

Boekbespreking

Hilde Hacquebord

De kunst van effectief strategie-onderwijs

Een bespreking van:

Peter Bimmel, *Training en transfer van leesstrategieën; training in de moedertaal en transfer naar een vreemde taal, een effectstudie bij leerlingen in het voortgezet onderwijs*. Malmberg: 's Hertogenbosch, 1999, ISBN 90 208 7818 2

1. Inleiding

Vergroot strategietraining de leesvaardigheid van leerlingen? Over die kwestie discussieerde Peter Bimmel in het tijdschrift MOER (1997/6) met onder anderen Koen Jaspaert, van wie het standpunt is dat het in Nederland zo sterk bepleite strategie-onderwijs niets anders is dan het in een nieuw jasje gestoken grammatica-onderwijs (Forumdiscussie, 1997). Bij het onderwijs in (lees)strategieën wordt immers de aandacht van de leerling gericht op formele aspecten van taalgebruik, zoals bij het traditionele grammatica-onderwijs het formele taalsysteem centraal stond. En dit is volgens Koen Jaspaert een heilloze didactiek, omdat leerlingen er niet taalvaardiger door worden. Strategie-onderwijs is volgens hem gebaseerd op de verkeerde leertheoretische uitgangspunten, namelijk dat explicitering leidt tot verwerving. Een voorspoedige taalvaardigheidsontwikkeling is volgens Jaspaert gebaat bij een didactiek die ruimte geeft aan het ontdekkend leren en impliciete verwerving van taalregels en strategieën, bijvoorbeeld door probleemgestuurd onderwijs waarbij de nadruk ligt op de inhoud.

Peter Bimmel neemt het andere standpunt in: het expliciet onderwijzen van (lees)strategieën draagt bij tot een grotere (lees)vaardigheid van leerlingen, want strategieën, mits goed uitgevoerd, helpen een leerling bij een complexe taak als bijvoorbeeld tekstbegrip. Dat is ook het standpunt dat overeind is gebleven na uitvoerige literatuurstudie en dat aan zijn onlangs verschenen proefschrift ten grondslag ligt.

Hoe moet het begrijpend leesonderwijs bij het schoolvak Nederlands ingericht worden om ertoe bij te dragen dat niet alleen de leesvaardigheid Nederlands erop vooruitgaat, maar ook de leesvaardigheid in de vreemde talen?

In deze vraagstelling liggen twee onderzoeksthema's besloten: het ene vakdidactisch: de inrichting van het leesonderwijs bij Nederlands; het andere vakoverschrijdend: de transfer van leesvaardigheid, geleerd bij het ene en toegepast bij het andere taalvak, in dit geval het Engels. Aan dit laatste ligt de veronderstelling ten grondslag dat leesvaardigheid tot op zekere hoogte overdraagbaar is van eerste taal (T1) naar tweede

taal (T2), mits lezers in die tweede taal een zeker niveau van taalvaardigheid hebben bereikt. Het eerste thema is verbonden met de overtuiging dat door goed ingericht onderwijs veel verbeterd kan worden, en dat het mogelijk moet zijn, en dat het ook belangrijk is dat de leesvaardigheid van Nederlandse leerlingen verbeterd wordt. Slechts terloops, in de inleiding, haalt Bimmel de niet erg rooskleurige uitkomsten aan van diverse nationale en internationale rapporten over de leesvaardigheid van de Nederlandse leerlingen. Daar valt nogal wat aan te verbeteren. De gedrevenheid van de didacticus is door het hele boek te merken, de didactische oriëntatie maakt, voor mij althans, het lezen ervan tot een plezier, omdat het steeds duidelijk is wat het nut van het besprokene is. Ook de heldere, beknopte stijl verraaft het talent van de didacticus, die we ten slotte ook nog zullen zien optreden in zijn eigen onderzoek, maar daarover straks.

2. Overzicht en bespreking

In het eerste hoofdstuk gaat Bimmel in op theorieën van het leesproces en leesstrategieën. Beknopt worden vier modellen van het leesproces besproken: het 'oude' model van Gough (1972), waarin relatief veel accent wordt gelegd op de lineaire bottom-up-verwerking (de lezer verwerkt eerst de kleinste eenheden van het schrift, komt tot woordvorming en vervolgens tot de verwerking van grotere betekenseenheden). Vervolgens het bekende model van Goodman (1967) (en verwant daarmee dat van Smith (1988) en Westhoff (1981)), waarin het accent juist sterk wordt gelegd bij de top-down-verwerking door de betekenisgerichte en voorspellende lezer. Vervolgens worden de interactieve modellen van Rumelhart, Stanovich en Kintsch en Van Dijk gepresenteerd, die elk wel een wat uitvoeriger bespreking hadden verdiend. Zonder uitvoerige vergelijkende analyse van deze modellen concludeert Bimmel (p.12) dat ze, bij alle verschillen, gemeen hebben dat ze ruimte laten voor de lezer die betekenis construeert en sturing geeft aan zijn eigen leesproces. Volgens hem zijn alle vier modellen interactief te noemen, zij het dat ze verschillende accenten leggen op de invloed van top down, dan wel bottom-up-processen. Bimmel brengt met nadruk naar voren dat in alle modellen de lezer sturing geeft aan zijn eigen leesproces, en dat dat betekent dat er een mentale instantie moet zijn die dit reguleert, die doelen stelt, plannen maakt en die bewuste keuzes maakt bij het proces van betekenisconstructie. Deze veronderstelling rechtvaardigt het belang van strategisch leesvaardigheidsonderwijs. Maak lezers bewust van hun leesproces, en leer ze dat proces beter sturen, dan verbetert de leesvaardigheid. Echter, het feit dat goede lezers strategieën gebruiken, en dat goede strategieën bewust kunnen worden ingezet, wil nog niet zeggen dat strategieën ook trainbaar zijn, en zo dit het geval blijkt, dat training effect heeft op de leesvaardigheid.

"De onderwijsbaarheid van leesstrategieën" is de titel van het volgende hoofdstuk, waarin de vraagstelling besloten ligt. Eerst worden twee verschillende trainingsmethoden besproken: de uitlegmethode en de bewustmakingsmethode. In de uitlegmethode worden leesstrategieën aangeboden en voorgedaan, waarna de leerlingen ermee

gaan oefenen en ze toepassen. In de bewustmakingsmethode wordt, in de traditie van Vygotsky en Gal'perin, bovendien nadruk gelegd op het zelf verbaliseren; de didactiek is meer procesgeïntendeerd en gericht op reflectie. Een recente succesvolle uitwerking van deze bewustmakingsmethode is die van Palinscar en Brown, waarin leerlingen in kleine groepjes de betekenis van een leestekst construeren. Zonder dat Bimmel een voorspelling doet over de waarde of effectiviteit van een van beide methoden, is het duidelijk dat zijn sympathie uitgaat naar de bewustmakingsmethode. De uitlegmethode is oppervlakkiger, biedt strategieën te veel aan als 'kunstjes'. Volgens Bimmel is de grondlegger van de bewustmakingsmethode in Nederland Gerard Westhoff (een van de promotores).

In het tweede deel van dit hoofdstuk wordt een overzicht gegeven van het empirisch onderzoek naar de training van leesstrategieën. Lang niet alle studies komen met positieve resultaten, tenminste niet in de zin dat de leesvaardigheid van 'doorsnee' leerlingen verbetert. Trainingsstudies hebben met name positieve resultaten bereikt bij jonge lezers (op de basisschool), bij zwakke lezers en bij tweede-taallezers. En dan betreffen de effecten lang niet altijd een grotere leesvaardigheid, als we die zouden willen zien in een verbetering van de leesprestatie op standaardleestoetsen, maar met name beheersing van de getrainde strategieën. In zijn polemieek zijn dit natuurlijk gouden argumenten voor Jaspaert. De parallellie met het grammatica-onderwijs dringt zich op. Aangezien de strategieën natuurlijk bedoeld waren om het lezen zelf te verbeteren en niet om als zodanig gekend te worden, zijn deze uitkomsten toch niet heel optimistisch stemmend. Bimmel is zich hiervan bewust. Toch luidt de voorzichtige conclusie dat het mogelijk moet zijn leesstrategieën met succes aan te leren bij de doelgroep en dat we moeten hopen dat de leesvaardigheid dan ook verbetert. Het is duidelijk dat als strategie-onderwijs succesvol wil zijn, dit slechts onder bepaalde onderwijscondities het geval zal zijn. Bij het ontwerpen van zijn onderzoek moet hier dus rekening mee worden gehouden.

Het onderzoek beslaat twee experimentele studies. In de eerste gaat het om een vergelijking van de effecten van genoemde twee methoden van strategie-onderwijs op de beheersing van leesstrategieën en op de leesvaardigheid in moedertaal (Nederlands) en vreemde taal (Engels). Het design omvat twee experimentele condities: de uitlegconditie met uitleg door het lesmateriaal en de leerkracht (N=36) en de bewustmakingsconditie met reflectie in tweetallen (N=35). Daarnaast is er een controleconditie (N=74). In beide methoden worden de volgende strategieën aangeboden:

- *Koppen snellen*: voorkennis activeren en voorspellen van tekstinhoud op basis van 'uitstekende delen' van de tekst;
- *BEA*: voorspellen van de tekstinhoud op basis van begin en einde van alinea's;
- *Sleutelfragmenten*: zoeken naar passages in de tekst die belangrijke informatie bij de hoofdgedachte bevatten;
- gebruik maken van *scharnierwoorden* (verbindingswoorden: voegwoorden, pronominale adverbia).

Voorafgaand aan de training zijn voormetingen verricht: strategiespecifieke toetsen om de mate van beheersing van de vier leesstrategieën vast te stellen, leesvaardigheidstoetsen Nederlands en Engels en een woordenschattoets Engels om de taalkennis te meten. De daarop volgende vijf trainingssessies (van elke tweeënhalf uur, verzorgd door zes proefleiders) waren gericht op het trainen van de vier leesstrategieën en hun toepassing bij het begrijpend lezen van Nederlandstalige teksten. Na de vijfde trainingssessie volgden de eerste nametingen: strategiespecifieke toetsen en leesvaardigheidstoetsen Nederlands en Engels. De leesvaardigheidstoets Engels is afgenomen om een eventuele spontane transfer vast te stellen. Op de eerste nametingen volgden twee trainingssessies, gericht op het bevorderen van transfer naar het Engels door middel van het toepassen van de getrainde strategieën op Engelstalige teksten. Het programma is afgesloten met een tweede nameting bij de experimentele leerlingen, ditmaal op leesvaardigheid Engels, om na te gaan in hoeverre er sprake is van transfer als resultaat van de twee trainingssessies Engels.

Voor de eerste experimentele studie is een uitgebreid instrumentarium ontwikkeld. Er zijn meetinstrumenten voor elk van de vier strategieën ontwikkeld in twee verschillende versies en verschillend in voor- en de nameting. Dat resulteert in 16 strategiespecifieke subtoetsen, die afzonderlijk helaas bijna allemaal een matige (Cronbach's alfa rond de .60) tot geringe (Cronbach's alfa rond .40 of lager) betrouwbaarheid vertonen (gemeten bij de controlegroep). Dit gegeven trekt een wissel op de analyse. De keuze voor standaard-leesvaardigheidstoetsen (afkomstig uit CITO-mavo-eind-examens) voor Nederlands en Engels is in dit opzicht gelukkiger: het levert een betrouwbare set toetsen op (8 voor Nederlands, 12 voor Engels). De standaardleestoesen (die evenmin als de strategietoetsen parallelle toetsen zijn), zijn volgens een draaiboekje allemaal op verschillende momenten bij alle leerlingen afgenomen. Op deze manier wordt het probleem van gebrek aan paralleliteit (d.w.z. de voor- en na-toetsen meten niet precies hetzelfde) omzeild. Daarnaast zijn vragenlijsten afgenomen: *Kennis omtrent lezen en leesvaardigheid*, *Attitude ten aanzien van o.a. lezen, strategieën en de cursus* en een *Leerstijlenvragenlijst*. Al met al een enorme toetsbatterij. De bijlagen bieden uitgebreide toetsvoorbeelden. De data zijn geanalyseerd door middel van univariate covariantie-analyses, waarbij de voormeting telkens als covariaat is genomen. Aan de assumpties voor covariantie-analyse wordt in deze studie behoorlijk voldaan.

De resultaten van de statistische analyse vallen zonder meer tegen, tenminste voor wie gehoopt had op een positief effect van een of beide experimentele condities. Geen van de afhankelijke variabelen, behalve de subtoets Scharnierwoorden 1/3, levert een significant effect op in de nameting. Alleen op de kennisvragenlijst scoren de experimentele leerlingen in beide condities beter dan ervoor, in tegenstelling tot de controleleerlingen. Maar er is geen enkele aanwijzing gevonden dat de experimentele leerlingen betere lezers zijn geworden, noch in de zin van strategiebeheersing, noch in termen van leesvaardigheid na de trainingen die vijf keer tweeënhalf uur hebben geduurd. Bij dit gebrek aan resultaat kon natuurlijk ook niet worden nagegaan welke van de twee experimentele condities, de uitleg- dan wel de bewustmakingsmethode

beter was. Ook de metingen van attitude en leerstijlen leveren geen positief resultaat op dat in verband kan worden gebracht met het trainingsprogramma.

Het siert Bimmel dat hij het er niet bij laat zitten. Bij dit soort onderzoek spelen zoveel storende factoren buiten het op zich zorgvuldig opgezette design dat het de moeite waard is deze in kaart te brengen. Afgezien van de gebrekkige betrouwbaarheid van een deel van het meetinstrumentarium zijn er met gezond verstand een groot aantal te noemen die alle te maken hebben met de opzet en kwaliteit van de trainingen: de leerlingen waren niet echt gemotiveerd voor de trainingen (die op zaterdagochtend werden gegeven); de meesten deden mee omdat ze er wat geld mee verdienden, niet omdat ze last hadden van een gebrekkige leesvaardigheid. De trainingen duurden lang en werden als saai ervaren; vijf bijeenkomsten zijn wellicht te weinig om het geleerde te doen beklijven. De leerlingen is niet duidelijk gemaakt dat ze bij de toetsen geacht werden het geleerde toe te passen. En de proefleiders hebben wellicht onvoldoende het individuele proces kunnen begeleiden waardoor met name de bewustmakingsmethode niet optimaal is uitgevoerd.

Het is natuurlijk jammer dat dergelijke 'gezond-verstand' overwegingen niet eerder zijn gemaakt, en dat niet van te voren gepoogd is de kwaliteit van de trainingen optimaal te laten zijn. Aan de andere kant, in elke onderwijssetting spelen dergelijke factoren een grote rol. Aangezien een aanvankelijk doel van de studie was de inrichting van het 'gewone' onderwijs Nederlands te verbeteren, moeten we ons nu toch afvragen of dit bereikt wordt door het opnemen van leesstrategieën in het curriculum. Wat doet de 'gewone' docent Nederlands met 'doorsnee' leerlingen die lang niet altijd gemotiveerd zijn, aan de hand van een methode die door de uitgever is voorzien van wat leesstrategieën, in een situatie waar zeker geen ruimte is voor een individueel gericht bewustmakingsproces?

In de tweede experimentele studie die Bimmel opzet, wordt de training zelf geoptimaliseerd en het design enigszins aangepast. De leerlingen worden nu op school, tijdens de lessen Nederlands en Engels in vijftien bijeenkomsten van een lesuur getraind in tweetallen. En ze gaan nu voor een cijfer. Bimmel zelf treedt nu op als proefleider, en beperkt zich tot de bewustmakingsmethode. De training bevat nu twee nieuwe strategieën: '*Questioning*' en '*Semantic mapping*' in plaats van *Koppen snel* en *BEA*. Alleen de meest betrouwbaar gebleken strategietoetsen worden in voor-en nameting afgenomen en voor een deel samengenomen. En aan het eind van de training werden meerkeuzetoetsen hardopdenkend uitgevoerd, waarbij de trainer feedback verschaft. Het gaat in deze tweede studie nu om de vraag of, in zo optimaal mogelijke omstandigheden, met de beste docent die als onderzoeker natuurlijk heel gemotiveerd is resultaat te bereiken, er resultaat bereikt kan worden met een training in leesstrategieën. 'Wetenschappelijk gezien' betekent deze nieuwe opzet enerzijds winst, ook door de verbetering van de betrouwbaarheid van de metingen, aan de andere kant verlies doordat de resultaten mogelijk geforceerd werden door de interventie van de proefleider-onderzoeker. En de resultaten zijn verbeterd, zij het niet opzienbarend. Op vijf van de twaalf afhankelijke variabelen wordt in de nameting bij covariatie-analyse met de voormeting als covariaat, een significant effect gevonden ten gunste van de experimentgroep. De getrainde leerlingen doen het beter op drie van

de vier strategietoetsen (niet op die voor Questioning, die overigens ook een heel matige betrouwbaarheid heeft). En op de standaardleestoets voor Nederlands, maar niet die voor Engels.

In de bespreking van dit proefschrift is vooral ingegaan op de leesstrategietraining bij Nederlands en het effect daarvan op de beheersing van strategieën en op de leesvaardigheid Nederlands. Effecten op de leesvaardigheid Engels zijn niet gevonden, maar de vraag van transfer is in de loop van het proefschrift, dat gezien kan worden als een zoektocht, ook wat op de achtergrond geraakt. In de theoretische hoofdstukken wordt weliswaar ingegaan op dit aspect, maar ook hier 'bungelt' het er wat bij. De oorspronkelijke vraagstelling was te omvangrijk en een toespitsing bleek in de loop van het ongetwijfeld moeizame onderzoeksproces noodzakelijk. Hoewel de transferkwestie steeds is 'meegenomen', is het duidelijk dat deze op de achtergrond is geraakt. Hoe belangwekkend ook, bij de vraag naar transfer van leesvaardigheid van de ene naar de andere taal komt veel meer kijken, zowel theoretisch als design-technisch. Er was onvoldoende zicht op de beheersing van zowel de eerste als tweede taalvaardigheid van de leerlingen, op het leesproces in een tweede taal en er was onvoldoende ruimte in de trainingen om aandacht te schenken aan de transfer. Dit kan jammer gevonden worden, maar aan de andere kant was de opzet te pretentius. Achteraf gezien was een inperking op voorhand beter geweest.

3. Implicaties voor het onderwijs

Welke implicaties hebben de resultaten van dit proefschrift voor de onderwijspraktijk? Bimmel gaat hier zelf ten slotte kort op in. Volgens hem zou het onderwijs Nederlands verrijkt worden met een leesstrategietraining volgens de bewustmakingsmethode. Leerlingen moeten niet alleen leesstrategieën kennen en kunnen toepassen, ze moeten zich ook bewust zijn van hun eigen strategiegebruik, en ze moeten strategieën kunnen kiezen die passen bij hun leerstijl en bij de leestaak. Als 'werkzame bestanddelen' uit de tweede studie worden dan een aantal werk- en oefenvormen genoemd die gericht zijn op grotere bewustwording, zoals bijvoorbeeld samenwerkend leren, hard-opdenkend uitvoeren van leestaken, leerlingen van verschillende leeftijd en niveau bij elkaar plaatsen etc. Daarnaast wijst Bimmel op de grote rol van de docent, wellicht het grootste 'werkende bestanddeel', interagerend met genoemde werk- en oefenvormen en de factor motivatie van de leerlingen, van de tweede studie. Hij schrijft (p. 159)

"We mogen daaruit met enige voorzichtigheid afleiden dat leerprocessen, gericht op strategietraining - en wellicht meer algemene processen die gericht zijn op 'leren leren' - niet met lesmateriaal alleen gestuurd kunnen worden. Dit kan verstrekkende consequenties hebben voor de onderwijspraktijk van het studiehuis in de vernieuwde Tweede Fase van het voortgezet onderwijs. (.....) Wanneer we erop uit zijn de zelfstandigheid van leerlingen te vergroten (.....) is een superviserende, begeleidende leerkracht onmisbaar.

Haar (sic) taak bestaat uit bewustmaking bij de leerlingen uit te lokken en positieve feedback te geven (....) Het werken in tweetallen of in kleine groepjes kan de weg vrij maken voor dergelijke intensieve vormen van begeleiding. Tegelijkertijd zijn zulke groepeeringsvormen ook noodzakelijk om tegemoet te komen aan individuele verschillen tussen leerlingen met betrekking tot leerbehoeftes en werktempo."

Met dit citaat wordt de bevlogenheid van de didacticus Bimmel treffend geïllustreerd. Het maakt ook duidelijk dat de didactische vernieuwing die hij na zou willen streven veel verder gaat dan het leesvaardigheidsonderwijs bij Nederlands en de moderne vreemde talen; toepassing van genoemde 'bestanddelen' zou effectief kunnen zijn bij het onderwijs in alle vakken, en niet alleen in de tweede fase. Sterker nog, wanneer de didactische vernieuwing zich zou beperken tot dat ene aspect - leesstrategie-onderwijs bij Nederlands - zou het effect wel eens veel geringer kunnen zijn dan wanneer onderwijsbreed gewerkt zou worden op de manier die Bimmel voorstaat. Het leesonderwijs leent zich overigens uitstekend voor zo'n schoolbrede aanpak, denk aan het vakonderwijs waar voortdurend leestaken worden gesteld. Als alle docenten zich bewust zijn van de strategische aspecten van de leestaken die ze stellen, en (interactieve) werkvormen hanteren waarin ook aandacht is voor de leestaak en aanpak daarvan, dan is het effect waarschijnlijk veel groter dan wanneer dit in een aparte 'training' aan bod komt. Transfer wordt dan ook in een wat breder perspectief geplaatst. Dit bredere perspectief, dat tegenwoordig 'taalbeleid' wordt genoemd, wordt in dit proefschrift niet geschetst, maar de theorie, het onderzoek en de didactische implicaties die Bimmel bespreekt, sluiten goed aan bij deze vorm van onderwijsvernieuwing.

Bibliografie

- Forumdiscussie (1997). Uitgesproken taakgericht. Forumdiscussie met Cor Aarnoutse, Peter Bimmel en Koen Jaspaert. *Moer* 6, 378-385.
- Goodman, K.S. (1967). Reading: The psycholinguistic guessing game. *Journal of the Reading Specialist* 6, 126-135.
- Gough, P.B. (1972). One second of reading. In: J.F. Kavanagh & I.G. Mattingly (Eds.), *Language by ear and by eye*. Cambridge, MA.: MIT Press.
- Smith, F. (1988). *Understanding reading. A psycholinguistic analysis of reading and learning to read*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Westhoff, G. (1981). *Voorspellend lezen. Een didactische benadering van de leesvaardigheidstraining in het moderne-vreemdetalenonderwijs*. Groningen: Wolters Noordhoff.

