

Het elfde wereldcongres van de International Reading Association (IRA); een verslag van een congresbezoek

Het Institute of Education van de Universiteit van Londen verzorgde het elfde wereldcongres van de International Reading Association (IRA), dat plaats vond van 28 juli tot en met 31 juli 1986. Hoewel er volgens de organisatie meer dan 130 landen vertegenwoordigd waren, was het hoofdzakelijk een Amerikaanse aangelegenheid. Het zeer uitgebreide programma (ruim 300 lezingen) was voor een belangrijk deel gericht op docenten van het basis- en voortgezet onderwijs en lerarenopleidingen. Dit perspectief leverde in een aantal gevallen interessante didactische suggesties op, maar het weerhield sprekers ervan uitgebreid in te gaan op onderzoeksresultaten. De organisatie was niet optimaal. Zo ontbrak er een duidelijke thematische clustering van de lezingen en was de titel van de lezing de enige informatie die de bezoeker vooraf ter beschikking stond. Bij een dergelijk grootschalig congres wordt het moeilijk voor de bezoeker geschikte lezingen te selecteren.

In dit verslag willen we bij slechts enkele lezingen stilstaan. We hebben ons beperkt tot die lezingen die didactisch relevante informatie verstrekken; informatie geschikt voor de onderwijspraktijk of informatie die de moeite waard is voor didactisch onderzoek. Achtereenvolgens zal aan de orde komen: de "mapping"-strategie van Terry en Prater; de metacognitieve strategie "Click-Clunk" van Moe en enkele hulpmiddelen bij het stellen van James Flood. Bij alle drie de onderwerpen gaat het om heuristieken voor de bevordering van begrijpend lezen (Terry, Prater en Moe) en de stelvaardigheid (Flood). Tenslotte geven we een korte weergave van de lezing van mevrouw Mulholland over het gebruik van de zogenaamde "cloze procedure".

Mapping

C. Ann Terry introduceerde in haar lezing een strategie voor het verbeteren van met name de leesvaardigheid. Deze strategie werd in de volgende lezing door Doris L. Prater op empirische gronden geëvalueerd. Het gaat om het zogenaamde "mapping", wat we kunnen

vertalen met "in kaart brengen" of "afbeelden". De lezer wordt geleerd zijn kennis opgedaan tijdens het lezen van een tekst in kaart te brengen. De kaart bevatte al de "oude" kennis van de lezer. Het belang van deze strategie wordt gebaseerd op theorieën over tekstschema's en studies naar effecten van bepaalde voorkennis op het begrijpend lezen. Terry verwijst met name naar studies van J.A. Langer; voor Nederland kunnen we verwijzen naar het werk van onder andere Peeck (1979). Op basis van die literatuur concludeert Terry dat het beschikken over en het goed activeren van voorkennis een essentiële factor is bij het begrijpen en verwerken van teksten. Op zich is deze conclusie niet schokkend. Vraag is: "hoe kan men die voorkennis activeren in het leesonderwijs?" Het antwoord van Terry (en Prater) is: "leer de leerlingen "mappen"". Terry maakt onderscheid tussen "key concept mapping", geschikt voor zakelijke teksten en "literary", geschikt voor narratieve teksten. Een docent die gebruik maakt van key concept mapping moet de volgende vijf stappen doorlopen.

In de eerste stap moet de docent een geschikte, informatieve tekst selecteren. De tekst moet zakelijke informatie bevatten over één bepaald onderwerp en moet voor de leerling één of enkele nieuwe begrippen bevatten.

In de tweede stap moet de docent de sleutelbegrippen uit de betreffende tekst selecteren. Kennis van de sleutelbegrippen speelt een belangrijke rol bij het begrijpen van de tekst.

In de derde stap brengt de docent de voorkennis van de leerlingen in kaart. Dit kan door op het schoolbord de sleutelbegrippen één voor één te behandelen. De leerlingen vertellen wat ze weten over het sleutelbegrip en de docent treedt op als notulist. Na de inventarisatie van de voorkennis leest ieder voor zich de tekst. In de vierde stap wordt nagegaan wat de leerlingen van de tekst begrepen hebben. Aan de hand van de inventarisatie wordt gecheckt welke kennis over het sleutelbegrip bevestigd wordt in de tekst en misvattingen worden gecorrigeerd.

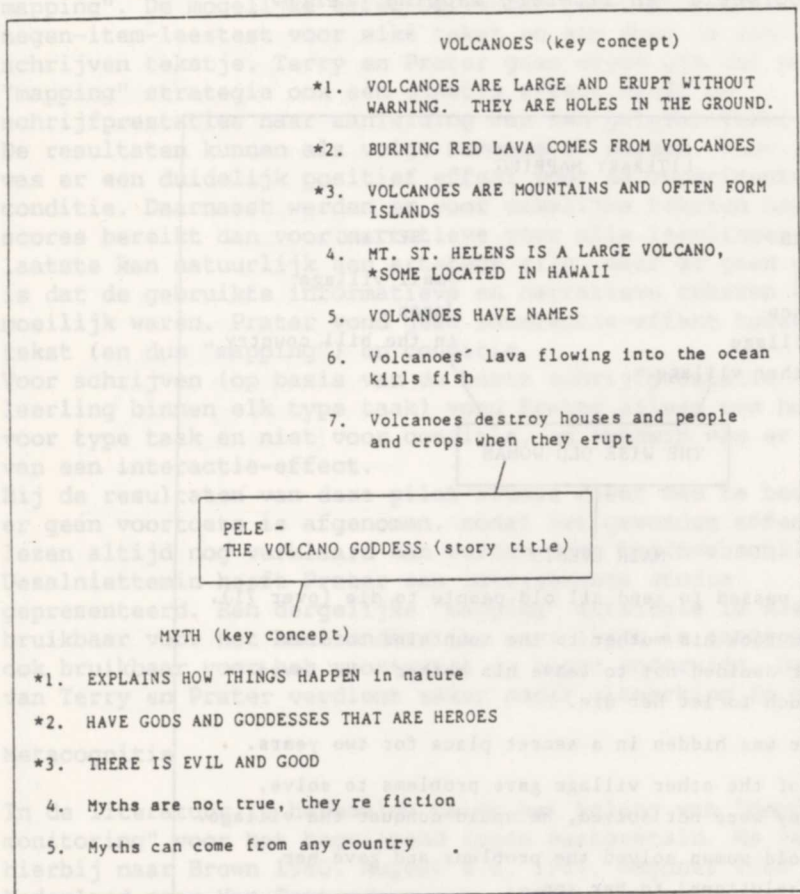
In de vijfde stap wordt nieuwe kennis aan "de kaart van het sleutelbegrip" toegevoegd. De docent is wederom de notulist. Deze werkwijze heeft volgens Terry vier voordelen:

1. de docent krijgt een overzicht van de bij de leerlingen aanwezige voorkennis;
2. het moedigt de leerlingen aan hun tekstbegrip te demonstreren;
3. het geeft aanleiding tot discussies over vocabulair (aan de hand van de tekst);
4. het is een simpele, maar effectieve strategie ter verbetering van tekstbegrip bij de leerlingen.

Dit laatste moet ondersteund worden door een pilot-studie van Prater.

In figuur 1 wordt een voorbeeld van een "map" gegeven. De sleutelbegrippen in het verhaal "Pele; - the volcano goddess" zijn vulkaan en mythe. De voorkennis is weergegeven in kapitalen, de bevestiging van de voorkennis is aangegeven met een asterisk, de nieuwe kennis in onderkast.

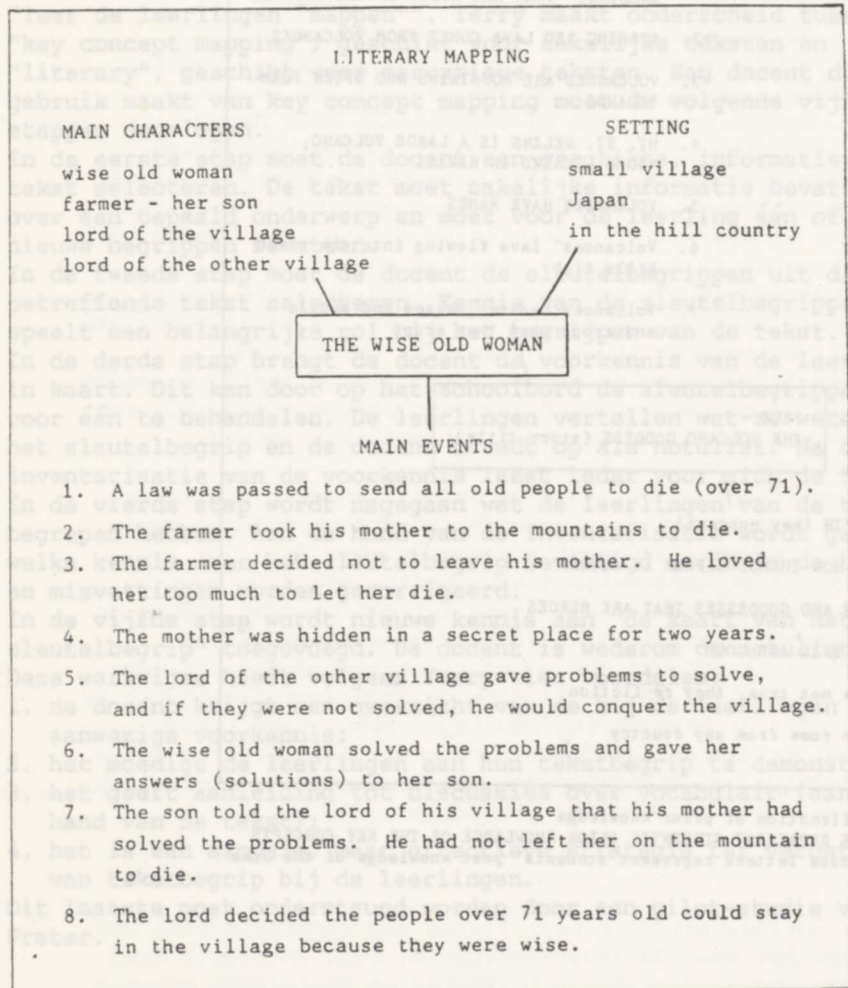
Figuur 1: Een voorbeeld van key concept mapping (Terry)



*Represents confirmation of prior knowledge
 CAPITAL LETTERS REPRESENT STUDENTS' PRIOR KNOWLEDGE OF THE KEY CONCEPTS
 and the lower case letters represent students' post knowledge of the same key concepts

"Literary mapping" gaat op een vergelijkbare wijze met één belangrijk verschil, namelijk dat er alleen na het lezen een inventarisatie van een aantal aspecten van het verhaal gemaakt wordt. Het vooraf aanleggen van een "map" bij een narratieve tekst is weinig zinvol gezien de onvoorspelbaarheid van narratieve teksten. De "map" bestaat nu uit een beschrijving van de hoofdfiguren, de setting van het verhaal en de belangrijke gebeurtenissen (zie figuur 2).

Figuur 2: Een voorbeeld van literary mapping (Terry)



Zoals gezegd heeft Doris Prater een kleine pilot-studie uitgevoerd naar de effectiviteit van deze "mapping"-strategie. Uit acht "5th grade" klassen werden steeds tien leerlingen geselecteerd. De klassen werden at random aan de experimentele dan wel de controle-conditie toegewezen. Het materiaal bestond uit zes teksten (drie zakelijke en drie narratieve) uit een schoolboek. In de controle-conditie behandelde men de teksten aan de hand van de vragen uit het schoolboek, in de experimentele volgens respectievelijk "key concept mapping" en "literary mapping". De mogelijke effecten werden gemeten op een negen-item-leestest voor elke tekst en een door de leerlingen te schrijven tekstje. Terry en Prater gaan ervan uit dat de "mapping" strategie ook een gunstig effect heeft op schrijfsprestaties naar aanleiding van een gelezen tekst. De resultaten kunnen als volgt samengevat worden. Voor leesbegrip was er een duidelijk positief effect voor de experimentele conditie. Daarnaast werden er voor zakelijke teksten hogere scores bereikt dan voor narratieve voor alle leerlingen. Dit laatste kan natuurlijk een artefact zijn, daar er geen garantie is dat de gebruikte informatieve en narratieve teksten even moeilijk waren. Prater vond geen interactie-effect tussen type tekst (en dus "mapping") en conditie. Voor schrijven (op basis van de beste schrijfsprestatie van de leerling binnen elk type taak) vond Prater alleen een hoofdeffect voor type taak en niet voor conditie, en evenmin was er sprake van een interactie-effect.

Bij de resultaten van deze pilot-studie dient men te bedenken dat er geen voorttoets is afgenomen, zodat het gevonden effect bij lezen altijd nog verklaard kan worden door beginverschillen. Desalniettemin heeft Prater een interessante studie gepresenteerd. Een dergelijke "mapping" strategie is niet alleen bruikbaar voor het basisonderwijs, maar lijkt in aangepaste vorm ook bruikbaar voor het voortgezet en hoger onderwijs. De aanzet van Terry en Prater verdient zeker nader uitwerking en onderzoek.

Metacognitie

In de literatuur is herhaalde malen het belang van "comprehension monitoring" voor het begrijpend lezen vastgesteld. We verwijzen hierbij naar Brown 1980, August e.a. 1984, Wagoner 1983 en voor Nederland naar Van Oostendorp e.a. 1985.

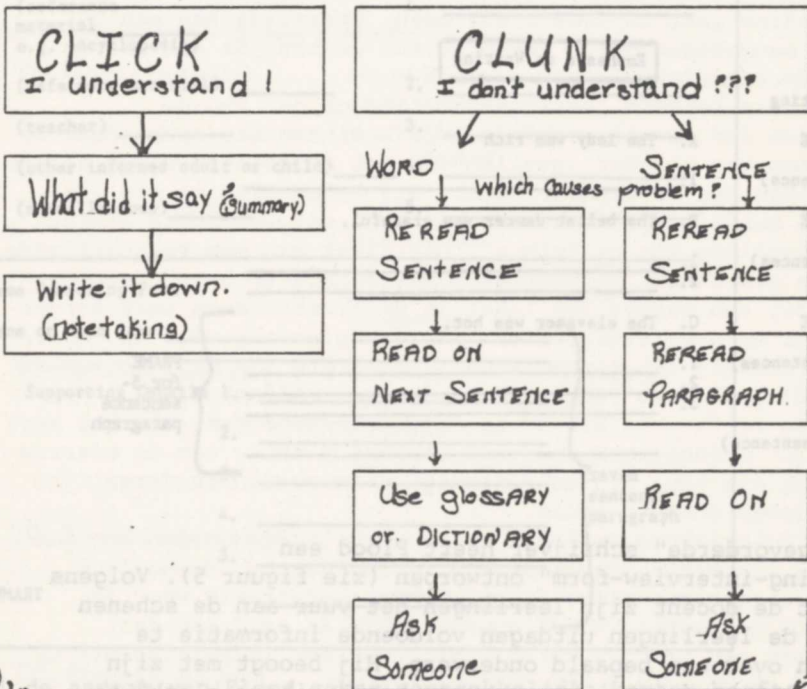
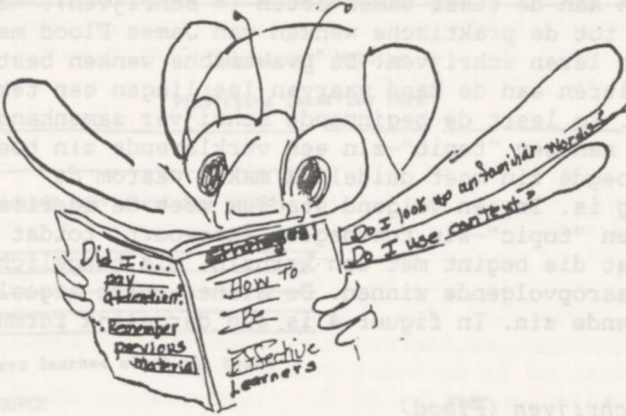
Elayne Moe gaf een praktische uitwerking aan het theoretische concept "comprehension monitoring", hetgeen we kunnen vertalen met zelfcontrole van het tekstbegrip. Moe introduceerde de metacognitieve strategie "Click-Clunk" voor leerlingen van + 9 jaar. De leeftijd van 9 jaar lijkt aan de lage kant voor iets abstracts als zelfcontrole. Onderzoek geeft echter aan dat 9 jaar ongeveer de leeftijd is waarop men dit metacognitieve gedrag van leerlingen mag verwachten.

De "Click-Clunk"-strategie bestaat uit een diagram dat een leerling samen met een medeleerling doorlopen moet. (Zie figuur 3.)

Het diagram dwingt leerlingen zich af te vragen of ze de tekst begrijpen. Bij onbegrip worden remediërende activiteiten voorgesteld: herlezen, gebruik van een woordenboek, doorlezen op zoek naar een oplossing, enzovoort. Het criterium voor begrip, oftewel "click" is het kunnen samenvatten van het gelezene: als de lezer iets niet begrijpt (het veel beroerder klinkende "clunk"), wordt hij verondersteld actie te ondernemen. Dit lijkt een sterke uitvergroting van het leerproces (comprehension monitoring) bij de gevorderde lezer. De gevorderde lezer controleert zijn tekstbegrip veelal onbewust en naar mate hij beter controleert en reguleert zal hij een betere (begrijpend) lezer zijn. Moe probeert met haar strategie comprehension monitoring bij jonge lezers te stimuleren. De lezing van Moe kunnen we plaatsen in de toenemende belangstelling voor comprehension monitoring en andere metacognitieve aspecten van het begrijpend lezen. Er zijn ons evenwel relatief weinig trainingsprogramma's, didactische hulpmiddelen bekend. Uitzonderingen zijn: Paris & Oka 1986 en Brown en Campione & Murphy, 1977. Voor een uitgebreidere beschrijving van de "Click-clunk"-strategie verwijzen we naar Babbs, 1984.

Figuur 3: De Click-Clunk-strategie (Moe)

Metacognitive Strategy - Click-Clunk



Schrijven

Op het "leescongres" wordt er ook aandacht besteed aan het (leren) schrijven. Weliswaar presenteert men het als de "relatie tussen lezen en schrijven", maar de relatie wordt zelden theoretisch onderbouwd en gaat niet veel verder dan: men kan een tekst lezen en men kan de tekst samenvatten (= schrijven). We beperken ons hier tot de praktische wenken van James Flood met betrekking tot het leren schrijven. De praktische wenken bestaan vooral uit formulieren aan de hand waarvan leerlingen een tekst kunnen produceren. Zo leert de beginnende schrijver samenhangend te schrijven door aan een "topic"-zin een verklarende zin toe te voegen. De toegevoegde zin moet duidelijk maken waarom de "topic"-zin geldig is. In een volgend stadium moet de leerling twee zinnen aan een "topic"-zin toevoegen, enzovoort, totdat er een alinea ontstaat die begint met een kernzin, die toegelicht wordt in enkele daaropvolgende zinnen. De alinea wordt afgesloten met een samenvattende zin. In figuur 4 is een dergelijk formulier weergegeven.

Figuur 4: Leren schrijven (Flood)

		<div style="border: 1px solid black; padding: 2px; display: inline-block;">Emphasis on Writing</div>	
"Showing" Writing			
TOPIC SENTENCE	A. The lady was rich		
(add one sentence)	1. _____		
TOPIC SENTENCE	B. The ballet dancer was graceful.		
(add two sentences)	1. _____		
	2. _____		
TOPIC SENTENCE	C. The elevator was hot.		
(add three sentences)	1. _____	} FRAME for 5- sentence paragraph	
	2. _____		
	3. _____		
(add summary sentence)	_____		

Voor de "gevorderde" schrijver heeft Flood een "pre-writing-interview-form" ontworpen (zie figuur 5). Volgens Flood moet de docent zijn leerlingen het vuur aan de schenen leggen en de leerlingen uitdagen voldoende informatie te verzamelen over een bepaald onderwerp. Hij beoogt met zijn invulformulier een soort inverse van het "writers block" te bewerkstelligen. Flood wil voorkomen dat leerlingen besluiteloos naar het blanco vel staren, in plaats daarvan moet de leerling zichzelf overladen met informatie over het gekozen onderwerp.

Zeggen leerlingen vaak dat ze niet weten waar ze over moeten schrijven, Flood hoopt dat de leerlingen zoveel informatie vergaren dat ze moeten selecteren. Vanuit een teveel aan informatie zou het gemakkelijker schrijven zijn.

Figuur 5: Informatie verzamelen (Flood)

"Expository" Writing

Prewriting Interview Form

Topic: _____

Facts I already knew about the topic

1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

Facts I have learned about the topic

SOURCE	FACT
1. (reference material e.g. encyclopedia) _____	1. _____
2. (reference material) _____	2. _____
3. (teacher) _____	3. _____
4. (other informed adult or child) _____	4. _____
5. (miscellaneous) _____	5. _____

Theme Composing Form

Theme or Main Idea _____

Supporting Details 1. _____

2. _____

3. _____

4. _____

5. _____

SUMMARY _____

seven sentence paragraph

Hoewel de aanpak van Flood zeker aantrekkelijke kanten heeft (we denken hierbij aan de programmeerbaarheid van dergelijke vragenformulieren voor computerondersteund onderwijs), moeten we enkele relativerende opmerkingen maken. Floods formulier heeft

vooral betrekking op het genereren van inhoud. Het beschikken over voldoende informatie maakt iemand nog niet per definitie tot een goede schrijver. Uit peilingsonderzoek (Wesdorp, e.a., 1986 en De Glopper, 1985) weten we dat inhoud niet het enige aspect is dat problemen kan geven. Zelfs bij opdrachten waarbij alle benodigde informatie gegeven is, gaat een deel van de leerlingen de fout in.

De aanname van Flood, dat het vanuit een teveel van informatie gemakkelijker schrijven is, zal niet door alle scriptieschrijvers uit het vo, hbo en wo gedeeld worden.

"Cloze"-test

De "cloze"-test kennen we vooral als procedure om de moeilijkheidsgraad van teksten vast te stellen, daarnaast wordt de test wel gebruikt om de leesvaardigheid van proefpersonen te meten. Bij een "cloze"-test moet de proefpersoon woorden invullen die uit een tekst weggelaten zijn. Naarmate men beter kan voorspellen welk woord er op de open plek behoort te staan, is men een betere lezer, of is de tekst gemakkelijker.

De Schotse Helen Mulholland wijst op de uitgebreidere, diagnostische (onderzoeks)mogelijkheden van de "cloze"-procedure. De uitbreiding gaat in twee richtingen. Enerzijds kan men de tekst die aangeboden wordt manipuleren, anderzijds kan men de gemaakte fouten analyseren.

Wat het eerste betreft, merkt Mulholland op dat men de proefpersoon (of leerling) afzonderlijk zinnen kan aanbieden. De proefpersoon kan bij het invullen van het weggelaten woord alleen gebruik maken van de zinsstructuur. Bij de aanbieding van een hele tekst heeft de proefpersoon een veel uitgebreidere context voor de invulling van de "cloze". Daarnaast kan men verschillende teksttypen gebruiken, bijvoorbeeld narratieve en beschouwende teksten. Bij een narratieve tekst is de proefpersoon meer/eerder genooddaakt om over zinsgrenzen heen de oplossing voor de "cloze" te zoeken dan bij een beschouwende. Tenslotte kan de onderzoeker (of leraar) beslissen werkwoorden, dan wel zelfstandige naamwoorden en dergelijke weg te laten. Werkwoorden -als het hart van een zin- kunnen vaak ingevuld worden op basis van de overige woorden uit die zin. Bij zelfstandige naamwoorden en dergelijke heeft men meer context nodig.

Naast manipulatie van de tekst en de weggelaten woorden kan men de door de leerlingen gemaakte fouten analyseren. Mulholland heeft een uitgebreid classificatieschema ontwikkeld voor de analyse van de fouten (zie figuur 6). Aan de hand van deze analyses kan men meer te weten komen over het leesproces bij de leerlingen. Deze kennis is noodzakelijk voor een goed begrip van de leesproblemen van leerlingen. Mulholland wil op deze wijze bijdragen aan de ontwikkeling van een procesmodel voor tekstbegrip.

Mulholland heeft uitgebreide mogelijkheden van de "cloze"-procedure gedemonstreerd. We stellen ons voor dat deze mogelijkheden zowel in de klas bruikbaar zijn als in onderzoek. Wat betreft het onderzoek: Mulholland is op het moment bezig met het aanleggen van een data-base van antwoorden op een "cloze"-test. Aan de hand van de aard van de fouten die een proefpersoon maakt, moet het mogelijk zijn het stadium van de leesontwikkeling vast te stellen. De data-base dient als criterium.

Figuur 6: Classificatieschema (Mulholland)

Categories of Cloze Response

1. Verbatim (V): The exact word deleted.
2. Semantically-acceptable (SEMAC): A close synonym of the word deleted.
3. Zero (Z): No entry in a gap.

Group T: responses related to the theme of the text

4. TS: Errors of scanning: caused by mis-reading or overlooking visual information.
e.g. He *fixed* at the tyre
(looked)
5. TC: Errors of chunking: caused by wrong re-construction of local syntax.
e.g. His motor-bike was fast and loud
and *just* like a plane taking off.
(sounded!)
6. TV: Errors of vocabulary: almost correct restoration of the original meaning, usually generalisations.
e.g. He was going up a high *slope*
(hill)
7. TE: Errors of expectation: provides a text which is correct but differs in meaning from the original.
e.g. His long yellow *scarf* trailed out
behind him. (hair)
8. TH: Errors of hesitation: caused by failing to read the following context.
e.g. His front tyre went flat with a *nail*
like a gun. (sound)

9. TR: Random errors:

words related to the theme of the text
but with no apparent connection to
the local context.
e.g. His long yellow *molar* trailed out
behind him. (hair)

Group N: responses not related to the theme of the text

10. NC: Correct within the
sentence.

e.g. His long yellow *tail* trailed out
behind him. (hair)

11. NH: Correct according to
the preceding part of
the sentence but not the
following part.

e.g. Alan Harper took the *dog* without
slowing down. (bend)

12. NP: Correct within the
phrase, collocation.

e.g. His long yellow *daffodil* trailed out
behind him. (hair)

13. NN: Nonsense:

no connection with any part of the
text.

Resumerend kunnen we stellen dat de hierboven weergegeven lezingen zeker aanknopingspunten bieden voor onderwijspraktijk en onderzoek. Voor het onderwijs valt vooral de gestructureerde aanpak met behulp van heuristieken op; voor het onderzoek biedt het vooral mogelijkheden voor ontwikkeling van programma's en de evaluatie ervan. Voorts kan men tijdens dergelijke lezingen veel suggesties opdoen voor operationalisaties van vaardigheden. Al met al biedt een dergelijke congres, ondanks of dankzij zijn grootschaligheid, zowel voor de onderwijspraktijk als het onderwijsonderzoek nuttige informatie.

Amsterdam, december 1986

Bibliografie

- August, D.L., J.H. Flavell & R. Clift, Comparison of comprehension monitoring of skilled and less skilled readers. In: *Reading Research Quarterly*, 20, nr. 1, p. 39-53, 1984.
- Babbs, P.J., Monitoring cards help improve comprehension. In: *The reading teacher*, 37, p. 200-204, 1984.
- Brown, A.L., Metacognitive development and reading. In: R.J. Spiro, B.C. Bruce & W.F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*, Hillsdale N.J., Erlbaum, 1980.
- Brown, A.L., J.C. Compione & M.D. Murphy, Maintenance and generalization of trained metamnemonic awareness in educable retarded children. In: *Journal of experimental Child Psychology*, 24, p. 191-211, 1977.
- Glopper, K. de, *Schrijfprestaties in het voortgezet onderwijs; -Een onderzoek naar de stelvaardigheid van leerlingen in het derde leerjaar lto, lhno, mavo, havo en vwo*, Den Haag, SVO, 1985.
- Langer, J.A., Relations between levels of prior knowledge and the organization of recall. In: M.L. Kamil & A.J. Moe (Eds.), *Perspectives in reading research and instruction*, Washington D.C., National Reading Conference, 1980.
- Langer, J.A., The effects of available information on response to school writing tasks. In: *Research in the Teaching of English*, 18, p. 27-44, 1984.
- Langer, J.A. Examining background knowledge and text comprehension. In: *Reading Research Quarterly*, 19, p. 468-481, 1984.

Oostendorp, H. van, I. Kok & M. den Uyl, Zelfcontrole tijdens het lezen. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 7, nr. 3, p. 175-191, 1985.

Paris, S.G. & E.R. Oka, Children's reading strategies, metacognition, and motivation. In: *Development Review*, 6, p. 25-56, 1986.

Peeck, J. Voorkennis en tekstbestudering. In: *Tijdschrift voor de Taalbeheersing*, 1, nr. 4, p. 301-313, 1979.

Wagoner, S.A., Comprehension monitoring: What it is and what we know about it. In: *Reading Research Quarterly*, 18, p. 328-346, 1983.

Wesdorp, H. et. al., De haalbaarheid van periodiek peilingsonderzoek; een voorstudie op het gebied van het taalonderwijs in de lagere school. Lisse, Swets & Zeitlinger, 1986.

Personalia

Ann Terry en D. Prater: University of Houston - Clear Lake, VS.

Elayne Moe: Louisiana State Department of Education, VS.

James Flood: San Diego State University, VS.

Helen Mulholland: Institute of Medical education, University of Dundee, Scotland.