiekader meet iemand zijn zelfbeeld af aan de (waargenomen) eigenschappen of prestaties van anderen om zich heen. *Ben ik een van de best scorende lezers in mijn klas? Dan zie ik mezelf als een goede lezer* – terwijl de algehele leesvaardigheid in die klas laag kan zijn. Bij het individuele referentiekader zijn de prestaties van anderen niet van belang, maar kijkt de leerling uitsluitend naar het verschil tussen zijn huidige leesscore en die op de vorige toets. *Is mijn score gestegen? Dan doe ik het goed*. De onderzoekers







stellen dat leerlingen hun prestaties op school over het algemeen vaak beschouwen vanuit het sociale referentiekader, terwijl bij het reflecteren op zelf gestelde doelen en de eigen leestoetsgegevens vooral het individuele referentiekader wordt aangesproken. Vooral voor zwakkere leerlingen verwachten ze daarom positieve effecten van die aanpak op het zelfbeeld.

Daarnaast refereren ze aan de motivatietheorie van Guthrie en Wigfield, die onderscheid maken tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie, en de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan met hun bekende drie psychologische basisbehoeften: *competentie, autonomie en relatie*. Groei in leesvaardigheid wordt vooral in verband gebracht met intrinsieke leesmotivatie, en intrinsieke motivatie kan bevorderd worden door een gevoel van competentie. Wanneer leerlingen dus op grond van informatie over hun leesprestaties zien dat ze voortgang

boeken, en ze schrijven die voortgang toe aan hun eigen inspanningen, zal dat leiden tot een verhoogd competentiegevoel en daardoor zal de intrinsieke leesmotivatie ook toenemen, zo is de veronderstelling.

Samenvattend richtte dit onderzoek zich op drie vragen. Allereerst werd bekeken of intensieve formatieve toetsing haalbaar is in gewone klassen, en of het uitmaakt of leerkrachten daarbij ook expliciet informatie krijgen over de groei in leesvaardigheid of alleen over het vaardigheidsniveau van leerlingen. De andere twee vragen betreffen het sterker betrekken van leerlingen bij hun eigen leesontwikkeling, via enerzijds feedback op hun leesprestaties en anderzijds het zelf stellen en evalueren van leesleerdoelen. Vergroot dit de leesprestaties nog verder? En hoe beïnvloedt dit de leesmotivatie en het leeszelfbeeld?

## Het onderzoek

Het betrof een vrij grootschalig onderzoek: 900 leerlingen uit 41 klassen op 19 verschillende scholen namen deel, met hun leerkrachten. Het ging om leerlingen in het Duitse equivalent van onze groep 6 (gemiddelde leeftijd: 9¾ jaar).

De klassen werden willekeurig verdeeld over drie groepen en daarmee toegewezen aan één van de volgende onderzoekscondities: één groep kreeg de behandeling 'alleen formatief toetsen met voortgangsinformatie' (afgekort FT), een andere groep 'formatief toetsen + doelen stellen' (afgekort FT+D) en de derde groep fungeerde als controlegroep (CONTR).

In alle groepen/klassen werd aan het begin van de onderzoeksperiode een serie toetsen en vragenlijsten afgenomen, de zogenoemde 'pretest', en 24 weken later een posttest. Bij de pre- en posttest werden verschillende aspecten van leesvaardigheid gemeten en werden de motivatie en het zelfbeeld van leerlingen onderzocht. In de eerste week van het onderzoek kregen alle leerkrachten de resultaten van hun klas op de leestoetsen uit de pretest, zodat zij al-

lemaal inzicht hadden in het niveau van dat moment en in verschillen tussen leerlingen – dus ongeacht de onderzoeksgroep waar de klas onder viel.

In de klassen in de beide FT-groepen werd vervolgens eens per drie weken een korte, digitale leestoets afgenomen, bestaande uit een leestekst in de vorm van een *mazetaak*<sup>1</sup> en 12 tekstbegripsvragen. Na afloop zagen de leerlingen op de computer direct hun scores. De leerkrachten ontvingen telkens een overzicht van de toetsresultaten, voorzien van aanwijzingen voor een goede interpretatie en een markering van de zeer goed en zeer zwak scorende leerlingen.

De aanvullende conditie in de FT+D-groep bestond eruit, dat de leerlingen voorafgaand aan het maken van de periodieke toetsen telkens aan moesten geven welke score zij dachten te gaan halen op de toets; dit werd gepresenteerd als hun 'doel' voor de toets. Na afloop van de toets vulden zij op een reflectiewerkblad in of ze hun vooraf geformuleerde doel wel of niet behaald hadden en waaraan zij dachten dat dit lag. Ook visualiseerden zij hun ontwikkeling door hun scores in te vullen in een grafiek.



<sup>1</sup> De *mazetaak* is een variant op de *clozetaak*, waarbij elk zevende woord van een leestekst is weggelaten. De leerling bedenkt niet zelf het in te vullen woord invullen, zoals bij de *clozetaak*, maar kiest uit drie antwoordalternatieven waarvan er slechts één in de context past. De *mazetaak* is speciaal ontwikkeld om groei in begrijpendleesvaardigheid te kunnen registreren. Hiertoe worden met korte intervallen (bijv. wekelijks tot tweewekelijks) *mazetaken* van hetzelfde tekstniveau afgenomen.

## Uitkomsten

- In alle drie de onderzoeksgroepen groeide de leesvaardigheid van leerlingen tijdens de onderzoeksperiode. In de klassen in de FT-groep (alleen toetsen & voortgangsinformatie) was de groei echter significant sterker dan in de controlegroep én de FT+D-groep. Dat laatste was een verrassing, want de onderzoekers hadden in die groep eigenlijk de sterkste groei verwacht. Ze concluderen dat *het stellen van doelen door leerlingen dus geen versterkend positief effect heeft in combinatie met alleen prestatiefeedback en voortgangsmonitoring door leerkrachten* – er is zelfs een negatief effect in vergelijking met alleen monitoring door de leerkracht.
- De gecombineerde groei in de twee FT-groepen, waarin meermaals getoetst werd en de leerkrachten bij die gelegenheid naast toetsscores ook informatie kregen over de tussentijdse groei van leerlingen, was wel iets groter dan die in de controlegroep, waarin de leerkrachten alleen (eenmalig) informatie kregen over het leesniveau. Het *kijken naar ontwikkeling boven het uitsluitend kijken naar scores, heeft dus wel degelijk meerwaarde*, stellen de auteurs. Dat dit effect veel kleiner is dan in eerdere onderzoeken, schrijven zij toe aan het feit dat leerkrachten in de controlegroep daar vaak helemaal geen informatie over de leerlingprestaties kregen, en hier dus wel. Alleen kijkend naar de FT-groep, is het effect bovendien groter. Ook *werkt voortgangsmonitoring dus prima op klasniveau*, als de leerkracht alle leerlingen monitort en niet alleen de paar zwakste leerlingen.
- In alle drie de onderzoeksgroepen was de *extrinsieke leesmotivatie bij de posttest afgenomen*. Een daling van de extrinsieke motivatie gedurende het schooljaar schijnt echter veel vaker gesignaleerd te worden in leesonderzoek, en kan dus beschouwd worden als ‘normaal’.
- In de FT+D-groep waren bij de posttest ook de intrinsieke leesmotivatie en het individuele leeszelfbeeld lager dan bij de pretest; bij de andere twee groepen deed dit verschijnsel zich niet voor. *Leerlingen via het stellen en laten evalueren van prestatiedoelen laten reflecteren op hun eigen leesontwikkeling, heeft dus onverwacht negatieve effecten op het motivationele vlak*. Volgens de onderzoekers kan dit negatieve effect niet worden toegeschreven aan het frequente toetsen, anders hadden ze het in de groep met alleen prestatiefeedback ook gezien.
- In de loop van de tijd werden leerlingen wel steeds beter in het vooraf inschatten van hun eigen score; *de zelfreflectievaardigheid van leerlingen lijkt dus wel vergroot te kunnen worden door oefening*.

De onderzoekers geven twee mogelijke verklaringen voor de negatieve effecten in de groep met de doelstellings- en reflectieactiviteiten. Ten eerste bleek uit de reflectiewerkbladen en uit berichten van leerkrachten, dat leerlingen veel moeite hadden met de reflectie en vaak onterecht negatieve conclusies trokken over hun ontwikkeling. Haalden zij bijvoorbeeld niet precies de vooraf aangegeven score, dan interpreteerden sommigen dat als 'doel niet behaald', ook als hun feitelijke score hóger was. Veelvuldige onterechte negatieve zelfbeoordelingen verzwakken in plaats van versterken het gevoel van competentie, leidend tot een lager zelfbeeld en afnemende motivatie. Ten aanzien van het zelfbeeld is er nog een andere verklaring. Jonge kinderen staan erom bekend zichzelf gemakkelijk te overschatten en een overdreven hoog/positief zelfbeeld te hebben. Door de 'neutrale' informatie over hun prestaties wordt hun zelfbeeld realistischer, wat weliswaar een daling inhoudt, maar op zich natuurlijk niet slecht is.

Ook de lagere groei in leesvaardigheid van de FT+D-groep wordt door de onderzoekers geïnterpreteerd in het licht van de problemen rond reflectie en doelen stellen. Zij denken dat deze problemen ervoor gezorgd hebben dat de aandacht van de *leerkrachten* in deze klassen vooral is uitgegaan naar de reflectieaanpak en de begeleiding van leerlingen daarbij, en veel minder naar het aanpassen van hun eigen instructie op basis van de informatie uit de toetsen. Verbeterde resultaten bij leerkrachten die gebruikmaken van toetsresultaten en voortgangsmonitoring, zijn in principe het gevolg van veranderingen in hun manier van lesgeven op basis van de toetsgegevens; hun lessen worden bijvoorbeeld doelgerichter, of ze gaan beter differentiëren. Wanneer leerkrachten niet echt iets doen met de gegevens, valt er ook weinig resultaatverbetering te verwachten. Omdat de zelfreflectievaardigheid van leerlingen wel verbeterde, zien de onderzoekers nog steeds wel potentie in een aanpak met doelen stellen en reflectie – alleen stellen zij dat leerlingen van deze leeftijd daarbij sterk ondersteund moeten worden.



## Implicaties voor onderwijspraktijk

Het onderzoek van Förster en Souvignier bevestigt dat opbrengstgericht werken aan leesvaardigheid effect heeft: het meten en volgen van de leesontwikkeling door leerkrachten en het daarop afstemmen van het onderwijsaanbod leidt tot hogere leesprestaties. Dat is goed nieuws voor alle leerkrachten die zich de afgelopen jaren in deze manier van werken hebben verdiept en zo proberen hun eigen onderwijs steeds verder te verbeteren.

Een meer formatieve insteek van de toetsing, waarbij leerlingen nauwkeuriger gevolgd worden en er speciale aandacht is voor de ontwikkeling tussen twee meetmomenten, verhoogt de effectiviteit van opbrengstgericht werken nog verder. Merk op dat binnen dit onderzoek de leesvaardigheid in de experimentele groepen om de drie weken getoetst werd; een veel hogere frequentie dan de halfjaarlijkse lvs-toetsen die in Nederland vaak worden gebruikt voor het analyseren van de opbrengsten en het inrichten of bijstellen van onderwijsarrangementen. De gebruikte toetsen zijn met het oog op die frequentere afname veel korter en speciaal ontwikkeld om de groei van het leesniveau in de tijd zichtbaar te maken. Zo is snel te zien of een leerling wel voldoende baat heeft bij de gevolgde aanpak. Formatief toetsen en het expliciet monitoren van voortgang zijn aspecten van opbrengstgericht werken die in Nederland wellicht nog meer aandacht verdienen. Voor leraren die opbrengstgericht proberen te werken, is het van belang om niet alleen te kijken naar het minimaal behaalde beheersingsniveau voor lezen (bijvoorbeeld aan de hand van kerndoelen, referentieniveaus en leerlijnen), maar ook te letten op de ontwikkeling van de leerling sinds het vorige meetmoment vanuit de vraag: is er wel voldoende voortgang bij de huidige aanpak.

Is het slecht om leerlingen ook zelf inzicht te geven in hun leesresultaten en -ontwikkeling? Het onderzoek kan in zekere zin opgevat worden als een waarschuwing om niet lichtzinnig om te springen met het communiceren van toetsscores naar leerlingen of het laten evalueren van de eigen leervorderingen. Het goed interpreteren van toetsgegevens en het adequaat beoordelen van ontwikkeling is niet eenvoudig, zeker bij zo'n complexe vaardigheid als lezen, die zwaar leunt op allerlei andere kennis en vaardigheden (o.a. woordenschat, technisch leesvaardigheid, kennis van de wereld, interesse/motivatie), waardoor er verschillende redenen kunnen zijn voor een stijging

of daling van de score op een leestoets. Voor de meeste leerkrachten is toetsanalyse al lastig en iets wat zij pas kunnen na verwerving van achtergrondkennis en enige oefening. Niet verwonderlijk dus, dat veel leerlingen moeite hebben hun eigen resultaten goed te 'lezen' en hier zinvol op te reflecteren - in elk geval leerlingen in de basisschoolleeftijd. Toch kunnen leerlingen wel degelijk baat hebben bij reflectie op hun eigen resultaten. Van groot belang is, dat je als school of leerkracht goed bedenkt wat je nu eigenlijk beoogt met zelfreflectie. Gaat het met name om het verhogen van de leerprestaties? Dan zijn in eerste instantie toch echt de leerkrachten aan zet. Zij moeten leerlingresultaten daadwerkelijk gebruiken voor de aansturing van hun onderwijsaanbod. Investeren in de kennis en vaardigheden van leerkrachten op het gebied van toetsinterpretatie, formatief toetsen of het leren differentiëren op basis van voortgangsmetingen, zijn dan doeltreffende(r) maatregelen. Is het hoofddoel om leerlingen meer 'eigenaarschap' te geven over hun eigen ontwikkeling, hen ervan bewust te maken dat ze daar zelf ook invloed op kunnen uitoefenen, of om hun reflectievermogens, zelfkennis of gevoel van autonomie te vergroten? Dan kan het zeker zinvol zijn om hun meer inzicht te geven in hun eigen prestaties en hen te stimuleren hierover na te denken. Eerder onderzoek liet zien dat dit effectief was. Maar dit is dan een leerdoel op zich, dat via allerlei oefening en begeleiding getraind moet worden, en waarin de prestatiefeedback zelf slechts een middel is.

Verder kan 'het stellen van eigen leerdoelen' natuurlijk andere vormen krijgen dan het inschatten van je toetscijfer, zoals in dit onderzoek gebeurde. Denk bijvoorbeeld aan doelen als 'Ik wil deze week tien nieuwe woorden leren', 'Ik wil beter worden in samenvatten' of 'Ik wil mooi kunnen voorlezen, want ik wil meedoen aan de landelijk voorleeswedstrijd'. Functionele doelstellingen, waaraan concrete activiteiten of inspanningen te koppelen zijn die een leerling kunnen helpen een gewenste ontwikkeling te realiseren.

# Strategieën voor het schrijven van een betoog op basis van online bronnen

Saskia Rietdijk

## Voor u gelezen:

Kirkpatrick, L.C., & Klein, P.D. (2016). High-achieving high school students' strategies for writing from internet-based sources of information. *Journal of Writing Research, 8(1)*, 1-47.

*Kirkpatrick & Klein lieten een kleine groep goede schrijvers van een Canadese middelbare school een betoog schrijven op basis van online bronnen. Zij onderzochten hoe de leerlingen de schrijftaak uitvoerden. De onderzoekers stuitten op twee verschillende schrijfstrategieën, één waarbij leerlingen hulpdocumenten creëerden op basis waarvan zij hun tekst schreven en één waarbij leerlingen direct schreven vanuit de bronnen. Elke strategie bleek gepaard te gaan met een set onderliggende strategieën. Een deel van deze strategieën wordt zowel gebruikt bij papieren als bij digitale bronnen, een deel is exclusief voor het gebruik van internet en – zo betogen de onderzoekers – vormen een belangrijke verruiming van de onderzoeks- en schrijfstrategieën.*

## Inleiding

Leerlingen kunnen veel leren van schrijven op basis van online bronnen. Het onderzoek naar schrijven op basis van bronnen richt zich hoofdzakelijk op papieren bronnen. Maar tegenwoordig is veel van wat leerlingen schrij-

ven gebaseerd op internetbronnen. De aard van schrijftaken, leestaken en de strategieën om deze taken succesvol uit te voeren zijn veranderd door de komst van internet. Eerdere studies naar schrijven op basis van in-

ternetbronnen keken naar specifieke aspecten van het schrijfproces (bijvoorbeeld zoeken), onderzochten de strategieën van studenten indirect (bijvoorbeeld aan de hand van vragenlijsten), of richtten zich op een ander genre dan deze studie.

Het doel van de huidige studie was het in kaart brengen van de schrijfstrategieën van goed presterende middelbare scholieren als zij een betoog schrijven aan de hand van online bronnen.

### **Methode**

Voor deze studie werden 17- en 18-jarige leerlingen van een van de best-presterende middelbare scholen in Ontario in Canada, met de hoogste cijfers voor het vak Engels, geselecteerd. De onderzoekers kozen voor goed presterende leerlingen, omdat ze een beeld wilden krijgen van effectieve schrijfstrategieën. De negen leerlingen namen vrijwillig aan de studie deel.

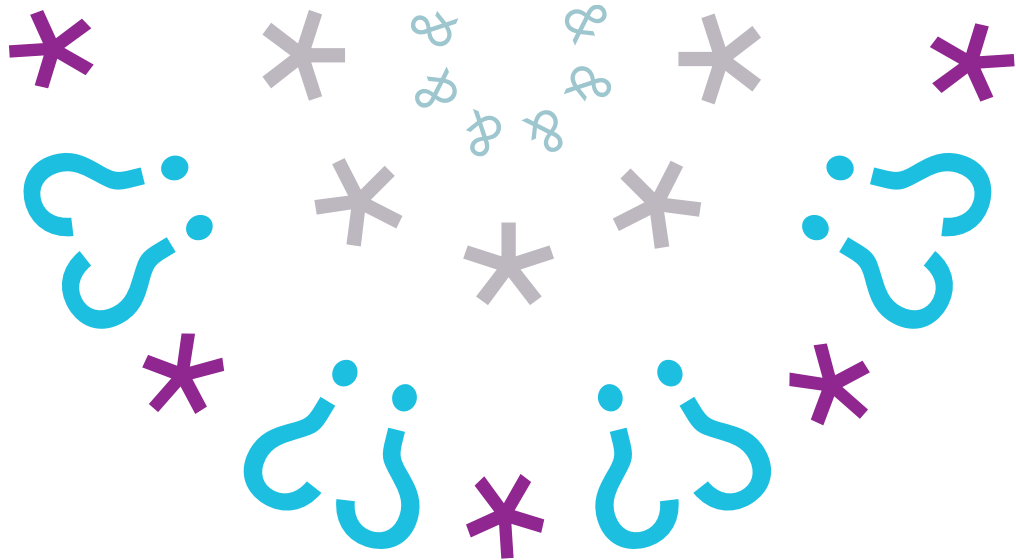
De leerlingen schreven een betogende tekst op de computer, aan de hand van een opdracht, buiten schooltijd. Ze kregen een

elektronisch document met online bronnen. Ze konden deze bronnen gebruiken of zelf online naar bronnen zoeken. De leerlingen werd gevraagd hardop te denken terwijl ze bezig waren met hun schrijftaak. Hun computerscherm, gezicht, muisbewegingen en spraak werd opgenomen. Als een leerling klaar was met de opdracht, werd hij of zij geïnterviewd over zijn/haar schrijfproces en strategieën. Op deze wijze werd aan de hand van verschillende instrumenten informatie verzameld over de schrijfstrategieën van leerlingen.

Er werd een codeersysteem ontwikkeld door de verzamelde data herhaaldelijk te beluisteren en bekijken. Elke code stond voor een (deel)strategie die door de leerlingen werd gebruikt, bijvoorbeeld: 'zoeken aan de hand van trefwoorden'. Aan de data van elke leerling werden codes toegekend, één code per fragment van 5 minuten. Ter controle werd een deel van de data ook gecodeerd door een tweede onderzoeker. De overeenstemming tussen de twee onderzoekers bleek hoog te zijn.







## Resultaten

De activiteiten van de leerlingen konden worden ingedeeld in vier hoofdcategorieën:

1. onderzoeken
2. maken van een tussenversie of onderliggend document
3. schrijven
4. reviseren

Leerlingen hanteerden één van de volgende twee globale strategieën:

- Ze maakten een apart document met aantekeningen en een outline, op basis waarvan ze hun tekst schreven (vijf leerlingen); ze onderzochten, wisselden onderzoeken af met het maken van het aparte document, schreven, en reviseerden tot slot.
- Ze schreven direct vanuit de bronnen (vier leerlingen): ze onderzochten kort, maakten een opbouw (inleiding, twee of drie alinea's met argumenten en bewijs, conclusie), en wisselden onderzoeken, schrijven en reviseren af.

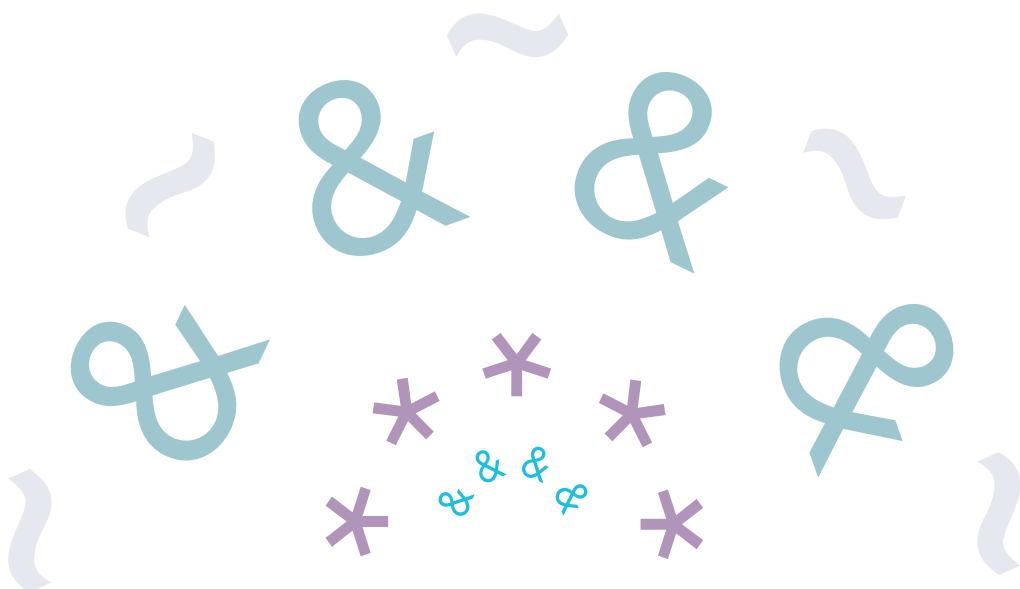
De leerlingen hanteerden een variëteit aan (deel)strategieën. Sommige strategieën waren dezelfde als bij schrijven op basis van papieren bronnen (bijvoorbeeld aantekeningen maken), andere waren nieuw en het gevolg van de internetomgeving (bijvoorbeeld zoeken op trefwoord).

## Implicaties voor onderwijspraktijk

Dit onderzoek laat zien dat goed presterende middelbare scholieren bij het schrijven van een betoog op basis van online bronnen één van de volgende strategieën hanteren: ze maken een apart document met aantekeningen en een outline, of schrijven direct vanuit de bronnen. De auteurs doen géén uitspraak over wat de meest effectieve strategie is. Dit was niet mogelijk omdat beide strategieën vrijwel even vaak voorkwamen en de relatie met tekstkwaliteit niet is onderzocht.

De volgende waarnemingen die in de studie van Kirkpatrick & Klein aan bod komen, kunnen van nut zijn voor de onderwijspraktijk:

- De schrijfprocessen van leerlingen verschillen. Dit blijkt uit deze studie maar ook ander onderzoek ondersteunt dit.
- De effectiviteit van de schrijfactiviteit is mede afhankelijk van de timing van de activiteiten. Dit blijkt niet uit deze studie, maar wel uit ander onderzoek. Kirkpatrick & Klein verwijzen hiervoor naar Rijlaarsdam & Van den Bergh (2006), die vaststelden dat bijvoorbeeld het veelvuldig lezen en naslaan van opdrachten of documentatie vooral in het begin van het schrijfproces effectief is en in een later stadium niet meer.
- Wanneer leerlingen tijdens het schrijven een apart document maken met aantekeningen en/of een outline, ontlast dit hun werkgeheugen. Dit blijkt uit deze studie, maar ook uit ander onderzoek.



## Over de lezers



### **Kees Broekhof**

Kees Broekhof werkt als taaldeskundige voor Sardes en is lid van het Kenniscentrum Begrijpend Lezen. Hij begeleidt schoolteams bij het versterken van het taalonderwijs en werkt als taalexpert voor School aan Zet (PO-Raad). Hij is onder andere auteur van *Meer lezen, beter in taal*.



### **Astrid Kraal**

Astrid Kraal is werkzaam bij het Brain & Education Lab van de Universiteit Leiden en lid van het Kenniscentrum Begrijpend Lezen. Ze doet binnen het project NWO Begrijpelijke Taal promotieonderzoek naar lees- en denkprocessen bij begrijpend lezen.



### **Mirjam de Bruijne**

Mirjam de Bruijne werkt als taal/leesspecialist bij de CED-Groep en is lid van het Kenniscentrum Begrijpend Lezen. Momenteel doet zij promotieonderzoek naar het begrijpendleesproces van vmbo'ers, onder leiding van prof. dr. Paul van den Broek (Universiteit Leiden) en dr. Amos van Gelderen (Kohnstamm Instituut en Hogeschool Rotterdam).



### **Saskia Rietdijk**

Saskia Rietdijk doet aan de Universiteit van Amsterdam promotieonderzoek naar stelonderwijs op de basisschool. Onder andere onderzoekt zij de effectiviteit van de schrijflessen bij Nieuwsbegrip. Daarnaast is zij werkzaam als onderzoeker bij de CED-Groep.

