

Bijlage B

Voorleestaak

Je gaat zo meteen een verhaal lezen over Nicolas. Het verhaal is gebaseerd op het bekende *Les récrés du petit Nicolas* van de auteurs Sempé & Goscinny. In het verhaal komen Nicolas, zijn moeder en zijn vader aan het woord. De namen van de personages links in de kantlijn hoef je niet op te noemen. Maak er, door te variëren met je stem, een spannend verhaal van dat zo als onderdeel van een audioboek zou kunnen worden opgenomen. Vergeet niet ook de titel op te lezen. Je kunt de tekst nu eerst in stilte lezen. Daarna lees je het verhaal hardop voor.

Le vase rose du salon

- Nicolas: J'étais à la maison, en train de jouer avec ma balle tout neuve, quand, bing ! j'ai cassé le vase rose du salon. Maman, dans sa belle jupe verte, est venue vite. Moi, je me suis mis à pleurer.
- Maman: 'Nicolas!' m'a dit Maman, 'tu sais qu'il est défendu de jouer à la balle dans la maison! Regarde ce que tu as fait: tu as cassé le vase rose du salon! Ton père l'aimait beaucoup, ce vase. C'est grave ! Quand il viendra, tu lui avoueras ce que tu as fait, il te punira et ce sera une bonne leçon pour toi!'
- Nicolas: Maman a ramassé les morceaux de vase qui étaient sur le tapis et elle est allée dans la cuisine. Moi, j'ai continué à pleurer, parce qu'avec Papa, le vase, ça va faire des histoires... Papa est arrivé de son bureau, il s'est assis dans son fauteuil, il a ouvert son journal et il s'est mis à lire.
- Maman: Maman m'a appelé dans la cuisine et elle m'a dit: 'Nicolas, il faut avoir du courage dans la vie. Tu es un grand garçon. Maintenant, tu vas aller dans le salon et tout avouer à Papa!'
- Nicolas: Chaque fois qu'on me dit que je suis un grand garçon, j'ai des problèmes, c'est vrai à la fin! Je suis allé chez papa dans le garage. 'Papa...' j'ai dit.
- Papa: Hmm?' a dit Papa, qui a continué à lire son journal.
- Nicolas: 'J'ai cassé le vase rose du salon', j'ai dit très vite à Papa, et j'avais une grosse boule dans la gorge.
- Papa: 'Hmm?' a dit Papa. 'C'est très bien, mon chéri, va jouer'.
- Nicolas: Je suis retourné dans la cuisine drôlement content.
- Maman: Maman m'a demandé: 'Et qu'est-ce qu'il t'a dit?'
- Nicolas: 'Il m'a dit que c'était très bien, mon chéri, et que je pouvais continuer à jouer', j'ai répondu

VERSCHEENEN PROEFSCHRIFT

Je krijgt het pas door als je het ziet; Oogbewegingen als venster op tekstbegrip in onderzoek en onderwijs

KEES DE GLOPPER

Patrick Rooijackers (2023). *Oog voor diep begrip. Onderzoek naar het tekstbegrip van vwo-leerlingen*. Universiteit Utrecht/Cito. 269 blz. ISBN: 978-94-6473-022-7.

Op 17 februari jongstleden verdedigde Patrick Rooijackers met succes zijn proefschrift *Oog voor diep begrip*. Daarin beschrijft hij met behulp van registratie van oogbewegingen hoe vwo-leerlingen teksten met vragen te lijf gaan en toetst hij wat de effecten zijn van een didactiek voor tekstbegrip waarin vwo-leerlingen observerend leren aan de hand van oogbewegingsfilmpjes van vaardige en minder vaardige lezers. In zijn kloeke boek met harde kaft doet Rooijackers verslag van zes studies. Al dat werk is inmiddels gepubliceerd en niet ongezien gebleven: maar liefst tweemaal op rij won Rooijackers de prijs voor het beste artikel gepubliceerd in *Pedagogische Studiën*. Dat is niet alleen een welverdiende pluim op de hoed van de promovendus en zijn begeleiders, maar ook een welkome blijk van erkenning voor het vakdidactisch onderzoek dat sinds 2014 met subsidie vanuit het Dudoc-Alfa programma wordt uitgevoerd.

Oog voor diep begrip doet op heel heldere en leesbare wijze verslag van interessant en gedegen onderzoek dat niet alleen bijdraagt aan de wetenschap, maar zich ook mengt in het vakdidactische debat over onderwijs in tekstbegrip. In dit besprekingsartikel belicht ik beide aspecten. Aan de hand van de hoofd-

stukken 2 tot en met 6 behandel ik eerst doel, opzet en resultaten van de empirische studies. Vervolgens sta ik stil bij het eerste en het laatste hoofdstuk waarin verleden, heden en toekomst van het onderwijs in tekstbegrip aan bod komen.

De tekst met vragen: beschrijvend onderzoek naar het lees- en antwoordproces

In hoofdstuk 2 tot en met 4 staat de tekst met vragen centraal. Rooijackers onderzoekt eerst beschrijvend en 'waardenvrij' en vervolgens experimenteel en 'kritisch' (p. 30) het functioneren van de in het Nederlandse leesonderwijs gangbare tekst-met-vragen. In hoofdstuk 2 en 3 doet hij verslag van twee zorgvuldig opgezette descriptieve studies naar tekstbegrip van vwo-leerlingen. De studies hebben een bijna identiek design; ze gebruiken dezelfde teksten met vragen, procedures en metingen, maar verschillen qua participanten. In hoofdstuk 2 figureren 16 vwo-4 leerlingen. In hoofdstuk 3 gaat het om 52 leerlingen, opnieuw¹ 16 leerlingen uit vwo-4, maar nu ook 17 uit vwo-2 en 19 uit vwo-6. Het verschil in deelnemers gaat gepaard met verschil in onderzoeksdoel en -vragen. In hoofdstuk 2 staat het lees- en antwoordproces centraal; in hoofdstuk 3 gaat het vooral om de toename in vaardigheid van vwo-2 naar vwo-6.

De leerlingen kregen op een computerscherm vier teksten aangeboden van 240 tot

290 woorden lang. In de instructie vooraf werd benadrukt dat de getoonde teksten terdege bestudeerd dienden te worden, alsof er een toets over zou volgen. Na lezing van iedere tekst werden vier of vijf begripsvragen aangeboden waarbij de tekst raadpleegbaar bleef. Hoe de leerlingen antwoord konden geven op de vragen, wordt in hoofdstuk 2 niet besproken. In hoofdstuk 3 wordt vermeld dat dit mondeling gebeurde en dat de aanwezige onderzoeker de antwoorden van de leerlingen noteerde. In een retrospectief *stimulated recall*-interview werd na de eerste lezing van de vragen bij de laatste tekst steeds nagegaan in hoeverre leerlingen wisten waar in de tekst het antwoord op de vraag stond en of ze al een antwoord in gedachten hadden. Met deze vragen ging Rooijackers na in hoeverre de leerlingen direct na lezing van de vragen (en voor eventueel verdiepende herlezing van de tekst) al beschikten over een adequate tekstbasis en een adequaat situatiemodel (Kintsch, 1998), representaties die in deze context achtereenvolgens van belang waren voor het lokaliseren van de voor het antwoord relevante tekstdelen en voor het geven van een juist antwoord.

Met behulp van een mobiele *eye-tracker* werden de oogbewegingen van de leerlingen geregistreerd. Aan de hand van hun fixaties op onderdelen van de tekst die van elkaar verschilden qua aard (kernzin of niet-kernzin binnen een alinea), positie (kernzin wel of niet vooraan in alinea) en lengte (hoeveelheid letters inclusief interpunctie) werd per deel of regio van de tekst nagegaan wat de *first-pass dwell time* was (kijktijd bij eerste lezing in een regio voordat er achteruit of vooruit gesprongen wordt naar een ander tekstonderdeel) en wat de totale kijktijd. Ook voor ieder van de vragen werd de kijktijd bepaald. Per vraag werd verder bepaald wat bij beantwoording ervan de kijktijd was voor delen van de tekst die voor het antwoord op de vraag al dan niet relevant waren.

Met behulp van multiniveau-modellen worden in hoofdstuk 2 op elegante wijze verschillende hypothesen getoetst. Leerlingen uit vwo-4 besteden zoals verwacht meer leestijd aan kernzinnen dan aan niet kernzinnen. Dit geldt overigens alleen voor de totale kijktijd. Tegen de verwachting in is er tussen kernzinnen en niet-kernzinnen geen verschil in *first-pass dwell time*. Bij het beantwoorden van de vragen besteden de leerlingen zoals verwacht meer tijd aan antwoord-relevante dan aan antwoord-irrelevante onderdelen van de tekst. Toch besteden ze flink wat tijd aan niet-relevante tekstdelen, wat doet vermoeden dat leerlingen hun tekstbegrip tijdens het beantwoorden van de vragen opbouwen. Dit blijkt ook uit de antwoorden van de leerlingen tijdens het interview. Tussen vooraf-lezen (*first-pass dwell time* en totale kijktijd voor antwoordrelevante tekstdelen) en beantwoorden van de tekstbegripvragen werd tegen de verwachting in geen verband gevonden. Alles bij elkaar lijken de vwo-4 leerlingen de tekst vooraf vooral lineair en tamelijk oppervlakkig te lezen. Pas bij het beantwoorden van de vragen lijken ze te werken aan dieper begrip van de tekst.

Nodigt de tekst met vragen dus uit tot oppervlakkig lezen? Rooijackers beantwoordt deze vraag op p. 50 voorzichtig positief: 'Die kritiek lijkt vanuit deze studie terecht.' Zijn antwoord lijkt mij betwistbaar, want alleen te gelden voor het vooraf-lezen. Dat leerlingen vooraf oppervlakkig lezen is, zoals hij zelf opmerkt, niet verwonderlijk, want zij wisten niet welke vragen zij na lezing van de tekst zouden krijgen. Rooijackers noemt dit leesgedrag pragmatisch. Je kunt het evengoed strategisch noemen, want de leerlingen sparen hun tijd en energie tot zij weten wat er werkelijk van hen verlangd wordt. Van de instructie om de teksten terdege te bestuderen alsof er een toets over zou volgen, hebben de leerlingen zich kennelijk weinig aangetrokken.

In hoofdstuk 3 is de opnieuw fraai opgezette multiniveau-modeltoetsing gericht op het vaststellen van verschillen tussen de leerlingen uit de verschillende leerjaren. Rooijackers verwachtte op grond van vaardigheidsverschillen tussen jaarlagen bij het vooraf-lezen verschillen in leessnelheid tussen leerlingen uit vwo-2, vwo-4 en vwo-6. Die vond hij, tussen enerzijds vwo-2 en anderzijds vwo-4 en vwo-6. Tegen de verwachting van Rooijackers in is er tussen jongere en oudere leerlingen geen verschil in aandacht voor kernzinnen. Wel is het zo dat de vwo-2 leerlingen (nog) sterker dan de anderen lineair lezen. Bij het beantwoorden van de vragen hebben oudere leerlingen volgens verwachting meer vragen goed dan jonge leerlingen. Verwachtingen over verschillen tussen vwo-2, vwo-4 en vwo-6 leerlingen in de snelheid waarmee antwoorden worden gegeven en over de aandacht voor antwoord-relevante en -irrelevante tekstdelen komen maar gedeeltelijk uit. Tussen vooraf-lezen en vragen beantwoorden blijkt opnieuw maar weinig verband te bestaan.

In algemene zin laat het onderzoek uit hoofdstuk 3 opnieuw zien dat de deelnemers de teksten vooraf sterk lineair lezen; van het herlezen van eerder gelezen zinnen en tekstdelen is maar weinig sprake. Bij de gedegen tekstbestudering die van de leerlingen bij het vooraf-lezen gevraagd was, had een minder lineaire en meer strategische manier van lezen voor de hand gelegen. Tegelijk blijken er verschillen tussen jongere en oudere vwo-leerlingen. De laatsten gaven vaker goede antwoorden en doen het dus beter op de taak waarmee zij in de loop der jaren hebben geoefend.

Heeft het onderzoek nu ook laten zien dat leerlingen van het oefenen met teksten met vragen niet leren om teksten zelfstandig, met dieper tekstbegrip te lezen? Nee. Het onderzoek geeft misschien wel voedsel aan de twijfel aan het nut van de tekst-met-vragendi-

dactiek, maar om aan te tonen dat leerlingen er geen betere lezers door worden was een andere onderzoeksopzet nodig geweest.

De tekst met vragen: experimenteel onderzoek naar het lees- en antwoordproces

In aanvulling op het descriptieve onderzoek komen in hoofdstuk 4 twee experimentele studies aan bod naar de relatie tussen vooraf-lezen en vragen beantwoorden. In beide experimenten werden teksten en vragen van papier gelezen. In het eerste experiment werd de raadpleegbaarheid van de tekst gemanipuleerd. Leerlingen uit vwo-5 ($N = 174$) kregen de instructie om in het kader van een diagnostische toets in twee opeenvolgende lessen een tekst van 800 tot 900 woorden zo te bestuderen dat ze vervolgens begripsvragen over de algemene gedachtenlijn zouden kunnen beantwoorden zonder dat ze de tekst daarbij nog beschikbaar hadden. In de conditie 'niet-raadpleegbaar' werden de twee teksten voorafgaand aan het beantwoorden van de vragen inderdaad ingenomen, maar in de conditie 'raadpleegbaar' gebeurde dit niet en werden leerlingen vooraf dus op het verkeerde been gezet. Leerlingen konden in beide condities onderstrepingen in de tekst aanbrengen en aantekeningen maken in de tekst of op een in te nemen blad papier. Voorafgaand aan het maken van de vragen noteerden de leerlingen hoeveel minuten zij aan het lezen van de tekst hadden besteed.

Met dit experiment werd met behulp van multiniveau-modellen de niet verrassende hypothese getoetst dat bij intensieve bestudering van een tekst de beschikbaarheid ervan tijdens de antwoordfase tot hogere antwoordscores zal leiden. Tussen de condities doen zich de verwachte verschillen voor in antwoordscore: in de conditie waarin de tekst beschikbaar bleef scoren de leerlingen beduidend hoger dan de leerlingen in de conditie waarin de tekst werd ingenomen. Tegen

de verwachtingen van Rooijackers in konden er tussen de twee condities echter weinig tot geen verschillen in lees- en antwoordgedrag worden aangetoond: leerlingen in de conditie 'raadpleegbaar' onderstreepten niet meer of minder dan de leerlingen in de conditie 'niet-raadpleegbaar' en zij maakten ook niet meer of minder aantekeningen. Wel besteedden de leerlingen in de eerstgenoemde conditie wat minder tijd aan het lezen van de tekst. Dit laatste resultaat lijkt een toevalstreffer: in beide condities verkeerden de leerlingen tijdens het lezen van de tekst in de veronderstelling dat de tekst bij het beantwoorden van de vragen niet raadpleegbaar zou zijn.

Het eerste experiment bevestigt dat tekst-raadpleging tijdens het antwoordproces een doorslaggevend rol speelt in de kwaliteit van de beantwoording van de vragen. In de woorden van Rooijackers op p. 105: 'Doordat leerlingen via tekstraadpleging hun voor de vraag inadequate of ontbrekende tekstbegrip kunnen repareren en hun conceptantwoorden kunnen controleren, wordt de antwoordscore in sterke mate beïnvloed door de tekstraadpleegbaarheid tijdens de vraagbeantwoording.'

In het tweede experiment werd de intensiteit van de tekstbestudering gemanipuleerd. Leerlingen uit vwo-5 ($N = 398$) lasen in een zitting voor een summatieve toets, dus voor een cijfer, dezelfde set teksten als in het eerste experiment, maar in deze nieuwe context was er ditmaal sprake van drie condities: een conditie 'intensief lezen' waarin de leerlingen werden aangezet tot intensief lezen door ze net als in het eerste experiment te misleiden over de beschikbaarheid van de tekst bij het beantwoorden van de vragen, een tweede conditie 'lezen' waarin de leerlingen werden aangezet tot het vooraf lezen van een tekst waarna zij bij de beschikbaar blijvende tekst vervolgens begripsvragen kregen te beantwoorden, en een derde conditie 'vragen' waarin de leerlingen een vragenboekje

kregen uitgereikt met achterin als bijlage de tekst, waarbij de instructie werd gegeven dat de leerlingen de tekst niet voorafgaand aan het beantwoorden van de vragen hoefden te bestuderen².

Met dit experiment werd via multiniveau-analyse de hypothese getoetst dat bij beschikbaarheid van de tekst tijdens de antwoordfase, intensievere bestudering zal leiden tot hogere antwoordscores. Tegen de verwachting in kon in dit experiment tussen de drie condities geen verschil worden aangetoond in de antwoordscores. Wel was er sprake van duidelijke verschillen in leesgedrag tussen de drie condities. De leerlingen in de conditie 'intensief-lezen' lasen langer en maakten vaker aantekeningen bij een tekst dan de leerlingen in conditie 'lezen'. Ook onderstreepten de leerlingen in de conditie 'intensief-lezen' vaker tekstelementen dan de leerlingen in de conditie 'vragen'. Op hun beurt maakten de leerlingen in de conditie 'lezen' vaker aantekeningen en onderstrepingen in een tekst dan de leerlingen in de conditie 'vragen'. Van de beoogde variatie in intensiteit van tekstbestudering lijkt dus sprake te zijn geweest. Dat de manipulatie in dit tweede experiment meer effect op het leesgedrag van de leerlingen had dan die in het eerste experiment, kan heel wel liggen aan het verschil in context. Bij de summatieve toetsing in experiment 2 stond voor de leerlingen meer op het spel dan bij de formatieve toetsing in experiment 1. Dit kan hun hebben aangezet tot intensiever lezen.

Het tweede experiment maakt volgens Rooijackers duidelijk dat niet de intensiteit van het vooraf-lezen, maar het raadplegen van de tekst tijdens het beantwoorden van de vragen doorslaggevend is voor de kwaliteit van de antwoorden op de begripsvragen. De geconstateerde verschillen in intensiteit van vooraf-lezen hebben immers geen effect gesorteerd. Zo er bij het begin van de antwoordfase tussen de condities al verschillen

in tekstbegrip waren, dan zijn die tijdens de antwoordfase kennelijk geneutraliseerd.

Ten slotte: uit de vergelijking van de antwoordscores uit de overeenkomstige condities 'raadpleegbaar' (eerste experiment) en 'intensief lezen' (tweede experiment) kan een effect van summatief versus diagnostisch toetsen worden afgeleid. De leerlingen die de summatieve toets maakten, scoorden aanmerkelijk hoger, wellicht door een surplus aan concentratie en motivatie. Bij deze interpretatie is terughoudendheid geboden, want het gevonden verschil is bijvangst en geen resultaat van manipulatie binnen een en hetzelfde experimentele design.

Rooijackers trekt de conclusie dat een diepgaande, zelfstandige tekstbestudering vooraf voor leerlingen bij de tekst-met-vragen-taak hoogstwaarschijnlijk geen meerwaarde heeft. Die conclusie deel ik. De volgende stap in zijn redenering is deze: 'Daarmee wordt de kritiek aannemelijk dat leerlingen niet zozeer met deze taak leren zelfstandig een tekst te bestuderen maar dat ze vooral ermee leren vragen over een tekst correct te beantwoorden.' Hier maak ik een pas op de plaats: op grond van zijn onderzoek valt immers niet uit te sluiten dat het beantwoorden van tekstbegripvragen tot diepgaande tekstbestudering aanzet en daarmee leerzaam is. Dit lijkt zeker niet uitgesloten wanneer het gaat om vragen die betrekking hebben op de betekenis van belangrijke delen of het geheel van de tekst en op de verbinding van de tekst met de achtergrondkennis van de lezer. Juist zulke vragen speelden een rol in alle studies van Rooijackers. Op zichzelf lijkt mij niks mis met het oefenen met teksten met vragen: een goede vraag kan een interessant doel belichamen dat een lezer aanzet om een tekst op een zinvolle en realistische wijze te lijf te gaan. Dat het schriftelijk beantwoorden van vragen bij teksten leerzaam kan zijn, blijkt ook uit de meta-analyse door Graham & Hebert (2011) van onderzoek naar de effecten van schrij-

ven over gelezen teksten op tekstbegrip. Een vervolganalyse heeft bovendien laten zien dat de effecten van het beantwoorden van vragen niet onderdoen voor die van andere schrijfactiviteiten als aantekeningen maken, samenvatten en 'extended writing' (Hebert et al., 2013).

Observerend leren lezen aan de hand van oogbewegingsfilmpjes

Hoofdstuk 5 en 6 doen verslag van interventieonderzoek waarin vwo-leerlingen observerend leren lezen aan de hand van oogbewegingsfilmpjes van lezende leeftijdsgenoten. In *Eye-Movement-Modeling-Examples*, afgekort EMME's, zien de leerlingen op een computerscherm een klein bewegend bolletje over een tekst lopen. Het bolletje representeert de oogfixaties van de lezer en gaat vergezeld van audiocommentaar van de lezer op het wat en waarom van het getoonde leesgedrag. De EMME's maken zo op fraaie wijze het leesproces zichtbaar; ze tonen aan welke delen van de tekst de lezer aandacht besteedt.

In hoofdstuk 5 wordt een quasi-experiment met een *pretest-posttest-control-group-design* beschreven waarin leerlingen uit vwo-3 en vwo-4 ($N = 131$) gedurende vijf lessen ofwel strategieonderwijs kregen uit *Nieuw Nederlands* (controleconditie) ofwel EMME's bekeken (experimentele conditie). De EMME's bevatten fragmenten van doorgaans anderhalve minuut. Ze toonden een vaardige lezer die eerst de gehele tekst snel en efficiënt leest en dan de kernzinnen trefzeker lokaliseert en herleest; het begrip van de tekst werd blijkens het audiocommentaar op deze wijze duidelijk verdiept. De minder vaardige leerling ging nogal langzaam door de tekst en herlas slechts enkele woordgroepen; hiermee werden zoals het commentaar aangeeft vrijwel uitsluitend lokale begripsproblemen gerepareerd. De derde, 'gemiddeld vaardige' lezer las relatief langzaam, herlas veel zinnen en herstelde veel kleine

en middelgrote begripsproblemen, en herlasten slotte nog enkele kernzinnen; zo werd blijkens het audiocommentaar tekstbegrip gerepareerd en verdiept. Het audiocommentaar in de EMME's was overigens gescript: er was doelbewust variatie aangebracht in de mate waarin de modellen de tekstinhoud adequaat en in eigen woorden weergaven en in de scherpte waarmee zij het rationale achter hun leesgedrag onder woorden brachten. De leerlingen in de experimentele conditie moesten op de getoonde EMME's reflecteren en ze evalueren.

In beide condities werden twee instructielessen afgewisseld met drie werklessen waarin geoefend werd met teksten met vragen. In de experimentele conditie ging dit niet alleen om de in het leesonderwijs gangbare begripsvragen bij teksten, maar ook om sorteertaken en samenvattingen. In beide condities waren de te bestuderen teksten na eerste lezing niet langer raadpleegbaar; de vragen en opdrachten moesten op basis van de zo afgedwongen intensieve lezing worden gemaakt.

In de voormeting en de nameting werd tekstbegrip met een cloze-toets gemeten; in de nameting werd ook nog een gewone tekst met open en gesloten vragen gebruikt. In de nameting werd verder getoetst in welke mate de leerlingen verandering ervaren in tekstbegrip en leesgedrag (waaronder terugkijkgedrag en tekst omzetten in eigen woorden). Dit gebeurde met een zogenoemde *post then pre* toets, een instrument waarin de leerlingen aan de hand van stellingen hun gedrag en begrip vóór en ná de lessenserie beoordeelden.

De multiniveau-analyse van de gegevens laat zien dat observerend leren lezen aan de hand van EMME's effectief is. Vergeleken met de leerlingen uit de controleconditie geven de leerlingen uit de experimentele conditie op beide typen natoetsen blijk van meer tekstbegrip. Zij hebben ook meer veranderin-

gen ervaren die aansluiten bij lezen met diep begrip: de leerlingen uit de experimentele conditie melden dat zij het gelezene vaker in eigen woorden omzetten, vaker op hoofdzaken letten, vaker de hoofdgedachte formuleren, vaker alinea's herlezen en zich vaker afvragen of ze de tekst goed genoeg begrepen hebben. Deze ervaren veranderingen sluiten aan bij de verschillen in tekstbegrip op de natoets.

In hoofdstuk 6 wordt een tweede interventiestudie beschreven waarin EMME's opnieuw een centrale rol spelen. Er was ditmaal sprake van een serie van zes lessen voor vwo-4 leerlingen ($N = 701$). In drie lessen observeerden de leerlingen steeds een vaardig en een minder vaardig model, waarna ze reflecteerden op het getoonde leesgedrag en leesbegrip en dat evalueerden. Op iedere observatieles volgde een werkles waarin de leerlingen in het kader van een functionele context (een voorbereiding op een voordracht, een te schrijven artikel of een discussie) een tekst bestudeerden die na inname gevolgd werd door een verwerkingstaak, zoals het beantwoorden van begripsvragen en het uitvoeren van sorteer-, samenvattings- en argumentatietaken. De lessenserie besteedde aandacht aan declaratieve, procedurele en conditionele kennis over diep lezen en aan 'meervoudig tekstbegrip': begrip van verschillende teksten over eenzelfde thema. Van de lessenserie werden twee varianten ontwikkeld: een versie 'zelfstandig leren' waarin leerlingen de lessenserie via een digitale app volgden en een versie 'docent-gestuurd leren' waarbij het gebruik van de digitale app in de observerend-leren-lessen vergezeld werd door bijdragen van de docent aan de instructie, oefening en feedback.

De effectiviteit van de twee versies van de lessenserie werd onderzocht met behulp van een *switching-replications-design* waarin voor alle leerlingen een van de twee versies van het experimentele onderwijs werd afgewiss-

seld met regulier onderwijs. Het hierboven beschreven instrument werd na afloop ingezet om na te gaan of leerlingen door de interventie veranderingen ervoeren in leesgedrag en tekstbegrip. Cloze-toetsen en een gewone tekst-met-vragen-toets werden ingezet ter bepaling van effecten op tekstbegrip. Over de implementatie van de beide varianten van de lessenseries werden gegevens verzameld via logboeken van en interviews met docenten, door lesobservaties en met behulp van digitale registratie van lesactiviteiten van de leerlingen.

Multiniveau-analyses van de gegevens laten net als in het voorgaande experiment de verwachte effecten zien op ervaren veranderingen in leesgedrag en tekstbegrip. Het effect is daarbij sterker voor de versie 'docent-gestuurd leren' dan voor de versie 'zelfstandig leren'. Op gemeten tekstbegrip zijn er bescheiden effecten voor de versie 'docent-gestuurd leren', maar niet voor de versie 'zelfstandig leren'. Verder blijkt de effectiviteit van de lessenserie samen te hangen met de wijze van werken door de leerlingen. De lessenserie is effectief voor leerlingen die hun antwoorden meer dan gemiddeld controleren, maar niet voor leerlingen die hun antwoord minder dan gemiddeld controleren.

Met zijn twee fraaie interventiestudies draagt Rooijackers evidentie aan voor de effectiviteit van observerend leren binnen het leesonderwijs. Dat is belangrijk, want daar was nog maar weinig over bekend. De oogbewegingsfilmpjes en het begeleidende audiocommentaar maken het leesproces toegankelijk voor observatie, reflectie en evaluatie. Door te zien hoe anderen aan tekstbegrip werken krijgen leerlingen door wat zij zelf kunnen doen om tot dieper begrip te komen³.

Verleden, heden en toekomst van het onderwijs in tekstbegrip

Zijn verslag van de door hem uitgevoerde stu-

dies heeft Rooijackers ingebed in prikkelen-de beschouwingen over verleden, heden en toekomst van het leesonderwijs. Het eerste en het laatste hoofdstuk van zijn dissertatie kijken terug, rond en vooruit en getuigen van een sterke vakdidactische gedrevenheid. Op een paar centrale thema's die hij aansnijdt, ga ik in het onderstaande graag in.

Hoofdstuk 1 opent met een interessante ideeënhistorische uiteenzetting van opvattingen over leesonderwijs vanaf 1900. Van 1900 tot ca. 1940 domineerde in de vakdidactiek de individueel-expressieve of individueel-esthetische opvatting waarin lezen werd gezien als een associatief, creatief en emotioneel proces en leesvaardigheid moest blijken uit het bezielend en welluidend voordragen van teksten⁴. Voor individueel stiltezen en voor analytisch, rationeel en op cognitie gericht lezen was in de leesles geen plaats. Pas vanaf de jaren 30 komt er aandacht voor andere dan literaire teksten en voor analyse en redeneren in de leesles. En met de communicatieve en normaal-functionele wending in de jaren 60 en 70 neemt het denken over leesonderwijs vormen aan die tot op de dag van vandaag doorwerken. Rooijackers noemt in dit verband (i) de in leergangen Nederlands gangbare invulling van strategieonderwijs, (ii) de dominantie van de tekst-met-vragen-didactiek en (iii) de rigoureuze scheiding tussen het lezen van enerzijds literaire, fictionele en narratieve teksten en anderzijds zakelijke teksten.

Eerst een opmerking over opvattingen over leesstrategieën. Rooijackers zet op p. 17 en op p. 185 de invulling ervan in hedendaagse leergangen als *Nieuw Nederlands* en *Op niveau af tegen een volgens mij niet-bestaande 'internationale standaard'*, een standaard die in specifieke Angelsaksische vakdidactische en wetenschappelijke publicaties is geformuleerd. Hier worden verschillende niveaus van retoriek en praktijk (Van de Ven, 1996) door elkaar gehaald. Aan het denken over lees-

strategieën dat in Nederland heeft plaatsgevonden wordt verder niet in alle opzichten recht gedaan. Drop en De Vries zouden in *Taalbeheersing* (1974) inhoudelijk losstaande, apart onderwijsbare ‘leesstrategieën’ hebben gepresenteerd (de aanhalingstekens op p. 17 zijn van Rooijackers en markeren een evaluatie). Deze voormannen van de Utrechtse school wijzen echter zelf op de samenhang, volgordelijkheid en condities voor gebruik van verschillende manieren van lezen (oriënterend, globaal, grondig, studerend en zoekend) en zij verbinden grondig en studerend lezen aan analyse van de inhoud en structuur van de te lezen tekst. Verder zij opgemerkt dat er in de Nederlandse vakdidactiek al veel eerder kritisch werd geschreven over de tekst-met-vragen-aanpak dan de oudste door Rooijackers aangehaalde bron suggereert (Hoogeveen & Bonset, 1998); men zie daartoe b.v. Griffioen (1975) en de bijdragen van verschillende auteurs in DCN-cahier 8 (1979). De wijze waarop Rooijackers in zijn beschouwing de gebrekkige praktijk aan de (deels vermeend) gebrekkige theorie verbindt, biedt ruimte voor de interpretatie dat een goede didactische theorie een einde zal maken aan een gebrekkige didactische praktijk. Zo’n interpretatie lijkt mij te simpel en te optimistisch. Om te begrijpen waarom wordt vastgehouden aan een (al dan niet vermeend) gebrekkige didactiek moet men zich ook afvragen aan welke praktische behoeften van leraren en leerlingen de betreffende didactiek tegemoetkomt.

Verskillende niveaus van praktijk en retoriek lopen ook door elkaar waar Rooijackers de prominente aanwezigheid van de tekst-met-vragen-didactiek in hedendaagse Nederlandse leergangen afzet tegen moderne Angelsaksische leesdidactiek, zoals *close reading* van Fisher & Frey (2015), een publicatie die ik als vakdidactisch zou willen aanduiden. Saillant is overigens dat in deze moderne didactiek *text dependent questions* een belang-

rijke rol spelen. Ik stip dit aan als een (herhaalde) waarschuwing voor het weggooiën van het kind met het badwater. Met het stellen van vragen bij teksten is op zichzelf niks mis. Opmerkelijk aan *close reading* is verder dat teksten omwille van dieper begrip herhaald gelezen worden en bij de beantwoording van vragen niet worden weggelegd. Het innemen van teksten zoals Rooijackers dat voorafgaand aan verwerkingstaken vorm heeft gegeven kan zeker helpen bij het bevorderen van intensief lezen en van het bewustzijn van wat dat vraagt. Deze maatregel zou echter niet moeten ontaarden in een generieke aanpak, want niet in alle contexten lijkt het wegleggen van de tekst bij de verwerking ervan functioneel en realistisch.

De in het Nederlandse leesonderwijs gangbare, scherpe scheiding tussen het lezen van literaire, fictionele en narratieve teksten enerzijds en zakelijke teksten anderzijds ziet Rooijackers als een bijzonderheid, in elk geval in vergelijking met het Angelsaksische leesonderwijs. De oorsprong van die scheiding zoekt hij in de jaren 70 van de vorige eeuw en bij Griffioen (1975). Zo jong en ongewoon is het in Nederland gemaakte onderscheid echter niet. Wat betreft de leeftijd: voor zakelijke teksten met journalistieke, wetenschappelijke, ambtelijke en handelstaal brak Leest in 1932 een lans, in reactie op de exclusieve oriëntatie op literaire teksten. Literaire teksten domineerden blijkens De Vos (1939) in elk geval sinds het begin van de 19^e eeuw het moedertaalonderwijs. Het onderscheid met zakelijke teksten werd toen ook aangebracht, door uitsluiting van de laatste soort. Internationaal lijkt het maken van onderscheid helemaal niet bijzonder, getuige bijvoorbeeld Flood en Lapp (1987), Venezky (1987) en Watkins en Liang (2014) en de actuele *Common Core Standards* in de VS (<https://www.corestandards.org/ELA-Literacy/>). En onverstandig is het aanbrengen van onderscheid ook niet, gezien de verschillen

die zich kunnen voordoen tussen de functies en kenmerken van deze soorten teksten. Problematisch wordt het onderscheid pas wanneer het zinvolle vergelijking en verbinding in de weg staat.

In het slothoofdstuk van zijn dissertatie verbindt Rooijackers een viertal algemene implicaties⁵ en een tiental specifieke aanbevelingen⁶ aan zijn onderzoek. Ze lijken mij allemaal erg zinvol, al past de kanttekening dat lang niet alle punten voortvloeien uit zijn onderzoek. Maar dit terzijde is niet bedoeld als bezwaar, want Rooijackers laat hiermee zien dat hij verder kan kijken dan zijn goede neus voor onderzoek lang is.

Diep lezen tot besluit

De toezegging van een besprekingsartikel over het proefschrift van Patrick Rooijackers noopte mij tot ‘diep’ lezen van een lange, complexe en rijke tekst. Het resulterende artikel zelf, deze tekst die u nu leest en waarvan het einde hier in zicht is, geeft van alles weer van de aard en inhoud van mijn tekstbegrip. Toch kan ik hier lang niet alles aanroeren wat mij na en dankzij lezing van dit mooie proefschrift is gaan bezighouden. Eén laatste kwestie stip ik tot slot graag nog aan: de betekenis van de notie ‘diep lezen’. Op de precieze inhoud daarvan heb ik nog geen greep. Een scherpe definitie ervan heb ik nog niet gezien, niet bij Rooijackers, maar ook niet bij de literatuur waar hij in dit verband naar verwijst (met name Allen & McNamara, 2020). Is ‘diep lezen’ iets anders dan grondig of studerend lezen? Ik vestig mijn hoop op aanbeveling 5 van Rooijackers: ‘Maak van lezen een dialogische activiteit’. Ik krijg vast antwoord op mijn vraag.

NOTEN

1. Het heeft er alle schijn van dat dit de leerlingen zijn die ook in hoofdstuk 2 centraal staan maar ik heb dit niet kunnen achterhalen.

2. Deze procedure zou volgens Rooijackers overeenkomen met wat leerlingen bij leestoetsen in het schoolvak Nederlands gewend zijn.
3. De titel van deze bijdrage drukt dit inzicht op Cruiffiaanse wijze uit.
4. Of aan de leesles doorgaans in deze geest vorm werd gegeven, weten we niet. Maar twijfel is op zijn plaats, getuige de eerste alinea van het hoofdstuk over het lezen in het rapport van Van den Ent (1941, p. 28): ‘Bij het onderwijs in de moedertaal vormt de leesles veelal een zwak punt. Vaak blijkt een docent er eigenlijk niet goed raad mee te weten en gebruikt hij haar voornamelijk als kapstok voor lexicologische, grammaticale of stilistische oefeningen. Zonder veel aandacht voor de tekst en dus zonder veel zorg voor een juiste articulatie en intonatie, wordt bij een dergelijke les zin na zin en alinea na alinea opgelezen, totdat eindelijk een vreemd woord of een grammaticale of stilistische bijzonderheid wordt ontdekt, waaraan een min of meer uitvoerige beschouwing kan worden gewijd. Nadat naar aanleiding daarvan de noodige aantekeningen zijn gemaakt, wordt de monotone leestocht weer voortgezet, slechts onderbroken door het even monotone ‘wie volgt’ van den docent — totdat opnieuw de verkwikkende oase van een vreemd woord is bereikt.’
5. Maak het lezen van teksten betekenisvol. 2: Reflecteer samen op tekstbegrip. 3: Vergelijk, weeg en integreer informatie tussen tekst(del)en. 4: De rol van de docent in het leerproces is cruciaal.
6. Het ontbreekt mij aan de ruimte om deze allemaal te noemen.

LITERATUUR

- Allen, L.K., & McNamara, D.S. (2020). Defining deep reading comprehension for diverse readers. In E. Birr Moje, P. Afflerbach, P. Enciso & N.K. Lesaux (Eds.),

- Handbook of Reading Research, Volume V (p. 261-276). Routledge.
- DCN-cahier nr. 8 (1979). Omgaan met teksten in de klas. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Drop, W., & Vries, J.H.L. de. (1974). *Taalbeheersing: handboek voor taalhantering*. Wolters-Noordhoff.
- Ent, W. van den (1941). *Het onderwijs in de Nederlandse taal en letterkunde op de middelbare school. Rapport van de commissie ter bestudering van de middelen tot verbetering van het onderwijs in het Nederlands aan scholen voor middelbaar en voorbereidend hoger onderwijs*. Rijksuitgeverij.
- Fisher, D., & Frey, N. (2015). *Text-dependent questions, grades K-5: Pathways to close and critical reading*. Corwin.
- Flood, J., & Lapp, D. (1987). Forms of discourse in basal readers. *The Elementary School Journal*, 87(3), 299-306.
- Graham, S., & Hebert, M. (2011). Writing to read: A meta-analysis of the impact of writing and writing instruction on reading. *Harvard Educational Review*, 81(4), 710-744.
- Griffioen, J. (1975). *Zeggen-schap: grondslagen en een uitwerking van een didactiek van het Nederlands in het voortgezet onderwijs*. Wolters-Noordhoff.
- Hebert, M., Simpson, A., & Graham, S. (2013). Comparing effects of different writing activities on reading comprehension: A meta-analysis. *Reading & Writing*, 26(1), 111-138.
- Hoozeveer, M., & Bonset, H. (1998). *Het schoolvak Nederlands onderzocht*. Garant.
- Kintsch, W. (2006). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Leest, J. (1932). *Het voortgezet onderwijs in de moedertaal*. J.B. Wolters.
- Ven, P.H. van de. (1996). *Moedertaalonderwijs: interpretaties in retoriek en praktijk, heden en verleden, binnen- en buitenland*. Wolters-Noordhoff (dissertatie RU).
- Vos, H.J. de (1939). *Moedertaalonderwijs in de Nederlanden. Een historisch-kritisch overzicht van de methoden bij de studie van de moedertaal in het middelbaar onderwijs sedert het begin van de 19^e eeuw*. Van Mierlo-Proost.
- Watkins, N.W., & Liang, L.A. (2014). The 'literature' of literature anthologies. An examination of text types. *Middle Grades Research Journal*, 9(2), 57-73.

KEES DE GLOPPER is emeritus-hoogleraar Taalbeheersing van het Nederlands aan de Rijksuniversiteit Groningen. E-mail: c.m.de.glopper@rug.nl

VERSCHENEN PROEFSCHRIFT

Het verband tussen grammaticale vaardigheden en spelfouten tegen homofone werkwoordvormen

DOMINIEK SANDRA

Robert Chamalaun (2023). *The underestimated role of grammar in processing homophonous verb forms: the case of Dutch*. Radboud Universiteit Nijmegen. 161 blz. [Isbn 9789464730197](https://doi.org/10.1017/9789464730197).

Op 3 maart 2023 promoveerde Robert Chamalaun aan de Radbouduniversiteit tot doctor, met bovengenoemd proefschrift. Zijn boek is opgebouwd uit een inleiding en vier experimentele hoofdstukken, in samenwerking met Mirjam Ernestus, Anna Bosman en Tijn Schmitz. Hoewel de algemene onderzoeksvraag die aan dit proefschrift ten grondslag ligt iedereen genoegzaam bekend is – hoe komt het dat spelfouten tegen homofone werkwoordvormen zo hardnekkig zijn? – is het nuttig om te starten met een beschrijving van het linguïstische profiel van de regelmatige Nederlandse werkwoordvormen. Dat zal vooral zinvol blijken bij de latere bespreking van de specifieke onderzoeksvraag van dit proefschrift: de onderwaardering van grammaticale kennis als één van de oorzaken van deze spelfouten.

Het linguïstische profiel van regelmatig gespelde Nederlandse werkwoordvormen

Het centrale thema van het proefschrift betreft een vertrouwd verschijnsel: de hardnekkige spelfouten bij homofone werkwoordvormen in het Nederlands. Homofone vor-

men hebben per definitie dezelfde verklaring, dezelfde uitspraak. Daarom komen ze altijd in paren voor: (ik) vind – (hij) vindt, (hij) belooft – (het is) beloofd, *verwachte* (winst) – (zij) *verwachtte*. Vanuit grammaticale perspectief vormen ze soms zelfs een trio, ook al zijn er nooit méér dan twee schrijfwijzen: (ik) *verantwoord* – (hij) *verantwoordt* – (het is) *verantwoord*.

De linguïstische systematiek achter de uitspraak van homofone werkwoordvormen

De gedeelde uitspraak is het gevolg van twee fonologische regels in het Nederlands. Die zijn van toepassing op een subgroep werkwoorden en verantwoordelijk voor het ontstaan van homofone spellingen. Een eerste regel betreft het proces van degeminatie. Dit zorgt ervoor dat een opeenvolging van twee dezelfde medeklinkers uitgesproken wordt alsof die medeklinker er maar één keer stond. Zo hoor je geen twee t's in bijvoorbeeld *praatte*, ook al zijn die fonologisch wel degelijk aanwezig: de eind-t in *praat* en de begin-t van het suffix *-te*, dat de onvoltooid verleden tijd aangeeft. Gevolg: *verwachte* (winst) en (hij) *verwachtte* hebben een identieke uitspraak. Zo ontstaan er homofonen tussen de onvoltooid verleden tijd van sommige werkwoorden en het gebruik van hun voltooid deelwoord als bijvoeglijk naamwoord. Een andere fonologische regel, eindklankverscherping, zorgt ervoor dat het foneem /d/ in woordfinale