

Maaïke Pulles (a) & Dianne Bekker (b)

(a) Etoc, Groningen

(b) Kentalis Guyotschool voor VSO, Haren

Contact: *m.pulles@rug.nl*

d.bekkers@kentalis.nl

Bevordering van tekstbegrip door visualisering van tekststructuren

1. Inleiding

Voor veel slechthorende en dove leerlingen in het voortgezet speciaal onderwijs (vso) is het lezen van schoolboekteksten een behoorlijk grote opgave. Veel van deze leerlingen hebben een grote achterstand op hun vaardigheid in begrijpend lezen: soms wel twee tot drie jaar ten opzichte van hun horende leeftijdsgenoten. De belangrijkste struikelblokken bij begrijpend lezen lijken te liggen in de beperkte woordenschat, in het niet kunnen doorzien van tekstverbanden en in de tekstopbouw (Herder & Pulles 2008).

Aangezien tekstbegrip een belangrijke voorspeller is voor schoolsucces (O'Reilly & McNamara 2007), is het noodzakelijk om verbeteringen in de leesdidactiek door te voeren om ook leerlingen met tekstbegripsproblemen vooruit te helpen. Die verbeteringen zouden dan kunnen liggen in het zoeken naar aansluiting bij datgene waar deze groep leerlingen van nature sterker in is, namelijk in het verwerken van visuele input en in het gebruikmaken van de motiverende werking van interactie tussen leerlingen over teksten (Bagga-Gupta 1999; 2002).

2. Onderzoeksopzet

In een experimenteel onderzoeksopzet is een nieuwe didactiek ontwikkeld voor begrijpend leesonderwijs. De methode is op een school voor dovenonderwijs in een interventie getest, waarbij drie andere scholen fungeerden als controlescholen.

In het schooljaar 2010-2011 hebben twee docenten de interventie op de experimentenschool uitgevoerd. Eén docent richtte zich op een eerste klas bbl, de andere op drie klassen, namelijk een tweede klas bbl en een tweede en derde klas vmbo-tl/havo¹.

Op alle vier de scholen zijn leerlingen getoetst op tekstbegrip en woordenschat. Daarnaast zijn op de experimentenschool ook aanvullende data verzameld, zoals vragen-

lijsten onder leerlingen en rapportages van leerlingen en docenten om zo ook de ervaringen in kaart te kunnen brengen.

3. De methode

De interventie bestond uit een lessenreeks van 24 lessen (voor elk onderwijsniveau), waarin de focus lag op:

1. het inzetten van visualisaties van tekststructuren voor beter tekstbegrip;
2. het inzetten van interactie over de tekststructuur en de tekstinhoud.

Gedurende een introductieperiode van 7 of 9 lessen (afhankelijk van het onderwijsniveau) maakten de leerlingen kennis met de nieuwe methodiek, die in stappen aan hen geïntroduceerd werd. In de daaropvolgende lessen stond telkens een tekst centraal die de leerlingen met behulp van de nieuwe methodiek moesten lezen, begrijpen en bespreken en waarbij de leerlingen gedurende de lessenreeks steeds zelfstandiger met de methode moesten werken.

De methode volgt – ná de introductielessen – min of meer een vast stramien, waarin de leerlingen de volgende stappen doorlopen bij een tekst:

1. *De tekst verkennen en bepalen van hoofdonderwerp, deelonderwerpen en tekstdoel.*
Met betrekking tot tekstdoel worden in het kader van de lessenreeks een beperkt aantal doelen onderscheiden, namelijk: ‘informatie geven’, ‘instructie geven’, ‘aansporen’, en – alleen voor de vmbo tl/havo-leerlingen – ‘mening geven’.
2. *De tekst lezen en de kernwoorden en signaalwoorden in een tekst herkennen.*
Kernwoorden zijn de inhoudelijk belangrijkste woorden in een tekst en signaalwoorden zijn de woorden die aanwijzingen geven over de structuur van de tekst.
3. *Schema voorbereiden en maken.*
Op basis van het tekstdoel en de signaalwoorden bepalen de leerlingen welk schema bij de tekst hoort. In een schema wordt de tekststructuur gevisualiseerd. Voor elk tekstdoel in de lessenreeks is een standaardschema ontwikkeld, waarbij voor het tekstdoel ‘informatie geven’ nog verder onderscheid wordt gemaakt in: ‘opsomming’, ‘tijdvolgorde’ en ‘probleem/oplossing’.
4. *Vragen bedenken en bespreken.*
De leerlingen bedenken twee typen vragen bij de tekst (vragen over de tekststructuur en vragen over de inhoud van de tekst) en bespreken die vervolgens met elkaar.

De bovengenoemde stappen zijn in de introductielessen stapsgewijs geïntroduceerd, waarbij aan de belangrijkste onderdelen lessen zijn besteed: de tekstsoorten en tekst-

doelen, het bepalen van kernwoorden, het bepalen van signaalwoorden, schema's invullen en vragen bedenken bij de teksten.

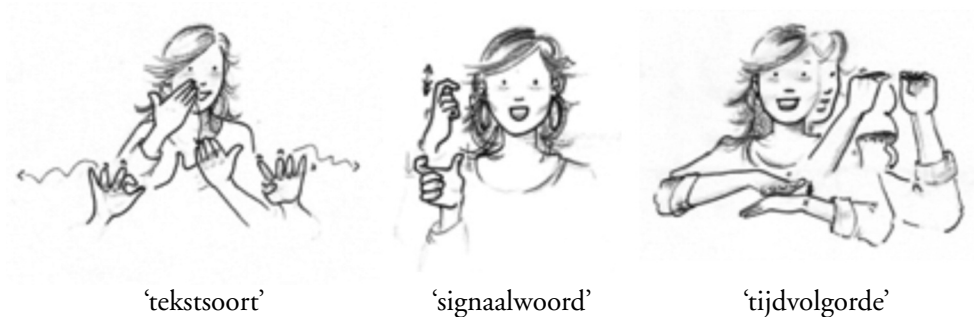
De vervolglussen volgden bovenstaand stramien. Daarbij werd telkens een andere tekst gebruikt. Per les stond een tekst centraal, waarbij de verschillende tekstsoorten werden afgewisseld. Het lesmateriaal per les bestond uit:

- een instructieblad, waarop ook de te lezen tekst was opgenomen;
- een werkblad, waarop de stappen op overzichtelijke wijze waren weergegeven;
- een of meerdere bladen met een tekstschema.

Het lesmateriaal werd verzameld in mappen, zodat de leerlingen het materiaal altijd bij de hand hadden en, indien nodig, nog even konden terugkijken naar eerdere lessen. De tekst uit de les werd daarnaast op het digibord geprojecteerd, zodat een gezamenlijke bespreking van de tekst gemakkelijker werd.

Een ander belangrijk aandachtspunt van de lessen was het vergroten van de interactievaardigheden van de leerlingen door hen te laten discussiëren over de tekstinhouden naar aanleiding van de vragen bij de tekst (zie stap 4 hierboven). In de introductielessen was daarvoor ook veel aandacht voor samenwerkend leren en discussievaardigheden, waarbij de leerlingen uiteindelijk zélf hun eigen gespreksregels hebben opgesteld naar aanleiding van reflectie op het samenwerken en discussiëren. Die gespreksregels kwamen op een poster, zodat er in de vervolglussen ook geregeld naar teruggegrepen kon worden.

Omdat voor een aantal belangrijke begrippen uit de methodiek geen standaard gebaren bekend waren in de Nederlandse Gebarentaal (NGT), zijn daarvoor gebaren ontwikkeld, in samenwerking met de docent NGT van de experimentalschool. Het ging bijvoorbeeld om de begrippen 'tekstsoort', 'signaalwoord', 'tijdvolgorde', 'tekstschema'. Tekeningen van die gebaren zijn opgenomen in het lesmateriaal.



Figuur 1: Enkele voorbeelden van ontwikkelde gebaren i.h.k.v. de methode.

4. Bevindingen en conclusie

Op basis van de ervaringen van zowel docenten als leerlingen kunnen we enkele belangrijke bevindingen rapporteren:

- leerlingen geven aan baat te hebben bij deze methode: je gaat er ‘dieper van lezen’ en ‘het is goed voor de toekomst’;
- leerlingen geven aan dat ze van het samenwerken (en dus van de interactie) erg veel geleerd hebben en dat het motiverend werkt;
- docenten geven aan dat de methode hen meer inzicht geeft in het leesproces van de leerlingen, waardoor ze beter kunnen ondersteunen.

Hoewel de methode in eerste instantie is ontwikkeld in het kader van onderwijs aan dove en slechthorende leerlingen, zou werken met visualiseringen en (gerichte) interactie over tekstinhouden ook voor sommige leerlingen in het reguliere onderwijs kunnen bijdragen aan het vergroten van het tekstbegrip. Met name leerlingen in de onderbouw van het vmbo zouden baat kunnen hebben bij deze methodiek.

Referenties

- Bagga-Gupta, S. (1999). “Visual Language Environments. Exploring everyday life and literacies in Swedish Deaf bilingual schools”. In: *Visual Anthropology*, vol. 15, nr. 2, p. 95-120.
- Bagga-Gupta, S. (2002). “Explorations in Bilingual Instructional Interaction: A sociocultural perspective on literacy”. In: *Journal of the European Association on Learning and Instruction*, jg. 5, nr. 2, p. 558-587.
- Herder, A. & M. Pulles (2008). *Taal leren in (inter)actie. Rapportage schoolanalyse VSO Effatha Guyot, Haren*. Groningen: Expertisecentrum taal, onderwijs en communicatie.
- O’Reilly, T. & D. McNamara (2007). “The Impact of Science Knowledge, Reading Skill, and Reading Strategy Knowledge on More Traditional ‘High-Stakes’ Measures of High School Students’ Science Achievement”. In: *American Educational Research Journal*, vol. 44, nr. 1, p. 161-196.

Noten

¹ bbl = beroepsbegeleidende leerweg (een vorm van middelbaar beroepsonderwijs waarbij het praktijkdeel 60% of meer van de studieduur bedraagt); vmbo tl = de theoretische leerweg binnen het voorbereidend middelbaar beroepsonderwijs; havo = hoger algemeen voortgezet onderwijs.