



Kenniscentrum Begrijpend Lezen

Voor u gelezen in 2016

Samenvattingen van actueel internationaal wetenschappelijk onderzoek

www.kenniscentrumbegrijpendlezen.nl

Bruijne, de, M. (2016). Volgen van leesvaardigheidsontwikkeling en doelen stellen: effect op prestaties, leesmotivatie en zelfbeeld. In E. Olijkan (Ed.), *Voor u gelezen in 2016. Samenvattingen van actueel internationaal wetenschappelijk onderwijs* (pp. 21-30). Rotterdam: Kenniscentrum Begrijpend Lezen

Volgen van leesvaardigheidsontwikkeling en doelen stellen: effect op prestaties, leesmotivatie en zelfbeeld

Mirjam de Bruijne

Voor u gelezen:

Förster, N., & Souvignier, E. (2014). Learning progress assessment and goal setting: Effects on reading achievement, reading motivation and reading self-concept. *Learning and Instruction*, 32, 91-100.

Als leerkrachten regelmatig het leesniveau van leerlingen peilen en daar hun lesdoelen op afstemmen, leidt dat tot betere leerresultaten. Maar helpt het ook als leerlingen zelf reflecteren op hun leesontwikkeling en zichzelf leerdoelen stellen? Niet vanzelfsprekend, zo laat dit onderzoek onder 9- tot 10-jarige Duitse leerlingen zien. Het kan zelfs leiden tot dalende leesmotivatie.

In deze studie sluiten de onderzoekers aan bij verschillende trends in het hedendaagse onderwijs, zoals opbrengstgericht werken, de behoefte om leerlingen een grotere rol in hun eigen leerproces te geven (zelfregulatie)

en de aandacht voor motivatie. Ze proberen verschillende inzichten te combineren in een aanpak om het begrijpendleesonderwijs te verbeteren – en via die weg de leesresultaten van leerlingen.

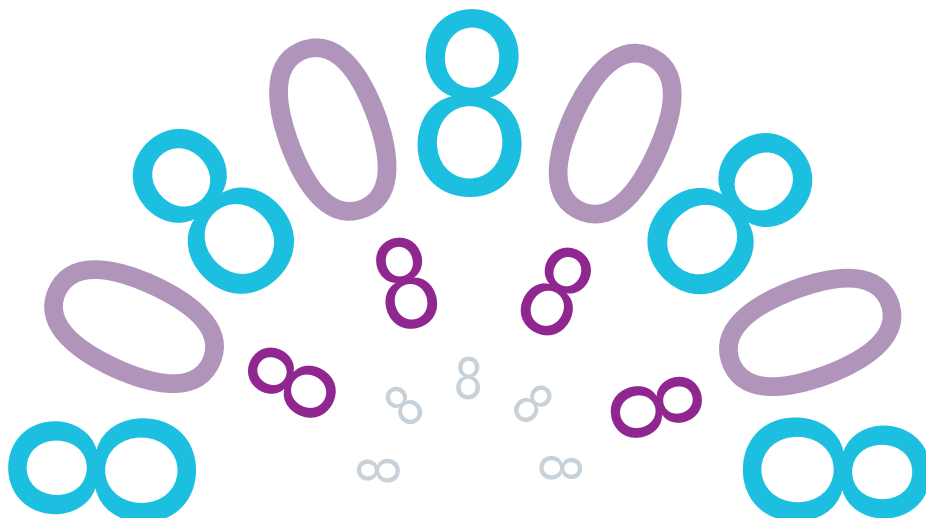
Onderwijs op basis van leerprestaties

Goede leerkrachten zijn gewend regelmatig het leesvaardigheidsniveau van hun leerlingen in kaart te brengen, op grond van dat niveau en de vaardigheidseisen concrete leerdoelen te stellen voor de komende periode, hun lesaanbod en instructie af te stemmen op die doelen en na verloop van tijd te toetsen of de doelen behaald zijn. Op basis van de actuele vaardigheidsgegevens kunnen dan weer nieuwe doelen worden geformuleerd en een vervolgaanpak uitgestippeld. Ook kunnen leerkrachten de gegevens gebruiken om te differentiëren: zwakkere leerlingen meer ondersteuning of extra oefenstof bieden, en sterkere leerlingen zelfstandiger laten werken of uitdagender opdrachten geven. Er is veel onderzoek dat laat zien dat zo'n opbrengstgerichte aanpak werkt; dat leerkrachten die informatie over leerprestaties van leerlingen gebruiken voor de aan- of bijsturing van hun onderwijs, hogere resultaten behalen met hun leerlingen.

Behalve naar het feitelijke vaardigheidsniveau en het streven naar het behalen van

bepaalde niveaudoelen, is het belangrijk bij het kijken naar leerprestaties ook de groei of voortgang die een leerling maakt tussen twee meetmomenten (apart) in ogenschouw te nemen. In het Engels wordt dit aangeduid met *learning progress assessment*; wij noemen het hier voortgangsmonitoring. Bij opbrengstgericht werken kan voortgangsmonitoring belangrijke aanvullende informatie bieden, naast de informatie over het vaardigheidsniveau. Als een leerling goed vooruitgaat, betekent dat namelijk dat de aanpak effectief is, ook al is het feitelijke vaardigheidsniveau nog te laag. Leerlingen die níet goed vooruitgaan, profiteren daarentegen om de een of andere reden niet van het geboden onderwijs en hebben een andere aanpak nodig.

Wanneer het meten van leerprestaties aldus vooral gericht is op het verkrijgen van diagnostische informatie over het verloop van het leerproces, spreken we van *formatief toetsen*. Formatief toetsen is het meest effectief wanneer het regelmatig gebeurt, met niet te lange tussenpozen, en wan-



neer de uitslag concrete aanknopingspunten biedt voor het vervolgtraject. Kortere, leerstofgebonden toetsen zijn hiervoor in het algemeen beter geschikt dan grotere, curriculumonafhankelijke toetsen die maar een paar keer per jaar worden afgenomen. De onderzoekers stellen dat regelmatig formatief toetsen en daarbij een voortgangsanalyse maken meestal alleen gebeurt voor de zeer zwakke leerlingen, bijvoorbeeld in een rt-setting. Ze zijn benieuwd of het monitoren van de voortgang ook haalbaar is in 'gewone' klassen voor de hele groep, en of dat leidt tot betere resultaten dan het gebruik van vaardigheidsscores alleen.

Leerlingen laten reflecteren op hun eigen leesontwikkeling

Bij opbrengstgericht werken dienen de gegevens over de leerprestaties van leerlingen dus als feedback en sturingsinstrument voor de *leerkracht*. Maar, zo stellen de onderzoekers, leer- of toetsresultaten zijn in principe ook feedback voor de *leerling*; die kan uit het resultaat afleiden of hij vooruitgang boekt, of zijn inspanningen (meedoen in de les, huiswerk maken) wel de moeite waard waren en of zijn leerstrategie succesvol was. Op grond van die informatie zou ook een leerling zijn aanpak bij kunnen stellen; hij kan zich bijvoorbeeld voornemen de volgende keer meer vragen te stellen in de les, of toch het advies van de leerkracht opvolgen om thuis elke dag tien minuten te

lezen. Naar het effect van het gebruik van leerprestatiegegevens door leerlingen zelf is echter nauwelijks onderzoek gedaan. Vandaar dat één van de onderzoeksvragen was, of het een positief effect heeft als je leerlingen regelmatig inzicht geeft in hun leesniveau en leesvaardigheidsontwikkeling.

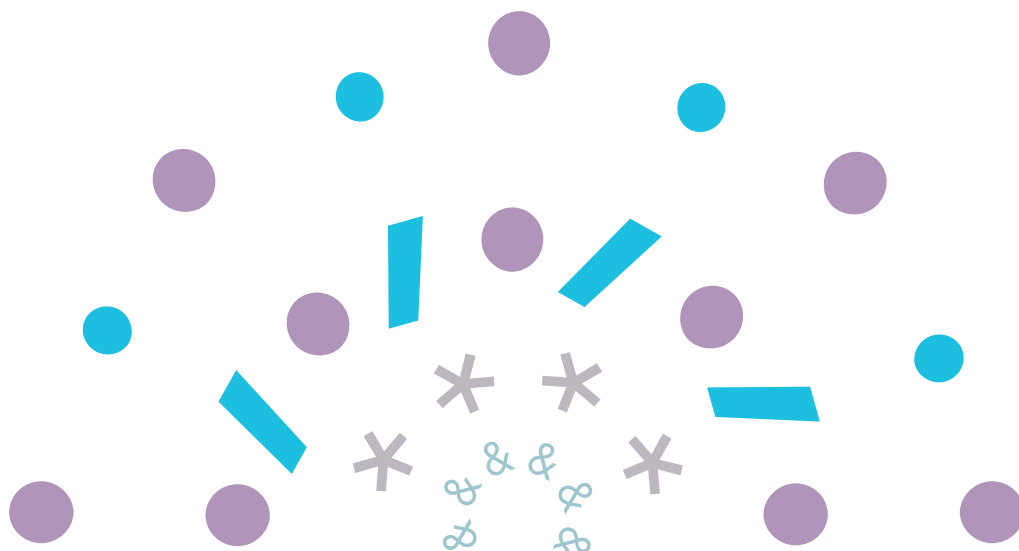
Leerlingen feedback geven op hun leerresultaten past niet alleen bij de trend om opbrengstgericht te werken, maar is ook een belangrijk element in het stimuleren van 'zelfsturend leren'. Een bekende theorie op dit gebied is die van Zimmerman. Naast feedback op het eigen leerproces, is er nog een element dat bijdraagt aan meer of betere zelfsturing, namelijk het zelf stellen van leerdoelen en het reflecteren op het behalen van deze doelen. Het stellen of kiezen van eigen doelen bevordert bovendien de betrokkenheid bij het leerproces en de motivatie, en in sommige onderzoeken leidden zelfgekozen doelen ook tot betere leerresultaten dan het werken aan door anderen benoemde doelen. Het betrof hier echter vaak onderzoek met probleemoplossingstaken, geen onderzoek op het gebied van leesvaardigheid. Een tweede vraag die de onderzoekers in deze studie dan ook wilden onderzoeken, was of het laten stellen van en reflecteren op eigen leerdoelen een positief effect heeft bij lezen, enerzijds op de leesprestaties van leerlingen en anderzijds op hun leesmotivatie.

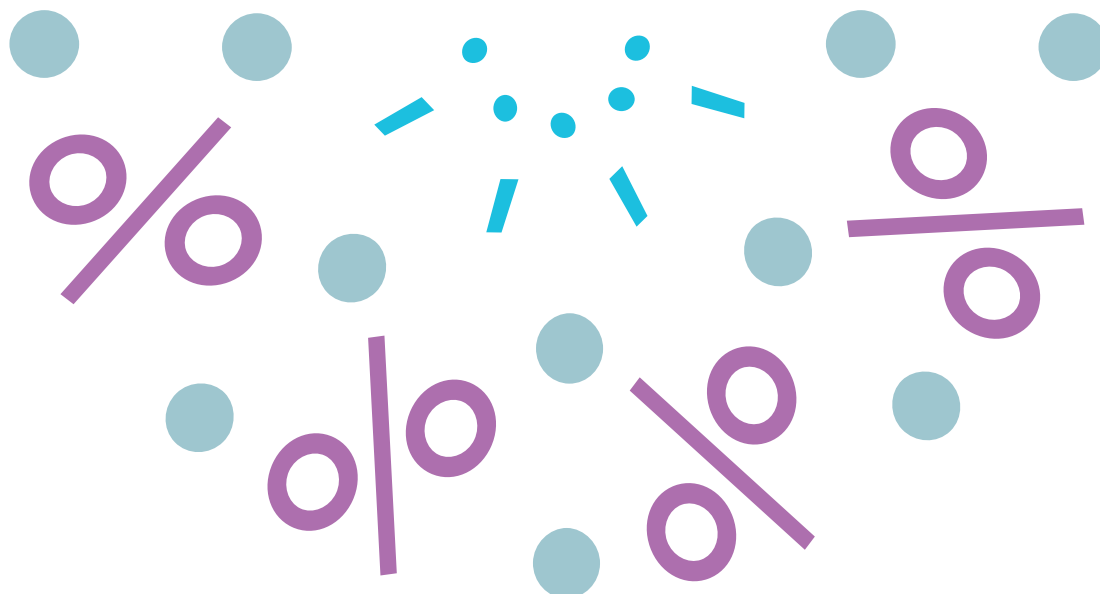
Aandacht voor motivatie en zelfbeeld

Het thema 'motivatie' brengt ons bij een derde, originele invalshoek van dit onderzoek, namelijk de relatie tussen opbrengst- of doelgericht werken aan leesvaardigheid en de ontwikkeling van de motivatie en het zelfbeeld van leerlingen op dat vlak. De auteurs stellen dat onderzoek naar het gebruiken van informatie over leerprestaties vrijwel altijd gericht is op het verhogen van die prestaties zelf, en ook alleen maar naar dat aspect kijkt. Terwijl het bijna vanzelfsprekend lijkt dat het reflecteren op je prestaties op een bepaald vaardigheidsgebied óók iets doet met het beeld dat je hebt van je eigen capaciteiten met betrekking tot die vaardigheid, en met de motivatie om je in te zetten voor verbetering van die vaardigheid. Als een leerling telkens een laag cijfer haalt voor zijn leestoets, kan hij na verloop van tijd de conclusie trekken dat lezen gewoon niets voor hem is en erg chagrijnig worden als dat onderwerp op de agenda staat.

Andersom kan een leerling meer plezier in lezen krijgen en extra gemotiveerd zijn om dat elke avond even te oefenen, als hij merkt dat hij teksten steeds beter begrijpt. Uit allerlei onderzoek weten we ook dat motivatie en zelfbeeld een grote rol spelen bij leesvaardigheid en leesgedrag.

Interessant in dit verband is het onderscheid tussen verschillende referentiekaders (*frames of references*) van waaruit het zelfbeeld tot stand kan komen. Bij het sociale referentiekader meet iemand zijn zelfbeeld af aan de (waargenomen) eigenschappen of prestaties van anderen om zich heen. *Ben ik een van de best scorende lezers in mijn klas? Dan zie ik mezelf als een goede lezer* – terwijl de algehele leesvaardigheid in die klas laag kan zijn. Bij het individuele referentiekader zijn de prestaties van anderen niet van belang, maar kijkt de leerling uitsluitend naar het verschil tussen zijn huidige leesscore en die op de vorige toets. *Is mijn score gestegen? Dan doe ik het goed*. De onderzoekers





stellen dat leerlingen hun prestaties op school over het algemeen vaak beschouwen vanuit het sociale referentiekader, terwijl bij het reflecteren op zelf gestelde doelen en de eigen leestoetsgegevens vooral het individuele referentiekader wordt aangesproken. Vooral voor zwakkere leerlingen verwachten ze daarom positieve effecten van die aanpak op het zelfbeeld.

Daarnaast refereren ze aan de motivatietheorie van Guthrie en Wigfield, die onderscheid maken tussen intrinsieke en extrinsieke motivatie, en de zelfdeterminatietheorie van Deci en Ryan met hun bekende drie psychologische basisbehoeften: *competentie, autonomie en relatie*. Groei in leesvaardigheid wordt vooral in verband gebracht met intrinsieke leesmotivatie, en intrinsieke motivatie kan bevorderd worden door een gevoel van competentie. Wanneer leerlingen dus op grond van informatie over hun leesprestaties zien dat ze voortgang

boeken, en ze schrijven die voortgang toe aan hun eigen inspanningen, zal dat leiden tot een verhoogd competentiegevoel en daardoor zal de intrinsieke leesmotivatie ook toenemen, zo is de veronderstelling.

Samenvattend richtte dit onderzoek zich op drie vragen. Allereerst werd bekeken of intensieve formatieve toetsing haalbaar is in gewone klassen, en of het uitmaakt of leerkrachten daarbij ook expliciet informatie krijgen over de groei in leesvaardigheid of alleen over het vaardigheidsniveau van leerlingen. De andere twee vragen betreffen het sterker betrekken van leerlingen bij hun eigen leesontwikkeling, via enerzijds feedback op hun leesprestaties en anderzijds het zelf stellen en evalueren van leesleerdoelen. Vergroot dit de leesprestaties nog verder? En hoe beïnvloedt dit de leesmotivatie en het leeszelfbeeld?

Het onderzoek

Het betrof een vrij grootschalig onderzoek: 900 leerlingen uit 41 klassen op 19 verschillende scholen namen deel, met hun leerkrachten. Het ging om leerlingen in het Duitse equivalent van onze groep 6 (gemiddelde leeftijd: 9¾ jaar).

De klassen werden willekeurig verdeeld over drie groepen en daarmee toegewezen aan één van de volgende onderzoekscondities: één groep kreeg de behandeling 'alleen formatief toetsen met voortgangsinformatie' (afgekort FT), een andere groep 'formatief toetsen + doelen stellen' (afgekort FT+D) en de derde groep fungeerde als controlegroep (CONTR).

In alle groepen/klassen werd aan het begin van de onderzoeksperiode een serie toetsen en vragenlijsten afgenomen, de zogenoemde 'pretest', en 24 weken later een posttest. Bij de pre- en posttest werden verschillende aspecten van leesvaardigheid gemeten en werden de motivatie en het zelfbeeld van leerlingen onderzocht. In de eerste week van het onderzoek kregen alle leerkrachten de resultaten van hun klas op de leestoetsen uit de pretest, zodat zij al-

lemaal inzicht hadden in het niveau van dat moment en in verschillen tussen leerlingen – dus ongeacht de onderzoeksgroep waar de klas onder viel.

In de klassen in de beide FT-groepen werd vervolgens eens per drie weken een korte, digitale leestoets afgenomen, bestaande uit een leestekst in de vorm van een *mazetaak*¹ en 12 tekstbegripsvragen. Na afloop zagen de leerlingen op de computer direct hun scores. De leerkrachten ontvingen telkens een overzicht van de toetsresultaten, voorzien van aanwijzingen voor een goede interpretatie en een markering van de zeer goed en zeer zwak scorende leerlingen.

De aanvullende conditie in de FT+D-groep bestond eruit, dat de leerlingen voorafgaand aan het maken van de periodieke toetsen telkens aan moesten geven welke score zij dachten te gaan halen op de toets; dit werd gepresenteerd als hun 'doel' voor de toets. Na afloop van de toets vulden zij op een reflectiewerkblad in of ze hun vooraf geformuleerde doel wel of niet behaald hadden en waaraan zij dachten dat dit lag. Ook visualiseerden zij hun ontwikkeling door hun scores in te vullen in een grafiek.



¹ De *mazetaak* is een variant op de *clozetaak*, waarbij elk zevende woord van een leestekst is weggelaten. De leerling bedenkt niet zelf het in te vullen woord invullen, zoals bij de *clozetaak*, maar kiest uit drie antwoordalternatieven waarvan er slechts één in de context past. De *mazetaak* is speciaal ontwikkeld om groei in begrip en leesvaardigheid te kunnen registreren. Hiertoe worden met korte intervallen (bijv. wekelijks tot tweewekelijks) *mazetaken* van hetzelfde tekstniveau afgenomen.

Uitkomsten

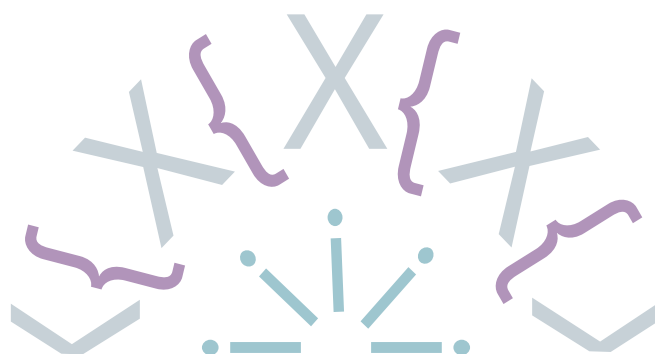
- In alle drie de onderzoeksgroepen groeide de leesvaardigheid van leerlingen tijdens de onderzoeksperiode. In de klassen in de FT-groep (alleen toetsen & voortgangsinformatie) was de groei echter significant sterker dan in de controlegroep én de FT+D-groep. Dat laatste was een verrassing, want de onderzoekers hadden in die groep eigenlijk de sterkste groei verwacht. Ze concluderen dat *het stellen van doelen door leerlingen dus geen versterkend positief effect heeft in combinatie met alleen prestatiefeedback en voortgangsmonitoring door leerkrachten* – er is zelfs een negatief effect in vergelijking met alleen monitoring door de leerkracht.
- De gecombineerde groei in de twee FT-groepen, waarin meermaals getoetst werd en de leerkrachten bij die gelegenheid naast toetsscores ook informatie kregen over de tussentijdse groei van leerlingen, was wel iets groter dan die in de controlegroep, waarin de leerkrachten alleen (eenmalig) informatie kregen over het leesniveau. Het *kijken naar ontwikkeling boven het uitsluitend kijken naar scores, heeft dus wel degelijk meerwaarde*, stellen de auteurs. Dat dit effect veel kleiner is dan in eerdere onderzoeken, schrijven zij toe aan het feit dat leerkrachten in de controlegroep daar vaak helemaal geen informatie over de leerlingprestaties kre-

gen, en hier dus wel. Alleen kijkend naar de FT-groep, is het effect bovendien groter. Ook *werkt voortgangsmonitoring dus prima op klasniveau*, als de leerkracht alle leerlingen monitort en niet alleen de paar zwakste leerlingen.

- In alle drie de onderzoeksgroepen was de *extrinsieke leesmotivatie bij de posttest afgenomen*. Een daling van de extrinsieke motivatie gedurende het schooljaar schijnt echter veel vaker gesignaleerd te worden in leesonderzoek, en kan dus beschouwd worden als ‘normaal’.
- In de FT+D-groep waren bij de posttest ook de intrinsieke leesmotivatie en het individuele leeszelfbeeld lager dan bij de pretest; bij de andere twee groepen deed dit verschijnsel zich niet voor. *Leerlingen via het stellen en laten evalueren van prestatiedoelen laten reflecteren op hun eigen leesontwikkeling, heeft dus onverwacht negatieve effecten op het motivationele vlak*. Volgens de onderzoekers kan dit negatieve effect niet worden toegeschreven aan het frequente toetsen, anders hadden ze het in de groep met alleen prestatiefeedback ook gezien.
- In de loop van de tijd werden leerlingen wel steeds beter in het vooraf inschatten van hun eigen score; *de zelfreflectievaardigheid van leerlingen lijkt dus wel vergroot te kunnen worden door oefening*.

De onderzoekers geven twee mogelijke verklaringen voor de negatieve effecten in de groep met de doelstellings- en reflectieactiviteiten. Ten eerste bleek uit de reflectiewerkbladen en uit berichten van leerkrachten, dat leerlingen veel moeite hadden met de reflectie en vaak onterecht negatieve conclusies trokken over hun ontwikkeling. Haalden zij bijvoorbeeld niet precies de vooraf aangegeven score, dan interpreteerden sommigen dat als 'doel niet behaald', ook als hun feitelijke score hóger was. Veelvuldige onterechte negatieve zelfbeoordelingen verzwakken in plaats van versterken het gevoel van competentie, leidend tot een lager zelfbeeld en afnemende motivatie. Ten aanzien van het zelfbeeld is er nog een andere verklaring. Jonge kinderen staan erom bekend zichzelf gemakkelijk te overschatten en een overdreven hoog/positief zelfbeeld te hebben. Door de 'neutrale' informatie over hun prestaties wordt hun zelfbeeld realistischer, wat weliswaar een daling inhoudt, maar op zich natuurlijk niet slecht is.

Ook de lagere groei in leesvaardigheid van de FT+D-groep wordt door de onderzoekers geïnterpreteerd in het licht van de problemen rond reflectie en doelen stellen. Zij denken dat deze problemen ervoor gezorgd hebben dat de aandacht van de *leerkrachten* in deze klassen vooral is uitgegaan naar de reflectieaanpak en de begeleiding van leerlingen daarbij, en veel minder naar het aanpassen van hun eigen instructie op basis van de informatie uit de toetsen. Verbeterde resultaten bij leerkrachten die gebruikmaken van toetsresultaten en voortgangsmonitoring, zijn in principe het gevolg van veranderingen in hun manier van lesgeven op basis van de toetsgegevens; hun lessen worden bijvoorbeeld doelgerichter, of ze gaan beter differentiëren. Wanneer leerkrachten niet echt iets doen met de gegevens, valt er ook weinig resultaatverbetering te verwachten. Omdat de zelfreflectievaardigheid van leerlingen wel verbeterde, zien de onderzoekers nog steeds wel potentie in een aanpak met doelen stellen en reflectie – alleen stellen zij dat leerlingen van deze leeftijd daarbij sterk ondersteund moeten worden.



Implicaties voor onderwijspraktijk

Het onderzoek van Förster en Souvignier bevestigt dat opbrengstgericht werken aan leesvaardigheid effect heeft: het meten en volgen van de leesontwikkeling door leerkrachten en het daarop afstemmen van het onderwijsaanbod leidt tot hogere leesprestaties. Dat is goed nieuws voor alle leerkrachten die zich de afgelopen jaren in deze manier van werken hebben verdiept en zo proberen hun eigen onderwijs steeds verder te verbeteren.

Een meer formatieve insteek van de toetsing, waarbij leerlingen nauwkeuriger gevolgd worden en er speciale aandacht is voor de ontwikkeling tussen twee meetmomenten, verhoogt de effectiviteit van opbrengstgericht werken nog verder. Merk op dat binnen dit onderzoek de leesvaardigheid in de experimentele groepen om de drie weken getoetst werd; een veel hogere frequentie dan de halfjaarlijkse lvs-toetsen die in Nederland vaak worden gebruikt voor het analyseren van de opbrengsten en het inrichten of bijstellen van onderwijsarrangementen. De gebruikte toetsen zijn met het oog op die frequentere afname veel korter en speciaal ontwikkeld om de groei van het leesniveau in de tijd zichtbaar te maken. Zo is snel te zien of een leerling wel voldoende baat heeft bij de gevolgde aanpak. Formatief toetsen en het expliciet monitoren van voortgang zijn aspecten van opbrengstgericht werken die in Nederland wellicht nog meer aandacht verdienen. Voor leraren die opbrengstgericht proberen te werken, is het van belang om niet alleen te kijken naar het minimaal behaalde beheersingsniveau voor lezen (bijvoorbeeld aan de hand van kerndoelen, referentieniveaus en leerlijnen), maar ook te letten op de ontwikkeling van de leerling sinds het vorige meetmoment vanuit de vraag: is er wel voldoende voortgang bij de huidige aanpak.

Is het slecht om leerlingen ook zelf inzicht te geven in hun leesresultaten en -ontwikkeling? Het onderzoek kan in zekere zin opgevat worden als een waarschuwing om niet lichtzinnig om te springen met het communiceren van toetsscores naar leerlingen of het laten evalueren van de eigen leervorderingen. Het goed interpreteren van toetsgegevens en het adequaat beoordelen van ontwikkeling is niet eenvoudig, zeker bij zo'n complexe vaardigheid als lezen, die zwaar leunt op allerlei andere kennis en vaardigheden (o.a. woordenschat, technisch leesvaardigheid, kennis van de wereld, interesse/motivatie), waardoor er verschillende redenen kunnen zijn voor een stijging

of daling van de score op een leestoets. Voor de meeste leerkrachten is toetsanalyse al lastig en iets wat zij pas kunnen na verwerving van achtergrondkennis en enige oefening. Niet verwonderlijk dus, dat veel leerlingen moeite hebben hun eigen resultaten goed te 'lezen' en hier zinvol op te reflecteren - in elk geval leerlingen in de basisschoolleeftijd. Toch kunnen leerlingen wel degelijk baat hebben bij reflectie op hun eigen resultaten. Van groot belang is, dat je als school of leerkracht goed bedenkt wat je nu eigenlijk beoogt met zelfreflectie. Gaat het met name om het verhogen van de leerprestaties? Dan zijn in eerste instantie toch echt de leerkrachten aan zet. Zij moeten leerlingresultaten daadwerkelijk gebruiken voor de aansturing van hun onderwijsaanbod. Investeren in de kennis en vaardigheden van leerkrachten op het gebied van toetsinterpretatie, formatief toetsen of het leren differentiëren op basis van voortgangsmetingen, zijn dan doeltreffende(r) maatregelen. Is het hoofddoel om leerlingen meer 'eigenaarschap' te geven over hun eigen ontwikkeling, hen ervan bewust te maken dat ze daar zelf ook invloed op kunnen uitoefenen, of om hun reflectievermogens, zelfkennis of gevoel van autonomie te vergroten? Dan kan het zeker zinvol zijn om hun meer inzicht te geven in hun eigen prestaties en hen te stimuleren hierover na te denken. Eerder onderzoek liet zien dat dit effectief was. Maar dit is dan een leerdoel op zich, dat via allerlei oefening en begeleiding getraind moet worden, en waarin de prestatiefeedback zelf slechts een middel is.

Verder kan 'het stellen van eigen leerdoelen' natuurlijk andere vormen krijgen dan het inschatten van je toetscijfer, zoals in dit onderzoek gebeurde. Denk bijvoorbeeld aan doelen als 'Ik wil deze week tien nieuwe woorden leren', 'Ik wil beter worden in samenvatten' of 'Ik wil mooi kunnen voorlezen, want ik wil meedoen aan de landelijk voorleeswedstrijd'. Functionele doelstellingen, waaraan concrete activiteiten of inspanningen te koppelen zijn die een leerling kunnen helpen een gewenste ontwikkeling te realiseren.