



Kenniscentrum Begrijpend Lezen

Voor u gelezen in 2020

Samenvattingen van actueel internationaal wetenschappelijk onderzoek





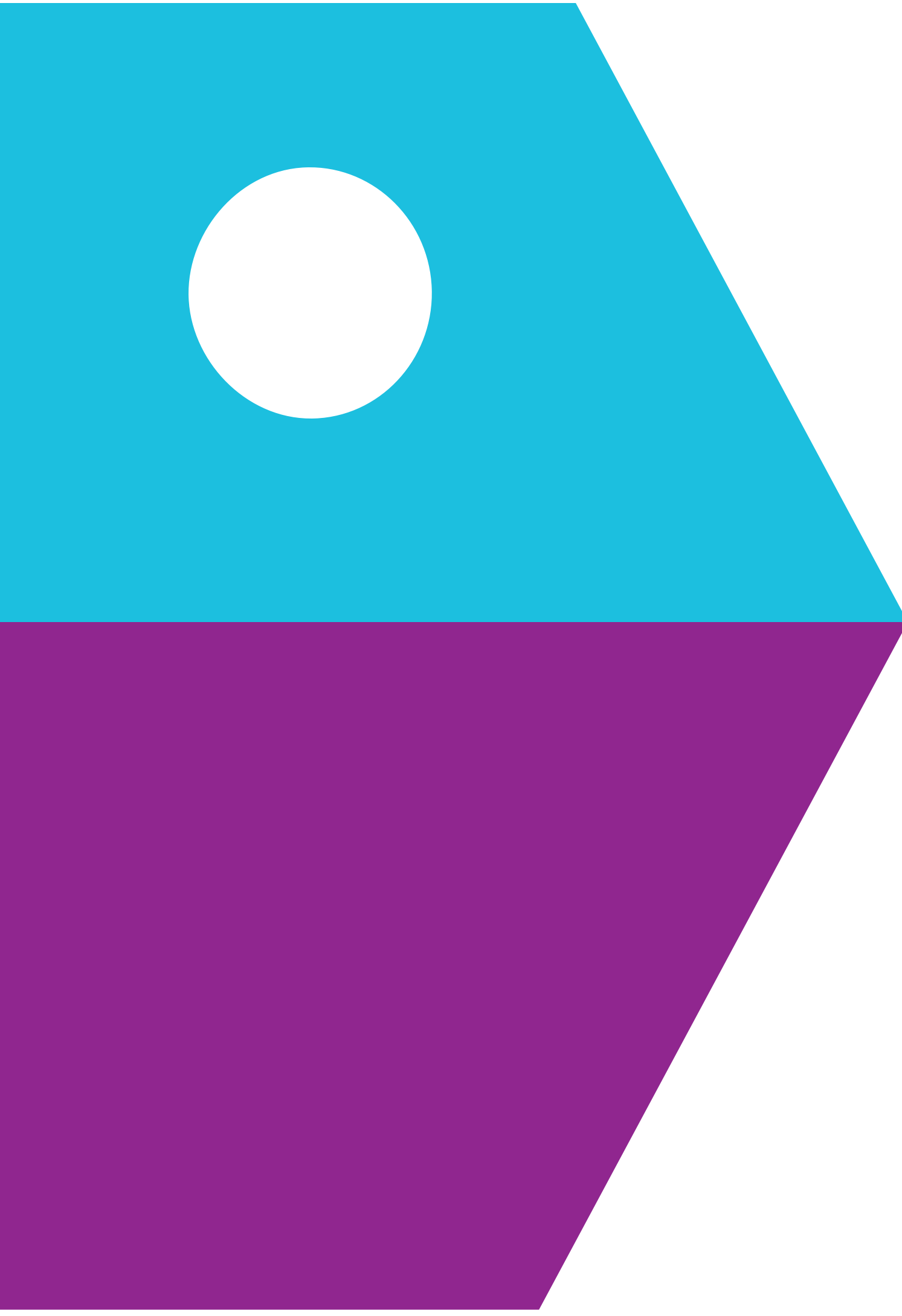
Kenniscentrum Begrijpend Lezen

Voor u gelezen in 2020

Samenvattingen van actueel internationaal wetenschappelijk onderzoek

www.kenniscentrumbegrijpendlezen.nl





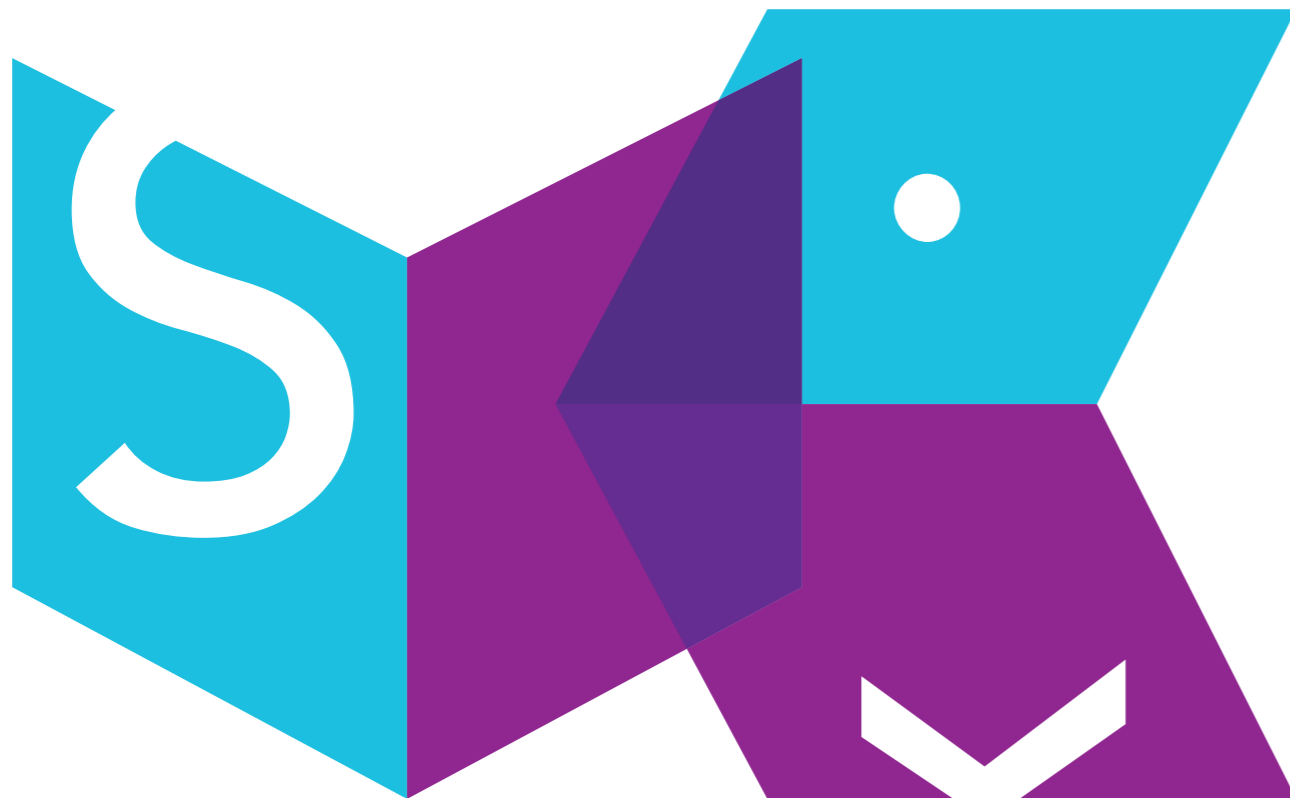
Vervolgens nemen Suzanne Bogaerds-Hazenberg en Jacqueline Evers-Vermeul in hun bijdrage *modeling* onder de loep, in een zoektocht naar effectieve componenten (een samenvatting van Schutz & Rainey, 2019). Modeling is populair, ook in het leesonderwijs. Maar wat houdt het in en welke componenten maken modeling tot een effectief didactisch instrument? Schutz en Rainey komen in hun onderzoek uit op drie cruciale componenten van modeling: *demonstreren*, *situieren* en *abstraheren*. Ze beschrijven ook drie concrete hulpmiddelen waarmee leraren geprofessionaliseerd kunnen worden in modeling.

In de derde bijdrage wordt vervolgens onderzocht hoe goed 12- tot 16-jarigen kunnen beoordelen in welke mate webteksten geschikt zijn voor schoolopdrachten (Macedo-Rouet e.a., 2019, bewerkt door Paul de Maat). In twee experimenten moesten leerlingen webteksten beoordelen op grond van inhoudscriteria (bijvoorbeeld: sluit het onderwerp van de webtekst goed aan bij de schoolopdracht?) en broncriteria (bijvoorbeeld: is de schrijver van de webstekst deskundig op het onderwerp?). Zonder specifieke instructie bleken de leerlingen nauwelijks in staat om de teksten te beoordelen op geschiktheid (experiment 1). Ze pasten met name nauwelijks broncriteria toe. Maar met gerichte, expliciete instructie waren ze daar veel beter toe in staat (experiment 2).

Tot slot bespreekt de bijdrage van Liza van den Bosch hoe tweetalige leerlingen in de bovenbouw van het basisonderwijs beter kunnen worden in schooltaal en begrijpend lezen (een samenvatting van Proctor e.a., 2019). De interventie was gericht op taal via expliciete instructie in woordenschat, morfologische kennis en grammaticale kennis. De activiteiten bestonden uit teksten begeleid lezen, discussies voeren naar aanleiding van de teksten, en schrijfactiviteiten uitvoeren. De interventie bleek een klein, positief effect te hebben op de taal- en leesscores van de leerlingen op gestandaardiseerde toetsen.

Alle vier de bijdragen tonen aan dat de instructie(vorm) van groot belang is bij leesonderwijs en dat de leraar, die de instructie geeft, hierbij een belangrijke factor is voor succes. We wensen u veel leesplezier en hopen dat de concrete aanbevelingen aan het eind van de verschillende bijdragen bruikbaar zijn voor uw onderwijspraktijk.

Astrid Kraal (leindredacteur)



Inhoudsopgave



Pagina 11

Het belang van ondersteuning voor tekstbegrip

Voor u gelezen door: Kees Broekhof

Lupo, S.M., Tortorelli, L., Invernizzi, M., Ryoo, J.H. & Strong, J.Z. (2019). **An Exploration of Text Difficulty and Knowledge Support on Adolescents' Comprehension.** *Reading Research Quarterly*, 54(4), 457-479. doi:10.1002/rrq.247



Pagina 15

Modeling onder de loep, op zoek naar effectieve ingrediënten

Voor u gelezen door: Suzanne T.M. Bogaerds-Hazenberg & Jacqueline Evers-Vermeul

Schutz, K.M., & Rainey, E.C. (2019). **Making sense of modeling in elementary literacy instruction.** *The Reading Teacher*, 73(4), 443-451. doi:10.1002/trtr.1863



Pagina 25

Hoe goed zijn 12-16-jarigen in het beoordelen of webteksten geschikt zijn voor een schoolopdracht?

Voor u gelezen door: Paul de Maat

Macedo-Rouet, M., Potocki, A., Scharrer, L., Ros, C., Stadtler, M., Salmerón, L., & Rouet, J.-F. (2019). **How good is this page? Benefits and limits of prompting on adolescents' evaluation of web information quality.** *Reading Research Quarterly*, 54(3), 299-321. doi:10.1002/rrq.241

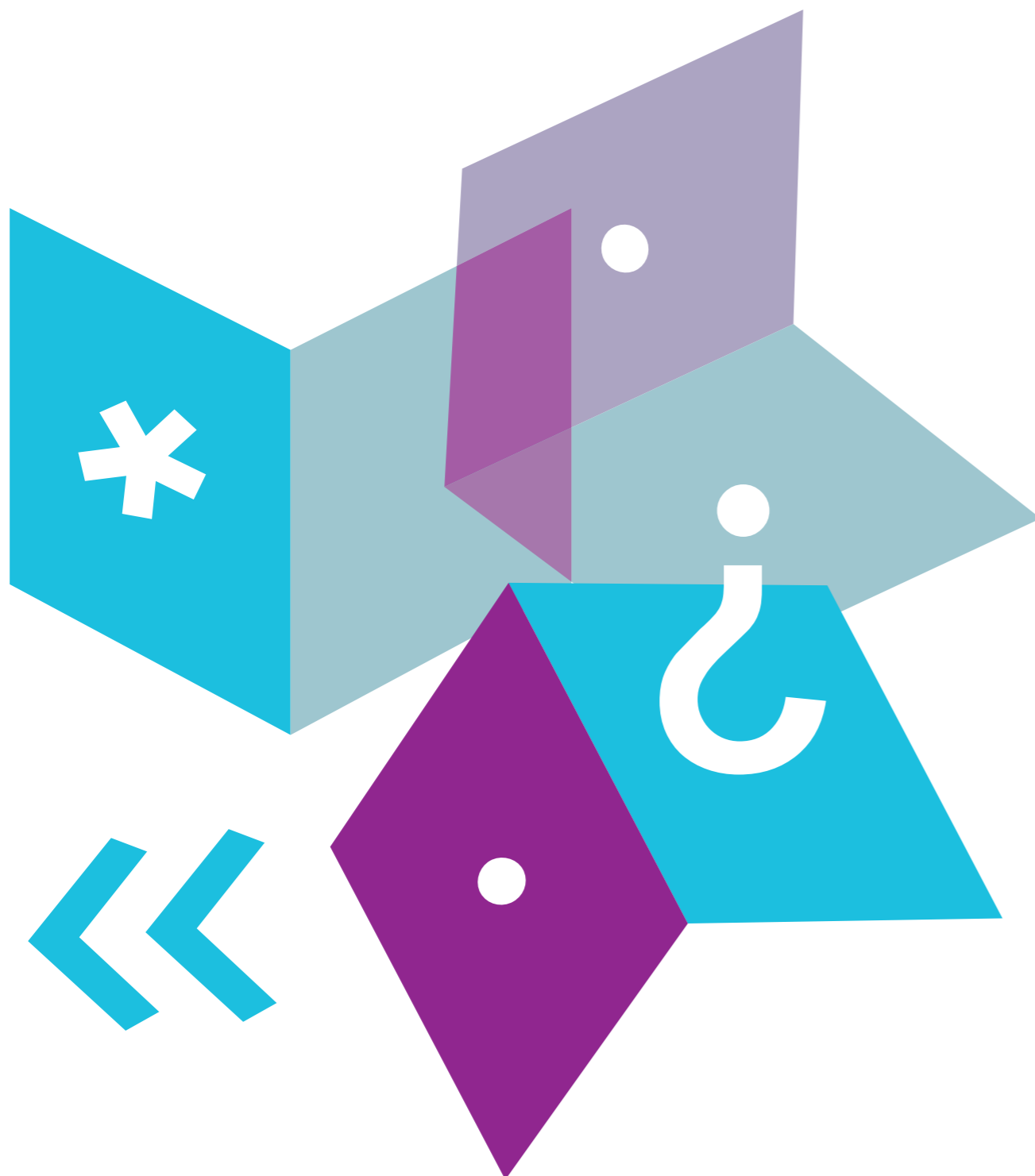


Pagina 33

Het bevorderen van schooltaal en begrijpend lezen bij tweetalige leerlingen

Voor u gelezen door: Liza van den Bosch

Proctor, C.P., Silverman, R.D., Harring, J.R., Love Jones, R. & Hartranft, A.M. (2019). **Teaching bilingual learners: Effects of a language-based reading intervention on academic language and reading comprehension in grades 4 and 5.** *Reading Research Quarterly*, 55(1), 95-122. doi:10.1002/rrq.258



Het belang van ondersteuning voor tekstbegrip

door Kees Broekhof, *Sardes*

Voor u gelezen:

Lupo, S.M., Tortorelli, L., Invernizzi, M., Ryoo, J.H. & Strong, J.Z. (2019). An Exploration of Text Difficulty and Knowledge Support on Adolescents' Comprehension. *Reading Research Quarterly*, 54(4), 457-479. doi:10.1002/rrq.247

Veel leerlingen in het voortgezet onderwijs begrijpen de teksten in de schoolboeken niet goed. Lupo en haar collega's (2019) wilden vaststellen wat het effect is van tekstniveau (makelijke versus moeilijke teksten), in combinatie met verschillende soorten ondersteuning op het tekstbegrip van adolescenten (14-15-jarigen). In een interventie die twaalf weken duurde lazen 293 leerlingen 24 teksten op een verschillend niveau, waarbij het lezen werd voorafgegaan door twee verschillende typen ondersteuning: Know-Want to Know-Learned (KWL) of Listen-Read-Discuss (LRD). Voor 42 procent van de leerlingen was Engels de tweede taal. Het niveau van de teksten bleek voor de meeste leerlingen niet van invloed op het tekstbegrip. Alleen leerlingen die ver onder het gemiddelde lazen hadden baat bij de eenvoudigere tekst. De KWL-aanpak bleek de meest effectieve vorm van ondersteuning.

Het probleem:

lage leesvaardigheid adolescenten

Uit onderzoek blijkt dat veel leerlingen in het voortgezet onderwijs schoolboekteksten niet goed begrijpen. In de Verenigde Staten gaat het om twee derde van de leerlingen van 13 jaar, die onvoldoende scoren op de

leestoets van de *National Assessment of Educational Progress*. Uit het meest recente internationale PISA-onderzoek blijkt dat het in Nederland gaat om bijna een kwart van de 15-jarigen. De vraag is hoe deze leerlingen het best geholpen kunnen worden.

Oplossing 1: eenvoudiger teksten

Een eerste oplossing om leerlingen te helpen om leesteksten beter te begrijpen is het vereenvoudigen van de teksten. De gedachte hierachter is dat het voor leerlingen frustrerend en onproductief is om te worstelen met teksten die ver boven hun niveau liggen. Door leerlingen die onder het gemiddelde niveau lezen eenvoudigere teksten aan te bieden zouden deze leerlingen de inhoud beter begrijpen, zou frustratie vermeden worden en zou er beter geleerd worden. Deze opvatting heeft in Amerika geleid tot een markt van publicaties en websites met leerteksten op verschillende niveaus, die docenten de mogelijkheid biedt om leerlingen met uiteenlopende leesniveaus toegang te geven tot teksten van verschillende niveaus over hetzelfde onderwerp.

Oplossing 2: gerichte ondersteuning

Een tweede oplossing, die steeds meer aandacht krijgt, gaat niet zozeer uit van het niveau van de tekst, maar meer van de ondersteuning die de docent biedt aan leerlingen met een lage leesvaardigheid. Voorstanders van deze oplossing stellen dat deze leerlingen bij het lezen van moeilijke teksten met onbe-

kende woorden en complexe grammatica en tekststructuren gerichte ondersteuning moeten krijgen, omdat ze dan juist leren om met deze teksten om te gaan. Men stelt dat eenvoudigere teksten zelfs contraproductief kunnen werken, doordat die te weinig uitdaging bieden en de ontwikkeling van tekstbegrip en woordenschat zullen beperken. Omdat eenvoudigere teksten minder moeilijke woorden en details bevatten, verwerven de leerlingen uiteindelijk ook minder inhoud. Hierdoor raken zij verder achterop bij de leerlingen die rijkere teksten lezen.

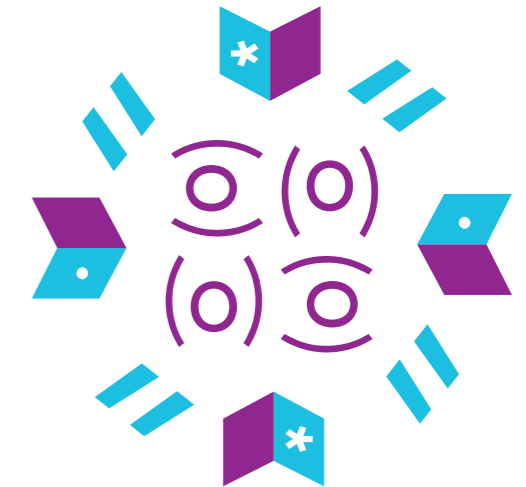
De behoeften van de leerlingen

De oorzaken van de begripsproblemen van lezers in het voortgezet onderwijs zijn divers. Sommige leerlingen hebben een andere moedertaal, wat het moeilijker kan maken om de taal op school te begrijpen. Tijdens het lezen wordt het werkgeheugen van deze leerlingen mogelijk overbelast, omdat zij voor het begrip uit twee taalsystemen tegelijk moeten putten (Verhoeven, 2011). Deze leerlingen hebben soms baat bij kortere teksten en een eenvoudiger vocabulaire. Andere problemen kunnen te maken hebben met de kennis over het onderwerp. Voor het

begrijpen van een tekst is het belangrijk om over voorkennis en de bijbehorende woordenschat te beschikken. Sommige lezers beschikken daar niet over. Andere lezers beschikken er wel over, maar slagen er niet in om die te integreren in hun leesproces. Goede lezers activeren de juiste kennis en woordenschat en leggen de juiste verbanden tijdens het lezen.

Het onderzoek

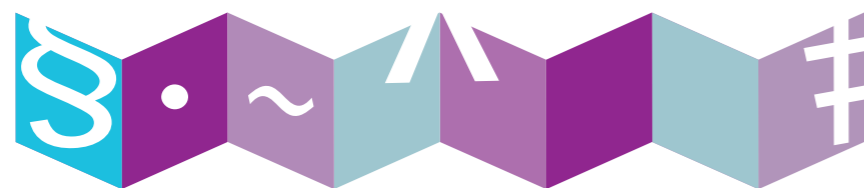
Dit onderzoek richtte zich op het effect van ondersteuning op tekstbegrip bij het werken met eenvoudige en moeilijke teksten. Deelnemers waren 293 leerlingen van 14-15 jaar oud in 17 klassen van drie *high schools*. De helft van de leerlingen had een 'Caucasian' achtergrond (witte Amerikanen), de overige leerlingen hadden een andere achtergrond (Hispanic, African American, Asian, 'overig'); voor 42 procent was Engels niet de moedertaal. Het onderzoek besloeg 12 weken, waarin de leerlingen 24 teksten lazen, in makkelijke of moeilijke versies, met ondersteuning in de vorm van ofwel KWL (*Know-Want to Know-Learned*) ofwel LRD (*Listen-Read-Discuss*). De leerlingen kregen twee lessen per week van elk 45 minuten. Het effect op het begrip van de tekst werd gemeten met vragen over de tekst. Het effect op de algemene vaardigheid in begrijpend lezen werd voor en na de interventie gemeten met een gangbare test voor algemeen tekstbegrip (*Gates-MacGinitie Reading Tests – GMRT-RC*).



In de KWL-lessen stelde de docent vooraf vragen over het onderwerp en ging met de leerlingen in gesprek over wat zij over het onderwerp wilden leren. Na het lezen besprak de docent wat de leerlingen geleerd hadden. Alles werd opgeschreven in een schema op het bord. De LRD-lessen bestonden uit een combinatie van een lezing door de docent en stellingen, video's, gesprekken in kleine groepen of PowerPointpresentaties. Tijdens het lezen hielden de leerlingen in een schema bij in hoeverre de tekst hun opgebouwde voorkennis bevestigde of tegensprak. Na het lezen ging de docent met de leerlingen in discussie over de tekst. Beide typen lessen bestonden uit 20 minuten voorwerk, 10 minuten lezen en 15 minuten nabespreken.

Resultaten

De meeste leerlingen scoren niet beter op tekstbegrip als de tekst is vereenvoudigd. Slechts een (kleine) subgroep had profijt had van makkelijke teksten: de leerlingen



die ver onder het gemiddelde scoorden op begrijpend lezen; bijna twee derde van deze groep bestond uit leerlingen met een andere moedertaal dan Engels. Hoewel de onderzoekers hadden verwacht dat leerlingen die moeilijke teksten lezen meer vooruitgang zouden boeken dan leerlingen die makkelijkere teksten lezen, bleek dit niet het geval: ongeacht het tekstniveau gingen alle leerlingen significant vooruit op de algemene leesbegriptoets, meer dan op basis

van landelijke gegevens verwacht kon worden. Dit is een opvallende uitkomst, gezien de korte duur van de interventie (12 weken). Kennelijk levert *scaffolding*, in de vorm van ondersteuning voorafgaand aan het lezen en na het lezen gevolgd door een gesprek over de tekst, een aanzienlijke bijdrage aan het tekstbegrip van leerlingen. De vormen van ondersteuning waren overigens niet even effectief: de KWL-aanpak was beduidend effectiever dan de LRD-aanpak.

Modeling onder de loep, op zoek naar effectieve ingrediënten

door Suzanne T.M. Bogaerds-Hazenbergh & Jacqueline Evers-Vermeul, *Universiteit Utrecht*

Voor u gelezen:

Schutz, K.M., & Rainey, E.C. (2019). Making sense of modeling in elementary literacy instruction. *The Reading Teacher*, 73(4), 443-451. doi:10.1002/trtr.1863

Modeling heeft de laatste jaren aan populariteit gewonnen, ook in het leesonderwijs. Het is echter de vraag of iedereen deze instructievorm hetzelfde definieert en weet welke kenmerken modeling tot een effectief didactisch instrument maken. Dat is belangrijk, zowel voor leraren-opleiders als voor leerkrachten en docenten die zich alleen of in teamverband verder willen professionaliseren. Terecht stellen Schutz en Rainey (2019) in hun artikel daarom dat het tijd is om te verhelderen wat modeling inhoudt en welke belangrijke componenten modeling effectief maken.

Modeling in het leesonderwijs

Al meer dan veertig jaar is er wetenschappelijke consensus over de waarde van expliciete instructie in het leesonderwijs. Modeling wordt daarbij gezien als belangrijke invulling van deze didactiek. Toonaangevende onderzoekers omschrijven modeling als het stapsgewijs voordoen van het werk dat je doet om een tekst te begrijpen; modeling omvat zowel *demonstreren* als *hardop nadenken* om een onzichtbaar proces zichtbaar te

maken dat leerlingen vervolgens kunnen gaan nadoen (Duke & Pearson, 2002).

De didactiek van modeling wordt meestal toegepast in de context van het GRRIM-model. Modeling wordt dan vaak gezien als een instructieactiviteit die typisch plaatsvindt aan het begin van de les, waarbij de leraar de grootste verantwoordelijkheid voor de leesactiviteit draagt en leerlingen nog niet zelfstandig aan de slag kunnen met een leesstrategie (Pearson & Gallagher,

Conclusies voor de onderwijspraktijk

1. Het onderzoek heeft eens te meer aangetoond hoe belangrijk de rol van de docent is om het tekstbegrip van adolescenten (14-15-jarigen) te verbeteren. Tekstbegrip neemt niet alleen toe door oefening in het zelfstandig lezen, maar ook door gerichte ondersteuning vooraf (*scaffolding*) door de docent.
2. *Know-Want to Know-Learned*, in Nederland ook wel bekend als het 'WWW-schema' (Wat weet ik al-Wat wil ik weten-Wat heb ik geleerd), is een effectieve vorm van *scaffolding* die leerlingen helpt om teksten beter te begrijpen. De les moet hiervoor wel aangepast worden, want er is relatief veel tijd nodig (in dit onderzoek 20 minuten) om deze techniek goed uit te voeren. Om te voorkomen dat er leestijd verloren gaat, is het raadzaam om de les langer te maken.
3. Om leerlingen beter te maken in begrijpend lezen is het niet nodig om eenvoudigere teksten aan te bieden. Ook zwakke lezers kunnen leren van moeilijke teksten, mits de docent zorgt voor adequate ondersteuning. Alleen de allerzwakste lezers hebben baat bij eenvoudigere teksten.

Bron:

Verhoeven, L. (2011), *Second Language Reading Acquisition*. In M.L. Kamil, P.D. Pearson, E.B. Moje & P.P. Afflerbach (eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 4, pp. 661-683). New York, NY: Routledge.

1983). Om leerlingen echter ondersteuning op maat te kunnen bieden bij het toepassen van strategieën, is het belangrijk dat modeling ook in andere lesfasen wordt ingezet.

Ondanks dat de wetenschap duidelijk is over de potentie van modeling in het leesonderwijs, betekent dit niet meteen dat leraren concreet weten wat ze moeten doen als ze gaan modelen. Hoe weet je als leerkracht of docent of je het goed doet? Hoe weet je als collega of lerarenopleider precies waar je op moet letten als je een modeling-les observeert? Schutz en Rainey (2019) zochten daarom naar manieren om leraren en lerarenopleiders hierin te professionaliseren.

Onderzoeksaanpak van Schutz en Rainey

Schutz en Rainey adviseren een vorm van docentprofessionalisering die vergelijkbaar is met de manier waarop klinisch psychologen en geestelijken op complexe taken in hun beroep worden voorbereid (Grossman e.a., 2009):

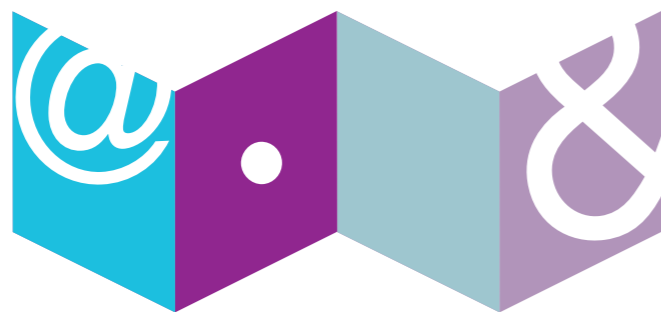
a. de taak wordt opgeknipt in delen die een naam en omschrijving krijgen, zodat er een gemeenschappelijke vaktaal ontstaat;

b. de taak wordt getoond via video's, *live* voorbeelden en geschreven transcripten, zodat deelnemers de activiteit in een rustig tempo kunnen bestuderen;

c. deelnemers kunnen de taak in een oefensetting uitproberen en krijgen daarbij feedback;

d. deelnemers brengen het geleerde in de praktijk bij echte cliënten, kerkgangers of in dit geval leerlingen.

Om deze professionaliseringswijze mogelijk te maken, richtten Schutz en Rainey zich eerst op stap a. In hun praktijkgebaseerde onderzoek bestudeerden ze video-opnames van tien beginnende leerkrachten die modeling toepasten tijdens een echte leesles in hun eigen klas, op de manier zoals ze dat zelf gewend waren. Hiermee konden de onderzoekers zien hoe modeling contextspecifiek en relationeel werd ingezet, rekening houdend met de specifieke kenmerken, voorkennis en reacties van leerlingen. Daarnaast maakten ze video-opnames tijdens oefenlessen waarin de tien leerkrachten aan de hand van een scenario een specifieke strategie voor een fictieve groep leerlingen



moesten modelen. Dit maakte het makkelijker om overeenkomsten in de didactische aanpak van deze leerkrachten te achterhalen.

In een vergelijkende analyse bestudeerden de onderzoekers in verschillende rondes de relevante videofragmenten, waarbij ze kenmerken van en patronen in het didactisch handelen van de leerkrachten heel precies gingen beschrijven, tot er een helder en samenhangend beeld ontstond van de kenmerken van effectieve modeling. Vervolgens dachten Schutz en Rainey na over handige hulpmiddelen om de cruciale componenten onder de aandacht van leraren (in opleiding) te brengen (stap a) en hen te voorzien van duidelijke voorbeelden (stap b).

Drie cruciale componenten

Uit de vergelijkende analyse van de reguliere lessen en de scenariotaak komen drie cruciale componenten van modellen, waartussen leraren continu heen en weer schakelen:

1. *Demonstreren*: leraren maken de belangrijkste aspecten van een leesstrategie zichtbaar door leerlingen een inkijkje te geven in alle handelingen en denkstappen tijdens het toepassen van de strategie. Daarbij gaat het dus om de dingen die je doet (bv. hardop een stuk tekst lezen, naar een plaatje bij de tekst kijken) en

denkt (bv. "Hé, een plaatje; hmm, dat lijkt wel een...").

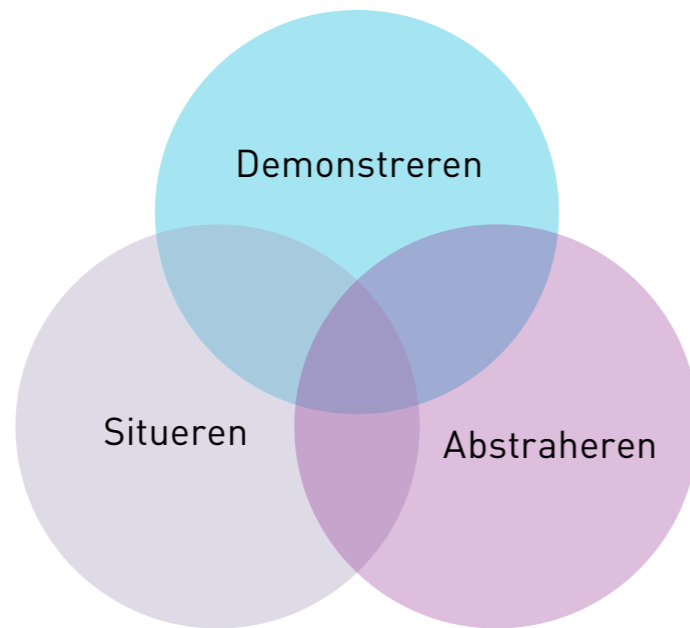
2. *Situëren*: leraren introduceren een leesstrategie en verbinden deze aan recente leerervaringen of voorkennis van hun leerlingen (bv. "Vorige week lasen we een lange tekst over het olifantenweeshuis in Sri Lanka. Die tekst gingen we toen eerst verkennen door kopjes te lezen. Nu hebben we weer zo'n lange tekst. Vandaag ga ik weer laten zien hoe je zo'n tekst kunt verkennen, maar nu laat ik vooral zien wat je daarbij met plaatjes kunt doen..."). Met deze aanpak doen leraren twee essentiële dingen: ze plaatsen wat ze gaan modelen in een bekende context én ze verhelderen het doel van de strategie: waarom en in welke situaties zou je deze strategie toepassen?

3. *Abstraheren*: leraren nemen afstand tot de directe situatie door te reflecteren op wat leerlingen aan het leren zijn. Omdat ze het proces hierbij loskoppelen van de specifieke taak of context waarin genoemd werd, verhelderen ze wat leerlingen kunnen doen bij andere, vergelijkbare taken of contexten. Dit is cruciaal voor transfer van de strategie. Kenmerkend voor abstraheren is dat leerkrachten hun proces onder woorden brengen (hun doen denken) en daarbij de essentiële

componenten eruit lichten (bv. “Kijk goed toe hoe ik...” of “Dus wat je me net zag doen was...”). Ook kunnen ze tips meegeven die leerlingen goed kunnen gebruiken als ze de strategie zelf gaan toepassen (bv. “Bedenk dat het geen valsspelen is als je eerst goed naar de plaatjes kijkt. Plaatjes laten soms meer zien dan de woorden alleen”).

Cruciaal is dat modeling vloeiende overgangen tussen deze drie componenten kent, zoals Figuur 1 visualiseert. Het zijn niet drie stappen die je één voor één doorloopt, maar het is een continu proces waarbij je leerlin-

gen helpt begrijpen hoe de nieuwe vaardigheid aansluit bij hun voorkennis (*situieren*), welke onzichtbare denkprocessen daarbij een rol spelen (*demonstreren*) en op welke essentiële punten ze moeten letten als ze de strategie zelf gaan toepassen (*abstraheren*). Over de verhouding tussen de componenten geven de auteurs geen directe richtlijn. Het belangrijkste is de afstemming op de leerlingen: er moet rekening gehouden worden met de voorkennis van de betreffende leerlingen, wat zij recent hebben geleerd en wat voor opdrachten zij doorgaans met teksten uitvoeren.



Figuur 1. Drie componenten van modeling.

Hoe train je leraren in effectieve modeling?

Schutz en Rainey (2019) hebben hun analyse gebruikt om drie concrete hulpmiddelen te creëren waarmee (toekomstige) leraren geprofessionaliseerd kunnen worden in modeling. Naast het Venn-diagram in Figuur 1 noemen ze er drie:

1. een kader met kernachtige beschrijving van elke component;
2. geannoteerde modelingscripts;
3. sterke voorbeelden naast zwakke voorbeelden die één of meer componenten missen.

1. Kader voor effectieve modeling

Tabel 1 biedt een kader dat de drie componenten van modeling en hun belangrijkste kenmerken kernachtig benoemt. Dit kader kan leraren (in opleiding) helpen om specifiek en genuanceerd te reflecteren op specifieke gevallen van modeling, bijvoorbeeld tijdens lesobservaties of bij het reflecteren op hun eigen handelen. Ook kunnen leraren (in opleiding) dit kader gebruiken als zij nieuwe lessen ontwerpen.

Tabel 1. Kader voor effectieve modeling

Demonstreren	Situieren	Abstraheren
Laat <i>concrete acties</i> zien: pas de strategie toe op een vooraf geselecteerde tekst.	Benoem de strategie en leg deze kort uit: hoe heet het en uit welke stappen bestaat het?	Benoem en bespreek cruciale kenmerken van de gemodelde strategie, zodat leerlingen deze strategie zelf flexibel kunnen toepassen.
Laat <i>denkstappen</i> zien: verwoord hardop wat je denkt tijdens toepassing van de strategie.	Verbind de strategie aan recente leerervaringen, voorkennis of interesses van leerlingen.	Maak de overgang tussen demonstreren en abstraheren helder (bv. “Zag je hoe ik eerst... en toen...?”; “Als je later vandaag gaat lezen, probeer dan ook eens...”).
Produceer (waar mogelijk) iets zichtbaars (bv. onderstreep de kernzinnen in een tekst; schrijf een samenvattende zin).	Maak het nut van de strategie duidelijk en beschrijf een doel voor de concrete toepassing ervan, passend bij de leestaken die leerlingen krijgen.	Benoem andere contexten waarin de aangeleerde strategie handig is.

2. Geannoteerde modeling-scripts

Net als leerlingen zijn leraren gebaat bij goede voorbeelden, bijvoorbeeld in de vorm van scripts zoals die in Tabel 2. Via annotaties in de kantlijn kunnen verschillende opmerkingen in het script getypeerd worden in termen van de drie componenten uit het kader.

In een lerarenopleiding of professionaliseringsbijeenkomst kunnen dergelijke modeling-scripts op verschillende manieren worden ingezet. Eerst kan de opleider/trainer doen alsof hij de betreffende leraar is, het script uitspelen en nabespreken met de deelnemers, de aandacht richtend op de drie componenten. Als tweede stap kan een

ongeannoteerd script worden uitgedeeld, waarbij de deelnemers zelf annoteren op welke plekken er sprake is van demonstreren, situeren dan wel abstraheren, zodat ze zich bewust worden van de verschillende componenten en de overgangen daartussen. Ten derde kunnen deelnemers aan de hand van zo'n script zelf in duo's of kleine groepen oefenen met de drie modeling-componenten. Het voorbeeld in Tabel 2 past bij de startfase van de les, maar modeling kan ook in andere lesfasen worden ingezet. Hierbij valt te denken aan aanvullende modeling wanneer leerlingen vastlopen bij het zelfstandig of in groepjes toepassen van een strategie.

Tabel 2.

Geannoteerd modeling-script met de componenten *demonstreren*, **situieren** en abstraheren

Script bij de strategie 'details toevoegen aan een persoonlijk verhaal'	Annotaties
Juf Marloes vertelt aan haar klas dat veel kinderen bij het schrijven van hun persoonlijke verhaal gezegd hebben dat ze niets meer wisten te verzinnen. Ze legt uit: "Soms krijg ik ook even niks meer op papier. Vandaag ga ik je een strategie aanleren die je helpt om ideeën voor je verhaal te verzinnen."	Situeert door de strategie te benoemen en uit te leggen en deze te verbinden aan de huidige behoefte van veel leerlingen.
"Schrijvers krijgen vaak ideeën voor hun verhalen door te denken aan een sterke emotie en dan te bedenken wanneer ze zich zo voelden."	<u>Abstraheert</u> door de kenmerken van de strategie te benoemen.
Ze pauzeert even en vraagt leerlingen welke emoties zij weleens hebben gevoeld. Een aantal leerlingen roepen: blijdschap, schaamte, boosheid. Juf Marloes reageert: "Dat zijn er veel!"	Situeert door de strategie 'denken aan emoties' te koppelen aan eerdere ervaringen van de leerlingen.

Vervolgens leunt de juf een eindje naar voren. "Kijk nu maar eens naar mij als ik voordoe hoe ik deze strategie gebruik om wat ideeën te verzinnen. Eerst denk ik aan een sterk gevoel..."

Abstraheert door de aandacht van leerlingen te richten op het onderdeel van de strategie dat ze gaat laten zien.

Ze doet haar hand onder haar kin en kijkt naar boven als teken dat ze aan het nadenken is. "Hmmm. Tjonge, het zijn er zoveel: eenzaam, verafschuwd, blij... Ik hoef er maar één te kiezen, maar waar zal ik mee beginnen? Eh, ik denk eenzaam. Die ga ik proberen. Lukt het niet, dan kan ik altijd nog een andere proberen."

Demonstreert zowel het doe- als het denkwerk dat bij toepassing van de strategie komt kijken. Ze verwoordt hardop wat er in haar hoofd omgaat terwijl ze de strategie gebruikt.

Juf Marloes richt zich weer tot haar leerlingen en begint te fluisteren. "Zag je hoe ik dat deed? Ik koos voor één sterke emotie. Ik had er meer bedacht, maar ik koos er eentje. Nu moet ik nadenken over momenten waarop ik me zo voelde."

Markeert eerst de overgang van demonstreren naar abstraheren. Abstraheert dan door expliciet te vermelden welke stap in het proces ze gezet heeft.

De juf leunt wat achterover en neemt haar denkhouding weer aan. "Eenzaam... wanneer heb ik me eenzaam gevoeld?" Ze pauzeert even en haar gezicht betreft. "Nou, ik heb voelde me eenzaam toen ik net op een nieuwe school zat en in de eerste pauze niemand had om mee te spelen. Maar toen vroeg Emma of ik met haar wilde spelen." Ze gaat verder en noemt nog twee momenten waarop ze zich eenzaam voelde, met voorbeelden die aansluiten bij de belevingswereld van haar klas. Na elk voorbeeld schrijft juf Marloes haar idee op haar goed zichtbare kladpapier: "Toen ik..."

Demonstreert zowel het doe- als het denkwerk dat bij toepassing van de strategie komt kijken door hardop te denken en de stap in de strategie daadwerkelijk toe te passen, waarbij ze ook demonstreert wat een schrijver op een kladpapier zou kunnen schrijven.

"Zag je wat ik daar deed? Ik gebruikte dat gevoel - eenzaam -, dacht na over momenten waarop ik me zo voelde en schreef die op. En kijk! Nu heb ik ineens allerlei ideeën waaruit ik kan kiezen als ik ga schrijven! Het gebeurt ook wel eens dat ik dit probeer bij een gevoel, maar dat ik alsnog niks kan verzinnen. Dan ga ik een stapje terug en kies ik gewoon een ander gevoel om over na te denken."

Markeert eerst de overgang van demonstreren naar abstraheren. Abstraheert vervolgens door te vertellen wat ze deed en leerlingen een extra tip te geven voor flexibele toepassing van de strategie.

Dus, beste schrijvers, elke keer als je dat ik-kan-helemaal-niks-bedenken-gevoel hebt, probeer dan deze strategie te gebruiken. Denk aan een sterke emotie en bedenk in welke situaties je je zo voelde."

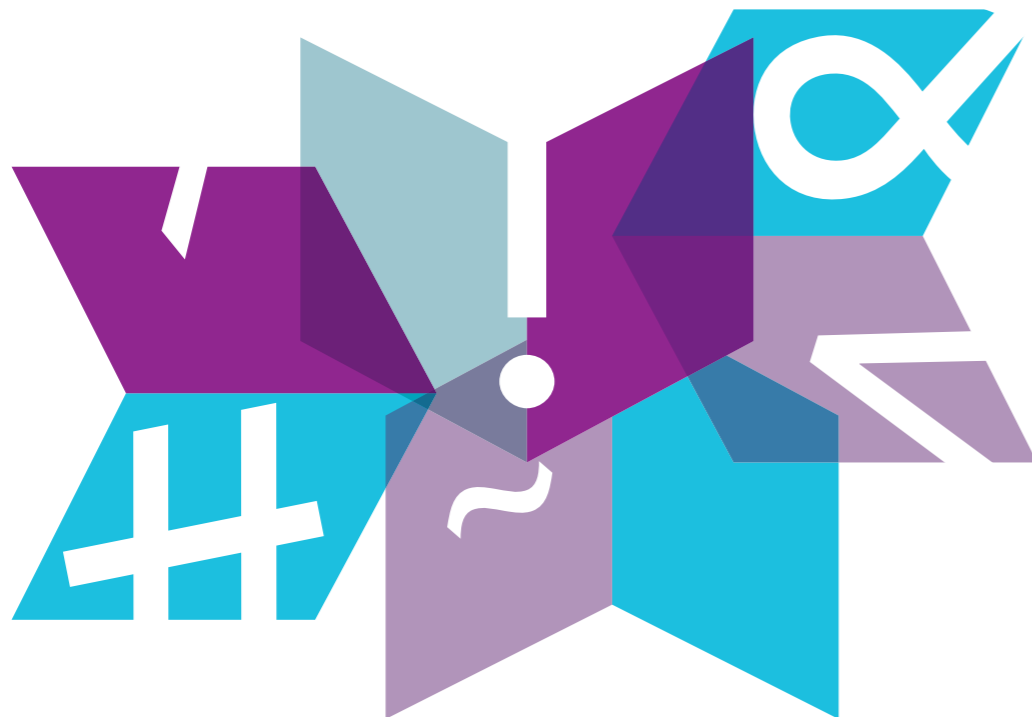
Abstraheert om transfer te bevorderen naar situaties buiten deze specifieke taak.

Ze richt zich weer tot haar leerlingen en zegt rustig: "Nu wil ik dat jullie deze strategie voor het verzinnen van ideeën zelf gaan uitproberen, net zoals ik dat deed voor dat gevoel van eenzaamheid." Vervolgens inventariseren juf Marloes en haar klas enkele sterke emoties. De leerlingen wisselen in duo's uit wanneer ze zich zo voelden en gaan dan individueel aan de slag met hun persoonlijke verhaal.

3. Sterke en zwakke voorbeelden

Bij het opdoen van nieuwe kennis en vaardigheden staan vaak misvattingen in de weg. Soms denken leraren bijvoorbeeld dat er sprake is van modeling, terwijl ze alleen de strategie uitleggen en een voorbeeld van de toepassing ervan omschrijven, zonder de bijbehorende denkstappen te laten zien. Of ze geven bij de strategie 'kernzinnen bepalen' meteen een tekst waarin alle kernzinnen al van tevoren zijn onderstreept, in plaats van ter plekke hardop denkend te bepalen welke zinnen kernzinnen zijn.

Om oude gewoontes af te leren en de juiste manier van modeling aan te leren, kunnen sterke en zwakke voorbeelden het best paarsgewijs gepresenteerd worden. Dit kan door deelnemers korte video's of *live* twee varianten van modeling te laten bekijken, of hen korte scripts van een sterk en een zwak voorbeeld te laten lezen. Juist door telkens een sterk en een zwakker voorbeeld te contrasteren, wordt duidelijk welke aspecten van de instructie problematisch zijn of welke component uit het kader ontbreekt.



Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk

De auteurs sluiten hun artikel af met vier tips voor leraren(opleiders) die meer inzicht willen krijgen in hun eigen modeling en/of anderen daarbij willen coachen:

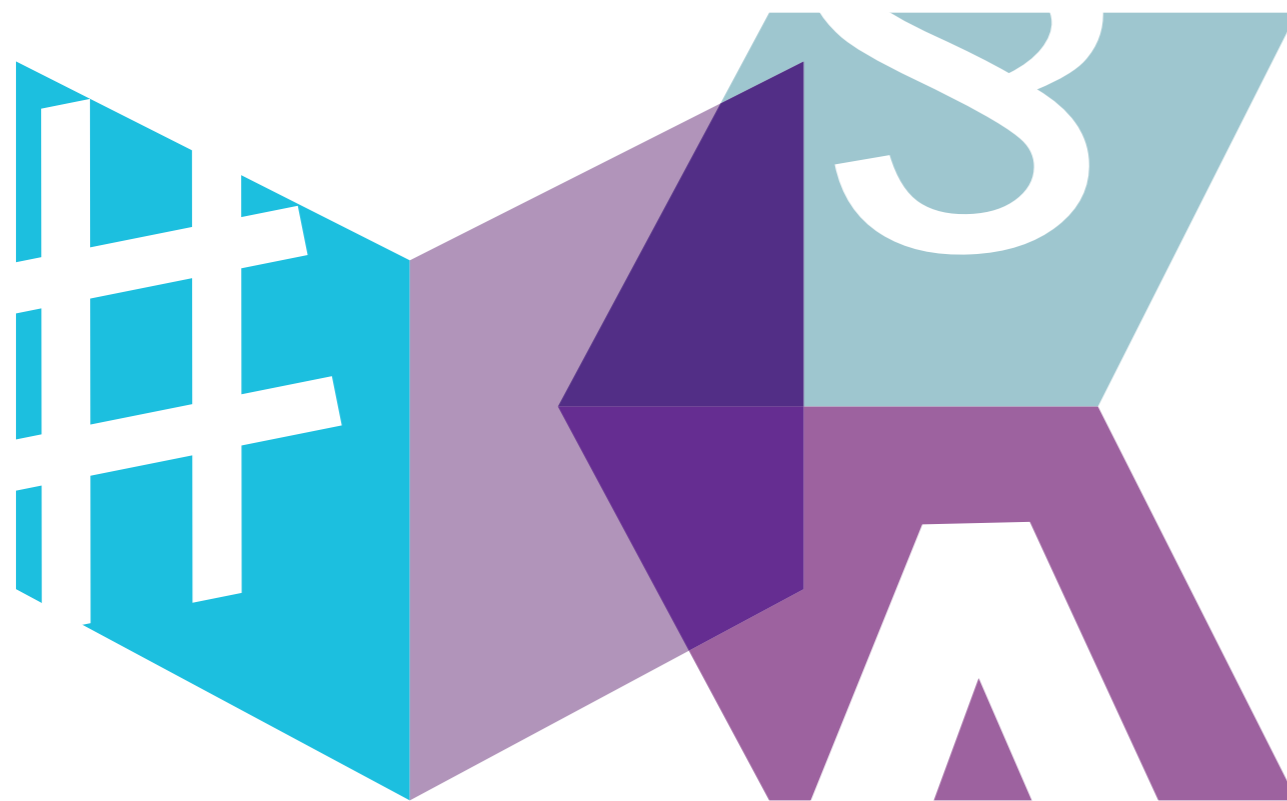
1. Kijk en analyseer: bekijk (video)voorbeelden van modeling en probeer de drie componenten te herkennen.
2. Maak je eigen scripts: schrijf stukjes modeling uit en houd het taalgebruik daarin bondig en concreet.
3. Oefen: probeer modeling uit en vraag gericht feedback van collega's op de punten waar je minder vertrouwd mee bent of waar je je nog onzeker of ongemakkelijk bij voelt.
4. Werk samen: ontwerp samen met collega's één of meer leeslessen waarin modeling voorkomt en ga bij elkaar op lesbezoek voor observatie en om de instructiewijze met elkaar te bespreken.

Bronnen:

Duke, N.K., & Pearson, P.D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A.E. Farstrup, & S.J. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205-242). Newark, DE: International Reading Association.

Grossman, P., Compton, C., Igra, D., Ronfeldt, M., Shahan, E., & Williamson, P.W. (2009). Teaching practice: A cross-professional perspective. *Teachers College Record*, 111(9), 2055-2100.

Pearson, P.D., & Gallagher, M.C. (1983). The instruction of reading comprehension. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 317-344.



Hoe goed zijn 12-16-jarigen in het beoordelen of webteksten geschikt zijn voor een schoolopdracht?

Door Paul de Maat, *CED-Groep*

Voor u gelezen:

Macedo-Rouet, M., Potocki, A., Scharrer, L., Ros, C., Stadler, M., Salmerón, L., & Rouet, J.-F. (2019). How good is this page? Benefits and limits of prompting on adolescents' evaluation of web information quality. *Reading Research Quarterly*, 54(3), 299-321. doi:10.1002/rrq.241

Informatie en nieuws komen via allerlei kanalen op ons af: via televisie, sociale media, kranten, websites enzovoort. Bekend is dat die informatie niet altijd betrouwbaar of relevant is. Burgers hebben er daarom belang bij zelf informatie te kunnen beoordelen en dit geldt zeker voor adolescenten, die veel tijd besteden aan het consumeren van informatie via hun mobiele telefoon. Hoe goed kunnen adolescenten webteksten evalueren? Om hier meer over te weten te komen deden Macedo-Rouet en haar collega's twee experimenten waarbij ze leerlingen webteksten voorlegden waar iets aan mankeerde: (1) het onderwerp sloot niet aan, (2) de tekst was moeilijk leesbaar, (3) de schrijver was niet deskundig, of (4) de tekst was te oud. Zij vroegen de leerlingen te beoordelen of de tekst geschikt was om de inhoud ervan te gebruiken voor een presentatie. In het eerste experiment beantwoordden leerlingen deze vraag op een schaal van 0-7 waarna ze hun beoordeling schriftelijk toelichtten. In het tweede experiment volgde na het lezen eerst een gesprek waarin de leerlingen gevraagd werd hun oordeel te geven over de geschiktheid van de teksten. Daarna vulden ook zij een

beoordelingsformulier in (0-7), maar dat had deze keer bij elke tekst vier specifieke vragen, waarbij elke vraag gericht was op een van de vier mogelijke gebreken van de tekst. In het eerste experiment bleken leerlingen niet goed in staat de zwakheden van de teksten te ontdekken. In het tweede experiment konden ze dit veel beter. De onderzoekers geven op grond van deze bevindingen een aantal suggesties om leerlingen te onderwijzen in het evalueren van webteksten.

Eerder onderzoek naar webteksten evalueren door adolescenten

Onderzoek naar de evaluatievaardigheden van adolescenten is al eerder gedaan, waarbij in een klein aantal studies ook onderzocht werd hoe leerlingen het deden als ze 'prompts' kregen: ondersteunende maatregelen om leerlingen aan te sporen een bepaalde richting uit te denken. Onderzoek heeft ook laten zien dat leerlingen wel weten dat ze een webtekst op geschiktheid moeten beoordelen, waarbij ze bijvoorbeeld moeten letten op de betrouwbaarheid van de bron. En dat adolescenten ervan uitgaan dat hun evaluatievaardigheden op orde zijn, maar dat dat niet altijd het geval is. Evaluerend gedrag van adolescenten blijkt namelijk onsystematisch en soms inconsistent te zijn. Ze laten zich bij het zoeken naar

informatie leiden door gemak. Voorbeelden zijn dat ze een tekst skimmen in plaats van aandachtig lezen, dat ze de voorkeur geven aan korte overzichtelijke inleidingen op een onderwerp of een bron vooral positief beoordelen als die bevestigt wat ze in andere bronnen gelezen hebben.

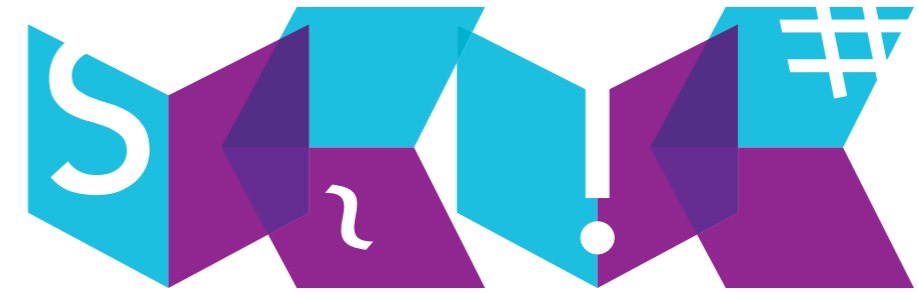
Ervaren internetgebruikers ('experts') gebruiken allerlei criteria om de betrouwbaarheid van informatie op het web te bepalen. Daarbij gaat het om inhoudscriteria (is het onderwerp relevant, is de tekst goed leesbaar en begrijpelijk?) en broncriteria (is de auteur van de tekst deskundig is en wat zijn zijn of haar bedoelingen, is de tekst voldoende recent en eventueel voor publicatie gecontroleerd (*reviewed*)?).

Inhoudscriteria

- Is het onderwerp relevant?
- Is de tekst goed leesbaar en begrijpelijk?

Broncriteria

- Is de auteur van de tekst voldoende deskundig, en wat zijn zijn/haar bedoelingen?
- Is de tekst voldoende recent en eventueel vóór publicatie beoordeeld?



In welke mate gebruiken adolescenten inhouds- en broncriteria?

Over inhoudscriteria is bekend dat internetgebruikers ze wel toepassen, maar vaak oppervlakkig. Jonge adolescenten laten zich nogal eens misleiden door veel waarde te hechten aan zoekresultaten waarin hun zoektermen in hoofdletters worden weergegeven. Leesbaarheid (qua woordenschat en tekststructuur) is een criterium dat veel internetgebruikers hanteren en adolescenten zeker.

Uit eerder onderzoek is nog niet veel bekend over hoe en wanneer adolescenten broncriteria toepassen, zoals de deskundigheid van de auteur en de recentheid van de bron. Het lijkt erop dat adolescenten niet erg goed in zijn in het beoordelen van bronkenmerken. Samengevat is het beeld van hoe adolescenten de betrouwbaarheid van webinformatie beoordelen nog enigszins onsamenhangend. Adolescenten zijn niet onbekend met de te hanteren criteria daarvoor, maar het is niet duidelijk hoe ze deze criteria inzetten om de betrouwbaarheid vast te stellen.

Dat resultaten uit eerdere onderzoeken moeilijk te vergelijken zijn, komt ook doordat eerdere onderzoeken verschilden wat betreft de context waarin de leerlingen hun taak uitvoerden, evenals de mate waarin ze ondersteund werden door prompts. Eerder onderzoek liet wel zien dat deze factoren van invloed zijn op het gedrag van de leerlingen. Dit laatste sluit aan bij het inzicht dat lezers een doel formuleren op basis van het begrip van de taakomgeving en de ontvangen instructies. Ze vormen een zogenoemd situatiemodel van de leescontext. Daar maken ook kenmerken van sociale en fysieke omgeving deel van uit, zoals wie de leestaak opgegeven heeft en wat de verwachtingen en belangrijke gevolgen zijn, en hoeveel tijd en middelen beschikbaar zijn. Dus verschillende vragen en prompts in een onderzoekssituatie kunnen bij adolescenten leiden tot verschillende leesdoelen en -standaarden. Het huidige onderzoek van Macedo-Rouet e.a. richt zich specifiek op de invloed van prompts bij het beoordelen van online informatie door adolescenten.

Opzet van het onderzoek

De onderzoekers wilden een antwoord op twee vragen:

1. Hoe spontaan zullen adolescenten (12-16 jaar) bij het evalueren van webteksten iets opmerken over de inhoud (onderwerp en leesbaarheid) en bron (deskundigheid van de auteur en recentheid)? De hypothese was dat inhoudskwesties eerder opgemerkt zouden worden dan bronkwesties, omdat inhoudskwesties afhangen van beschikbare kennis en een standaard leesbegripstrategie.
2. Zullen expliciete evaluatievragen ('prompts') adolescenten helpen om inhouds- en bronkwesties te ontdekken in webdocumenten? De hypothese was dat leerlingen door deze expliciete evaluatievragen wel eerder inhoudskwesties zouden opmerken, maar niet meteen bronkwesties, omdat bronkwesties afhangen van de mate waarin een leerling bekend is met verschijnselen als deskundigheid en welwillendheid (van de auteur) en de woorden waar die mee omschreven worden.

Het onderzoek vond plaats op Franse scholen, bij leerlingen die niet of nauwelijks onderwijs hadden gekregen in hoe je webteksten beoordeelt. Bij het eerste experiment beoordeelden vo-leerlingen (klas 1-3) vier teksten waarna ze op een beoordelingsformulier opschreven of ze de tekst geschikt vonden of niet en waarom. Aan het tweede

experiment namen naast een jongere groep (po groep 8 en vo klas 2) ook oudere leerlingen (gemiddeld bijna 16 jaar) deel.

Experiment 1

Leerlingen kregen vier teksten te lezen met de vraag of de tekst geschikt was om te gebruiken voor een presentatie over het onderwerp in hun klas ('De oorzaken van klimaatverandering: wat is onze huidige kennis hierover?'). Aan elke tekst mankeerde iets met betrekking tot de inhoudscriteria of de broncriteria:

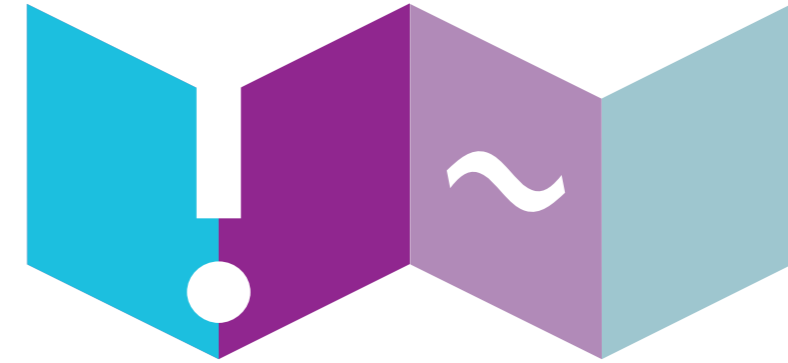
1. Het onderwerp van de tekst sloot niet goed aan (inhoud – relevant onderwerp).
2. De tekst was moeilijk leesbaar (door het taalgebruik) (inhoud – leesbaarheid).
3. De tekst was geschreven door iemand die niet deskundig was op dit onderwerp (bron – deskundige auteur).
4. De tekst was niet recent (bron – recentheid).

De leerlingen werd gevraagd van elke tekst te noteren of de tekst geschikt was om te gebruiken bij de voorbereiding van een presentatie over het gegeven onderwerp (op een schaal van 0-7) en daarbij een toelichting te schrijven. Gemiddeld kregen alle vier teksten een zelfde score, 4 à 5. De leerlingen vonden de teksten dus redelijk nuttig. Hun toelichtingen hadden betrekking op zeven criteria, de vier doelcriteria die hierboven genoemd zijn en daarnaast:

5. Hoeveelheid en nauwkeurigheid van de informatie.
6. Tevredenheid met de tekst zonder dat te specificeren ('best wel een geschikte tekst').
7. Mening ten aanzien van de inhoud.
8. Overige.

Resultaten van experiment 1

De toelichtingen van de leerlingen hadden vooral betrekking op het onderwerp (36,2%), de leesbaarheid (27,3%), de hoeveelheid en exactheid van de informatie (14,4%) en de tevredenheid (10,3%). Zoals verwacht allemaal toelichtingen op grond van inhoud, en nauwelijks op grond van de bron: in 2,2% van de toelichtingen merkten leerlingen iets op over de deskundigheid van de auteur, in 0,7% over de recentheid van de tekst. Daarnaast kwam het voor dat de toelichtingen van de leerlingen uiteenliepen (sommige positief, andere negatief) of niet in de verwachte richting waren. Er waren bijvoorbeeld leerlingen die van de tekst met een niet-relevant onderwerp opmerkten dat ze de tekst geschikt vonden om te gebruiken voor hun presentatie.



Mogelijk was de taak erg moeilijk voor de leerlingen omdat hun een heel algemene vraag gesteld werd met weinig ondersteuning. Daarnaast werd de leerlingen gevraagd hun verklaringen op te schrijven en mogelijk zouden ze in een gesprek sneller met verklaringen komen. Beide zaken werden onderzocht in het tweede experiment.

Experiment 2

Het tweede experiment leek op het eerste maar verschilde op een aantal punten:

- Naast de groep jongere leerlingen (vergelijkbaar met po groep 8 en vo klas 2), deden oudere leerlingen mee van gemiddeld bijna 16 jaar.
- Na het lezen werd er door een onderzoeker met de leerlingen gesproken over de teksten aan de hand van een semigestructureerd gespreksprotocol. In dit gesprek konden leerlingen hun toelichtingen dus mondeling geven, in tegenstelling tot de leerlingen in experiment 1, die hun toelichtingen schriftelijk gegeven hadden.
- Na dit gesprek kregen de leerlingen een beoordelingsformulier waarin bij elke van

de vier teksten specifiek gevraagd werd naar hun oordeel over de vier criteria. Een voorbeeld bij criterium 3, deskundigheid van de schrijver, is: 'Heeft de auteur van deze tekst veel kennis over het onderwerp?' Ze scoorden dit op een schaal van 0-7.

- De helft van de leerlingen kreeg de vier teksten over klimaatverandering, de andere helft kreeg vier teksten over gezond eten. Hiermee konden de onderzoekers nagaan of de resultaten gelijk zouden blijven bij verschillende onderwerpen.

Resultaten van experiment 2

Na het lezen van alle teksten volgde eerst een gesprek met de onderzoeker. Daarin gaven de leerlingen vaker verklaringen op basis van twee of meer criteria dan in experiment 1. 39% van de verklaringen in experiment 2 had bijvoorbeeld betrekking op twee categorieën, terwijl bijna alle verklaringen in experiment 1 betrekking hadden op één criterium. Samenvattend waren de meeste leerlingen in staat om onvoldoende onderwerprelevantie en leesbaarheid (inhoudscriteria) te ontdekken. Maar slechts een minderheid, hoewel meer dan bij experiment 1, lukte dat voor deskundigheid en recentheid (broncriteria).

Na dit gesprek kregen de leerlingen een beoordelingsformulier waarin bij elke tekst specifiek gevraagd werd naar hun oordeel over de vier criteria (evaluatievragen). Op de ingevulde beoordelingsformulieren bleken de jongere en de oudere leerlingen even goed onderscheid te kunnen maken tussen goede en slechte teksten waar het ging om onderwerprelevantie, leesbaarheid en recentheid. Alleen bij deskundigheid bleken de oudere leerlingen hier beter in te slagen dan de jongere. De specifieke evaluatievragen (de prompts) hielpen dus wel de oudere, maar niet de jongere leerlingen.

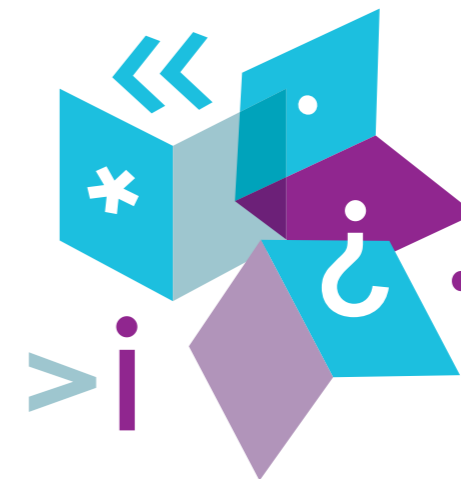
Dat leerlingen in mondelinge interactie meer criteria noemden kan het gevolg zijn van het feit dat schrijven meer moeite kost dan spreken, wat ten koste kan gaan van de inhoud. Een tweede verklaring is dat de interactie met de onderzoeker ertoe leidde dat de leerlingen meer moeite wilden doen om de tekst grondig te evalueren. De onderzoeker zou onderdeel kunnen zijn van het situatiemodel van de leescontext dat de leerling vormt, en de situatie dat antwoorden gegeven moeten worden aan een volwassene kan leiden tot een hogere *'standard of coherence'*: de eisen die een lezer aan zichzelf stelt ten aanzien van de mate waarin hij of zij de tekst wil begrijpen.

Implicaties voor de onderwijspraktijk

- Internet maakt het mogelijk voor leerlingen om veel bronnen te raadplegen en daarop te reflecteren. Dit vereist echter wel de vaardigheid om die bronnen te kunnen evalueren. Door alleen blootgesteld worden aan online media zullen deze vaardigheden zich niet bij iedereen vanzelf ontwikkelen.
- Leerlingen, zeker jongere, hebben extra instructie nodig om webteksten te kunnen evalueren. Wat leerlingen nodig hebben om deze vaardigheid overal toe te kunnen passen (transfer) is uitleg, begeleidde inoefening, oefenen met toepassen en feedback. Specifieke suggesties zijn om ze gerichte evaluatievragen te geven bij het evalueren van teksten en ze aan te moedigen om hun verklaringen mondeling en informeel te uiten. Zo kunnen ze zich concentreren op de analyse van de inhoud en niet op het construeren van schriftelijke antwoorden. Vooral het evalueren van de bron (deskundigheid, recentheid) moet een belangrijk doel zijn van digitale geletterdheid.

Bronnen/Leestips:

- De website mediawijsheid biedt heel veel informatie en materiaal om te werken aan informatievaardigheden. Kijk bijvoorbeeld op www.mediawijsheid.nl/informatievaardigheden/.
- De Leerlingmonitor digitale geletterdheid van 2020 beschrijft hoe het gesteld is met onder andere de informatievaardigheden van leerlingen in het basis- en voortgezet onderwijs en geeft ook praktische tips: www.kennisnet.nl/artikel/7743/leerlingmonitor-grote-verschillen-tussen-leerlingen-in-digitale-geletterdheid/
- Veel lessuggesties om aan mediawijsheid te werken staan op www.leraar24.nl/2612614/hoe-maak-je-leerlingen-mediawijs/.





Het bevorderen van schooltaal en begrijpend lezen bij tweetalige leerlingen

door Liza van den Bosch, *Universiteit Leiden*

Voor u gelezen:

Proctor, C.P., Silverman, R.D., Harring, J.R., Love Jones, R. & Hartranft, A.M. (2019). Teaching bilingual learners: Effects of a language-based reading intervention on academic language and reading comprehension in grades 4 and 5. *Reading Research Quarterly*, 55(1), 95-122. doi:10.1002/rrq.258

In de bovenbouw van het basisonderwijs worden teksten steeds langer en ingewikkelder; ze bevatten veel complexe, abstracte woorden die essentieel zijn voor goed tekstbegrip. Maar juist die woorden vormen vaak een struikelblok, met name voor tweetalige leerlingen die thuis een andere taal spreken dan de taal die op school wordt gesproken. Daarom onderzochten Proctor en collega's in deze interventiestudie of de taalvaardigheid en de begrijpend leesprestaties van tweetalige leerlingen in groep 6 en 7 verbeterd kunnen worden. Door middel van lezen, discussiëren en schrijven werd er via expliciete instructie ingezet op de woordenschat, de grammaticale en morfologische kennis van leerlingen. Er deden ruim 200 tweetalige leerlingen en 22 leerkrachten mee afkomstig van acht basisscholen in de VS. De interventie bleek een klein, positief effect te hebben op de taal- en leesscores van de leerlingen. Hoewel er enkele kanttekeningen te plaatsen zijn, laat deze studie wel goed zien hoe wetenschappelijke inzichten vertaald kunnen worden naar een lessenreeks voor de onderwijspraktijk.

Achtergrond

In de bovenbouw van de basisschool worden kinderen geacht steeds complexere teksten te lezen en te begrijpen om ervan te kunnen leren. Deze teksten bevatten veelal moeilijke en abstracte woorden waarvoor een grote, uitgebreide woordenschat is vereist. Deze meer academische taal wordt ook wel omschreven als 'schooltaal', waarbij het gaat om een complexere vorm van (geschreven) taal die kenmerkend is voor schoolboekteksten en de schoolcontext in het algemeen (bijv. *'De eikenboom is bijzonder sterk en staat bekend om zijn houtsoort en vruchten, de eikels.'*). Dit wijkt af van de zogenoemde 'thuis taal', waarbij het gaat om een meer eenvoudige, conversationele vorm van (gesproken) taal die gebruikt wordt in de thuisomgeving (bijv. *'Kijk, daar klimt een kat in de boom!'*).

In het onderwijs is er steeds vaker sprake van culturele en talige diversiteit; veel leerlingen spreken meer dan één taal en dat zorgt voor uitdagingen voor de leerkracht, vooral wat betreft taal- en leesonderwijs. Onderzoek laat zien dat kinderen met een andere moedertaal vaak moeite hebben met begrijpend lezen op school, ondanks een goede technische leesvaardigheid. Hun woordenschat, en met name 'de schooltaal', vormt een struikelblok bij begrijpend lezen voor deze tweede-taallezers. Het is dan ook van belang dat er meer onderzoek gedaan

wordt naar hoe we de taalvaardigheid en begrijpend leesprestaties van tweetalige leerlingen kunnen bevorderen.

Doelstellingen

Proctor en collega's hebben een interventiestudie uitgevoerd waarbij er ingezet werd op taalvaardigheid in brede zin. Er werd aandacht besteed aan verschillende aspecten, te weten woordenschat, morfologie en syntax, door middel van verschillende vormen, namelijk lezen, discussiëren en schrijven. Het doel van deze interventie was om tweetalige leerlingen meer in aanraking te laten komen met schooltaal en om hun begrijpend leesprestaties te bevorderen, waarbij er rekening gehouden wordt met hun talige kennis en de context waarin zij leren.

De interventie is ontworpen in samenwerking met leerkrachten en in samenspraak met leerlingen en is gebaseerd op een aantal aanbevelingen uit de wetenschappelijke literatuur:

1. Oefen intensief met een set van schooltaalwoorden gedurende meerdere dagen en gebruik daarbij verschillende instructievormen.
2. Integreer mondelinge en geschreven taal binnen de taal- en leeslessen met lessen binnen de zaakvakken.
3. Creëer voldoende kansen om schriftelijke taalvaardigheid te ontwikkelen.
4. Biedt de interventie/instructie aan in kleine groepjes voor leerlingen die moeite hebben met taal- en leesvaardigheid.

Proctor en collega's onderzochten of de ontworpen interventie een positief effect had op de scores op gestandaardiseerde toetsen voor schooltaal en begrijpend lezen in de bovenbouw, waarbij er een vergelijking werd gemaakt tussen tweetalige leerlingen die de interventie volgden (experimentele groep) en tweetalige leerlingen die dat niet deden (controlegroep).

Opzet

De studie werd uitgevoerd in de VS op acht basisscholen. Op deze scholen deden er 22 leerkrachten mee die de interventie uitvoerden in kleine groepjes van 4 tot 6 leerlingen. Ze hadden hiervoor een ééndaagse workshop gevolgd. Er deden in totaal 239 tweetalige leerlingen uit groep 6 en 7 mee, zij hadden Portugees of Spaans als moedertaal en Engels als tweede taal. Op school werd het onderwijs in het Engels gegeven, met uitzondering van één school waar tweetalig onderwijs gegeven werd (50% Engels, 50% Spaans).

Er was sprake van een quasi-experimentele opzet, waarbij iedere leerkracht aan één groepje de instructie gaf volgens de interven-

tie (experimentele groep) en aan een ander groepje volgens de normale gang van zaken (controle groep). Dit werd gedaan gedurende een periode van ongeveer tien weken waarbij er iedere dag een les van zo'n 40 minuten was, al dan niet volgens de interventie.

De interventie was gericht op taal via expliciete instructie in woordenschat, morfologische kennis en grammaticale kennis. Activiteiten die centraal stonden bij deze interventie waren het begeleid lezen van teksten, het gezamenlijk voeren van discussies naar aanleiding van teksten, en het uitvoeren van schrijfactiviteiten. De interventie bestond uit drie thematische units met verschillende, controversiële onderwerpen (bijv. ontbossing, arbeidsrechten), waarbij rijke, complexe teksten werden gebruikt en aanvullende video's om verschillende perspectieven op het onderwerp in kaart te brengen. Elke unit bestond uit drie cycli. In de eerste en tweede cyclus werd er een tekst als basis genomen. Op dag 1 en 2 werd voorkennis geactiveerd en werd er gefocust op de schooltaalwoorden in de tekst door gebruik te maken van een woordweb en contextinformatie tijdens het begeleid lezen. De leerlingen werden gestimuleerd



om overeenkomsten te zoeken met woorden uit hun moedertaal. Leerlingen werden aangespoord om samen te vatten, vragen te stellen en verbanden te leggen. Op dag 3 en 4 lag de focus op morfologie en grammatica, waarbij leerlingen werden uitgedaagd om kennis van woorddelen te achterhalen (evt. met behulp van hun moedertaal) om zo hun taalbegrip te vergroten. Op dag 5 werd gediscussieerd over een algemene ja/nee-vraag die aansloot bij het onderwerp van de tekst. Op basis van de tekst of eigen ervaring dienden leerlingen een positie in te nemen en hierover met elkaar in discussie te gaan volgens enkele basisregels. Na tweemaal zo'n cyclus te hebben doorlopen volgde de derde cyclus waarin leerlingen zich drie dagen bezighielden met schrijfactiviteiten. Op basis van de tekst die zij hadden gelezen en de discussie die ze hadden gevoerd, kregen ze de opdracht om een krantenartikel of brief te schrijven aan een autoriteit (bijv. de minister, de directeur) om hun positie te beschrijven en te beargumenteren.

Om het effect van de interventie in kaart te brengen werd er gekeken naar de scores op gestandaardiseerde testen die werden afgenomen voorafgaand aan de interventie (najaar: productieve woordenschat, morfologie, grammaticale kennis, begrijpend lezen) en na de interventie (voorjaar: schooltaal, begrijpend lezen). De gestandaardiseerde toets voor het meten van schooltaal bij de

nameting ging verder dan alleen het geven van definities van woorden; het ging ook om het selecteren van de juiste verbindings- en verwijswaarden, het bepalen van de correcte zinsvolgorde, het opdelen van samengestelde woorden en het begrijpen van complexe zinsstructuren. Van deze toets bestond echter slechts één versie waardoor de onderzoekers genoodzaakt waren om bij de voormeting andere gestandaardiseerde toetsen te gebruiken die deze vaardigheden in kaart brengen.

Resultaten

De resultaten lieten zien dat er voorgaand aan de interventie geen verschillen waren in taal- en leesvaardigheid tussen leerlingen in de experimentele groepen en leerlingen in de controlegroepen. Na de interventie was er sprake van kleine, marginale verschillen tussen de groepen in het voordeel van leerlingen in de experimentele groepen. De verschillen in scores op de toetsen voor begrijpend lezen en schooltaal waren in kleine mate toe te schrijven aan de interventie (begrijpend lezen: 2%, schooltaal: 3%). Hoewel dit een relatief klein effect is, dient er wel benadrukt te worden dat er al werd gecontroleerd voor verschillen tussen leerlingen voorafgaand aan de interventie en voor regionale verschillen tussen scholen. Hierdoor valt er al veel variantie weg en blijft er minder variantie over om te verklaren door de interventie. Bovendien zijn de gevonden

effecten in eerder onderzoek vaak nóg kleiner en blijkt het erg lastig om winst te boeken bij gestandaardiseerde toetsen. Hoewel er met deze onderzoekopzet niet onderzocht kon worden welke aspecten van de inter-

ventie het meest effectief waren voor wie en waarom, zijn de bevindingen van deze studie wel hoopgevend. Ze bieden richting voor vervolgonderzoek en enkele handvaten voor de onderwijspraktijk.

Aanbevelingen voor de onderwijspraktijk

1. Borduur voort op wat bekend is over effectief leesonderwijs. Het gaat daarbij vooral om het gebruiken van betekenisvolle, rijke teksten, het aanleren van leesstrategieën, en het bieden van ondersteuning/begeleiding bij het lezen.
2. Centreer het leesonderwijs rondom enkele brede, maatschappelijke vragen. Bijvoorbeeld bij het thema 'natuur': Op welke manieren kan de mens invloed hebben op de natuur? Dit helpt leerlingen om een (lees)doel voor ogen te hebben en op die manier meer gemotiveerd zijn om te lezen.
3. Focus op taal in brede zin. Gebruik verschillende vormen van taal (lezen, schrijven, discussiëren) en zet in op verschillende componenten (woordenschat, grammatica, morfologie). Door leerlingen in te laten zien hoe woorden en zinnen zijn opgebouwd, begrijpen zij beter hoe taal werkt. Met name tweetalige leerlingen kunnen daarvan profiteren.
4. Moedig leerlingen aan om met elkaar te praten. Taal gaat meer leven door met elkaar te spreken, bijvoorbeeld over teksten of over specifieke woorden. Focus daarbij op het gebruik van een breed repertoire aan woorden en wees niet huiverig om daarbij te putten uit de moedertaal als dat van nut kan zijn.
5. Ga verder dan praten, door ook te schrijven. Net als praten, is schrijven ook een expressieve vorm van taal die gerelateerd is aan lezen en vaak minder aandacht krijgt binnen het taalonderwijs. Mondelinge en schriftelijke taalvaardigheid kunnen elkaar versterken.

Leestips:

- Erna van Koeven & Anneke Smits (2020). Rijke taal: Taal didactiek voor het basisonderwijs. Amsterdam: Booms Uitgevers
- Maaïke Hajer & Ida Spee (2017). Ruimte voor nieuwe talenten: Keuzes rondom nieuwkomers op de basisschool. Utrecht : PO-Raad/LPTN
- www.meertalig.nl

Over Voor U Gelezen van KBL

In deze bundel zijn bijdragen te vinden die bewerkingen zijn van recente internationale artikelen die het waard zijn om in het onderwijsveld verspreid te worden. Adviseurs en onderzoekers, die zijn betrokken bij het Kenniscentrum Begrijpend Lezen, selecteerden deze artikelen, op basis van relevantie en bruikbaarheid voor de Nederlandse onderwijspraktijk, vatten ze samen en lichtten ze toe. In de wandelgangen van het Kenniscentrum voor Begrijpend Lezen zijn deze uitwerkingen van artikelen enkele jaren geleden VUG'jes gaan heten.

De publicatie *Voor u Gelezen*, maar ook meer informatie over begrijpend lezen, is te vinden op de website van het Kenniscentrum Begrijpend Lezen: www.kenniscentrumbegrijpendlezen.nl.

Auteurs en eindredacteur

Suzanne Bogaerds-Hazenberg

Suzanne Bogaerds-Hazenberg werkt als promovenda aan de Universiteit Utrecht. Haar onderzoeksproject richt zich op begrijpend lezen in het primair onderwijs. Een belangrijk thema binnen dit onderzoek betreft de vraag in hoeverre onderwijs in tekststructuur effectief is voor leerlingen in de bovenbouw.

Liza van den Bosch

Liza van den Bosch werkt als docent onderwijswetenschappen aan de Universiteit Leiden en doet onderzoek naar begrijpend lezen op de basisschool en middelbare school. Tevens werkt zij als projectleider binnen een praktijkonderzoek dat gericht is op het verbeteren van het onderwijs in begrijpend lezen op de middelbare school.

Kees Broekhof

Kees Broekhof werkt als taaldeskundige voor Sardes en is betrokken bij het Kenniscentrum Begrijpend Lezen. Hij helpt schoolteams om het taalonderwijs te versterken en om effectiever samen te werken met de bibliotheek. Hij heeft meer dan 100 onderwijspublicaties op zijn naam staan, waaronder de reeks *Meer lezen, beter in taal*.



Jacqueline Evers-Vermeul

Jacqueline Evers-Vermeul werkt als docent-onderzoeker bij het Departement Talen, Literatuur en Communicatie aan de Universiteit Utrecht. Zij doet onderzoek naar taal- en geletterdheidontwikkeling en de rol die teksten daarin spelen: welke kenmerken maken een tekst of toetsvraag lastiger te begrijpen, hoe komt dat en wat betekent dit voor de onderwijspraktijk?

Astrid Kraal

Astrid Kraal werkt bij CED-Groep als senior onderzoeker en is gespecialiseerd in begrijpend lezen. Ze coördineert het Kenniscentrum Begrijpend Lezen. Daarnaast is ze betrokken bij de ontwikkeling van *Nieuwsbegrip*.

Paul de Maat

Paul de Maat werkt bij de CED-Groep. Hij is lid van het auteursteam van *Nieuwsbegrip* en doet promotieonderzoek naar leesmotivatie aan de Erasmus Universiteit Rotterdam. Dat onderzoek vindt plaats onder begeleiding van prof. dr. Sabine Severiens en prof. dr. Roel van Steensel.



