

In: *Computers and Education*, 52 (1), p. 234-246.

Weber, H., D. Becker & S. Hillmert (2019). “Information-seeking behavior and academic success in higher education: Which search strategies matter for grade differences among university students and how does this relevance differ by field or study?”. In: *Higher Education*, 77 (4), p. 657-678.

Ronde 5

Jeroen Clemens

Zelfstandig adviseur

Contact: contact@jeroenclemens.nl

Kritisch lezen op het internet: belangrijk, moeilijk en een uitdaging

1. Inleiding

“Elk onderwijssysteem over de hele wereld moet een kritische geest ontwikkelen die in staat is de informatiestromen van vandaag de dag te navigeren, bronnen te doorgronden, feiten van fictie te onderscheiden, haatdragende taal te weerstaan en, bovenal, weloverwogen beslissingen over zijn leven te nemen” (UNESCO ‘Think Critically and Think Wisely’; Grizzle e.a. 2021: IV; eigen vertaling).

We maken ons zorgen over de leesvaardigheid van onze leerlingen. Op de PISA 2018-leestoets scoort ongeveer 25% van de Nederlandse leerlingen niet hoger dan niveau-2. Deze groep loopt gevaar om functioneel ongeletterd te worden (OECD 2019b). In de verantwoording bij de PISA-toets zegt de OECD (2019a) dat zij lezen als een authentieke taak wil toetsen en dat de manier waarop leesvaardigheid vroeger is gedefinieerd niet meer valide is. Lezen omvat niet alleen de gedrukte bladzijde, maar ook digitale formaten. Bovendien moeten lezers zich bezighouden met een grotere verscheidenheid aan leestaken, zoals ‘online informatie zoeken en beoordelen’ en ‘informatie uit verschillende bronnen samenbrengen’.

Vanuit deze nieuwe visie is de PISA-toets aangepast. De toets omvat nu ook teksten, leestaken en leesvaardigheden die bij online lezen een rol spelen. Leerlingen moeten zowel enkelvoudige (offline) teksten (*single source*) als een cluster van gerelateerde (online) teksten (*multiple source*) lezen. Naast het begrijpen van een enkelvoudige tekst, hebben leerlingen ook leestaken waarin ze online bronnen moeten beoordelen en kiezen.

Een regelmatig gehoorde mythe is dat leerlingen die goed zijn in traditioneel tekstbegrip ook goed zijn in het lezen van digitale informatie op het internet. Onderzoek laat echter zien dat leerlingen die alleen geoefend hebben in traditioneel tekstbegrip ernstig in de problemen kunnen komen bij toetsen waarbij zij online informatie moeten lezen, zoals bij PISA 2018 deels het geval was. Traditioneel tekstbegrip is belangrijk, maar niet voldoende om vaardig te zijn in online lezen. Er zijn nieuwe vaardigheden en kennis nodig (Clemens 2021).

2. Kritisch lezen online: de uitdaging

2.1 *Evaluatievaardigheid*

Een van de kernvaardigheden van online lezen, is ‘evaluatievaardigheid’ (kritisch lezen). Daarbij gaat het erom dat de lezer de bruikbaarheid van informatie uit zoekresultaten kan bepalen en de kwaliteit en de bruikbaarheid van gekozen informatie kritisch kan beoordelen. We zien bij PISA-2018 dat de grootste achteruitgang te zien is bij het deelproces ‘evalueren en reflecteren’.

Informatie kunnen beoordelen, is om verschillende redenen steeds noodzakelijker.

2.2 *Kwaliteit van informatie*

Het gemak van publiceren op het internet en de afwezigheid van traditionele poortwachters, zoals de bibliothecaris van de analoge bibliotheek, maakt dat het internet een marktplaats is waar de kwaliteit van de informatie sterk kan verschillen.

2.3 *Nepnieuws*

Een toenemende bedreiging voor onze samenleving vormen ‘desinformatie’ (opzettelijke verspreiding van misleidende informatie) en ‘misinformatie’ (het met goede bedoelingen delen van feitelijk onjuiste informatie). Ze voeden wantrouwen ten opzichte van de media, de overheid of mensen onderling, wat kan leiden tot polarisatie. Met de opkomst van nieuwe techniek, synthetische media en AI (kunstmatige intelligentie), zoals *ChatGPT* is het verschil tussen ‘echt en ‘nep’ steeds moeilijker te zien (bijvoorbeeld *deep fakes*) (van Doorn e.a. 2021).

2.4 *Informatiebubbels*

Vroeger werd de informatie die je kreeg vooral gestuurd door je ‘afkomst’, ‘religie’ en ‘politieke gezindheid’, waardoor je de krant van jouw zuil las en je naar jouw televisie-zender keek. Deze verzuiling is er ook, zij het op een andere wijze, in een tijd van

algoritmische personalisering, waarbij de lezer gefilterde inhoud en gerichte reclame krijgt aangeboden.

3. Kritisch lezen: kennis, vaardigheden en attitude

Leerlingen worden makkelijk verleid door verkeerde informatie en misleid door gebrekkige argumenten. Ze hebben moeite om digitale ‘beweringen’, ‘bronnen’ en ‘bewijzen’ te evalueren. Wanneer ze inhoud proberen te evalueren, overwegen ze zelden waar de informatie vandaan komt en of die bron betrouwbaar is (McGrew e.a. 2018; 2019). Maar zelfs als leerlingen begrijpen dat online informatie niet altijd te vertrouwen is, blijven velen onzeker over hoe ze de geloofwaardigheid ervan kunnen beoordelen (Hämäläinen, 2021). Enkele verklaringen.

3.1 Gebruik van kennis

Bij het zoeken en beoordelen van informatiebronnen gebruikt de ervaren lezer drie typen kennis (Hämäläinen e.a. 2021):

- persoonlijke voorkennis en overtuigingen;
- autoriteit: de ingeschatte expertise en de intenties van de maker;
- kennis van anderen: op basis van wat anderen (met name experts) zeggen over de maker en de informatie.

Leerlingen doen dat vaak niet zo goed. Hämäläinen e.a. (2021) onderzochten hoe goed leerlingen zelfgekozen online teksten kunnen evalueren. Ze concluderen dat slechts een derde van de leerlingen alle drie de typen kennis in het begripsproces betreft.

3.2 Kritische houding

Leerlingen kiezen vaak oppervlakkig, gebaseerd op vooroordelen en oude kennis. McGrew (2021) bestudeerde lessen ‘kritisch lezen’ en concludeerde dat studenten een informatiebron te makkelijk vertrouwen op basis van:

- professioneel uiterlijk;
- beweringen (*self reports*) van de auteurs op de ‘Over’-pagina’s of de profielen op sociale media;
- aanwezigheid van inhoudelijke verwijzingen naar andere bronnen en bewijsmateriaal (vaak gegevens of statistieken), zonder die zelf te onderzoeken;
- de URLs (websites met topniveaudomeinen als .org, vinden ze automatisch betrouwbaarder dan websites met bijvoorbeeld .com);
- populariteit op basis van statistieken (aantal ‘likes’ en ‘shares’);

- commentaren op berichten;
- het aantal volgers.

Leerlingen maken dus vaak gebruik van oppervlakkige heuristieken (zoekstrategieën).

3.3 Effectieve strategieën

De strategische aanpak van (kritisch) lezen is belangrijk. Enkele effectieve strategieën blijken (Wineburg & McGrew 2017):

1. ‘Informatie negeren’ – In onze aandachtseconomie is het nodig dat je niet te veel aandacht besteedt aan nutteloze bronnen. Het eerste dat professionele factcheckers doen, is hun eerste keuze wantrouwen, hun klikgedrag uitstellen en eerst meerdere mogelijke bronnen bekijken. Op school wordt vaak het tegenovergestelde geleerd: je onderzoekt een tekst direct grondig en aandachtig alvorens een oordeel te vellen. Anders gedraag je je onbezonnen. Maar direct intensief lezen van een mogelijke bron kost veel tijd en is vaak inefficiënt.
2. ‘Lateraal lezen’ – Professionele factcheckers willen niet verleid worden door de buitenkant. De strategie is om, na een snelle scan van een gekozen bron, eerst te gaan kijken naar wat elders over deze bron is gezegd. Zij noemen dit ‘de strategie van lateraal lezen’ (in de breedte, dus) in tegenstelling tot ‘direct intensief lezen’ (verticaal lezen). Dit bleek sneller betere informatie op te leveren (Wineburg e.a. 2017). Soms wordt direct al duidelijk dat het om een onbetrouwbare bron of auteur gaat, en positieve feedback van experts maakt het de moeite waard deze bron te onderzoeken.

4. Conclusies over de vaardigheid van de leerlingen

4.1 Attitude

- Leerlingen overwegen zelden waar de informatie vandaan komt en of die bron betrouwbaar is.
- Leerlingen kunnen erg worden geleid door persoonlijke overtuigingen en zijn zich niet bewust van hun filter die informatie toelaat die aansluit bij de eigen kennis en standpunten en informatie buitensluit die niet bij hen past.
- Leerlingen nemen makkelijk informatie over en zien informatie over het hoofd als er meer bronnen worden gelezen.
- Leerlingen zijn vaak onzeker over hoe ze de geloofwaardigheid kunnen beoordelen.

4.2 Kennis

- Leerlingen beoordelen veel informatie terwijl ze te weinig voorkennis hebben.
- Leerlingen maken niet voldoende gebruik van verschillende kennissoorten: (1) eigen voorkennis en overtuigingen; (2) ingeschatte expertise en intenties van de marker en (3) kennis van anderen.
- Leerlingen zijn vaak tevreden met één bron voor informatie over een complex onderwerp en aanvaarden gedecontextualiseerde (opzichzelfstaande) feiten.

4.3 Vaardigheid

- Leerlingen gebruiken vooral oppervlakkige beoordelingsmethodieken (heuristieken).
- Effectieve strategieën als ‘informatie negeren’ en ‘lateraal lezen’ zitten niet het repertoire van leerlingen.
- Leerlingen hebben niet veel kennis van *fake news* of het ontbreekt hen aan de vaardigheid om *fake news* te herkennen.

Kritisch lezen online heeft nog niet zo veel aandacht in de reguliere lesmaterialen. Maar er komt wel steeds meer inspirerend materiaal beschikbaar voor het onderwijs. De auteur is begonnen met een lijstje: <https://www.jeroenclemens.nl/kritisch-lezen-online-inspiratie-voor-de-lespraktijk/>. De lijst wordt continu uitgebreid. Daarnaast staan er artikelen in de steigers over onderwijs in kritisch lezen online. Al gepubliceerd zijn: Clemens 2022b en Clemens 2022c. In wording, maar al wel beschikbaar via de website is: Clemens 2023.

5. Er is hoop

In de ‘Startnotitie Kerndoelen Nederlands’ (Herder e.a. 2021) staat dat er onvoldoende aandacht is voor diep en kritisch lezen van (digitale) teksten, en dat bij effectief werken aan tekstbegrip kritisch lezen moet worden opgenomen. Dat is een uitdaging voor de actualisatie van de kerndoelen en van daaruit voor het curriculum.

Referenties

- Britt, M.A., J.-F. Rouet, D. Blaum & K. Millis (2019). ‘A Reasoned Approach to Dealing With Fake News’. In: *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, 6 (1), p. 94-101.
- Clemens, J. (2021). ‘Digitale geletterdheid (deel 1): een uitdaging voor het (taal)onderwijs’. In: WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (red.). *Hand-*

- boek Didactiek Nederlands*. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/handboek/2021/01/digitale-geletterdheid-deel-1-een-uitdaging-voor-het-taal-onderwijs/>.
- Clemens, J. (2022b). 'Digitale geletterdheid. Deel 3: Evaluatievaardigheden: Beoordelen van bronnen en informatie'. In: WODN Werkgroep Onderzoek Didactiek Nederlands (red.). *Handboek Didactiek Nederlands*. Online raadpleegbaar op: <https://didactieknederlands.nl/handboek/2022/07/digitale-geletterdheid-kritisch-lezen-het-beoordelen-van-onlineinformatie/>.
- Clemens, J. (2022c). 'Kritisch lezen online. Inspiratie voor de lespraktijk'. Online raadpleegbaar op: <https://www.jeroenclemens.nl/kritisch-lezen-online-inspiratie-voor-de-lespraktijk/>.
- Clemens, J. (2023). 'Digitale geletterdheid. Kritisch Lezen: Het onderwijs'. Online raadpleegbaar op: <https://www.jeroenclemens.nl/Kritisch%20Lezen.%20Het%20onderwijs>.
- Doorn, M. van, S. Duivestein & T. Pepping (2021). *Echt nep. Spelen met de realiteit in tijden van AI, deepfakes en de metaverse*. Voorschoten: Bot Uitgevers.
- Grizzle, A., C. Wilson, R. Tuazon, C.K. Cheung, J. Lau, R. Fischer & C. Gulston (2021). *Media and information literate citizens: think critically, click wisely!* Paris: UNESCO.
- Hämäläinen, E.K., C. Kiili, E. Räikkönen & M. Marttunen (2021). "Students' abilities to evaluate the credibility of online texts: The role of internet specific epistemic justifications". In: *Journal of Computer Assisted Learning*, 37, p. 1409-1422.
- Herder, A., G. van Silfhout & I. Jansen (2021). 'Startnotitie Nederlands. Bovenbouw voortgezet onderwijs'. Online raadpleegbaar op: <https://www.slo.nl/@20063/startnotitie-nederlands/>.
- McGrew, S. (2021). "Challenging approaches: Sharing and responding to weak digital heuristics in class discussions". In: *Teaching and Teacher Education*. Online raadpleegbaar op: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X21002377>.
- OECD (2019a). 'PISA 2018 Assessment and Analytical Framework'. Paris: OECD Publishing.
- OECD (2019b). 'PISA 2018 Results (Volume 1)'. Online raadpleegbaar op: <https://www.oecd.org/pisa/publications/pisa-2018-results-volume-i-5f07c754-en.htm>.
- OECD (2021). '21st-Century Readers. Developing Literacy Skills in a Digital World'. Paris: OECD Publishing.
- Wineburg, S. & S. McGrew (2019). "Lateral reading and the nature of expertise: Reading less and learning more when evaluating digital information". In: *Teachers College Record*, 121 (11), p. 1-40.