



UvA-DARE (Digital Academic Repository)

Studerend lezen in 4-havo: hoe doen leerlingen dat?

Kniep, J.; Janssen, T.

Publication date

2011

Document Version

Final published version

Published in

Levende Talen Tijdschrift

[Link to publication](#)

Citation for published version (APA):

Kniep, J., & Janssen, T. (2011). Studerend lezen in 4-havo: hoe doen leerlingen dat? *Levende Talen Tijdschrift*, 12(1), 26-36.

General rights

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

Disclaimer/Complaints regulations

If you believe that digital publication of certain material infringes any of your rights or (privacy) interests, please let the Library know, stating your reasons. In case of a legitimate complaint, the Library will make the material inaccessible and/or remove it from the website. Please Ask the Library: <https://uba.uva.nl/en/contact>, or a letter to: Library of the University of Amsterdam, Secretariat, Singel 425, 1012 WP Amsterdam, The Netherlands. You will be contacted as soon as possible.

Studerend lezen in 4-havo: hoe doen leerlingen dat?

JISKA KNIEP & TANJA JANSSEN

Dit artikel doet verslag van een onderzoek naar leesen leerstrategieën die leerlingen uit 4-havo toepassen bij het leren van teksten bij de vakken geschiedenis, economie en maatschappijleer. Twee groepen werden met elkaar vergeleken, goede en zwakke presteerders. Met behulp van de hardopdenkmethode werd nagegaan welke strategieën deze leerlingen inzetten tijdens het leren van schoolboekteksten voor een proefwerk. Uit een analyse van de hardopdenkprotocollen kwam naar voren dat goede presteerders vaker en meer verschillende strategieën inzetten dan zwakke presteerders. De onderlinge verschillen in deze groep bleken bovendien groter dan in de groep van de zwakke presteerders, dat wil zeggen: goede presteerders verschillen van elkaar in hun manier van leren. Zwakke presteerders pasten veelal dezelfde strategieën toe. Ook maakten zwakke presteerders minder gebruik van metacognitieve strategieën.

Een wezenlijk onderdeel van de schoolloopbaan van een gemiddelde scholier is het leren van informatie die uit teksten gehaald moet worden. Dit is een moeilijke opgave voor sommige leerlingen. Over de vermeende leeraanpak van (vooral havo-) leerlingen in de bovenbouw wordt door docenten regelma-

tig steen en been geklaagd. Maar ook leerlingen zelf klagen dat ze “zo hard hebben geleerd, maar toch een onvoldoende hebben gescoord”. Hoe kan dit?

De wens om te weten hoe leerlingen nu daadwerkelijk studerend lezen komt dus voort uit de praktijk. Maar ook door de Expertgroep Doorlopende Leerlijnen (2008) is een oproep gedaan om te onderzoeken wat leerlingen op dit moment wel en niet kunnen op het gebied van strategiegebruik.

De resultaten van dit onderzoek zijn, denken wij, niet alleen interessant voor docenten Nederlands in de tweede fase van het voorgezet onderwijs, maar vooral ook voor docenten van de zaakvakken. Juist die docenten hebben immers te maken met leerlingen die lange stukken tekst moeten leren voor proefwerken en schoolonderzoeken. Hoe leerlingen dit doen, daarover gaat dit artikel.

Studerend lezen

Studerend lezen is niet precies hetzelfde als begrijpend lezen zoals dat bij het vak Nederlands geoefend wordt. Studerend lezen omvat méér dan dat. Het is een strategische aanpak van lezen, waarbij de leerling een

specifiek doel voor ogen heeft, bijvoorbeeld: hoofdzaken onthouden voor een proefwerk, een probleem oplossen, een opgave maken of kennis verwerven voor een werkstuk. Die doelgerichtheid maakt studerend lezen anders dan ‘gewoon’ begrijpend lezen (Elshout-Mohr & Van Hout-Wolters, 1992; Caverly, Orlando & Mullen, 2000). Bij studerend lezen komen ook handelingen van pas die meestal niet uitgevoerd worden bij begrijpend lezen: aantekeningen maken, het raadplegen van andere bronnen, het onderstrepen in de tekst, het overschrijven van stukken tekst, het opschrijven van belangrijke informatie in eigen woorden en het herhalen, alles met als doel te ‘leren’.

Studerend lezen is een complex proces, waarbij een leerder allerlei (mentale) activiteiten uitvoert. Gewoonlijk worden twee soorten activiteiten onderscheiden: cognitieve activiteiten (gericht op informatie verwerken uit de tekst) en metacognitieve activiteiten (gericht op het bijsturen van de cognitieve activiteiten). Daarnaast zijn motivatie en motivationele activiteiten belangrijk (je concentreren, je aandacht vasthouden e.d.), maar ook: de leeropvattingen van de leerling, diens voorkennis, allerlei tekstkenmerken – waaronder de moeilijkheidsgraad van de tekst - en de taakeisen die de docent stelt.

De (mentale) leerling-activiteiten kunnen geordend worden naar fase van het leesproces, in activiteiten die voor, tijdens en na het studerend lezen plaatsvinden. Brand-Gruwel, Schellings en Teurlings (1998) geven een overzicht van (meta)cognitieve activiteiten die in iedere fase een rol kunnen spelen. Vooraf zijn dat activiteiten zoals: je oriënteren op de taak en je doel bepalen (waarom, met welk doel ga ik deze tekst bestuderen?). Tijdens het lezen gaat het om zaken als: de hoofdgedachte achterhalen en verbanden leggen met eerder verworven kennis. Na afloop van het lezen gaat het om activiteiten als herlezen, controleren en (toets)vragen bedenken.

Naar strategische leesactiviteiten van leerlingen en de relatie met tekstbegrip is al veel onderzoek gedaan (zie o.a. Bimmel & Van Schooten, 2004; Ozuru, Demsey & McNamara, 2009; Rosenshine & Meister, 1993; Pressley & Afflerbach, 1995; Pressley & Gaskins, 2006). Dit onderzoek wijst uit dat ervaren en succesvolle lezers een groter repertoire aan strategieën tot hun beschikking hebben dan onervaren en zwakke lezers. Onderzoek laat ook zien dat de laatste groep minder geneigd is om strategieën in te zetten dan succesvolle lezers. Kortom, er lijkt een relatie te zijn tussen tekstbegrip en het gebruik maken van strategische leesactiviteiten.

De vraag rijst of dit niet alleen geldt bij begrijpend lezen, maar ook bij studerend lezen: lezen om een bepaald studiedoel te bereiken zoals een voldoende halen voor een proefwerk. In dit onderzoek richten we ons op de strategieën die leerlingen gebruiken bij zaakvakteksten die zij niet alleen moeten lezen en begrijpen, maar waarvan zij ook de inhoud moeten leren.

Opzet van het onderzoek

Het doel van dit onderzoek is een beschrijving te geven van het strategiegebruik van 4-havo leerlingen van één school, tijdens het studerend lezen. Bovendien wordt het strategiegebruik van twee groepen leerlingen, zwakke en goede presteerders, vergeleken. Verondersteld wordt dat goede presteerders een andere studie-leesaanpak hebben dan zwakke presteerders.

De onderzoeksvraag die centraal staat, is: welke strategieën passen goede en zwakke presteerders in 4-havo toe bij het studerend lezen van teksten voor de vakken geschiedenis, economie en maatschappijleer?

Om deze vraag te beantwoorden is gebruik gemaakt van de zgn. hardopdenkmethode.

Daarbij verbaliseren leerlingen hardop hun gedachten tijdens het uitvoeren van een (leer) taak. Alle hardopdenkreacties worden uitgeschreven in protocollen, die vervolgens geanalyseerd worden. Deze methode is veelvuldig gebruikt in onderzoek naar denkprocessen tijdens het uitvoeren van complexe taken, zoals problemen oplossen, wiskundeopgaven maken, kunstzinnige producten maken, schrijven en lezen. Er zijn aanwijzingen dat het hardopdenken het denkproces en de taakuitvoering niet verstoort, hoewel het de taakuitvoering wel enigszins trager kan maken (Ericsson & Simon, 1993).

Met behulp van deze methode onderzochten we welke strategieën acht leerlingen (vier goede en vier zwakke presteerders) toepasten tijdens het studerend lezen van leerteksten van de schoolvakken economie, geschiedenis en maatschappijleer. De leerlingen waren afkomstig van één school. Ze werden geselecteerd op grond van hun laatste rapportcijfer voor elk van de drie vakken: economie, geschiedenis en maatschappijleer. Een zwakke presteerder werd gedefinieerd als een leerling met een gemiddelde lager dan 6 en een goede presteerder als een leerling met een gemiddelde hoger dan 7. De twee groepen bestonden elk uit twee jongens en twee meisjes van 15 en 16 jaar.

De teksten die gebruikt zijn in het onderzoek waren korte schoolboekteksten van ongeveer 1000 woorden. De teksten werden geselecteerd door de vakdocenten zelf. Tekstonderwerpen waren: het binnenlands product (economie: Adriaansen, Pleus, Schöndorff, 2004), de economische wereldcrisis (geschiedenis: Verkuil, Hijstek, Van der Geugten & Betten, 2007) en het huidige integratiebeleid (maatschappijleer: De Kievid, 2007). Voor de leerlingen was de leer- en leestaak betekenisvol, aangezien de inhoud van de teksten echt geleerd moest worden voor toetsen die één week na het onderzoek werden afgenomen.

CODE	FASE	LABEL	BESCHRIJVING
A1	Voor	Oriënteren	De leerling vormt zich een beeld van de tekst, door het globaal doorkijken van een tekst, bijv. door het lezen van de inhoudsopgave, titels en kernwoorden, het bekijken van illustraties en dergelijke.
A2	Voor	Activeren van voorkennis	De leerling bedenkt wat hij of zij al weet over het onderwerp.
A3	Voor	Doel (= studerend lezen) bereiken	De leerling bepaalt hoe hij het doel kan bereiken, bijv. door kernwoorden te onderstrepen of door specifieke informatie te zoeken. (metacognitief)
B1	Tijdens	Het achterhalen van de hoofdgedachte en het selecteren van belangrijke informatie	Dit vereist dat de leerling de tekst begrijpt en vervolgens beslist wat belangrijke informatie is en wat niet. De leerling kan hierbij gebruik maken van tekstkenmerken (titel, kopjes, vette en cursief gedrukte woorden, etc)
B2	Tijdens	Relateren en schematiseren	De leerling probeert de structuur van de tekst te doorzien en te verbinden met eerder verworven kennis. Hierbij kan de leerling ook informatie afwegen tegen het leerdoel.
B3	Tijdens	Inferenties maken	Dit houdt in dat de leerling 'tussen de regels door' kan lezen en informatie uit de tekst kan afleiden, informatie die niet expliciet gegeven is.
B4	Tijdens	Het reguleren van eigen en leesproces	De leerling gaat na of hij of zij de tekst begrijpt en bewaakt het eigen leesproces. Dit houdt in dat de leerling zichzelf actief observeert, om te zien welke vorderingen hij maakt, bijv. door zichzelf vragen te stellen, ezelsbruggen te verzinnen of voorspellingen te doen. De leerling stuurt zonodig het leerproces bij (metacognitief).
B5	Tijdens	Raadplegen van andere bronnen	De leerling probeert informatie die hij niet snapt, uit te zoeken, eventueel met behulp van externe bronnen als Internet of woordenboeken.
B6	Tijdens	Onderstrepen	De leerling onderstreept de passages die hem belangrijk lijken.
B7	Tijdens	Parafaseren/zichzelf uitleggen	De leerling omschrijft in eigen woorden wat er wordt bedoeld in de tekst / legt de tekst in eigen woorden uit.
B8	Tijdens	Associëren	De leerling verbindt de inhoud van de tekst aan voorkennis of andere informatie.
B9	Tijdens	Probleem signaleren	De leerling signaleert een begripsprobleem.
B10	Tijdens	Overschrijven	De leerling schrijft een stuk tekst letterlijk over.
B11	Tijdens	Opzoeken	De leerling gebruikt tijdens het leren aantekeningen, oefenopdrachten of het boek zelf (bijv. een voorgaande paragraaf of een register), eventueel ook om een probleem op te lossen.
B12	Tijdens	Opschrijven	De leerling schrijft in eigen woorden op wat hem belangrijk lijkt uit de tekst.
B13	Tijdens	Herhalen	De leerling leest (een deel van) de tekst nog een keer met als doel bepaalde de inhoud te 'leren'.
C1	Na	Herlezen	De leerling begint opnieuw met het lezen van (een deel van) de tekst, nadat hij de gehele tekst al een keer heeft bestudeerd.
C2	Na	Herhalen en controleren	De leerling neemt het geheel nog eens globaal door. Hij vertelt de hoofdpunten na of schrijft ze op, en controleert ze dan.
C3	Na	Een samenvatting of een schema van de tekst maken	Als de leerling dit niet al tijdens het bestuderen van de tekst heeft gedaan, kan hij of zij na afloop de tekst samenvatten.
C4	Na	Vragen bedenken	De leerling kan zelf vragen bedenken over de leerstof en deze (proberen te) beantwoorden.
C5	Na	Reflecteren op het eigen leerproces	De leerling denkt na over de manier waarop hij of zij de tekst heeft aangepakt, en evalueert de eigen aanpak met het oog op toekomstige, vergelijkbare leertaken. (metacognitief)

Figuur 1. Strategieën bij studerend lezen van teksten

De leerlingen leerden de drie teksten in aanwezigheid van een proefleider. Zij kwamen hiertoe twee tot drie keer in een rustige ruimte waar zij één tot twee teksten per sessie hardop bestudeerden, nadat zij eerst een korte instructie kregen over hardopdenken. Tijdens het hardopdenken zei de proefleider in principe niets, tenzij onduidelijk was wat de leerling precies bedoelde of als de leerling zichtbaar iets deed (zuchten, terugkijken in de tekst) maar niet hardop uitsprak wat of waarom. Als onduidelijk bleef voor de proefleider wat een leerling zei of deed, vroeg de proefleider door tot dit duidelijk was. De lengte van de sessies verschilde, afhankelijk van de tijd die een leerling per tekst nodig had. De hardopdenksessies werden op video vastgelegd en getranscribeerd. Dit resulteerde in 24 hardopdenkprotocollen (8 leerlingen x 3 teksten).

Data-analyse

Voor het coderen van de hardopdenkprotocollen is de indeling van strategieën bij studierend lezen gebruikt van Brand-Gruwel, Schellings en Teurlings (1998). Tijdens het coderen zijn een aantal strategieën toegevoegd, die door leerlingen werden toegepast, maar niet in het schema (zie figuur 1) konden worden ondergebracht (B5 t/m B13 en C1).

Alle respons die leerlingen tijdens het hardopdenken gaven, werd geanalyseerd en gecodeerd met behulp van de lijst met strategieën. De analyse-eenheid die hiertoe werd gehanteerd was de volgende: iedere keer dat een leerling een nieuwe strategie inzette, werd de vorige strategie afgesloten. De interbeoordelaarsbetrouwbaarheid, vastgesteld op 10% van de gecodeerde data, was matig (49%). Een voorbeeld van een stukje gecodeerd protocol (zie voor origineel tekstfragment figuur 2):

L staat voor leerling en O voor onderzoeker. In het protocol is een onderscheid gemaakt tussen dat wat de leerling doet (tussen vierkante haken) en dat wat de leerling zegt. Bovendien is de tijd ook aangegeven. In de kantlijn links is de codering van de onderzoeker weergegeven.

B9 00:42 L: Wat betekent pluriform?
00:43 [leest]
01:15 L: Ik zou niet weten wat sociale

7.5 Het huidige beleid

Tegenwoordig wordt het pluriforme karakter van de samenleving meer dan vroeger gezien als een probleem. Werkloosheid en criminaliteit en te weinig sociale cohesie worden vaker in verband gebracht met die pluriformiteit. Veel mensen vinden dat de overheid maatregelen moet nemen. Vanaf 2000 won de opvatting terrein dat nieuwkomers en hun directe afstammelingen beter zouden moeten beseffen dat ze deel uitmaken van de Nederlandse samenleving en zich daaraan zouden moeten aanpassen. Integratiebeleid zou zich vooral moeten richten op het aankweken van dat besef.

WIN

Een belangrijk wettelijk instrument van het huidige integratiebeleid is de Wet Inburgering Nieuwkomers, afgekort WIN. De eerste versie daarvan werd aangenomen in 1998. Na zware kritiek op de falende uitvoering beloofde de regering zowel de wet als de uitvoering te verbeteren.

Uit: Kievid, J. de (2007). *Delphi: Maatschappijleer 2e fase havo*. 3e druk. Utrecht/Zwolle: Thieme/Meulenhoff.

Figuur 2. Fragment van maatschappijleer-tekst

cohesie betekent, hoor? En pluriformiteit ook niet, nee.

01:23 [leest]

B10 01:51 [schrijft]

02:11 O: Wat schrijf je nu op?

L: De Wet Inburgering Nieuwkomers, even kijken wat het precies inhoudt en vooral wanneer en waarom denk ik. Zodat ik straks even ...

De leerling in dit protocolfragment leest en leert een tekst voor het vak maatschappijleer over het huidige integratiebeleid. Eerst constateert zij een begripsprobleem (B9) ten aanzien van woorden die in de tekst voorkomen; ze weet niet wat pluriform(iteit) en sociale cohesie betekenen. Daarna leest ze verder en schrijft een stukje tekst letterlijk over (B10).

Na het hardopdenken is per leerling geteld

Lezen en herlezen, die activiteiten kenmerken deze zwakke presteerder. Hij leest een tekst soms wel vier keer voor een toets. Moeilijke woorden onderstreept hij en zoekt hij later op, na het lezen. Hij bedenkt bij de geschiedenis-tekst ook twee vragen (B4 en C4). Deze leerling geeft aan dat leren voor hem bestaat uit lezen, net zolang tot hij de tekst begrijpt. Problemen (B9) die hij tegenkomt, lost hij in bijna alle gevallen op door de tekst of een gedeelte daarvan opnieuw te lezen. Een enkele keer gebruikt hij zijn boek (het register) om te kijken of dat zijn probleem kan oplossen (B11). Deze leerling zegt vooral 'goed' te lezen. Wanneer dat is en wat goed lezen dan precies is (anders dan 'gewoon' lezen), dat vindt hij lastig aan te geven. Deze leerling heeft moeite zijn aandacht bij het leren te houden. Hij vindt leren saai, alhoewel hij wel belang ervan inziet vooral voor zijn toekomst.

Figuur 3. Profiel van zwakke leerling

hoeveel en welke strategieën hij of zij inzette. Vervolgens is van iedere leerling een profiel gemaakt (zie figuur 3 voor een voorbeeld van een profiel). Tot slot is het strategiegebruik van de twee groepen – goede en zwakke presteerders – met elkaar vergeleken.

Resultaten

In tabel 1 is weergegeven hoe vaak de leerlingen een strategie toepasten, in percentages van het totaal aantal gebruikte strategieën per groep.

Tabel 1 laat zien dat goede presteerders in totaal meer strategieën (n = 196) inzetten dan zwakke presteerders (n = 108). Sommige strategieën worden door de goede presteerders vaker gebruikt dan door de zwakke presteerders. Dit geldt voor relateren en schematiseren, het eigen leesproces reguleren en associëren. Omgekeerd signaleren zwakke presteerders vaker problemen en schrijven zij vaker dingen op tijdens hun lees- en leerproces.

Een ander verschil is dat goede presteerders meer verschillende strategieën inzetten: alle strategieën kwamen een of meer keren in hun protocollen voor. Goede presteerders hadden ook vaker een leeraanpak die aangepast was aan het vak dat ze aan het leren waren, terwijl de zwakke presteerders bij elk vak op dezelfde manier te werk gingen.

Hieronder bespreken we de strategieën die leerlingen blijken de hardopdenkprotocollen vooraf, tijdens en na het studierend lezen toe te passen.

Strategiegebruik vooraf

De goede presteerders gebruikten meer strategieën in de oriëntatiefase, voordat zij daadwerkelijk startten met het lezen van de tekst. De volgende leerling bijvoorbeeld bekijkt eerst heel bewust de illustraties die bij de tekst van geschiedenis zijn afgebeeld (A1).

		Strategieën (N = 196) van goede presteerders %	Strategieën (N = 108) van zwakke presteerders %
VOOR HET LEZEN/BESTUDEREN			
A1	Oriënteren	1	0
A2	Activeren voorkennis	1	0
A3	Doel bepalen	4	2
TIJDENS HET LEZEN/BESTUDEREN			
B1	Hoofdgedachte achterhalen	4	9
B2	Relateren en schematiseren	11	3
B3	Inferenties maken	2	0
B4	Eigen leesproces reguleren	16	4
B5	Andere bronnen raadplegen	2	6
B6	Onderstrepen	6	6
B7	Parafraseren / zichzelf uitleggen	6	8
B8	Associëren	5	0
B9	Probleem signaleren	4	12
B10	Overschrijven	6	12
B11	Opzoeken	7	8
B12	In eigen woorden opschrijven	11	22
B13	Herhalen	3	0
NA HET LEZEN/BESTUDEREN			
C1	Herlezen	3	6
C2	Herhalen en controleren	3	1
C3	Samenvatten of schematiseren	1	0
C4	Vragen bedenken	1	1
C5	Reflecteren op eigen leerproces	3	0
	TOTAAL	100	100

Tabel 1. Leer- en leesstrategieën van goede en zwakke presteerders (in percentages van het totaal aantal strategieën per groep)

[ogen gaan over bladzijde]

O: Waar kijk je nu naar?

L: Naar de plaatjes. [leest/bekijkt illustraties en bronnen op bladzijde]

O: Kijk je even naar alle plaatjes?

L: Ja

O: Doe je dat altijd?

L: Ja, dat doe ik altijd, vind ik wel interessant, beetje kijken hoe het er uit zag daar.

Goede presteerders gingen ook doelgerichter te werk. Zo is in het fragment hieronder te lezen hoe een goede presteerder bedenkt hoe zij zich het beste kan voorbereiden op een toets voor economie (A3).

L: Ja, dit snap ik op zich nu allemaal wel, maar eigenlijk is het voor mij met economie een manier van leren. Want, ik lees altijd eerst het hele hoofdstuk en dan leer ik, zeg maar, het hele hoofdstuk. En dan ga ik vragen opschrijven die hij kan vragen, die ik ook op mijn blaadje heb geschreven hier en dan ga ik eigenlijk de oefeningen maken. En als ik de oefeningen dan niet snap, dan ga ik daar ook weer vragen over stellen. Dus ik kijk de hele tijd, met wat ik heb opgeschreven met de oefeningen en zo...

Dat doelgerichte, het bedenken hoe een leertekst het beste aangepakt kan worden, is een metacognitieve strategie. Goede presteerders zetten deze vaardigheid vaker in voordat zij beginnen met het daadwerkelijke leren.

Strategiegebruik tijdens het leren

Zwakke presteerders constateerden meer problemen tijdens het leren en lezen (B9). Een voorbeeld daarvan, tijdens het lezen van de economietekst, waarin uitgelegd wordt wat het verschil is tussen micro- en macro-economie:

O: Wat schrijf je dan achter micro-economie op?

L: Even kijken hoor, geen idee, weet niet, kan niet, ik ben daar heel slecht in om uit de tekst te halen wat het betekent. Weet niet.

[leest verder]

L: Ja, er staat, "op micro-economisch niveau bekijken we het gedrag van individuele consumenten, producenten of het gedrag van een groep consumenten of producenten rondom een bepaald product of een bepaalde..." Dus, dat is...

O: Dat snap je wel...

L: Ja

Een goede leerling constateert ook problemen, maar zet vaker zijn voorkennis of de tekstkenmerken in om het probleem op te lossen. Een voorbeeld van een goede leerling die op hetzelfde probleem stuitte als de zwakke leerling in het voorbeeld hierboven:

O: Lees je dan toch weer eventjes een stukje terug?

L: Ja, ik vergeleek deze twee met elkaar [micro- en macro-economie].

O: Waarom?

L: Omdat, als ik naar de namen kijk, heb ik het idee dat ze recht tegenover elkaar staan, zeg maar. Elkaars evenbeeld zijn. En daardoor vergeleek ik ze even met elkaar. En toen bleek het ook inderdaad zo te zijn.

O: Hoe ontdekte je dat?

L: Omdat ik eerst naar de uitleg van dit begrip aan het lezen was en toen ik die wist ging ik naar deze kijken en toen, toen zag ik dat deze toch wel heel erg anders was dan deze. Dat kon ik ook in de namen eigenlijk al een beetje zien.

O: Hoezo?

L: Omdat er staat micro en macro, dus bij micro zou ik denken dat het kleiner is dan macro, en dat bleek het ook zo te zijn, want bij micro economie gaat het om het gedrag van individuele consumenten of producenten rond een bepaald product.

En bij macro economie gaat het om een land of een groot bedrijf rond een bepaald product.

O: Oké

L: Dus macro is dan groter dan micro.

Zwakke presteerders waren zelden bezig met kritisch nadenken over de betekenis van bepaalde tekstonderdelen. Het feit dat er in deze groep in het geheel niet werd geassocieerd (B8), er geen inferenties werden gemaakt (B3) en er weinig werd gerelateerd (B2), duidt hier ook op. Dat zijn strategieën die door de goede presteerders juist wel werden ingezet. Een voorbeeld van de manier waarop de strategie 'associëren' door een goede presteerder werd ingezet tijdens het leren van een economietekst:

[...] Ik heb nu weer een stukje gelezen en ik zie dat euhm dat Amerika dus het centrum van de wereld is eigenlijk, want daar begon de economische crisis en daar is ie nu weer begonnen eigenlijk en als het in Amerika fout gaat dan gaat het in de hele wereld fout. Dus ik associeer het met de crisis nu en dan zie je eigenlijk het een beetje terugkomen.

Drie van de vier goede presteerders reguleerden hun eigen leer- en leesproces tijdens het leren van alle drie de teksten (B4). Eén leerling deed dit door voortdurend te bedenken wat een docent zou kunnen vragen over een gedeelte van de geschiedenis tekst.

[...] Want als ik bijvoorbeeld hier ook zie van 'live now, pay later' dan heb ik al het gevoel van er komt een bron in waarbij een affiche staat van 'live now, pay later' en dan moet jij zeggen van, hoe kan zo'n affiche eigenlijk gevolgen hebben tot een wereldcrisis? En dan moet je dus gewoon van, denk ik bij mij dan, want geschiedenis heeft altijd veel bronnen, dus dan komen

er altijd dingetjes als dit aan, van dit soort posters of affiches, en dan denk ik dan moet ik de vraag beantwoorden door middel van de banken, dit was het motto van de banken, en de banken lenen, dat hele verhaal van de banken dan, dat denk ik dan bij mezelf bijvoorbeeld.

Deze leerling bestudeert een afbeelding in de tekst nauwkeurig en gebruikt deze daadwerkelijk tijdens het leren; ze bedenkt er zelfs een toetsvraag bij. Wat ook opvalt, is dat ze de vraag zelf formuleert. Ze buigt een zin uit de tekst niet om tot vraag, maar het proces van een goede vraag bedenken is onderdeel van haar leerproces. De intensiteit waarmee deze leerling dit soort strategieën inzet, is opvallend.

Strategiegebruik na het leren

De goede leerlingen reflecteerden zonder aanmoediging van de onderzoeker op het eigen leerproces (C5). Een voorbeeld daarvan is het volgende stukje protocol dat ook weer hoort bij de economietekst. In de tekst wordt uitgelegd hoe je de toegevoegde waarde van een product moet berekenen:

O: Je knikt?

L: Ja. Ja, want ze hadden hier in het begin een formule gegeven voor de toegevoegde waarde die je kan berekenen, maar ik had het idee dat die formule niet helemaal klopte. En toen gaven ze hier een voorbeeld en toen heb ik hem daar op mijn eigen manier uitgerekend, zeg maar, dat het antwoord zou kloppen.

O: Je had eigenlijk een ander soort formule?

L: Ja, maar nu ben ik wel benieuwd hoe ze dat met hun antwoord of met hun formule hebben gedaan.

Uit het protocol van deze goede leerling blijkt dat hij een eigen aanpak hanteert en deze ver-

gelijkt met de aanpak van het boek. De uitleg in het boek neemt hij niet per definitie voor waar aan. Hij blijft kritisch ten aanzien van de inhoud en de manier waarop, in dit geval, berekeningen worden uitgevoerd.

Conclusie

In dit onderzoek stond de manier van studerend lezen van vier goede en vier zwakke leerlingen uit 4-havo centraal. Tussen de twee groepen bleken verschillen te bestaan in de frequentie waarmee zij strategieën inzetten. Goede presteerders zetten vaker strategieën in en gebruikten ook meer verschillende soorten strategieën dan zwakke presteerders. De onderlinge verschillen in strategiegebruik waren het grootst in de groep van goede presteerders. De manieren waarop zwakke presteerders te werk gaan, lijken sterk op elkaar; ze herlezen vooral als ze iets niet begrijpen en schrijven lange samenvattingen. Daarbij nemen ze vaak letterlijk passages over uit de tekst. Tot slot voeren zij minder metacognitieve en zelfregulerende activiteiten uit dan goede presteerders.

Bij het onderzoek zijn verschillende kanttekeningen te maken. Ten eerste dient opgemerkt dat de onderzoeksgroep zeer klein was: slechts acht leerlingen van één school, die bovendien behoorden tot extreme groepen (goede en zwakke leerders). We kunnen daarom niet generaliseren naar het studerend lezen van alle 4-havo-leerlingen.

Ten tweede hebben we korte teksten gebruikt, met het oog op het hardopdenken. In werkelijkheid zullen leerlingen veel meer en langere teksten moeten leren in een toetsweek.

Verder bleek het analyseren van hardopdenkprotocollen ingewikkeld. De interbeoordelaarsovereenstemming liet te wensen over, mogelijk door het grote aantal categorieën van activiteiten dat we in het codeerschema

onderscheidden. In vervolgonderzoek verdient het aanbeveling minder verschillende categorieën te gebruiken.

Het blijft lastig te bepalen waarom de ene leerling succesvol is en de andere niet. Uit ons onderzoek is gebleken dat goede presteerders hun voorkennis meer inzetten en dat ze de structuur van de tekst zelf beter gebruikten tijdens het studeren. Dit toont echter nog niet aan dat goede presteerders daadwerkelijk meer kennis hebben van de wereld of van tekstgenres en -structuren. Niettemin sluiten onze bevindingen goed aan bij resultaten van eerder onderzoek.

Voor (vak)docenten is het o.i. zinvol meer kennis te hebben van de manier waarop leerlingen zaakvakteksten aanpakken bij de voorbereiding op een toets. Zij zouden die kennis kunnen gebruiken om in hun lessen aandacht te besteden aan manieren waarop je een tekst zou kunnen leren. Via directe instructie, modelleren en/of observerend leren zouden docenten zwakke leerders kunnen laten zien wat goede presteerders uit zichzelf al doen, bijvoorbeeld hoe je je voorkennis kunt inzetten om een probleem op te lossen, hoe je verbanden legt, schema's maakt en associaties bedenkt. Kortom: hoe je een leertekst als actieve leerder benadert in plaats van simpelweg over te schrijven of te reproduceren wat er in de tekst staat.

LITERATUUR

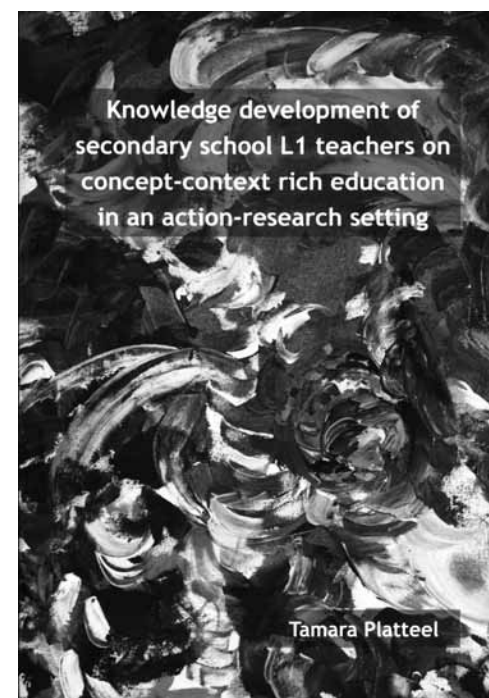
- Adriaansen, P., Pleus, J. & Schöndorff, R. (2004) *Praktische Economie, economie voor de tweede fase (havo)*, 4e editie, Den Bosch: Malmberg,
- Bimmel P. & Van Schooten E. (2004). The relationship between strategic reading activities and reading comprehension. *L1 – Educational Studies in Language and Literature*, 4, 85-102.
- Brand-Gruwel, S., Schellings, G., & Teurlings, C. (1998). *Leren begrijpend*

- en studerend lezen. In L. Verschaffel, & J.D. Vermunt (red.), *Het leren van leerlingen. Onderwijskundig Lexicon Editie III* (pp. 81-97). Alphen aan den Rijn: Samsom.
- Caverly, D.C., Orlando, V.P., & Mullen, J.L. (2000). Textbook study reading. In R.F. Flippo, & D.C. Caverly (Eds.), *Handbook of college reading and study strategy research* (105-148). Lawrence Erlbaum Associates: Mahwah, NJ/London.
- Elshout-Mohr, M., & Hout-Wolters, B.H.A.M. van (1992). Verwerking van informatie uit schriftelijk materiaal. In *Onderwijskundig Lexicon II, september 1992* (B 1450-1-19). Alphen aan den Rijn: Samson H.D. Tjeenk Willink.
- Ericsson, K.A. & Simon, H.A. (1993). *Protocol analysis: Verbal reports as data*. Cambridge, MA: Bradford Books/MIT Press.
- Expertgroep Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen (2008). *Over de drempels met taal*. Enschede: SLO.
- Kievid, J. de (2007). *Delphi: Maatschappijleer 2e fase havo. 3e druk*. Utrecht/Zwolle: Thieme-Meulenhoff.
- Ozuru, Y., Dempsey, K., & McNamara, D. S. (2009). Prior knowledge, reading skill, and text cohesion in the comprehension of science texts. *Learning and Instruction*, 19, 228-242.
- Pressley, M. & Afflerbach, P. (1995). *Verbal protocols of reading: the nature of constructively responsive reading*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pressley, M. & Gaskins, I.W. (2006). Metacognitively competent reading comprehension is constructively responsive reading: how can such reading be developed in students? *Metacognition Learning*, 1, 99-113.
- Rosenshine, B. & Meister, C.E. (1993). *Reciprocal teaching: A review of 19 experimental studies*. Technical Report No. 574. Champaign, Illinois: Center for the Study of Reading. ERIC Document 356456.
- Verkuil, D., Hijstek, B., Van der Geugten, T. & Betten E. (2007) *Geschiedeniswerkplaats Tweede Fase Havo: handboek historisch overzicht*. Groningen: Noordhoff Uitgevers B.V.

Jiska Kniep was docent Nederlands aan een middelbare school voor vwo, havo en mavo en is sinds kort werkzaam aan de Hogeschool van Amsterdam. Daarnaast volgt zij de onderzoeksmaster Academisch Meesterschap aan de UvA en VU. Het onderzoek dat hier beschreven wordt, is in het kader van deze master verricht.
E-mail: <j.kniep@hva.nl>

Tanja Janssen is onderzoeker bij het Research Institute of Child Development and Education van de Universiteit van Amsterdam. Haar onderzoek richt zich op literair lezen en schrijven in de bovenbouw havo/vwo. Daarnaast begeleidt zij docenten van Academische Opleidingsscholen en van de master Academisch Meesterschap bij het doen van onderzoek op de eigen school.
E-mail: <T.M.Janssen@uva.nl>

VERSCHEENEN PROEFSCHRIFT



Tamara Platteel. *Knowledge development of secondary school L1 teachers on concept-context rich education in an action research setting*. Proefschrift Universiteit Leiden, 2009. *

Deze dissertatie doet verslag van een actie-onderzoek naar concept-contextrijk onderwijs in het schoolvak Nederlands. Concept-contextrijk onderwijs gaat uit van de centrale concepten van een vak. Concepten kunnen abstract zijn of meer concreet, eenvoudig of complex, maar ze vertegenwoordigen de elementaire kern van een vak. Voor het vak Nederlands (in de Engelstalige titel

aangeduid als 'L1') worden als voorbeelden genoemd 'zinsbouw', 'idioom', 'metafoor', 'genre'. Deze concepten moeten worden aangeleerd in een context waarin ze voor leerlingen bruikbaar zijn en dus betekenis krijgen. In het proefschrift worden vier in concept-contextrijk onderwijs gebruikelijke contexten genoemd: de persoonlijke, functionele, sociale en wetenschappelijke context. Concept-contextrijk onderwijs is oorspronkelijk ontwikkeld binnen de exacte schoolvakken, met als belangrijk doel de motivatie van leerlingen te vergroten en het vakwetenschappelijk denken in het alledaagse leven te bevorderen.

De hoofdvraag van het onderzoek was: *welke kennis over concept-contextrijk onderwijs ontwikkelen docenten Nederlands uit het voortgezet onderwijs in een actieonderzoekomgeving?*

In het onderzoek ontwierpen elf ervaren docenten Nederlands, in drie verschillende groepen, concept-contextrijk onderwijs. Ze bespraken opzet en uitvoeringsmogelijkheden met elkaar en deden onderzoek door middel van enquêtes onder hun leerlingen en gesprekken met leerlingen over het onderwijs Nederlands, waarbij met name aandacht werd besteed aan het 'nut' van bepaalde vakonderdelen en andere dimensies van motivatie.

De onderzoekster begeleidde de docenten en verzamelde gegevens over het onderzoek van de docenten en hun kennisontwikkeling. Ze registreerde onder meer de docentgesprekken, interviewde hen, en vroeg hen aan