

## Ten Geleide

In de hardop-denkstudie waarmee dit nummer opent, onderzochten Ilona de Milliano en Amos van Gelderen welke verschillen er zijn in de taakaanpak van vmbo'ers bij taakgericht lezen en schrijven, en in hoeverre deze verschillen gerelateerd zijn aan de kwaliteit van hun taakuitvoering. De leerlingen voerden een gecombineerde lees- en schrijftaak uit waarbij ze een tekst moesten bestuderen en daarbij behorende verwerkingsopdrachten maken. Voor alle leerlingen zijn hun zelfregulatieve activiteiten gerelateerd aan de kwaliteit van hun taakuitvoering. De resultaten laten zien dat vmbo'ers hun gedrag oppervlakkig reguleren, maar dat de kwaliteit van hun taakuitvoering wel afhankelijk is van hun aanpak. Dit ondersteunt het belang van aandacht voor zelfregulatieve activiteiten bij taakgericht lezen en schrijven in het vmbo. Leerlingen bewust maken van de koppeling tussen de taak en de tekst is een veelbelovende stap, waarmee ook de zwakst presterende vmbo'ers hun prestaties op lees- en schrijftaken kunnen verbeteren.

Laurence Auener en Marco Bril onderzochten of dyslectische Français Langue Etrangère (FLE)-leerders meer spelfouten maken in inflecties (werkwoordsinflectie, getalsinflectie bij zelfstandige naamwoorden en geslachtsinflectie bij bijvoeglijke naamwoorden) dan normaalontwikkeldende. De correctheid van geschreven inflecties bij dyslectische en normaalontwikkeldende FLE-leerders blijkt geen grote verschillen te vertonen. Contrastanalyses laten zien dat bij beide

populaties werkwoordsinflectie en getalsinflectie bij zelfstandige naamwoorden vaker correct gespeld werden dan geslachtsinflectie bij bijvoeglijke naamwoorden. Er wordt aanbevolen om rekening te houden met de eventuele taalspecifieke uitingen van dyslexie bij de verschillende mvt.

Lisanne de Nood en Marjolein van Herten doen verslag van een verkennend onderzoek naar wat leerlingen in het voortgezet onderwijs zelf zouden willen bespreken als zij over verhalen praten. Daarnaast is onderzocht wat leerlingen daadwerkelijk bespreken over verhalen, als zij zelf invulling mogen geven aan een gesprek daarover. In hoeverre komt 'willen' overeen met 'doen'? Dat blijkt in de praktijk niet helemaal met elkaar overeen te komen. Leerlingen geven aan dat zij vooral willen praten over interpretatie en oordeel, en in mindere mate over beleving. In de praktijk blijkt dat interpretaties inderdaad veelvuldig besproken worden, maar dat praten over oordeel maar weinig aan bod komt in hun gesprekken. Als leerlingen weinig worden gestuurd voor en tijdens hun gesprek over een verhaal, krijgen de gesprekken grotendeels een interpreterend karakter.

Christopher Cusack bespreekt het proefschrift van Jasmijn Bloemert (2019). *Getting off the fence: Exploring the role, position, and relevance of literature education in the teaching of English as a foreign language in Dutch secondary education.*

Namens de redactie,  
HELGE BONSET

## Taakgericht lezen en schrijven van vmbo'ers

### Verschillen in de aanpak van leerlingen en kwaliteit van hun taakuitvoering

ILONA DE MILLIANO & AMOS VAN GELDEREN

In een hardop-denkstudie is onderzocht welke verschillen er zijn in de taakaanpak van vmbo'ers bij taakgericht lezen en schrijven, en in hoeverre deze verschillen gerelateerd zijn aan de kwaliteit van hun taakuitvoering. De leerlingen voerden een gecombineerde lees- en schrijftaak uit waarbij ze een tekst moesten bestuderen en daarbij behorende verwerkingsopdrachten maken. Alle verbale en non-verbale activiteiten tijdens het uitvoeren van de taak zijn vastgelegd op video en daarna gecodeerd. Voor alle leerlingen zijn hun zelfregulatieve activiteiten gerelateerd aan de kwaliteit van hun taakuitvoering. Om een gedetailleerd beeld te krijgen van de verschillen in aanpak zijn activiteiten van 18 leerlingen met de hoogste, gemiddelde en laagste scores in chronologische volgorde gezet en bestudeerd op verschillen en overeenkomsten. Resultaten laten zien dat vmbo'ers hun gedrag oppervlakkig reguleren, maar dat de kwaliteit van hun taakuitvoering wel afhankelijk is van hun aanpak. Dit ondersteunt het belang van aandacht voor zelfregulatieve activiteiten bij taakgericht lezen en schrijven in het vmbo. Leerlingen bewust maken van de koppeling tussen de taak en de tekst

is een veelbelovende stap, waarmee ook de zwakst presterende vmbo'ers hun prestaties op lees- en schrijftaken kunnen verbeteren.

Vmbo'ers lezen en schrijven op school niet alleen om beter te worden in lezen en schrijven, maar ook om kennis te verwerven. Zo moeten leerlingen in zaakvakken als Natuur & Zorg, Mens & Maatschappij en Natuur & Techniek studieteksten bestuderen en bijbehorende verwerkingsopdrachten maken. Dit is wat wordt verstaan onder taakgericht lezen en schrijven (Rouet, Britt & Durik, 2017; Vidal-Abarca, Mañá & Gil, 2010). Hierbij wordt van leerlingen veel gevergd. Zo wordt verwacht dat zij informatie in teksten kunnen opzoeken, begrijpen en interpreteren, en dat zij informatie kunnen samenvatten, samenvoegen, een mening kunnen vormen en deze onderbouwen met overtuigende argumenten. Hiervoor moeten leerlingen niet alleen over taal- en vakkenkennis beschikken, maar ook een goede taakaanpak hanteren. Zo is het handig zowel de taak als de bijbehorende tekst(en) te verkennen, een plan te maken, te controleren of alles volgens plan verloopt en in te grijpen

als dit nodig is. Zo'n taakaanpak wordt ook wel zelfregulatie genoemd: leerlingen zetten zelfregulatieve strategieën in en grijpen in bij problemen.

Onderzoek naar de rol van zelfregulatie voor de kwaliteit van lezen en schrijven is vaak gericht op de relatie met tekstbegrip of tekstkwaliteit. Studies wijzen uit dat leerlingen die minder zelfreguleren doorgaans minder tekstbegrip vertonen (Kucan & Palinscar, 2011; Vidal-Abarca e.a., 2010) en teksten van mindere kwaliteit produceren (Braaksma, Rijlaarsdam, Van den Bergh & Van Hout-Wolters, 2004; Graham e.a., 1993). Voor lezen suggereren Biancarosa & Snow (2006) en Hacquebord (2007) dat de moeilijkheden met zelfregulatie niet bij alle zwakke lezers hetzelfde zijn. Een klein deel van de zwakke lezers heeft moeite met vlotte woordherkenning, wat zelfregulatie gericht op tekstbegrip bemoeilijkt. Bij veel zwakke lezers echter schiet vooral het repertoire aan zelfregulatieve strategieën te kort of worden die inefficiënt ingezet. Tot slot wijzen onderzoekers erop dat veel zwakke lezers niet verder komen dan oppervlakkig tekstbegrip doordat ze minder gericht zijn op het construeren van een duidelijke representatie van de tekst (koppelen van de tekstinhoud aan voorkennis) (Kintsch & Van Dijk, 1978). Rapp e.a., (2007) vonden dat sommige zwakke lezers die koppeling wel maken, maar dat de gelegde relaties vaak irrelevant zijn en daarom niet tot beter tekstbegrip leiden.

Voor schrijven is gevonden dat problemen zich manifesteren in de voorbereidings- en revisiefase. Goede schrijvers besteden in hun voorbereiding niet alleen aandacht aan *wat* ze gaan schrijven, maar ook aan *hoe* ze gaan schrijven, wat het schrijfdoel is, het lezerspubliek en de opbouw van de tekst. Zwakkere schrijvers starten vaak direct met schrijven en doen weinig aan voorbereiding. Wanneer zwakke

schrijvers wel voorbereiden, is dit tamelijk beperkt van aard (Bereiter & Scardamalia, 1987; McCutchen, 1995). Voor het reviseren gelden vergelijkbare verschillen. Goede schrijvers reviseren op betekenisaspecten en maken inhoud-gerelateerde aanpassingen, terwijl de revisies van zwakke schrijvers zich beperken tot aspecten zoals spelling, grammatica en interpunctie (Van Gelderen, 1997). Het schrijfproces van zwakke schrijvers wordt vaak omschreven als *knowledge telling* (Bereiter & Scardamalia, 1987). Dit betekent dat zwakke schrijvers ideeën genereren en deze vervolgens opschrijven zonder stil te staan bij de verbanden, de retorische doelen, de richtlijnen van de opdracht of de behoeften van de lezer. Als gevolg daarvan bestaan de teksten van zwakke schrijvers vaak uit aaneenrijgingen van losse ideeën die alleen begrijpelijk zijn voor de schrijver zelf.

### Dit onderzoek

We weten dat goede lezers en schrijvers zich onderscheiden van de zwakkere door verschillen in hun strategische aanpak, en op grond van de aangehaalde literatuur zijn er ook verschillen tussen vmbo'ers onderling te verwachten. Om het taakgericht lezen en schrijven van vmbo'ers beter te begrijpen, is het belangrijk om te onderzoeken welke verschillen in aanpak er zijn tussen vmbo'ers en in hoeverre die gerelateerd zijn aan succes op lees- en schrijftaken. Eerder onderzoek is vaak gericht op lezen of schrijven, terwijl van leerlingen op school vaak beide wordt verwacht. In dit licht luidde de hoofdvraag van deze studie:

*Welke verschillen zijn er in de taakaanpak van vmbo'ers en in hoeverre zijn deze verschillen gerelateerd aan hun prestaties op lees- en schrijftaken?*

### Methode

#### Onderzoeksopzet

Het onderzoek is uitgevoerd bij 51 leerlingen uit de tweede klas van de basis- en kaderberoepsgerichte leerwegen van het vmbo (22 meisjes, 29 jongens). Ze waren afkomstig uit 10 verschillende klassen op 10 verschillende etnisch-gemengde middelbare scholen in Almere, Amsterdam en Rotterdam. De helft van de leerlingen sprak thuis overwegend een andere taal dan Nederlands. (Voor details over de gelaagde steekproef, zie De Milliano, 2013; Van Steensel, De Milliano, Trapman e.a., 2015). De leerlingen voerden een gecombineerde lees- en schrijftaak uit. Ondertussen vertelden ze hardop wat ze dachten en deden. De taak bestond uit een studietekst met vijf begripsvragen ontleend aan de PISA Taxonomie (OECD, 2003) en een korte schrijfpdracht. De studietekst betrof een krantenartikel over de Nederlandse opbouwmissie in Afghanistan ontleend aan jongerenkrant *7Days*, waaraan visuele informatie is toegevoegd zodat de tekst voldeed aan de eisen van een goede studietekst (Land, Sanders & Van den Bergh, 2008). Om een beeld te krijgen van de mate waarin leerlingen verbanden leggen tussen de informatie uit de tekst en hun voorkennis, is volgens het *Error Detection Paradigm* (Hacker, 1998) een inconsistentie toegevoegd. Vanuit de schematheorie (Kintsch & Kintsch, 2005) werd verwacht dat wanneer leerlingen hetgeen ze lezen verbinden met hun voorkennis, ze de fout zullen opmerken en dit zal leiden tot waarneembare herstelstrategieën. In de schrijfpdracht moesten leerlingen in max. 10 regels beargumenteren waarom de Nederlandse soldaten wel of niet in Afghanistan moesten blijven om hun missie af te ronden.<sup>1</sup>

*Hardop denken, Coderen en Scoring*  
De leerlingen voerden de lees- en schrijf-

taak individueel en hardop denkend uit in aanwezigheid van de eerste auteur. Om te verduidelijken wat de bedoeling was, hadden ze een voorbeeld op video bekeken van een persoon die een vergelijkbare taak hardop denkend uitvoerde. Bij lange stiltes moedigde de onderzoeker de leerlingen aan om te zeggen wat ze dachten. Bij de leestaak lazen de leerlingen de tekst hardop, zodat duidelijk werd waar ze in de tekst waren en waarover ze het hadden.

Het uitvoeren van de hele taak is vastgelegd op video en gecodeerd. Ten eerste werden alle verbale en non-verbale activiteiten gecodeerd in categorieën die hen zo precies mogelijk beschreven. Daarna werden labels toegevoegd die de fase van de taakuitvoering representeerden (*voor*, *tijdens* en *na* het lezen/schrijven), zodat de volgorde van activiteiten meegenomen kon worden in de analyse. Tot slot kregen de specifieke activiteiten labels die de overkoepelende lees- en schrijfprocessen representeren binnen die verschillende fases (*lezen*: taakoriëntatie, tekstoriëntatie, informatieverwerking, vragen lezen, vragen beantwoorden; *schrijven*: plannen, monitoren, formuleren, reviseren en evalueren). Zo bestaat 'informatieverwerking' bij het lezen uit een optelsom van 14 subcategorieën, waaronder gebruik van kopjes, herlezen, vaststellen van onbegrip van een woord of frase, het weergeven van de tekst in eigen woorden en woordenboek raadplegen. Zo is 'plannen' bij schrijven een optelsom van 11 subcategorieën, zoals het vormen van een mening, het lezen van de opdrachten, vragen naar het doel van de taak, en plannen<sup>2</sup> van het schrijfproces. Ook activiteiten die niet als zelfregulatief beschouwd konden worden, werden gecodeerd. De code 'stilte' werd gebruikt voor de momenten dat leerlingen langer dan 3 seconden stil bleven en niet duidelijk was wat zij deden of dachten. Daarnaast werden zogenaamde standaardactiviteiten onderscheiden ('tekst voorlezen', 'vraag voorlezen',

'vraag beantwoorden' en 'tekst schrijven') om te bepalen wanneer de reguliere taakuitvoering werd onderbroken voor zelfregulatieve activiteiten. Ook de reacties op de inconsistentie in de tekst werden gecodeerd. Drie reacties zijn onderscheiden: 1. doorlezen, 2. hapering, 3. hapering gevolgd door een herstelstrategie.

Om het tekstbegrip te bepalen zijn de antwoorden op de begripsvragen nagekeken aan de hand van voorbeeldantwoorden afkomstig uit een pilotstudie onder tien vmbo'ers. In totaal konden 12 punten behaald worden. Alle antwoorden op de vijf (open) begripsvragen werden onafhankelijk beoordeeld door twee beoordelaars (de eerste auteur en een student-assistent). De beoordelaarsbetrouwbaarheden (correlaties) waren voldoende tot goed (v1  $r=0,69$ , v2  $r=0,76$ , v3  $r=0,71$ , v4  $r=0,94$ , v5  $r=0,95$ ).

De schrijfkwaliteit is holistisch vastgesteld op basis van de volgende criteria: 1. doeloriëntatie, 2. structuur en organisatie, 3. publiekgerichtheid en 4. taalgebruik en stijl. Elke tekst kreeg een score tussen 0 en 100 aan de hand van vijf ankerteksten afkomstig uit de pilotstudie. Alle teksten werden beoordeeld door twee beoordelaars. De beoordelaarsbetrouwbaarheid (correlatie) was goed ( $r=0,80$ ).

#### Analyse

Voor alle deelnemers ( $n=51$ ) zijn frequenties berekend voor alle zelfregulatie-activiteiten in de verschillende fases van de lees- en schrijftaak (zie De Milliano e.a., 2012 en 2016). Vervolgens zijn Pearson Correlaties berekend waarmee is nagegaan welke van de activiteiten gerelateerd zijn aan tekstbegrip en schrijfkwaliteit. Om een gedetailleerd beeld te krijgen van de verschillen in aanpak van de lees- en schrijfpodracht zijn de activiteiten van de 18 leerlingen met de hoogste, gemiddelde en laagste scores voor tekstbegrip en tekstkwaliteit in chronologische volgorde gezet.

## Resultaten

### Taakgericht lezen

De correlaties tussen zelfregulatieve activiteiten en tekstbegrip (som van vijf vragen) zijn gepresenteerd in tabel 1. Uit tabel 1 is af te leiden dat leerlingen die meer zelfregulatieve activiteiten vertonen geen beter tekstbegrip laten zien. Wanneer echter gekeken wordt naar de verschillende typen activiteiten afzonderlijk worden interessante relaties gevonden. Zo is er een significante positieve relatie tussen tekstbegrip en zelfregulatie-activiteiten gericht op begrijpen tijdens het lezen. Dat betekent dat leerlingen die tijdens het lezen hun tekstbegrip monitoren en daarop ingrijpen door bijvoorbeeld stukjes te herlezen of

Onderdeel van het leesproces	Correlatie
Totaal aantal zelfregulatieve activiteiten	-0,05
Voor het lezen	-0,01
Tekstoriëntatie	-0,002
Taakoriëntatie	-0,017
Tijdens het lezen	0,127
Informatieverwerking	0,127
Decoderen	-0,018
Begrijpen	0,329*
Overige verwerking	-0,065
Taakuitvoering	-0,325*
Vragen beantwoorden	-0,194
Begrijpen van de vragen	-0,218
Beantwoorden van de vragen	-0,088

\* significant op 0,05 niveau

Tabel 1. Correlaties van frequenties van zelfregulatieve leesactiviteiten met tekstbegrip ( $N=51$ )

hulp te vragen, beter tekstbegrip vertonen. Daarnaast is in tabel 1 te zien dat een significante negatieve correlatie is gevonden tussen tekstbegrip en zelfregulatieve activiteiten gericht op taakuitvoering tijdens het lezen. Dit betekent dat hoe vaker leerlingen wisselen tussen het lezen van de tekst en het beantwoorden van vragen, hoe slechter zij in staat zijn om de vragen te beantwoorden.

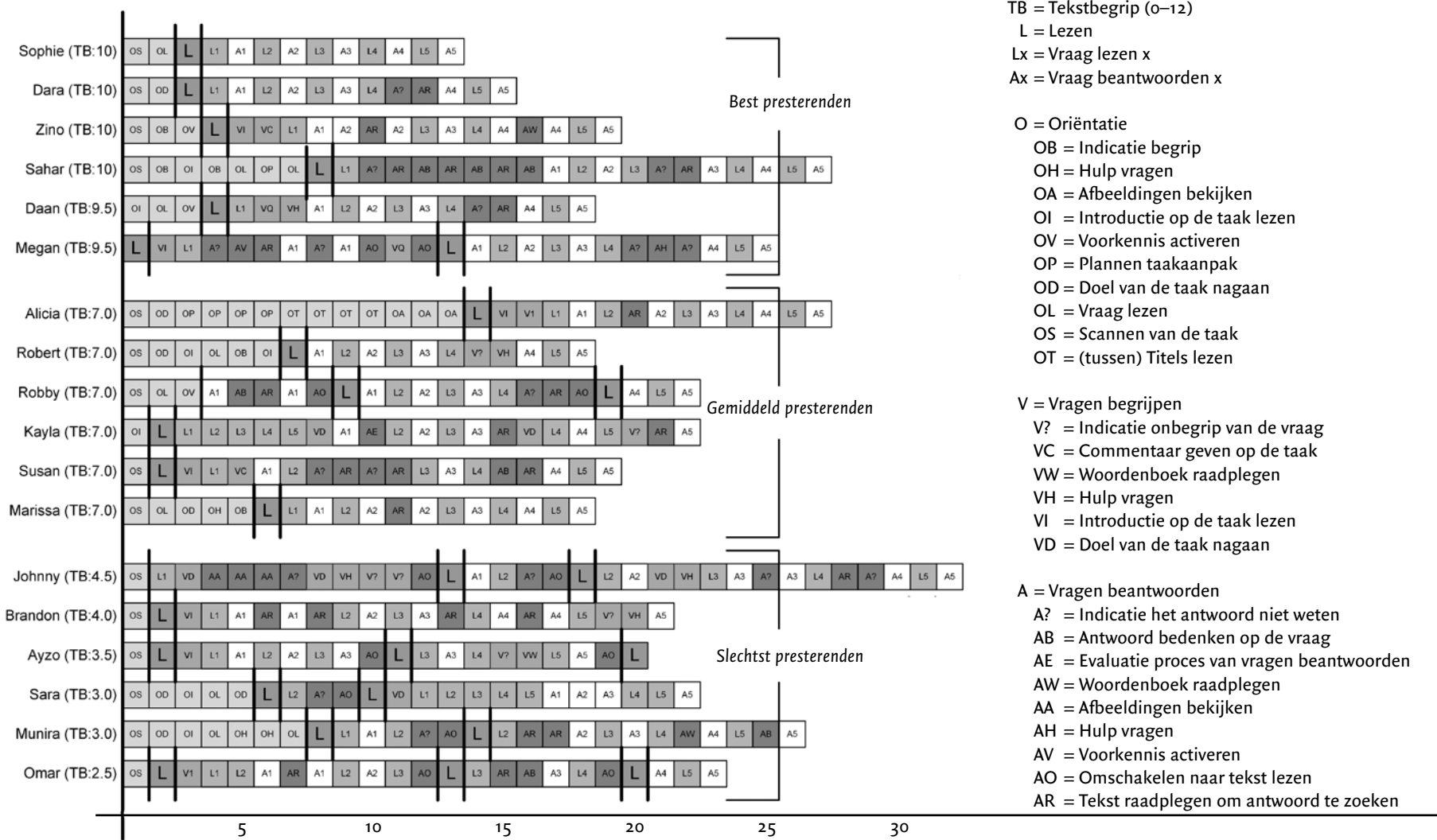
De reactie op de inconsistentie die aan de tekst was toegevoegd, geeft informatie over de mate waarin leerlingen hun tekstbegrip monitoren tijdens het lezen. We vonden dat bijna de helft van de leerlingen (24 van 51 leerlingen) de fout niet opmerkt. Bij hen is er geen enkele indicatie van aarzelen, zoals een stilte of vertraging. Een derde (16 van 51 leerlingen) lijkt wel iets op te merken, omdat zij aarzelen bij het lezen van de inconsistentie, maar zij vertonen geen herstelactiviteiten, zoals herlezen, pauzeren of hulp vragen. Een vijfde (11 van 51 leerlingen) merkte de fout op en zette een herstelstrategie in door te herlezen of uitleg te vragen aan de onderzoeker (b.v. Houda: 'Huh? Ik begrijp deze zin niet. Er staat dat de Amerikanen een nieuwe aanval zouden waarden. Dat is niet waar.'). Een minderheid van de vmbo-leerlingen lijkt dus in dit geval actief te controleren of wat ze lezen overeenstemt met hun kennis.

In figuur 1 zijn de zelfregulatieve activiteiten van 18 leerlingen met de hoogste, gemiddelde en laagste scores tijdens de fases voor het lezen en het vragen beantwoorden in chronologische volgorde gevisualiseerd. In deze figuur is de overgang tussen de verschillende fases aangeduid met een dikke verticale lijn. De activiteiten die de leerlingen uitvoerden tijdens de fase 'tekst lezen' zijn niet opgenomen in deze figuur. Deze fase is gemarkeerd met de L-blokken. Wanneer er meer dan één L-blok is afgebeeld, betekent dit dat de leerling wisselde tussen de fases van 'tekst lezen' en 'vragen beantwoorden'.

Figuur 1 laat zien dat de slechtst preste-

renden een andere aanpak hebben dan de andere twee groepen. De best en gemiddeld presterenden hebben een vergelijkbare aanpak. Ze oriënteren zich op de taak en de tekst (O-blokken), waarna ze de tekst van begin tot eind lezen (L-blokken), en tot slot lezen en beantwoorden ze de vragen een voor een (L1-5 en A1-5-blokken). Wanneer zij een vraag niet begrijpen (V?-blokken) of het antwoord niet weten (A?-blokken) zetten ze een herstelstrategie in die hen in staat stelt om de taak te vervolgen. Alleen de aanpak van Megan en Robby wijkt hiervan af, doordat ze de tekst niet in één keer lezen. Zo start Megan met lezen zonder zich te oriënteren en onderbreekt ze het lezen om vragen te beantwoorden. Ze past haar aanpak aan zodra ze erachter komt dat ze nog niet in staat is om de vragen te beantwoorden ("Eigenlijk weet ik het antwoord nog helemaal niet") en leest vervolgens de tekst alsnog eerst helemaal alvorens de vragen te lezen en te beantwoorden, zonder daarbij een herstelstrategie in te zetten. De taakaanpak van de slechtst presterenden wijkt af van de bovengenoemde. Behalve Brandon wisselen alle slechtst presterenden meerdere keren tussen 'tekst lezen' en 'vragen beantwoorden'. Dit is niet per se een verkeerde aanpak, maar het vergt een goed begrip van de bedoeling van de taak en een goede representatie van de tekst om op de juiste momenten over te gaan tot het beantwoorden van de vragen. Wanneer dit begrip ontbreekt of de tekstrepresentatie onvolledig is, kan het tussendoor beantwoorden van de vragen ernstig bemoeilijkt worden.

Als we kijken naar de oriëntatie-activiteiten (O-blokken), laat figuur 1 zien dat het aantal activiteiten niet veel verschilt tussen de drie groepen. In alle groepen waren er leerlingen die weinig (b.v. Megan, Kayla en Johnny) en veel (b.v. Sahar, Alicia en Munira) oriënteerden. Er werden echter wel verschillen gevonden in het type oriëntatie-activiteiten. Vier van de zes slechtst presterenden bekeken de



Figuur 1. Aantal, type en volgorde van activiteiten voor het lezen en tijdens het vragen beantwoorden van de 6 beste, gemiddelde en slechtst presterende leerlingen op de leestaak<sup>3</sup>

taak alleen heel globaal (OS-blokken), terwijl de meeste gemiddeld en best presterenden ook de introductietekst (OI-blokken) en de vragen lezen (OL-blokken) alvorens te starten met lezen. Het is aannemelijk dat het lezen van juist deze onderdelen van de opdracht de leerlingen heeft aangezet tot een meer recht-toe-rechtaan taakaanpak zoals hierboven is beschreven. In de introductietekst werd leerlingen aangeraden om de tekst te gebruiken en in de eerste vraag werd leerlingen gevraagd om de hoofdgedachte van de tekst te vertellen. Leerlingen die deze onderdelen niet hadden gelezen, misten deze hints.

Als het gaat om het begrip van de vragen (de V-blokken), laat figuur 1 zien dat de slechtst presterenden veel meer regulatieactiviteiten uitvoeren (19 V-blokken) in deze fase dan de gemiddelde (12) en de best presterenden (8). Nadere bestudering van de protocollen wijst uit dat veel van deze activiteiten het gevolg zijn van het feit dat leerlingen moeite hebben met het begrijpen van de vragen in relatie tot de tekst. Johnny, Sara en Brandon hebben bijvoorbeeld delen van de tekst nog niet gelezen waarnaar de vragen verwijzen. Zodoende zijn ze niet in staat om de vraag te koppelen aan hun tekstrepresentatie (b.v. Sara: 'Uhm, ik begrijp deze vraag niet. Ik denk dat ik nog verder moet lezen.'). Ze proberen dit op te lossen door verder te lezen (Johnny en Sara) of hulp te vragen (Brandon). De best presterenden stuiten minder op dit soort problemen. De zelfregulatieve activiteiten van Zeno, Daan en Alicia betreffen in deze fase het zorgvuldig lezen van de vragen en nagaan wat precies van hen verwacht wordt (b.v. Daan: 'Is het de bedoeling dat ik de antwoorden mondeling aan u vertel?').

Als we kijken naar de A-blokken, laat figuur 1 weinig verschillen zien tussen de groepen. In alle groepen geven leerlingen indicaties dat ze het antwoord niet weten (A?-blokken) en in de meeste gevallen raadplegen ze stukjes uit de tekst om daarin het

Onderdeel van het schrijfproces	Correlatie
Totaal aantal schrijfactiviteiten	0,372**
Planningsactiviteiten	0,362**
Formuleringsactiviteiten	0,405**
Monitoringactiviteiten	0,026
Revisieactiviteiten	-0,003
Evaluatieactiviteiten	-0,088

\*\* significant op 0,01 niveau

Tabel 2. Correlaties van frequenties van zelfregulatieve schrijfactiviteiten (alleen hoofdcategorieën) met tekstkwaliteit (N=51)

antwoord te zoeken (AO-blokken) of lezen te een stuk tekst dat ze nog niet eerder hadden gelezen (L-blokken). Een nadere bestudering van de protocollen laat zien dat de beste en gemiddeld presterende leerlingen behoorlijk succesvol zijn in het zoeken van de antwoorden in de tekst, omdat ze weten waar ze die kunnen vinden, waarschijnlijk als gevolg van een completere representatie van de tekst (door het vooraf lezen van de tekst in zijn geheel).

### Taakgericht schrijven

De uitkomsten van de correlatieanalyses voor schrijven staan in tabel 2. In tabel 2 is te zien dat leerlingen die in totaal meer zelfregulatieve schrijfactiviteiten uitvoeren significant betere teksten schrijven dan de anderen. Daarnaast blijkt uit tabel 2 dat leerlingen die meer plannen en nadenken over hun formuleringsactiviteiten significant betere teksten schrijven. Deze bevindingen betekenen dat, ook al bezitten vmbo-leerlingen een beperkt repertoire aan activiteiten om hun schrijven te sturen, verschillen in planning- en formuleringsactiviteiten tussen deze leerlingen

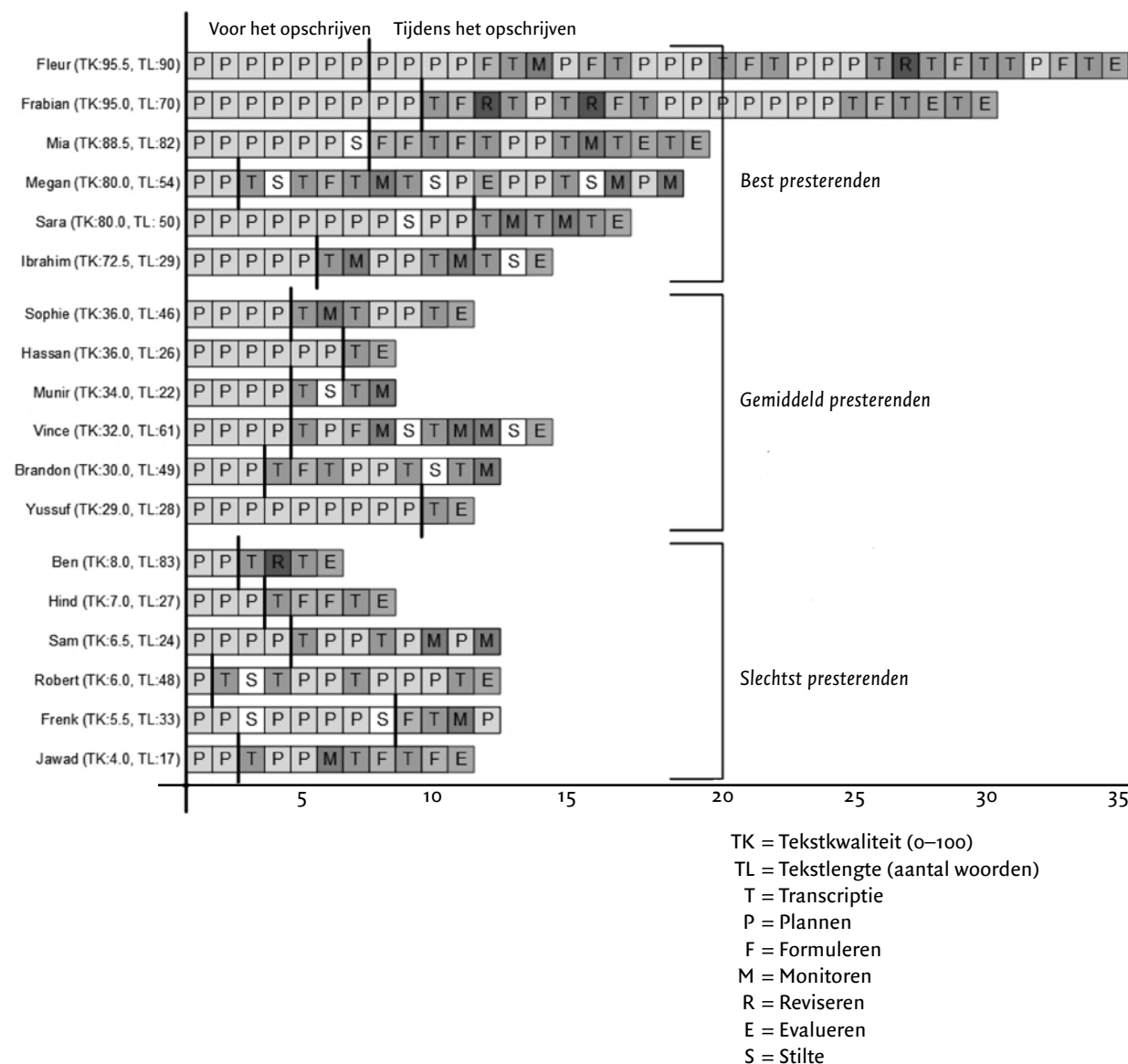
relevant zijn voor de tekstkwaliteit. De activiteiten die de vmbo-leerlingen ten aanzien van monitoring, revisie en evaluatie uitvoerden blijken echter geen significante relatie te hebben met tekstkwaliteit. Dit kan veroorzaakt worden doordat die activiteiten te oppervlakkig of te summier zijn om invloed te hebben op tekstkwaliteit.

Om een beter begrip te krijgen van de belangrijkste verschillen in zelfregulatie van schrijfprocessen, zijn in figuur 2 de hoofdcategorieën van schrijfactiviteiten van 18 vmbo-leerlingen met de hoogste, gemiddelde en laagste kwaliteitsscores chronologisch gevisualiseerd.

Het schrijfproces van de leerlingen vertoont meer variatie dan verwacht op basis van het *knowledge-telling* model. Alleen de schrijfprocessen van Hassan en Yussuf kwamen overeen met dit model; zij genereren uitsluitend enkele ideeën naar aanleiding van de opdracht, schrijven die vervolgens onmiddellijk op en leveren de opdracht in. In hun planning (P-blokken) besteden ze alleen aandacht aan het genereren van inhoudselementen, maar geen aandacht aan de relaties tussen die elementen of aan de globale tekststructuur. Het is interessant om te zien dat de best presterende leerlingen hun schrijfproces (Transcriptie) veel vaker onderbreken dan de anderen. Verder blijkt uit figuur 2 dat de best presterenden meer zelfregulatieve schrijfactiviteiten uitvoeren dan de leerlingen die teksten van mindere kwaliteit hebben geschreven. Figuur 2 laat tevens zien dat het verschil tussen de gemiddeld en slechtst presterende leerlingen vooral zit in het moment waarop zij de schrijfactiviteiten uitvoeren. De gemiddeld presterenden voeren meer zelfregulatieve activiteiten uit voordat zij hun tekst schrijven (vooral planning) terwijl de slechtst presterenden meer zelfregulatieve activiteiten uitvoeren terwijl zij hun tekst schrijven. Uit de figuur blijkt dat de drie groepen vooral verschillen in de mate en manier waarop zij

plannen en formuleren, maar niet zozeer ten aanzien van monitoren, reviseren en evalueren. Voor alle groepen vinden we weinig indicaties van monitoren, reviseren en eva-

lueren. Sommige leerlingen geven indicaties van monitoring, andere helemaal niet. Eén leerling uit de groep best presterenden (Frabian) vertoont geen enkele indicatie van



Figuur 2. Aantal, type en volgorde van hoofdcategorieën van schrijfactiviteiten voor het schrijven en tijdens het schrijven van de 6 beste, gemiddelde en slechtst presterende vmbo-leerlingen op de schrijftaak

monitoren. Hij herleest zijn tekst geen enkele maal, en herlezen is de meest geobserveerde monitoring-activiteit. Verder geven de leerlingen indicaties van (on)begrip, geven zij commentaar op hun eigen schrijfproces of vragen zij om feedback van de testleider. De weinige revisies zijn vooral gericht op woordkeuze en spelling en volgen direct op transcriptie-episodes. Het herschrijven van gedeelten van de teksten kwam niet voor. De weinige revisies op woordniveau hebben nauwelijks invloed op de tekstkwaliteit. De evaluaties zijn in bijna alle gevallen de laatste activiteit die de leerlingen uitvoeren en bestaan meestal uit een slotopmerking dat de klus is geklaard (bijv. Ben: 'Dit was het, ik ben klaar.'). De evaluaties van de leerlingen kunnen dus worden gekarakteriseerd als zeer oppervlakkig; er kan niet verwacht worden dat ze gevolgen hebben voor toekomstige schrijfactiviteiten.

Met betrekking tot planning laat figuur 2 zien, dat zowel voor als tijdens het schrijven de best presterenden meer plannen dan de gemiddeld en slechtst presterenden. Een analyse van de planningsactiviteiten laat zien dat de best presterenden ook andere soorten planningsactiviteiten uitvoeren. De slechtst presterenden lezen hoofdzakelijk de opdracht, stellen enkele vragen over het doel van de opdracht en denken na over hun standpunt. De gemiddeld en de best presterenden daarentegen denken grondiger na over hun standpunt (meer argumenten en tegenargumenten) en sommigen denken na over de organisatie van de tekst. Bovendien bleek dat de gemiddeld presterenden minder vragen stellen over het doel van de opdracht dan de best en de slechtst presterenden. De slechtst presterenden stellen vooral vragen omdat zij de taak niet goed begrijpen, terwijl de best presterenden veel vragen stellen omdat ze de taak zo goed mogelijk willen uitvoeren. De helft van de best presterenden leest de opdracht zelfs twee keer. Tijdens het schrijven van de tekst blijkt dat de planningsactiviteiten van de

best presterenden hoofdzakelijk bestaan uit het lezen van het bijgevoegde krantenartikel, terwijl de planningsactiviteiten van de gemiddeld en slechtst presterenden in deze fase vooral bestaan uit het genereren van nieuwe ideeën op basis van hun eigen kennis. Bij geen van de groepen zijn indicaties gevonden van planningsactiviteiten met betrekking tot tekstgenre of publiek.

Met betrekking tot formuleren is in figuur 2 te zien dat er in alle groepen leerlingen zijn die stilstaan bij formuleringsaspecten, maar dat de best presterenden dit veruit het meest doen. Deze leerlingen lijken grondiger te hebben nagedacht hoe zij hun ideeën in begrijpelijke taal kunnen omzetten. Frabian zegt bijvoorbeeld: *fDe Nederlandse mensen, oh nee, ik moet zeggen de Nederlandse troepenf*. Meer aandacht voor formulering betekent dat deze leerlingen zich meer bewust zijn van de effecten die woordkeuze en formuleringen hebben op de leesbaarheid van de tekst. Het is waarschijnlijk dat de aandacht voor formulering de kwaliteit van teksten heeft vergroot. Veel leerlingen gebruiken bijvoorbeeld vage verwijzingen (b.v. 'zij' in plaats van 'de Afghanen' of 'daar' in plaats van 'in Uruzgan') waardoor hun bedoelingen niet helder zijn.

### Conclusies en implicaties voor de praktijk

Onze bevindingen laten zien dat vmbo'ers verschillen in de manier waarop ze lees- en schrijftaken aanpakken en dat dit consequenties heeft voor de kwaliteit van hun taakuitvoering. Bij de leestaak blijken leerlingen die tijdens het lezen van de tekst meer aandacht besteden aan begrip van de tekst (bijv. gebruik van kopjes, herlezen, begripsproblemen opmerken) betere antwoorden geven op de vragen, terwijl leerlingen die het lezen van tekst en het beantwoorden van de vragen vaak afwisselen juist laag scoren. Bovendien

blijkt uit de analyse van de volgorde van leesactiviteiten dat de beste leerlingen uit de groep eerst de tekst in zijn geheel lezen voordat ze beginnen aan de beantwoording van vragen en die een voor een systematisch afwerken. Terwijl de slechtste resultaten geboekt worden door leerlingen die een meer chaotisch patroon vertonen, waarbij ze een vluchtige blik op de taak en tekst werpen en vervolgens proberen vragen te beantwoorden zonder eerst (relevante passages in) de tekst gelezen te hebben. Bij de schrijftaak blijken leerlingen zich positief te onderscheiden door meer aandacht te besteden aan planning- en formuleringsactiviteiten. Leerlingen die slechtere teksten schrijven laten relatief weinig zelfregulatie zien. Blijkens de analyse van de volgorde van activiteiten wisselen de betere schrijvers het opschrijven (transcriptie) vaker af met zelfregulatie-activiteiten dan de slechtere schrijvers. Maar activiteiten die belangrijk zijn voor de schrijfkwaliteit zoals monitoren of de tekst voldoet aan het doel, revisie van geschreven tekst en evaluatie van het product komen nauwelijks voor bij de onderzochte groep.

Aandacht voor de kwaliteit van de taak-aanpak in het lees- en schrijfonderwijs van vmbo'ers lijkt zinvol op basis van deze bevindingen. Bij zowel lees- als schrijftaken is aandacht voor oriëntatie op de taak (wat moet ik bereiken en hoe pak ik dit aan?) aan te bevelen. Zo kan een goede oriëntatie op de taakomschrijving en de vragen bij een leestaak ervoor zorgen dat leerlingen bewust kiezen voor een aanpak die het meest effectief is. In ons geval was het belangrijk om de tekst in zijn geheel te lezen, omdat het beantwoorden van vragen dat vereiste. Leerlingen die direct probeerden de vragen te beantwoorden liepen vast, omdat ze moesten gaan zoeken in de tekst en er niet in slaagden relevante tekstdelen te lokaliseren. Wanneer de tekstrepresentatie onvolledig is, kan het beantwoorden van de vragen ernstig bemoeilijkt worden.

Goede lezers kunnen zich dit wellicht permitteren, omdat ze makkelijker toegang hebben tot teksten, maar vmbo'ers kost het vinden en interpreteren van informatie in een tekst veel moeite. Voor hen loont het te investeren in tekstoriëntatie naast taakoriëntatie. Bij de schrijftaak bleken de zwakkere schrijvers zich veel minder te bekommeren om een goede taakoriëntatie dan de betere schrijvers, zoals blijkt uit het verschil in aandacht voor planning (bijv. vormen van een mening, lezen van de opdracht, vragen naar het doel van de taak, plannen van het schrijfproces). Hun gebrekiger zorg voor de kwaliteit van formulering kan daar een gevolg van zijn. Ze hebben immers weinig aandacht voor het schrijfdoel.

Het is dus aan te bevelen vmbo-leerlingen bewust te maken van het belang van taakoriëntatie voor een succesvolle aanpak van lees- en schrijftaken. Dit kan plaatsvinden in een klassikale uitwisseling tussen leerlingen en docent over hun interpretatie van de taak, verkenning van mogelijke manieren om de taak uit te voeren en systematische reflectie op de kwaliteit van taakuitvoering en het eindproduct. Het leesonderwijs moet dan zo vormgegeven worden dat leerlingen worden uitgedaagd om tot dieper tekstbegrip te komen en daarvoor geschikte strategieën te gebruiken. In deze studie blijken leerlingen die hun tekstbegrip tijdens het lezen monitoren beter te presteren. Het schrijfonderwijs moet expliciet maken wat het doel is (bijvoorbeeld het overtuigen van anderen met een afwijkende mening) en leerlingen uitdagen en toerusten met het juiste strategische repertoire om aan deze specifieke eisen te voldoen. Deze studie heeft immers laten zien dat leerlingen die bewust aandacht hebben voor activiteiten zoals planning en formulering betere teksten schrijven.

Aparte aandacht verdient de bevinding dat vrijwel alle leerlingen in deze studie nauwelijks aan monitoring, revisie en evaluatie bij de schrijftaak doen. Uit eerder onderzoek blijkt



dat goede schrijvers zich juist door deze soorten zelfregulatie onderscheiden van slechte schrijvers (Bereiter & Scardamalia, 1987). Het feit dat we geen verband vinden tussen deze activiteiten en schrijfkwaliteit betekent niet dat het schrijfonderwijs voor vmbo hierin geen taak heeft. Integendeel, er is veel voor te zeggen dat ook vmbo'ers leren hoe ze hun eigen schrijfproduct kunnen beoordelen en verbeteren via revisie. Leerlingen moeten de kans krijgen om zelf te oefenen en gerichte feedback te krijgen op hun aanpak en eindresultaat (Hoogeveen & Van Gelderen, 2014; Rijlaarsdam, 2005)

## NOTEN

1. Meer informatie over de leestaak is te lezen in De Milliano, Van Gelderen & Slegers (2016) en over de schrijftaak in De Milliano, Van Gelderen & Slegers (2012).
2. In tegenstelling tot wat vaak aangenomen wordt, kan planning niet alleen aan het begin van het schrijven maar ook later tijdens het schrijven plaatsvinden.
3. De gebruikte namen zijn fictief. De echte namen zijn bekend bij de onderzoekers.

## LITERATUUR

Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Biancarosa, C., & Snow, C. E. (2006). *Reading next: A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York 2nd ed.*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.

Bouwman, A. (2010). Hardop oefenen met leerling in je kielzog. *Didactief*, 40(8), 4–6.

Braaksma, M. A. H., Rijlaarsdam, G., Van den Bergh, H., & Van Hout-Wolters, B. H. A. (2004). Observational learning and its effects on the orchestrations of writing processes. *Cognition and Instruction*, 22(1), 1–36.

Fisher, F., Frey, N., & Lapp, D. (2009). In *a reading state of mind. Brain research, teacher modeling and comprehension instruction*. Newark: International Reading Association.

Förner, M. (2010). Actief lezen met leesstrategieën. *Didactief*, 40(8), 2–4.

Gelderens, A. van (1997). Elementary students' skills in revising; integrating quantitative and qualitative analysis. *Written Communication*, 14(3), 360–397.

Graham, S., Schwartz, S. S., & MacArthur, C. A. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self-efficacy for students with and without disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 237–249.

Hacker, D. J. (1998). Self-regulated comprehension during normal reading. In D.J. Hacker, A. C. Graesser, & J. Dunlosky (Eds.), *Metacognition in educational theory and practice* (pp.165–191). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Hacquebord, H. (2007). De leesvaardigheid van vmbo-leerlingen. In D. Schram (Red.). *Lezen in het vmbo, onderzoek – interventie – praktijk* (pp. 55–75). Delft: Uitgeverij Eburon.

Hoogeveen, M., & Gelderen, A., van. (2014). Effecten van leren schrijven met peer response en instructie in genrekennis. *Levende Talen Tijdschrift*, 15(2), 15–26.

Kintsch, W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. In S. G. Paris and S. A. Stahl (Eds.), *Current issues in reading comprehension and assessment* (pp. 71–92). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Kintsch, W., & Van Dijk, T. A. (1978). Toward a model of text comprehension and production. *Psychological Review*, 85, 363–394. doi:10.1037/0033-295X.85.5.363.

Kucan, L., & Palinscar, A.S. (2011). Locating struggling readers in a reconfigured landscape: a conceptual review. In M.L Kamil, P. D. Pearson, E.B. Moje, P.P. Afflerbach, Eds.), *Handbook of Reading Research* (Vol. 4) (pp 341–358). New York: Routledge.

Land, J., Sanders, T., & Bergh H. van den (2008). Effectieve tekststructuur voor het vmbo. Een corpus-analytisch en experimenteel onderzoek naar tekstbegrip en tekstwaardering van vmbo-leerlingen voor studieteksten. *Pedagogische Studiën*, 85, 96–94.

McCutchen, D. (1995). Cognitive processes in children's writing: developmental and individual differences. *Issues in Education: Contributions from Educational Psychology*, 1, 123–160.

Milliano, I. de, Van Gelderen, A., & Slegers, P. (2012). Patterns of cognitive self-regulation of adolescent struggling writers. *Written Communication*, 29(3), 303–325. doi.org/10.1177/0741088312450275.

Milliano, I., de (2013). *Literacy development of low-achieving adolescents: the role of engagement in academic reading and writing*. Amsterdam: Universiteit van Amsterdam (proefschrift).

Milliano, I., de, Van Gelderen, A., & Slegers, P. (2016). Types and sequences of self-regulated reading of low-achieving adolescents in relation to reading task achievement. *Journal of Research in Reading*, 39(2), 229–252. doi:10.1111/1467-9817.12037.

Rapp, D. N., Broek, P. van den, McMaster, K.L, Kendeou, P & Espin, C.A. (2007). Higher-order comprehension processes in struggling readers: A perspective for research and intervention. *Scientific Studies of Reading*, 11(4), 289–312.

Rijlaarsdam, G. (2005). Observerend leren: een kernactiviteit in taalvaardigheidsonderwijs. Deel 1: ontwerpadviezen uit onderzoek verkregen. *Levende Talen Tijdschrift*, 6 (4), 10–20.

Rouet, J.F., M. Anne Britt, M. A. & Durik. A.M. (2017): RESOLV: Readers' representation of reading contexts and tasks, *Educational Psychologist*, 52(3), 1–16. doi: 10.1080/00461520.2017.1329015.

Steensel, R., van, Milliano, I., de, Trapman, M., Gelderen, A., van, Hulstijn, J.,

Oostdam, R., Schooten, E. van, & Slegers, P. (2015). De rol van technisch lezen, woordenschat en metacognitie bij het begrijpend lezen van één en meertalige leerlingen in het vmbo. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 54(2), 74–88.

Vidal-Abarca, E. Martinez, T., Salmeron, L. Cerdán, R., Gilabert, R., Gil, L., Maña, A., Llorens, A. C., & Ferris, R. (2011). Recording online processes in task-oriented reading with Read & Answer. *Behavior Research Methods*, 43(1), 179–192. doi: 10.3758/S13428-010-0032-1.

ILONA DE MILLIANO is docente Nederlands op het vmbo van het IJsselcollege en werkt als lerarenopleider bij het cluster Talen aan de Hogeschool van Amsterdam.

E-mail: I.I.C.M.de.Milliano@hva.nl

AMOS VAN GELDEREN is senior onderzoeker taalonderwijs bij het Kohnstamm Instituut, Universiteit van Amsterdam. Sinds 2010 is hij ook lector bij de lerarenopleiding van de Hogeschool Rotterdam. Daarin begeleidt hij diverse onderzoeksprojecten van lerarenopleiders op het gebied van taalonderwijs en taalontwikkeling.

E-mail: avangelderens@kohnstamm.uva.nl