

Training in de moedertaal en transfer naar een vreemde taal

Een effectstudie bij leerlingen uit het voortgezet onderwijs.

Peter Bimmel, Training en transfer van leesstrategieën. Training in de moedertaal en transfer naar een vreemde taal - een effectstudie bij leerlingen uit het voortgezet onderwijs. Malmberg, 's Hertogenbosch 1999. ISBN 90 208 7818 2, 333 blz. f 75,-.

Peter Bimmel promoveerde op 19 maart 1999 aan de Universiteit van Amsterdam op het onderwerp Training en transfer van leesstrategieën. Centraal in zijn proefschrift stond de vraag 'Hoe moet het begrip lesonderwijs 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?'

Met plezier geef ik gehoor aan het verzoek van de redactie van *Levende Talen* om de dissertatie van Peter Bimmel te bespreken. Mijn doel van de recensie is om in zo helder mogelijke bewoordingen de onderzoekopzet en de resultaten van het onderzoek van Bimmel voor u te schetsen, daar mijn mening over te geven en enkele conclusies voor de onderwijspraktijk te trekken.

Onderzoekscondities

Op grond van een uitgebreide literatuurstudie heeft de onderzoeker besloten twee trainingsprogramma's op te zetten waarin leesstrategieën geoefend werden. De twee programma's verschilden van elkaar in opzet op het punt van de zogenaamde 'verbalisatie-component'. Dit wil zeggen dat in het ene trainingsprogramma het verbaliseren door leerlingen actief werd uitgelokt in de vorm van reflectie in tweetallen, terwijl het andere trainingsprogramma was opgezet volgens de zogenaamde 'uitlegmethode', zonder verbalisatie. Daarnaast werd de onderzoeksconditie 'regulier onderwijs' gebruikt als controlegroep om de trainingsresultaten mee te vergelijken. Bij de uitlegmethode beschrijft de proefleider (of het materiaal) in voor leerlingen begrijpelijke taal welke strategie geoefend gaat worden en waarom. Boven-

dien krijgt de leerling informatie over hoe de strategie stap voor stap uitgevoerd kan worden (dit gedeelte kan vergeleken worden met de onderzoeksconditie 'heuristiek gebruiken' uit mijn eigen onderzoek). Ook wordt door de leerkracht gedemonstreerd (bijvoorbeeld door hardop denken) hoe het strategiegebruik geëvalueerd kan worden.

Bij de bewustmakingsmethode (met verbalisatiecomponent, in mijn onderzoek de conditie met open reflectie) verkent de leerling in de oriëntatieperiode zelf de taak en de handelingen die hij moet verrichten en hij bepaalt zelf een strategie, die hij vervolgens uitvoert. Tijdens de uitvoering wordt de leerling expliciet uitgenodigd de stappen die geleid hebben tot een 'goede oplossing' van zijn leesprobleem te verwoorden (verbalisatie). Uiteindelijk leidt deze methode tot verkorting van de betreffende strategie, maar de leerling blijft zich wel bewust van de te hanteren / gehanteerde strategie.

Randvoorwaarden van onderzoek 1

Het onderzoek is uitgevoerd met leerlingen uit het derde leerjaar voortgezet onderwijs (vbo, mavo, havo en vwo). Per onderzoeksconditie zijn uiteindelijk 32 leerlingen geselecteerd op schooltype, geslacht, en rapportcijfers voor Nederlands en Engels. De experimentele training is door zes proefleiders verzorgd in vijf trainingssessies van tweeënehalf uur op zaterdagochtenden. Het gaat hier dus om experimenteel onderzoek, buiten de schoolcontext, en niet om quasi-experimenteel onderzoek in een reguliere onderwijssituatie. De training werd gegeven aan heterogene groepen van 12 leerlingen.

De getrainde leesstrategieën

In de training werden vier leesstrategieën geoefend: Koppen snellen (het voorspellen van tekstinhouden aan de hand van de titel, tussenkopjes, illustraties e.d.), BEA (voorspellen van tekstinhouden aan de hand van het begin en het einde van alinea's), Sleutelfragmenten (passages met een hoge informatieve waarde zoeken en onderstrepen), Scharnierwoorden (gebruik maken van structuurmarkerende verbindingswoorden die aanwijzingen geven over logische verbanden in een tekst).

Resultaat onderzoek 1

De resultaten van de proefpersonen zijn gemeten met een uitgebreide toetsbatterij, en afgezet tegen een voormeting waarin hetzelfde type toetsen werd

gebruikt maar niet dezelfde toets. Voor elk van de vier getrainde leesstrategieën zijn steeds twee strategie-toetsen gebruikt en het geheel werd geïmplementeerd met een algemene leesvaardigheidstoets, bestaande uit Cito-examens mavo voor Nederlands en Engels.

Geen van beide trainingsprogramma's (noch de uitlegmethode, noch de bewustmakingsmethode) bleek waarneembare effecten te hebben op de beheersing van de getrainde strategische leerhandelingen, noch op de leesvaardigheid Nederlands en Engels in het algemeen.

Storende factoren

In het verslag van het onderzoek wordt melding gemaakt van een tiental storende factoren die mogelijk afbreuk hebben gedaan aan de effectiviteit van de trainingsprogramma's. Het zou te ver voeren om die hier allemaal uitgebreid te gaan behandelen. Voor mij sprongen er een aantal uit die ik (en misschien u ook wel) tijdens het lezen van het onderzoek zelf al bedacht had:

- Waren die leerlingen op de zaterdagochtend wel voldoende gemotiveerd om iets te leren? Ze zaten niet op school, de training gebeurde in hun vrije tijd, ze waren niet geselecteerd op 'hier ben ik zwak in en nu krijg ik een soort bijles om beter te leren lezen en betere cijfers te halen'. Ze kregen wel een vergoeding voor hun aanwezigheid. Uit de scores op de attitude vragenlijst waren weliswaar geen grote motivatieproblemen af te leiden, maar toch, ... het is anders dan leren op school
- Was de training niet te kort? Vijf trainingssessies van tweeënehalf uur voor vier leesstrategieën is iets anders dan een lesuur per week gedurende het grootste deel van het schooljaar. Tweeënehalf uur is wel heel intensief maar ook zeer gecondenseerd en er waren maar vijf contactmomenten.
- Was deze selectie van leesstrategieën wel een goede voor Nederlands en Engels? Met name bij de strategieën Koppen Snellen en BEA kun je twijfelen aan het nut voor moedertaal lezen. Beide strategieën zijn gericht, zo meldt ook de onderzoeker zelf, op het effectief gebruik van niet-talige voorkennis. De relevantie voor vreemde-taal-lezen is evident: het gaat om compensatiestrategieën voor ontbrekende talige kennis. En ofschoon deze strategie zeker ook waarde heeft voor moedertaallezen is dit voor leerlingen wellicht minder evident en dus wellicht ook minder motiverend om te leren.
- Was het wel handig om met zulke heterogene groepen te werken? In de training moesten snellere leerlingen toch vaak wachten op de minder snelle, hetgeen tot irritaties en dus motivatieverlies leidde. Leerlingen komen zo wat betreft het geven van gerichte feedback ook niet allemaal even goed aan hun trekken.
- Hoewel de instructie voornamelijk materiaalgestuurd was, kan de rol van zes verschillende proefleiders toch ook van invloed geweest zijn.

Onderzoek 2

Na het uitvoeren en afronden van studie 1 werd, op grond van de resultaten, besloten om de beantwoording van de onderzoeksvragen op te schorten en een tweede onderzoek te starten waarin de eventueel storende factoren uit studie 1 zoveel mogelijk werden uitgesloten. De kenmerken van studie 2 waren dan ook:

- de training werd gegeven binnen een reguliere schoolcontext;
- de setting betrof dus een reguliere klas (in totaal zes derde klassen: twee mavo-klassen, twee havo-klassen, één atheneum-klas en één gymnasium-klas);
- uit elk van deze zes klassen werd een tweetal leerlingen geselecteerd voor de experimentele training. De experimentele groep bestond dus uit 12 leerlingen. De rest van de eigen klas van die leerlingen vormde de controlegroep;
- het ging om 3 uur 'gewoon' Nederlandse les van de eigen docent en één uur experimentele training leesvaardigheid per week van de proefleider, in totaal 15 experimentele lesuren van 45 minuten (daarmee valt studie 2 dus in de categorie quasi-experimenteel onderzoek);
- de training vond plaats in tweetallen, dus een vast koppel van twee leerlingen met de proefleider;
- het trainingsprogramma bevatte alleen nog een uitwerking van de bewustmakingsmethode gericht op: a. het expliciet kennis verwerven van strategieën en strategiegebruik b. oefenen in het doelbewust toepassen van leesstrategieën c. in tweetallen reflecteren op hun strategisch leesgedrag;
- er werden weer 4 leesstrategieën getraind, maar niet helemaal dezelfde als in studie 1. Nu ging het namelijk om: Sleutelfragmenten, Scharnierwoorden, *Questioning* en *Semantic Mapping*;
- een meting gericht op de leesvaardigheid Engels vond plaats meteen na de Nederlandse training;
- een extra meting op leesvaardigheid Engels vond plaats na twee lesuren training in toepassing van de geleerde leesstrategieën op Engelse teksten;
- de toetsen werden door de eigen docent afgenomen en telden mee voor het rapport.

Resultaten Onderzoek 2

De precieze onderzoeksvragen van studie 2 luiden:

1. Heeft leesstrategietraining effect op de beheersing van de getrainde strategische leeshandelingen bij leerlingen in het voortgezet onderwijs?
2. Heeft leesstrategietraining effect op de leesvaardigheid in de moedertaal (Nederlands) bij leerlingen in het regulier VO?
3. Heeft leesstrategietraining in de moedertaal (Nederlands) effect op de leesvaardigheid in een vreemde taal (Engels) bij leerlingen in het regulier VO?

De resultaten na de metingen gaven het volgende resultaat.

De experimentele groep bleek na de training significant beter te presteren dan de controlegroep op drie

van de vier leesstrategieën. Alleen bij Scharnierwoorden werden geen effecten van de training vastgesteld. Na de training bleek de experimentele groep ook significant beter te presteren dan de controlegroep op een toets waarmee de vaardigheid in het begrijpend lezen van teksten in de moedertaal werd gemeten. Het bleek hierbij zelfs te gaan om een behoorlijk groot effect.

Op de derde onderzoeksvraag, de effecten op de leesvaardigheid Engels, is vooralsnog geen bevestigend antwoord gevonden. Er werd geen effect van de training gevonden, noch op de eerste nameting, noch op de tweede die is afgenomen na twee lessen waarin de strategieën werden toegepast op Engelse teksten.

Conclusies

De onderzoeker geeft zelf aan dat, gezien het exploratieve karakter van zowel studie 1 als studie 2, de conclusies met de nodige voorzichtigheid getrokken moeten worden. Dat lijkt me een terechte waarschuwing. De onderzoeker heeft er in studie 2 immers bewust de voorkeur aan gegeven om vooral een aantal van de storende factoren uit studie 1 te verhelpen. Een belangrijke consequentie daarvan is dat de groep proefpersonen daardoor wel erg klein is geworden. Dit betekent dat de gevonden resultaten niet zomaar

gegeneraliseerd kunnen worden. Daarnaast levert de keuze om met één proefleider en training in tweetalen te werken naast voordelen ook het nadeel op dat deze trainingssituatie in de praktijk vaak niet haalbaar zal zijn, hoewel bepaalde invullingen van het studiehuis hier wel ruimte voor bieden.

Het lijkt er, op grond van deze studies, in ieder geval op dat een training in leesstrategieën voor begrijpend lezen in de moedertaal (Nederlands), opgezet volgens de bewustmakingsmethode, een positief effect heeft op de beheersing van de getrainde leesstrategische handelingen. Dit is niet zo'n verrassende uitkomst. Uit veel onderzoek blijkt dat als je in de nameting datgene meet wat je ook getraind hebt, je positieve resultaten vindt. Verrassender (en bemoedigender!) is het dat een dergelijke strategietraining een substantieel effect kan hebben op de algemene leesvaardigheid in de moedertaal bij de doelgroep 'doorsnee leerlingen VO'. Dit betekent dat je door leerlingen bij Nederlands dit soort strategieën te laten oefenen inderdaad hun leesvaardigheid kunt verbeteren. Goed lezen is dus niet iets wat je kunt of niet kunt (zoals vaak met name door leerlingen wordt beweerd), maar beter lezen kun je leren. Dat is een prettige constatering voor het onderwijs. Mijn indruk is trouwens dat op dit moment het onder-

De toekomst van het moderne vreemde talenonderwijs!

Q levert een keur aan multiple-media talenproducten voor het leren van Engels, Frans, Duits, Spaans en Italiaans in het primair-, voortgezet- en beroepsonderwijs en volwasseneneducatie.

Onze cd-roms bieden didactisch verantwoord en aantrekkelijk materiaal: bijvoorbeeld Q Steps 1 en Q Steps 2 voor kinderen van 8-10 jaar die Engels, Frans, Duits of Spaans willen leren, werden met de prestigieuze Amerikaanse Media & Methods Award bekroond. En Nieuwe Buren, het meest gebruikte NT2-programma in Nederland, werd met de Les-trofee bekroond.

Bestel vandaag nog zodat ook uw leerlingen dit schooljaar met uitstekende multimedia producten kunnen werken.

Heeft u onze catalogus nog niet ontvangen? Bel 00800 – 7338 9273 (gratis, ook vanuit België) voor uw exemplaar. Een demo cd-rom kunt u ook op dit nummer aanvragen.

Q-direct
Antwoordnummer 57503
3507 WB UTRECHT

tel: 00800-73389273
tel: 030-273-6593
fax: 030-271-8289

<http://www.q-direct.com>
e-mail: gkloos@qgroupplc.com



Q-direct

direct

werp leesstrategieën bij het onderwijs Nederlands niet zo heel veel aandacht heeft. De nadruk lijkt te liggen op, in klassen van 32 leerlingen ook heel lastig te concretiseren, onderwerpen als spreken/luisteren. Misschien dat bij een volgende herziening van eindtermen/kerndoelen toch de leesstrategieën als hoeksteen van schoolsucces in z'n algemeenheid wat meer accent zouden kunnen krijgen.

Tenslotte bleek, en dat was voor mij niet verrassend, dat de transfer van het geleerde op leesvaardigheidsgebied bij Nederlands, naar de leesvaardigheid in een vreemde taal (Engels) niet spontaan optreedt, terwijl er toch in de bewustmakingsmethode maatregelen getroffen zijn om een dergelijke transfer te bevorderen. Ook twee extra trainingsuren met Engelse teksten waren kennelijk niet voldoende om voor transfer te zorgen. Dit betekent dat er dus ook bij de vreemde talen expliciete training van leesstrategische handelingen via de bewustmakingsmethode zou moeten plaats vinden om die transfer te bewerkstelligen. Mijn eigen onderzoek² laat zien dat een lange training via de bewustmakingsmethode (van ongeveer 20 lessen verspreid over een heel schooljaar) voor het vergroten van de leesvaardigheid Frans van 5vwo-leerlingen de meeste vruchten afwierp. Uit meerdere onderzoeken van de laatste jaren dringt zich de conclusie aan ons op dat het woord 'bewustmaking' en de concretisering daarvan in trainingsprogramma's wel eens de succesbepalende factor van onderwijzen en leren zou kunnen zijn. Dit sluit aan bij de oorspronkelijke gedachte die altijd achter het studiehuis heeft gezeten, en nu door allerlei organisatorische rompslomp, PTA's, verdeelsleutels voor contacturen, studiewijzers en wat niet al uit het oog verloren dreigt te worden. Een zelfstandig lerende leerling doet namelijk niet anders dan zich bewust zitten zijn van zijn leerproces en daar consequenties uit trekken voor een volgende serie leeractiviteiten. Uit het onderzoek van Peter Bimmel blijkt echter dat die transfer niet vanzelf tot stand komt, dat we daar leerlingen bij moeten helpen en begeleiden, liefst in een wat kleinere groep. Ook hiervoor liggen in een school die als studiehuis is georganiseerd voldoende mogelijkheden en uitdagingen. Ik

hoop dat, als alle scholen de tweede fase organisatorisch op een rijtje hebben, er weer volop aandacht komt voor de leerprocessen zelf en de rol die bewustmaking daarbij speelt.

Mijn laatste, wellicht eigenwijze, conclusie is (en ik weet dat veel wetenschappers het daar niet mee eens zijn!) dat om allerlei redenen quasi-experimenteel onderzoek voor de praktijk van het onderwijs over het algemeen meer oplevert dan zuiver experimenteel onderzoek. De onderzoeker geeft dit zelf eigenlijk ook wel toe, wanneer hij bij de conclusies stelt dat er kennelijk allerlei 'secundaire factoren' een doorslaggevende rol spelen, al is niet altijd precies duidelijk (en zeker niet meetbaar) wat het aandeel van die factoren dan is. Hij noemt hier de motivatie van leerlingen en de rol van de docent. Nog concreter zou ik hieraan toe willen voegen dat het natuurlijk alles uitmaakt of je als leerling gewoon les hebt binnen school of op zaterdagmorgen moet opdaven, al wordt het dan betaald. Dat het wel even iets uitmaakt of je er een cijfer voor krijgt dat meetelt of niet. Dat het wat uitmaakt of één en dezelfde proefleider de proefpersonen traint of zes verschillende proefleiders, hoe goed je ze ook instrueert. Dat instructie en begeleiding krijgen in een tweetal wel heel iets anders is dan in een (heterogene!) groep van twaalf en dat iedere docent zal bevestigen dat 15 contactmomenten van een lesuur effectiever zijn dan 5 momenten van tweeënehalf uur.

Naar mijn overtuiging zou er veel meer quasi-experimenteel praktijkonderzoek in het onderwijs uitgevoerd moeten worden. Het verbaast mij dan ook dat er toch nog regelmatig (soms ook gedwongen) naar zuiver experimenteel onderzoek wordt gegrepen. In de geneeskunde of in de biotechnologie ligt dit type onderzoek misschien het meest voor de hand, maar het onderwijs is volgens mij het meest gediend met onderzoek dat vooral veel van dezelfde randvoorwaarden kent waaronder onderwijs moet functioneren. Dat komt de bruikbaarheid van de resultaten van onderzoek voor de dagelijkse praktijk van het onderwijs denk ik alleen maar ten goede.

Noot

1. Het proefschrift is te bestellen bij Peter Bimmel, telefoon 035 - 623 6010, e-mail pbimmel@wxs.nl).
2. H. Mulder, *Training in leesstrategieën: vorm en rendement. Een onderzoek naar het effect van vier trainingsvarianten op de leesvaardigheid Frans als vreemde taal*. Meulenhof Educatief, Amsterdam, 1996. ISBN 90 280 1852 2.

Hetty Mulder

Is projectcoördinator Zelfstandig Leren bij het SLO in Enschede en coördinator van het Kenniscentrum Onderwijs, Centrum voor Frankrijkstudies CFS van de Universiteit Utrecht.