

Samenvatten in het Duits

Samenhang tussen strategieën die leerlingen hanteren en de kwaliteit van de samenvatting

ALIE DE BRUIN

Welke strategieën hanteren leerlingen uit 4-vwo bij het maken van een samenvatting van een Duitse tekst in het Nederlands? En bestaat er een verband tussen de gehanteerde strategieën en de samenvatting? Alie de Bruin constateert dat er grote verschillen bestaan tussen leerlingen wat betreft de strategieën die ze hanteren. Verder komt uit haar onderzoek naar voren dat:

- leerlingen die zich in de beginfase van de samenvatting nauwgezet hebben georiënteerd kwalitatief betere samenvattingen maken;
- leerlingen die er niet in geslaagd zijn om de juiste vraagstelling te bepalen en verbanden tussen tekstgedeelten te leggen met name op alineaniveau blijven reviseren;
- het voor het produceren van een goede samenvatting niet alleen belangrijk is dat leerlingen kennis hebben van een breed scala aan leesstrategieën, maar dat zij ook op het juiste moment kunnen bepalen welke strategie in een situatie haalbaar is.

Sinds de invoering van de Tweede Fase en de splitsing van de moderne vreemde talen in deelvakken is in het vwo bij Duits samenvatten een onderdeel van het examenprogramma geworden. Iedere vwo-leerling moet

in de bovenbouw ruime ervaring opdoen met het samenvatten van Duitse teksten in het Nederlands. Om twee redenen is samenvatten een ingewikkelde taak. In de eerste plaats dient de leerling verschillende vormen van lezen te beheersen: globaal lezen, gedetailleerd lezen en structurerend lezen. De ontwikkelde lezer is in staat om afhankelijk van het leesdoel flexibel om te schakelen tussen een operationeel lezer, die oog heeft voor details, en een holistisch lezer die zich breed op de inhoud en de structuur van de tekst kan oriënteren (Pask 1976). Daarnaast worden complexe, samenhangende handelingen van leerlingen verwacht: ze moeten de inhoud van de tekst begrijpen en op basis van de gevonden vraagstelling samenhang zien te vinden tussen de inhoud en de structuur van de tekst. Ze moeten relevante tekstgedeelten selecteren en die in eigen woorden formuleren. Daarbij geldt dat de leerlingen zich tijdens het samenvattingproces voortdurend bewust moeten zijn van de samenhang tussen de handelingen die ze achtereenvolgens moeten verrichten en van de principes die daarmee corresponderen: ze moeten de juiste strategieën toepassen.

Tijdens het maken van de samenvatting doorloopt de leerling verschillende stadia waarin hij verschillende strategieën toepast (Brown 1978):

samenhang tussen handelingen van de leerlingen bij het maken van een samenvatting, kan eveneens relevant zijn voor het toepassen van een didactiek die beter aansluit op de handelingsmogelijkheden van de leerlingen. Het uiteindelijke beoogde didactische doel is dat de leerlingen meer zicht en grip krijgen op het toepassen van de juiste strategieën en dat zij zich cognitief verder ontwikkelen.

Opzet van het onderzoek

Welke leesstrategieën hanteren leerlingen tijdens het maken van een samenvatting van een Duitse tekst en welk verband bestaat er tussen de gehanteerde strategieën en het geleverde product? Om die vragen te kunnen beantwoorden is er tijdens het onderzoek gebruik gemaakt van de volgende twee methoden:

- elf leerlingen uit 4-vwo hebben na het maken van een samenvatting reflectievragen beantwoord die het handelingsrepertoire van de leerlingen en de beweegredenen van het hanteren van een strategie blootleggen;
- daarnaast werden twee leerlingen tijdens het schrijven van de samenvatting van een Duitse tekst gestimuleerd hardop verslag te doen van de stappen die ze tijdens het maken van de samenvatting doorliepen.

Het voordeel van de laatstgenoemde methode boven de eerste is dat niet alleen de door de leerlingen gehanteerde strategieën zichtbaar werden, maar dat ook het chronologisch verloop van de handelingen in de verschillende fasen van het samenvattingproces direct gevolgd kon worden.

Vragen ten behoeve van zelfreflectie

Om een procesanalyse van de samenvattingen mogelijk te maken bij de leerlingen die niet blootgesteld werden aan een hardop-denksessie, hebben zij na afloop van het maken van de samenvatting een lijst met reflectievragen ingevuld. De vragen die gesteld werden

waren onder andere:

- Hoe ben je zelf achter de juiste vraagstelling van de tekst gekomen? Had je direct die vraagstelling gekozen of eerst een andere, waarom heb je dat gewijzigd?
- Heb je de tekst per alinea samengevat of ook meerdere alinea's samengenomen?
- Wat deed je toen je een onbekend woord in de tekst tegenkwam?
- Heb je nog dingen in je samenvatting gewijzigd? Waarom heb je dat gedaan?

Met de vragen werd beoogd om het handelingsrepertoire van de leerlingen bloot te leggen en hun beweegredenen voor het kiezen van de gehanteerde strategieën. De vragen kwamen overeen met de in de inleiding genoemde fasen van Brown (1978). Zo moesten ze bij de eerste vraag aangeven of ze eerst de hele tekst gelezen hadden, direct gedeelten van de tekst geselecteerd hadden of al vroegtijdig met schrijven begonnen waren. Ook werd er gevraagd of ze de tekst per alinea hadden samengevat of meerdere alinea's hadden samengenomen en of ze nog wijzigingen in de samenvatting hadden aangebracht. Voor de onderzoeker is het de kunst om die momenten van revisie op te sporen die niet zichtbaar zouden worden vanuit het product zelf, dus buiten de formuleerfase om. De reflectievragen werden zo gesteld dat de leerlingen de vragen niet alleen met ja en nee konden beantwoorden, maar geactiveerd werden om hun antwoorden steeds toe te lichten.

Hardop-denkprotocollen

Om het denkproces zo nauwgezet en natuurlijk mogelijk te volgen werden twee leerlingen uit 4-vwo tijdens het schrijven van een samenvatting van een Duitse tekst gestimuleerd om hardop te denken en verslag te doen van de stappen die ze tijdens het lezen van de tekst zetten, van het selecteren van gedeelten van de tekst en van het schrijven van de samenvatting op papier. Om een natuurgetrouw inzicht te krijgen in het denkproces van de

leerlingen, mochten de vragen die tijdens de hardop-denksessie gesteld werden niet suggestief van aard zijn, zodat het denkproces zo min mogelijk beïnvloed en gestuurd zou worden.

Kenmerkend voor de aard van de vragen bij het protocol is dat ze erop gericht zijn om het handelingsrepertoire van de leerlingen te volgen, te verkennen en te onderscheiden. Ze verschaffen de onderzoeker inzicht in wat de leerlingen doen, welke strategieën ze hanteren, de volgorde waarin de handelingen verlopen en de achterliggende gedachte van die handelingen (Ericsson en Simon 1993). Vragen die tijdens de sessie aan de leerlingen gesteld werden zijn bijvoorbeeld:

- Zoek je nu ergens naar?
- Wat ben je nu aan het doen?
- Wat denk je op dit moment?
- Kun je oplezen wat je net genoteerd hebt?
- Je hebt iets doorgestreept?

Resultaten: strategieën die leerlingen hanteren

Tijdens het leesproces worden er per fase door de leerlingen verschillende strategieën toegepast (Bimmel 1999). Uit de analyse van de reflectievragen blijkt dat alle leerlingen weliswaar volgens een heuristiek handelden, maar dat er toch tamelijk grote verschillen waren in hun strategisch handelen (zie Tabel 1). Tijdens het maken van de samenvatting gaven alle leerlingen aan bepaalde stappen te hebben gevolgd. Veel leerlingen (64%) gaven aan dat ze ter oriëntatie op het thema van de tekst 'eerst de tekst helemaal doorgelezen hadden' en daarna de tekst 'in stukjes verdeeld' hadden (selectie), om vervolgens de belangrijkste informatie uit die stukjes samen te vatten in een of meerdere zinnen. De meeste leerlingen oriënteerden zich dus uitgebreid op de inhoud van de tekst. Aanzienlijk minder leerlingen (36%) lazen de tekst eerst globaal door en begonnen daarna met het samenvatten van de tekst.

Wat het meest opvalt is dat alle leerlingen tijdens de oriëntatiefase een poging ondernomen hebben om in de tekst een hoofdlijn te vinden, op basis waarvan de selectie van relevante tekstgedeelten plaats kon hebben: alle leerlingen gingen op zoek naar de vraagstelling in de tekst. Wanneer het niet lukte om een vraagstelling te bepalen werd er toch een poging gedaan om een compenserende strategie te volgen, zodat er tekstbegrip kon ontstaan. Een voorbeeld van een compenserende strategische aanpak is de handeling om van iedere alinea de basis- of kerngedachte te bepalen. Deze strategie werd slechts door een klein gedeelte gehanteerd; de rest selecteerde de informatie wel aan de hand van een gevonden vraagstelling.

Al na de oriëntatiefase vond er bij meer dan de helft van de leerlingen revisie plaats. Na herlezing van dat tekstgedeelte werd de vraagstelling gewijzigd of informatie in een voorheen onbegrepen tekstgedeelte anders opgevat, zodat er een andere waarde aan toegekend werd. Na een herziene visie op een tekstgedeelte vond vooral in het begin van het samenvattingproces nogmaals een brede oriëntatiefase plaats, waarbij alinea's meerdere keren gelezen werden. Leerlingen die de tekst eerst globaal lazen en vrijwel direct overgingen tot het selecteren en formuleren van informatie, namen ook in het verdere verloop van het samenvattingproces minder de tijd voor oriëntatie op nieuwe gedeelten van de tekst en voor revisie. Ze hadden de vraagstelling snel gevonden en niet meer gewijzigd, en alinea's niet meerdere keren gelezen om te begrijpen wat er in stond. Leerlingen die de tekst eerst een of meerdere keren lazen deden dat later, voordat ze overgingen tot het selecteren van informatie, met tekstgedeelten (alinea's) opnieuw. Ook gaven zij te kennen de vraagstelling na het herlezen van gedeelten van de tekst te hebben gewijzigd.

Een andere opvallende uitkomst is dat een groot gedeelte van de leerlingen (73%) zich

door moeilijke en onbekende woorden niet van de wijs liet brengen. Uit de motivatie van leerlingen blijkt dat de strekking van de zin best begrepen kan worden door de tekst 'gewoon verder te lezen' of de 'woorden door middel van de context te raden'. Eén leerling liet echter wel weten dat hij bij een onbekende term die steeds weer terug kwam in de tekst tot de conclusie kwam dat 'die term kennelijk belangrijk was voor de hoofdgedachte voor de tekst' en daarom de nodige aandacht verdiende om bestudeerd te worden.

Een andere strategie die door de leerlingen uitvoerig werd toegepast, is het weglaten van voorbeelden uit de tekst. Een leerling vertelde dat hij de voorbeelden juist gebruikte om 'beter te kunnen bepalen wat de belangrijkste gedachte was'. Als toelichting gaf hij aan dat 'voorbeelden niet voor niets genoemd worden', want 'ze vertellen meer over iets dat belangrijk is'.

Een ander opvallend gegeven dat uit de analyse van de reflectievragen naar voren kwam is dat leerlingen nauwelijks bewust verbanden tussen alinea's legden om meerdere, inhoudelijk met elkaar in verband staande tekstgedeelten in de samenvatting te integreren. Slechts 18% geeft aan alinea's samengenomen te hebben. Het merendeel benadert de tekst dus meer op alinea-niveau. Dat blijkt wel uit het hoge percentage leerlingen dat alinea's meerdere keren leest. Dit zou een verklaring kunnen zijn voor het feit dat maar weinig leerlingen na de formuleerfase nog wijzigingen in hun samenvatting aangebracht hebben. Het uitblijven van een revisiefase na de formuleerfase leidt er toe dat de gekozen strategieën en de verrichte handelingen in de oriëntatiefase, grotendeels de kwaliteit van de uiteindelijke versie van het eindproduct bepalen.

~~Specificatie van leesstrategieën van twee leerlingen~~

Om licht te werpen op de continuïteit van de gekozen strategie tussen de opeenvolgende handelingen in de verschillende fasen van het samenvattingproces zullen nu de strategieën van twee leerlingen, Sophie en Rutger, worden beschreven. Rutger is dyslectisch. Juist bij dyslectische leerlingen is het interessant om naast het product ook het proces nauwgezet te volgen, omdat zij tijdens het samenvattingproces wellicht andere leesstrategieën gebruiken, aangezien zij voor het ontstaan van tekstbegrip meer aangewezen zijn op de structuur van de tekst dan op de woordenbrij alleen. Kennis over de door hen toegepaste strategieën en hun benadering van een tekst is wellicht bruikbaar voor de didactiek van het leesvaardigheidsonderwijs in het algemeen. Tabel 2 bevat een overzicht van de strategieën van de twee leerlingen in de verschillende fasen van het samenvattingproces.

Uit de analyse van de hardop-denksessie blijkt dat beide leerlingen voor het samenvatten een bepaalde strategie voor ogen hadden en dat ze tijdens het samenvatten getracht hebben om aan die strategie vast te houden.

~~Zowel Sophie als Rutger probeerden de oorspronkelijke tekst te reduceren tot de belangrijkste punten, zodat zichtbaar zou worden wat het hoofdthema van de tekst is. Uit de analyse van het proces blijkt dat Sophie weliswaar geprobeerd heeft om 'te vinden waar de tekst over gaat', maar ze slaagde er vervolgens niet in om de juiste vraagstelling van de tekst te bepalen. In het evaluatiegesprek na afloop van de sessie gaf ze aan dat ze 'geen duidelijke lijn kon vinden', dat de vraagstelling die ze in het begin aangaf volgens haar 'niet de vraagstelling van de tekst was, maar ze een andere niet vinden kon' en dat ze daarom per alinea 'de basis ervan opgeschreven heeft'. Daarmee volgde ze bij het samenvatten in wezen de definitie die ze gaf: 'In de samenvatting geef je een verkorting van de tekst en laat je zien waar de tekst over gaat. Voorbeelden laat~~

je weg.' Door de sterke concentratie op het mesoniveau van de tekst, waarschijnlijk mede bepaald door het feit dat ze de vraagstelling van de tekst en de hoofdgedachte van de tekst niet goed uit de tekst wist te halen, lukte het haar niet goed om de informatiewaarde (relevantie) van een tekstgedeelte goed te bepalen. Daardoor bleef ze erg alineagericht samenvatten en legde ze nauwelijks verbanden tussen tekstgedeelten onderling. Wel kon ze aan het eind van de tekst aangeven dat de laatste alinea slechts een herhaling van eerder genoemde aspecten was.

Een ander gevolg van het op mesoniveau samenvatten van de tekst is dat Sophie vaker met onbekende woorden worstelde, ook in minder relevante passages (bijvoorbeeld omdat ze alleen maar illustratief zijn) en die niet terugslaan op de hoofdgedachte van de tekst en behoren tot de uitwerking van de vraagstelling. Hierdoor gaat er veel kostbare tijd verloren en is het nog moeilijker om een samenhang in de tekst te vinden, omdat het blindstaren op onbekende woorden afleidt. Het alineagerichte samenvatten en het ontbreken van een samenhang tussen tekstgedeelten onderling had tot gevolg dat de revisiefase niet erg uitgebreid was en zich beperkte tot veranderingen binnen de alinea.

De tweede leerling, Rutger, was vooral sterk tijdens de oriëntatie-, selectie- en revisiefase, maar door zijn dyslexie zwakker in het op schrift formuleren van zijn gedachten in goed Nederlands, wat wel van invloed is op de beoordeling van de kwaliteit van het eindproduct. Als positief gevolg van zijn dyslexie is Rutger eerder dan de andere leerlingen geneigd om steun te zoeken bij de structuur van de samenvatting. Rutger kon goed verbanden leggen tussen tekstgedeelten en hield de door hem gekozen vraagstelling nauwlettend in de gaten tijdens de oriëntatiefase (het lezen van nieuwe tekstgedeelten), de selectiefase (het selecteren van passages uit de tekst), maar ook tijdens de revisiefase (het

koppelen van alinea's die verband houden met elkaar en de vraagstelling). Bovendien gaf hij na afloop van de samenvatting aan dat hij de hoofdgedachte gewijzigd had, nadat hij de tekst verder gelezen had. Helaas weet ik niet wanneer hij die correctie aanbracht, maar wel spoedig nadat hij door het lezen van de eerste alinea's van het middengedeelte van de tekst op andere gedachten was gebracht. De revisie bij het koppelen van alinea's aan elkaar gebeurde bij Rutger meestal tijdens de formuleerfase op basis van een samenhang die er tussen alinea's bestond wat betreft de uitwerking van de hoofdgedachte van de tekst. Wanneer er na een gedeelte van de tekst geen tekstbegrip ontstond, las hij verder. Wanneer hij het daaropvolgende gedeelte wel begreep, las hij het onbegrepen gedeelte opnieuw en begreep het daarna vaak wel. Deze leerling maakte dus veelzijdig gebruik van de hem ter beschikking staande strategieën.

Productanalyse

Na een analyse van de samenvattingen konden er drie verschillende soorten producten onderscheiden worden. Tabel 3 geeft een overzicht van de indeling van de samenvatting naar type.

Type Kenmerken

- | | |
|---|---|
| A | Een samenvatting die gebaseerd is op de hoofdgedachte van iedere alinea, maar de uitwerking ervan is niet gerelateerd aan een vraagstelling en kent geen alineaoverstijgende structuur. |
| B | Een samenvatting die een uitwerking is van een gekozen vraagstelling. De gekozen vraagstelling is echter niet de vraagstelling van de tekst. |
| C | Een samenvatting die een uitwerking is van |

Fase **Strategieën Sophie**

- | | |
|------------|--|
| Oriëntatie | <ul style="list-style-type: none">•Om het thema van de tekst te bepalen de tekst eerst goed doorlezen.•Alinea aandachtig lezen om erachter te komen waar hij overgaat. |
| Selectie | <ul style="list-style-type: none">•Per alinea de basisgedachte selecteren.•Vraagstelling aanwijzen aan het begin, maar de uitwerking daarvan niet verder in de tekst kunnen vinden. Weet in evaluatiegesprek te melden dat de vraag van Hammett (2de alinea) ‘Und wollte sie von Hammett wissen, warum es im 20. Jahrhundert genau umgekehrt sei’ toch niet de vraagstelling van de tekst is. |
| Formuleren | <ul style="list-style-type: none">•Gekozen passages uit de tekst in eigen woorden helder, kort en bondig formuleren. |
| Revisie | <ul style="list-style-type: none">•Alleen op alineaniveau en niet tussen alinea’s, omdat door het ontbreken van een heldere lijn, samenhang tussen alinea’s grotendeels ontbreekt in de samenvatting. |

- In de *oriëntatiefase* bepaalt de leerling het thema en de vraagstelling van de tekst. Daarvoor kan de leerling uiteraard de gehele tekst lezen, maar soms is een eerste korte leesronde bestaande uit het lezen van de titel, eventuele ondertitels, tussenkoppen, de eerste en laatste alinea van de tekst en het bekijken van plaatjes al genoeg voor een eerste globale indruk van de inhoud van de tekst.
- In de *selectiefase* selecteert de leerling de belangrijkste informatie uit de tekst die hij voor zijn samenvatting wil gebruiken. Om het aantal woorden te beperken en herhaling te voorkomen kunnen voorbeelden worden weggelaten. De selectie kan plaatsvinden door de relevantie van de gelezen informatie te relateren aan de vraagstelling van de tekst. De leerling kan per alinea de belangrijkste informatie selecteren of meerdere gedeelten van de tekst samennemen. Voor het doorzien van verbanden tussen tekstgedeelten kunnen signaalwoorden in de tekst, zoals *omdat*, *echter* of *daarom* uitkomst bieden, omdat deze niet alleen de functie van een alinea aangeven maar ook het verband tussen alinea's onderling.
- In de *formuleerfase* brengt de leerling de door hem geselecteerde tekstgedeelten onder woorden. In zijn samenvatting kan hij dan gebruik maken van structuurmarkeringen.
- Tot slot kan de leerling nog veranderingen in zijn samenvatting aanbrenge. Die fase staat bekend als de *revisiefase*. Hij kan zinnen die geformuleerd zijn schrappen of verbeteren. Ook kan in deze fase een heroriëntatie op geselecteerde tekstgedeelten plaatsvinden, zodat het proces van oriëntatie, selectie van relevante informatie en formulering in eigen woorden weer opnieuw begint. In iedere fase kan er dus sprake zijn van revisie.

Deze mix van oriënteren, selecteren, interpreteren en formuleren doet een groot beroep op de metacognitieve vaardigheden van de leerling.

Metacognitieve vaardigheden zijn vaardigheden om beslissingen te nemen, voorafgaand aan, tijdens en na afloop van het leren en denken (Boekaerts en Simons 1995). Zo moet de leerling al in de oriëntatiefase het doel waarmee gelezen wordt verhelderen en zijn aandacht richten op de hoofdzaken in de tekst, om vervolgens een goede selectie te kunnen maken voor het schrijven van de samenvatting. Correctieve actie ondernemen, wanneer er geen tekstbegrip ontstaat, getuigt tevens van strategisch handelen door de leerling. Dit kan door gedeelten van de tekst te herlezen en die te koppelen aan de vraagstelling van de tekst. Bij strategisch handelen beschikt de leerling dus over een bepaalde voorkennis die nodig is om een handeling in de oriënteringsfase effectief te voltrekken. Wanneer de leerlingen over alle nodige voorkennis beschikken die tot effectief handelen leidt, dan beschikken zij volgens de Russische leerpsycholoog Gal'perin over een volledig ontwikkelde oriënteringsbasis (Gal'perin 1972). Het is echter weinig aannemelijk dat leerlingen voor het oriënteren op een tekst met als doel een samenvatting ooit over een volledig ontwikkelde oriënteringsbasis zullen beschikken, omdat het de leerling bij samenvatten en begrijpend lezen immers gaat om een specifieke taak waarvoor geen kant-en-klare aanpak bestaat. Wel kunnen de leerlingen door toepassing van strategieën bij de oriëntatie op een uit te voeren handeling heuristisch te werk gaan, zodat de kans van slagen voor het vinden van een oplossing groter wordt.

Het uitgevoerde onderzoek was er daarom in de eerste plaats op gericht om te achterhalen welke strategieën de leerlingen hanteren tijdens het maken van een samenvatting. Omdat de strategieën die de leerlingen hanteren tijdens het maken van de samenvatting bepalend zijn voor de kwaliteit van het eindproduct, is het de moeite waard om die relatie nauwkeurig te bestuderen. Inzicht in de handelingen en de handelingsstructuren, dat wil zeggen de

Een duidelijke markering van de structuur van de tekst met gebruik van signaalwoorden ontbreekt echter.

Een samenvatting van het type A bevat de belangrijkste basisuitspraak van iedere alinea zonder dat er een directe relatie is met een gekozen vraagstelling. Daarentegen geven de overige twee typen wel blijk van geselecteerde informatie die in verband staat met de vraagstelling van de tekst

Uit de analyse van de producten blijkt dat leerlingen geprobeerd hebben om aan de hand van de vraagstelling van de tekst relevante en samenhangende informatie te selecteren. Leerlingen die bij het bepalen van de vraagstelling op het verkeerde been zijn gezet en geen revisie hebben aangebracht, hebben de informatie uit de tekst toch op basis van de door hen gekozen vraagstelling geselecteerd. Leerlingen die de vraagstelling echter niet konden vinden, bleven zowel tijdens de oriëntatiefase als tijdens de selectiefase op het niveau van een alinea steken en hebben nauwelijks geprobeerd om tekstgedeelten samen te voegen op basis van inhoudelijke verbanden.

Wat het meest opvalt aan alle drie producttypen is de constatering dat de leerlingen nauwelijks markeringen in de samenvatting hebben aangebracht, dat wil zeggen duidelijke alineascheidingen of signaalwoorden om de samenhangende structuren te benadrukken. De meest voor de hand liggende verklaring voor het onvoldoende oog hebben voor de samenhang tussen de alinea's zou kunnen zijn dat de meeste leerlingen de tekst op mesoniveau gelezen hebben en tijdens de oriëntatie- en selectiefase op dat niveau bleven.

Relatie tussen strategie en product

~~Een overzicht van enerzijds de door de leerlingen gehanteerde strategieën tijdens het~~

samenvatten en anderzijds een analyse van de producten, kan op zich al tot nieuwe, verrassende en verhelderende uitkomsten leiden. Voor de didactiek van het leesvaardigheidsonderwijs kan het daarnaast ook interessant zijn om de samenhang tussen proces en product aan een analyse te onderwerpen. Relevante vragen daarbij zijn:

- welke strategieën kunnen resulteren in een samenvatting van een bepaald type?
- in hoeverre is de keuze van het hanteren van een bepaalde strategie van invloed op dan wel bepalend voor de kwaliteit van het product?

Tabel 4 bevat een overzicht van de door de leerlingen gehanteerde strategieën en het type samenvatting. Het eerste wat hierin opvalt is dat alle leerlingen een poging hebben ondernomen om de vraagstelling van de tekst te vinden. Uit analyse van de producten (het geringe aantal samenvattingen van type A) en de reflectievragen blijkt, dat op één leerling na alle leerlingen informatie uit de tekst aan de hand van de door hen vastgestelde vraagstelling geselecteerd hebben.

Verder blijkt dat bijna alle leerlingen die de tekst eerst gedetailleerd doorgelezen hebben een samenvatting van type C hebben geschreven. Daarentegen kwamen drie van de vier leerlingen die volstonden met een globale leesronde om zich op de inhoud van de tekst te oriënteren, tot een samenvatting van het type B. Opvallend is dat deze leerlingen zich ook in de rest van het samenvattingproces niet uitgebreid oriënteerden op de inhoud van een alinea: 75% heeft de alinea's niet meerdere keren gelezen, terwijl de leerlingen die de tekst eerst uitgebreid lazen, die strategie ook later bij iedere alinea toepasten om tot tekstbegrip te komen. De ene leerling die de tekst eerst globaal gelezen heeft maar toch een samenvatting van het type C produceerde heeft kennelijk alsnog de brede oriëntatie op de inhoud van de alinea's nodig gehad om die

prestatie te leveren.

Een ander opvallend gegeven is dat nage-
noeg alle leerlingen die de tekstsoort voor
zichzelf vastgesteld hebben, een samenvat-
ting produceerden die een uitwerking van de
juiste vraagstelling is. Kennelijk is die strate-
gie een goede ondersteuning geweest bij de
juiste vaststelling van de vraagstelling en de
selectie van relevante informatie.

Hoewel het altijd lastig blijft om te verkla-
ren waarom het hanteren van de ene strategie
in een situatie tot een beter eindproduct leidt
dan een andere, kan daar in dit geval toch
het nodige over worden gezegd. Leerlingen
die zich breed georiënteerd hebben op de
inhoud van de tekst en de tekstsoort hebben
bepaald, leverden een kwalitatief beter eind-
product dan leerlingen die die strategieën niet
hanteerden. De tekst die samengevat moest
worden, vereiste een specifieke benadering

met zijn verborgen gelegen vraagstelling, zijn
dubbele gelaagdheid (de schrijver bespreekt
een boek dat wederom door een andere auteur
geschreven is na uitlatingen van een derde),
zijn ondoorzichtige structuur door het ont-
bereken van signaalwoorden en een relatief
lastig taalgebruik. Daarom hebben leerlingen
die de tekst een of meerdere malen hebben
gelezen, de tekstsoort vastgesteld en iedere
alinea opnieuw nauwkeurig gelezen, relatief
gezien een goede samenvatting geschreven.

Conclusies en discussie

Op basis van de uitkomsten van het onder-
zoek, kan het volgende worden gesteld wor-
den:

- Strategieën die de leerling in de beginfase
van het maken van de samenvatting kiest,

Leerling	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Strategie 'De tekst eerst helemaal lezen'	x	-	x	-	x	x	x	-	x	-	x
Strategie 'Tekst globaal lezen'	-	x	-	x	-	-	-	x	-	x	-
Strategie 'Vraagstelling zoeken'	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Strategie 'Tekstsoort bepalen'	-	x	x	-	-	x	-	x	-	-	x
Strategie 'Informatie m.b.t. vraagstelling selecteren'	-	x	x	x	x	x	x	x	x	x	x
Strategie 'Alinea's meerdere keren lezen'	x	x	x	-	x	x	x	-	x	-	x
Strategie 'Aan frequent woord relevantie toewijzen'	-	x	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Strategie 'Voorbeelden weglaten in samenvatting'	x	x	x	x	-	x	x	x	-	x	x
Strategie 'Moeilijke woorden uit context herleiden'	x	x	x	-	x	x	x	x	-	-	x
Strategie 'Per alinea formuleren'	x	x	-	x	x	-	x	-	x	-	x
Product	A	C	C	B	C	C	C	B	B	B	C

kunnen bepalend zijn voor de kwaliteit van het eindproduct (zoals globaal/gedetailleerd lezen van een tekst en het bepalen van een tekstsoort). Dit komt doordat de meeste leerlingen aangaven dat ze na de formuleerfase geen wijzigingen meer aangebracht hebben. De uitkomsten van het onderzoek lijken erop te wijzen dat reflectie op het eigen handelen, dat de mogelijkheid biedt voor herstel, alleen tijdens de oriëntatiefase en de selectiefase plaats vindt.

- Het hangt grotendeels van de tekst zelf af welke strategieën tot een succesvol verloop van het samenvattingproces zullen leiden. De tekst die de leerlingen moesten samenvatten vereiste qua structuur een brede oriëntatie op het thema van de tekst, de vraagstelling, de tekstsoort en de samenhang tussen de tekstgedeelten. Leerlingen die de tekst helemaal hebben doorgelezen, de tekstsoort bepaald en alinea's meerdere keren hebben gelezen, brachten een beter product voort dan leerlingen die zich minder breed oriënteerden.
- Het samenvattingproces speelt zich hoofdzakelijk op alineaniveau af. Veel leerlingen selecteerden relevante informatie per alinea en namen voor de formulering nauwelijks alinea's samen. Dit blijkt uit het feit dat leerlingen die een samenvatting van het type C schreven nagenoeg geen duidelijke structuurmarkeringen aanbrachten.

Gezien de uitkomsten van het onderzoek lijkt het erop dat het voor de didactiek van het leesvaardigheidsonderwijs niet alleen van belang is dat de leerlingen kennis hebben van een breed scala aan leesstrategieën, maar dat de leerlingen ook kunnen bepalen welke strategie in een situatie haalbaar is. Het vaststellen van effectieve strategieën die in een bepaalde situatie gehanteerd kunnen worden zou vaker geoefend kunnen worden. De leerlingen zouden zich meer bewust moeten worden van de consequenties die het toepassen van een strategie (en het juist niet toepassen van andere)

in een bepaalde situatie met zich meebrengt.

Daarnaast blijkt uit het vrijwel uitblijven van een revisiefase tijdens het samenvattingproces dat er meer getraind moet worden op het reflecteren van de leerling op zijn handelen en op de samenhang tussen de handelingen. In de Tweede Fase is reflectie in het onderwijs een hot item, maar de aanpak ervan blijkt in de praktijk nog niet altijd even doeltreffend te zijn. Uiteraard is het raadzaam dat de docent bij het aanbieden van de juiste didactiek oog heeft voor het ontwikkelingsstadium waarin de leerling zich bevindt.

Tot slot wil ik pleiten voor meer aandacht voor structurerend lezen, aangezien leerlingen de tekst nog te veel op alineaniveau lezen en te weinig oog hebben voor inhoudelijke verbanden tussen de tekstgedeelten.

LITERATUUR

Bimmel, P. (1999). *Training en transfer van leesstrategieën*. Dissertatie. Malmberg: Den Bosch.

Boekaerts, M. & Simons, P.R.J. (1995). *Leren en instructie*. Assen: Van Gorcum.

Brown, A.L. (1978). Knowing when, where and how to remember: A problem of metacognition. In R. Glaser (Ed.) *Advances in instructional psychology* (Vol. 1). Hillsdale NJ: Erlbaum.

Ebbens, S., Ettekoen, S. & Van Rooijen, J. (1996). *Effectief leren in de les. Basisvaardigheden van docenten*. Groningen: Wolters-Noordhoff.

Ericsson, K. A. & Simon, H. (1993). *Protocol analysis – Verbal protocols as data*. Revised edition. Cambridge MA: The MIT Press.

Gal'perin, P.J. (1972). Het onderzoek van de cognitieve ontwikkeling van het kind. *Pedagogische Studiën* 49, 441-454.

Jager, B. e.a. (1994). *Op niveau. Taalvaardigheid v 4. Methode Nederlands, leerlingenboek*. Zutphen: Thieme.

Parreren, C.F. van (1995). *Ontwikkelen onderwijs*. Leuven: Acco.

Pask, G. (1976). Styles and strategies of learning. *British Journal of Educational Psychology* 46, 128-148.