

Vakdidactische kennisclips over tekststructuur: een verkennende studie binnen de pabo

H.S. Kooiker-den Boer, S.T.M. Bogaerds-Hazenberg, T.J.M. Sanders en
J. Evers-Vermeul

Samenvatting Kennis over de structuur van teksten draagt positief bij aan tekstbegrip, ook bij basisschoolleerlingen. In het Nederlandse basisonderwijs wordt hier echter nog weinig aandacht aan besteed. Om dit te veranderen is het essentieel dat leerkrachten voldoende kennis hebben over tekststructuur. De huidige *Kennisbasis Nederlandse Taal* voor de pabo schiet hier echter tekort. We ontwikkelden een serie kennisclips en onderzochten de kansen en belemmeringen van de inzet daarvan in de pabo. De voorkennis van pabostudenten over tekststructuur bleek gering, wat pleit voor meer aandacht voor dit onderwerp binnen de pabo. De studenten waardeerden de kennisclips en gaven bruikbare feedback om ze te verbeteren. We konden geen effect vaststellen van het bekijken van de clips op de kennistoetscores, maar er was wel een positief effect op de vaardigheid om structuren in zelfgeselecteerde teksten te herkennen.

Kernwoorden tekststructuur, vakdidactiek, lerarenopleiding, kennisclips, leesonderwijs

Artikelgeschiedenis

Ontvangen: 29 november 2023

Ontvangen in gereviseerde vorm:
15 november 2024

Geaccepteerd:

29 november 2024

Online: 16 december 2024

Contactpersoon

Hilde Kooiker-den Boer,
h.s.kooiker@hz.nl

Copyright

© Author(s); licensed under
Creative Commons Attribution
4.0. This allows for unrestricted
use, as long as the author(s) and
source are credited.

Financiering onderzoek

NWO-Promotiebeurs voor leraren
(023.011.054) en NRO praktijkgericht
onderzoek (40.5.20500.179).

Belangen

-

429

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/6fqk2y74)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/6fqk2y74)

[6fqk2y74](https://doi.org/10.59302/6fqk2y74)

2024 (101) 429-461

1 Inleiding

Nationale en internationale peilingen onder Nederlandse leerlingen in het basisonderwijs tonen een dalende trend in leesvaardigheid (Gubbels et al., 2019; Inspectie van het Onderwijs, 2022; Swart et al., 2023). De meeste leerlingen bereiken een minimumniveau: ze kunnen informatie zoeken en reproduceren die letterlijk in de tekst staat. Met name de internationale peilingen laten echter zien dat veel leerlingen moeite hebben met leestaken waarbij ze evaluerend en reflecterend moeten lezen of informatie uit verschillende teksten moeten combineren (Gubbels et al., 2019; Swart et al., 2023). Deze resultaten lijken in lijn met de praktijk van het huidige begrijpend leesonderwijs in Nederland, waar instructie en opdrachten veelal gericht zijn op het reproduceren van gegevens uit teksten en weinig aandacht uitgaat naar leestaken die diep tekstbegrip bevorderen (Rooijackers et al., 2020; 2021; Scheltinga et al., 2013). Leesstrategieën zoals voorspellen of parafraseren (zie voor een overzicht: Okkinga et al., 2018) worden wel aangeleerd, maar dit is voornamelijk gericht op het leren toepassen daarvan, het *hoe*. Er is weinig aandacht voor het *wanneer* of *waartoe* toepassen van leesstrategieën, terwijl juist conditionele kennis belangrijk is voor de transfer van leesstrategiegebruik naar verschillende contexten (Bogaerds-Hazenberg et al., 2022).

Bij het aanleren van leesstrategieën wordt bovendien weinig gebruikgemaakt van de structuur van teksten, terwijl het doorzien van de tekstopbouw en de verbanden tussen verschillende tekstdelen helpt bij het opbouwen van een samenhangende mentale representatie van de tekst (Bogaerds-Hazenberg et al., 2020; Meyer & Ray, 2011). Bij de toepassing van leesstrategieën zoals voorkennis activeren of samenvatten, geeft de structuur van de tekst houvast. Onderzoek naar tekststructuurinstructie laat in veel gevallen positieve effecten zien op tekstbegrip en schrijfvaardigheid, ook in de basisschoolleeftijd (Bogaerds-Hazenberg et al., 2021; Pyle et al., 2017).

Het basisonderwijs besteedt momenteel weinig aandacht aan tekststructuur; doorgaans gaat het niet veel verder dan het benoemen van inleiding-kernslot in teksten of het herkennen van signaalwoorden. Het herkennen van tekstverbanden zoals oorzaak-gevolg of chronologie, wat lezers kan helpen om de tekst beter te begrijpen, komt nauwelijks aan bod (Bogaerds-Hazenberg et al., 2022). Om hier verandering in te brengen zijn lesmaterialen en goede teksten nodig (Bogaerds-Hazenberg et al., 2022; Jones et al., 2016; Kooiker-den Boer et al., 2023) en is het bovendien belangrijk dat leerkrachten kennis krijgen over tekststructuur en leren doorzien hoe tekstbegrip tot stand komt, zodat ze leesstrategieën doelgericht kunnen aanleren (Hudson, 2023, Kucan, et al., 2011).

Onder welke voorwaarden leidt de kennis van leerkrachten daadwerkelijk tot betere instructie en daarmee tot hogere leeropbrengsten? Daarover is uit onderzoek (Duke et al., 2011; Phelps & Schilling, 2004) weinig bekend. Daardoor

430

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/6fqk2y74)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/6fqk2y74)

[6fqk2y74](https://doi.org/10.59302/6fqk2y74)

is er geen consensus over wat leerkrachten precies zouden moeten weten over dit onderwerp (Didion et al., 2020). Uit het weinige onderzoek naar de kennis die leerkrachten hebben over leesstrategieën, tekstbegrip en tekststructuur blijkt deze kennis bij de deelnemende leerkrachten beperkt (Bogaerds-Hazenberg et al., 2022; Jones et al., 2016; Kooiker-den Boer et al., 2023).

Er is daarentegen wél zicht op de inhoud die binnen de Nederlandse pabo's worden aangeboden; deze lerarenopleidingen kennen voor de verschillende vakgebieden een landelijke kennisbasis. De huidige *Kennisbasis Nederlandse taal voor de lerarenopleiding basisonderwijs* (Van der Leeuw et al., 2009) is van kracht sinds studiejaar 2018-2019. Eerder concludeerden we dat deze Kennisbasis aankomende leerkrachten onvoldoende theoretische kennis meegeeft om effectief les te kunnen geven over tekststructuur (Kooiker-den Boer et al., 2019). Essentiële inhoud ontbreken, zoals een theoretisch leesmodel dat helpt om te begrijpen hoe tekstbegrip tot stand komt. Daarnaast worden relevante begrippen zoals *coherentie* onvoldoende uitgewerkt, is niet alle informatie correct en wordt informatie versnipperd gepresenteerd.

In deze studie beschrijven we het ontwerp van leermaterialen die flexibel ingezet kunnen worden voor het opleiden en professionaliseren van leerkrachten. Geïnspireerd door de ontwikkelingen rondom *blended learning* en online onderwijs die de coronapandemie teweegbracht (Bashir et al., 2021), ontwierpen we een serie kennisclips. Het doel van ons onderzoek was om deze kennisclips te testen op hun bruikbaarheid in de praktijk. De overkoepelende onderzoeksvraag luidt:

Welke kansen biedt de inzet van kennisclips over tekstbegrip en tekststructuur binnen het onderwijsaanbod van de pabo en welke belemmeringen worden hierbij ondervonden?

In drie deelstudies verzamelden we data om deze vraag te beantwoorden. In deelstudie 1 peilden we welke kennis pabostudenten over tekststructuur hebben. In deelstudie 2 stond het testen, evalueren en bijstellen van de ontwikkelde kennisclips centraal, waarbij we achterhaalden hoe studenten deze kennisclips waarderen en welke mogelijkheden zij zien voor de inzet ervan binnen de opleiding. In deelstudie 3 hebben we onderzocht in hoeverre de kennisclips de kennis van studenten over tekststructuur en tekstbegrip vergroten en in hoeverre studenten deze kennis toepassen bij de selectie en analyse van leesteksten voor het basisonderwijs.

De drie deelstudies zijn uitgevoerd in twee opeenvolgende cursusjaren binnen het tweede leerjaar van een lerarenopleiding voor basisonderwijs op een middelgrote hogeschool in Nederland. De dataverzameling voor deelstudie 2 vond plaats in jaar 1, die voor deelstudie 1 en 3 tijdens jaar 2. De onderzoeken zijn goedgekeurd door de ethische toetsingscommissie van de faculteit voor Geesteswetenschappen van de Universiteit Utrecht (jaar 1: referentienummer

20-254-04, jaar 2: referentienummer 20-264-06). In jaar 1 waren er geen studenten die bezwaar maakten tegen deelname aan het onderzoek, in jaar 2 maakten twee studenten bezwaar. Hun gegevens zijn verwijderd uit de datasets.

2 Theoretisch kader

Voordat we de methode en resultaten van de deelstudies bespreken, beschrijven we relevante theorie over tekststructuur, tekstbegrip en het werken met kennisclips.

2.1 Kennis over tekststructuur en tekstbegrip

Hoewel de onderzoeksliteratuur geen systematisch overzicht biedt van de kennis die leerkrachten nodig hebben om les te kunnen geven over tekststructuur, wordt in verschillende publicaties wel een aantal ingrediënten genoemd (Duke et al., 2011; Kucan et al., 2011; Reutzell et al., 2016). Deze ingrediënten vormden het uitgangspunt voor onze analyse van de *Kennisbasis Nederlandse taal* (Kooiker-den Boer et al., 2019) en vervolgens ook voor de kennisclips. Om vakinhoudelijke en vakdidactische kennis gebalanceerd aan bod te laten komen in de kennisclips, is de indeling van Phelps en Schilling (2004) als houvast gebruikt. Leerkrachtkennis over leesonderwijs wordt hierbij ingedeeld in: 1) Inhoudelijke kennis; in dit geval gaat het om kennis van de relevante begrippen over tekststructuur. 2) Vakdidactische kennis, namelijk de kennis die nodig is om a) leerlingen te begeleiden bij leestaken (bijvoorbeeld over de processen die een rol spelen bij de totstandkoming van hun tekstbegrip) en b) instructie te kunnen geven over tekststructuur.

Leerkrachten moeten dus allereerst weten wat tekststructuur inhoudt.

De beknopte definitie uit Pyle et al. (2017) lijkt goed werkbaar voor de onderwijspraktijk: 'Tekststructuur is de wijze waarop de ideeën in een tekst zijn georganiseerd, de verbanden tussen deze ideeën en de talige middelen die gebruikt worden om deze verbanden te expliciteren' (p. 469). Deze verbanden zijn zichtbaar tussen (deel)zinnen, maar de structuur van de tekst wordt ook op hogere tekstniveaus, bijvoorbeeld binnen of tussen alinea's, of tussen paragrafen, bepaald door combinaties en opeenvolgingen van coherentierelaties tussen tekstdelen (Jones et al., 2016; Sanders et al., 1992). Voor de lerarenopleiding richtten we ons op de vijf tekststructuren die Meyer (1975) voorstelt, aangezien deze doorgaans worden gehanteerd in interventies voor het basisonderwijs: beschrijving, chronologie, vergelijking, oorzaak-gevolg en probleem-oplossing. Ook moeten leerkrachten weten dat samenhang in een tekst ontstaat door referentiële coherentie (dat er binnen een tekst op verschillende manieren naar dezelfde elementen wordt verwezen) en relationele coherentie (Sanders & Spooren, 2009). Bij relationele coherentie gaat het

432

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/6fqk2y74)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/6fqk2y74)

[6fqk2y74](https://doi.org/10.59302/6fqk2y74)

om verbanden tussen delen van de tekst, zoals oorzaak-gevolg. Dergelijke coherentierelaties kunnen worden geëxpliciteerd door verbindingswoorden als *daardoor* of *daar staat tegenover dat*. Ook tussenkopjes, structuurzinnen en de indeling van de tekst in alinea's of paragrafen kunnen de lezer helpen om de coherentierelaties in teksten te doorzien (Meyer & Ray, 2011; Sanders et al., 2007; Van Silfhout et al., 2015).

Om leerlingen goed te kunnen begeleiden tijdens het leesproces en om mogelijke oorzaken van begripsproblemen tijdens het lezen te signaleren, is vakdidactische kennis nodig over de mentale processen van constructie en integratie die een rol spelen tijdens het lezen. In de kennisclips is gekozen voor het meestgebruikte leesmodel, het Constructie-Integratiemodel van Kintsch (1998; 2013), waarbij ook duidelijk gemaakt wordt op welke manier de structuur van teksten lezers kan helpen om te komen tot een samenhangend situatiemodel. Dit model gaat ervan uit dat er tijdens het lezen op drie niveaus processen plaatsvinden. Op het oppervlakteniveau vindt het decoderen van woorden plaats. Het is belangrijk dat dit proces geautomatiseerd is, zodat lezers voldoende cognitieve ruimte hebben voor de inhoud en verbanden in de tekst. Op het niveau van de tekstbasis kennen lezers betekenis toe aan de woorden die ze lezen en leggen ze verbanden tussen de tekstdelen; dit is de constructiefase waarbij woordenschat en algemene taalvaardigheid belangrijk zijn (Merchie et al., 2019). Op het niveau van het situatiemodel is er sprake van integratie. Lezers leggen verbanden binnen de tekst en met hun voorkennis om zo te komen tot een mentale tekstrepresentatie.

Naarmate lezers meer inferenties maken ontstaat dieper tekstbegrip en daarmee een uitgebreidere representatie (Kintsch, 1998; Sanders & Spooren, 2009). Wel kan een gebrek aan voorkennis ervoor zorgen dat lezers onvoldoende inferenties maken die leiden tot een coherente representatie (Verhoeven & Perfetti, 2008). Het doel dat lezers voor ogen hebben tijdens een leestaak, hun standaard voor coherentie, speelt hier een belangrijke rol (Oudega & Van den Broek, 2018).

Tot slot is kennis nodig over de manier waarop je tekststructuur kunt onderwijzen. Aangezien het hier om tweedejaars studenten gaat, kozen we voor drie strategieën die te overzien lijken voor beginnende leerkrachten:

1. Gebruikmaken van tekststructuur bij het voorspellen van de inhoud van een tekst. Bij een tekst met de titel *Vakantie, met de trein of toch maar met de auto?* verwacht je een vergelijkingsstructuur. Er zullen overeenkomsten en verschillen tussen beide vormen van reizen genoemd worden. Voorkennis activeren kun je dan doen door te vragen naar overeenkomsten en verschillen die leerlingen zelf al weten over reizen met beide vervoersmiddelen.
2. Gebruikmaken van tekststructuur bij het stellen van vragen over een tekst. In plaats van het stellen van algemene vragen (*Waar gaat de*

tekst over? Wat is het belangrijkste?), maak je gebruik van de structuur om tot de kern te komen. Bij een probleem-oplossingstekst vraag je bijvoorbeeld: *Welk probleem wordt er beschreven? Welke oplossingen worden er gegeven?*

3. Het gebruik van *graphic organizers* bij het samenvatten of schrijven van een tekst. Het visualiseren van de tekststructuur door het invullen of zelf tekenen van een *graphic organizer* (een schematische afbeelding die de structuur van de tekst weergeeft), helpt lezers om de tekstopbouw te doorzien (Bogaerds-Hazenbergh et al., 2020).

2.2 Kennisclips in de lerarenopleiding

Door ontwikkelingen zoals *blended leren* (Bashir et al., 2021) en de introductie van de *flipped classroom* (O'Flaherty & Philips, 2015) is het gebruik van educatieve video's in het hoger onderwijs de afgelopen tien jaar enorm toegenomen. De lockdowns tijdens de coronapandemie veroorzaakten daar bovenop nog eens een stroomversnelling (Jacques et al., 2020).

Verschillende studies laten zien dat het gebruik van video's hogere leeropbrengsten kan geven, dat studenten het gebruik ervan vaak positief waarderen en dat ze bijdragen aan hun motivatie (Kay, 2012). Een voordeel is bovendien dat video's flexibel ingezet kunnen worden en zo kunnen aansluiten bij de leerbehoeften van studenten (Ahmad, 2017). Aangezien veel studies in experimentele contexten zijn uitgevoerd, pleiten Fyfield et al. (2019) voor meer onderzoek naar het gebruik van educatieve video's in authentieke leeromgevingen.

Educatieve video's zijn beschikbaar in veel verschillende vormen. Binnen onze studie beperkten we ons tot kennisclips: korte weblectures waarin de docent bondig één specifiek onderwerp behandelt (Kay, 2012). De eerste auteur ontwikkelde de kennisclips, in nauwe samenwerking met de andere auteurs die meedachten en in meerdere ontwikkelrondes feedback gaven. Bij de selectie en ordening van de inhoud (zie ook paragraaf 2.1) trachtten we de inhoud duidelijk af te bakenen, maar ook samenhang in de serie aan te brengen door bijvoorbeeld in meerdere kennisclips dezelfde voorbeeldtekstjes terug te laten komen. We kozen ervoor om te starten met kennis over het leesproces en tekstbegrip; deze is immers nodig om te begrijpen op welke manier tekststructuur hierin een rol speelt. In de tweede en derde clip draait het voornamelijk om inhoudelijke kennis over tekststructuur en in de twee laatste clips staat vakdidactische kennis centraal. Bijlage 1 geeft een overzicht van de inhoud van de kennisclips.

In de ontwikkeling van de kennisclips probeerden we zoveel mogelijk aan te sluiten bij het multimediaprincipe (Mayer & Moreno, 2003). Aangezien de clips gaan over tekststructuur, was het echter onvermijdelijk dat ze relatief veel geschreven tekst bevatten. We probeerden rekening te houden met de verwerkingscapaciteit van de kijkers door visuele en auditieve informatie op

434

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/6fqk2y74)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/6fqk2y74)

[6fqk2y74](https://doi.org/10.59302/6fqk2y74)

elkaar aan te laten sluiten. Onze focus lag vooral op de begrijpelijkheid van de kennisclips en de mate waarin deze aansloten bij de voorkennis van de studenten, en wat minder op de vormgeving. In de clips is wel geprobeerd om door de vormgeving belangrijke informatie te markeren (De Koning et al., 2009) en onderwerpen helder af te bakenen (Zhang et al., 2006). De clips zijn vormgegeven met behulp van Microsoft PowerPoint en opgenomen via het programma Panopto.

Kennisclips hebben vooral nut wanneer studenten informatie in de clips actief verwerken. Om dit te bewerkstelligen worden kennisclips idealiter ingebed in het leerproces van een onderwijseenheid, zoals een cursus. Dit kan bijvoorbeeld door vragen te stellen voorafgaand aan het kijken van de clips, door opdrachten toe te voegen aan de kennisclips of door de kennisclips te integreren in een grotere huiswerkopdracht (Brame, 2016). We deden dit door de kennisclips in te bedden in een pabocursus over de didactiek van leesonderwijs.

3 Deelstudie 1. Voorkennis over tekststructuur

In deelstudie 1 onderzochten we welke voorkennis pabostudenten hebben over tekststructuur.

3.1 Context

Aan deze deelstudie namen 82 tweedejaars pabostudenten (vier klassen) deel die een cursus volgden over de didactiek van leesonderwijs in de bovenbouw van de basisschool. Deze studenten hadden binnen hun opleiding al wel ervaring met het observeren en sporadisch ook geven van leeslessen, maar het onderwerp tekststructuur was nog niet eerder behandeld in de opleiding. Deze cursus bevatte vijf colleges van 90 minuten en werd afgesloten met een portfolio waarin de studenten een aantal praktijkopdrachten verzamelden. De opdrachten die de studenten moesten uitvoeren voor het onderzoek waren verplichte studieopdrachten binnen de cursus. Zij keken de clips ter voorbereiding op de colleges. Aan het begin van de cursus gaf de docent aan dat de inhoud van de kennisclips bruikbaar was voor succesvolle uitvoering van de praktijkopdrachten bij de cursus en dat de leerstof bovendien aan het eind van het studiejaar zou worden bevraagd in een tentamen. De clips en de vragenlijsten werden ontsloten via de digitale leeromgeving van de opleiding. Bijlage 2 geeft een overzicht van de cursus.

3.2 Methode

Om de voorkennis van studenten over tekststructuur te peilen, hebben we hen bij aanvang van de cursus een online vragenlijst voorgelegd met drie open vragen:

Vakdidactische kennisclips over tekststructuur: een verkennende studie binnen de pabo

H.S. Kooiker-den Boer, S.T.M. Bogaerds-Hazenberg, T.J.M. Sanders en J. Evers-Vermeul

435

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/6fqk2y74>

- 1) Welke tekstsoorten ken je?
- 2) Leg in je eigen woorden uit wat tekststructuur is.
- 3) Noteer alle tekststructuren die je kent.

Vraag 1 en 3 zijn geanalyseerd door antwoorden die naar dezelfde tekstsoort of tekststructuur verwezen te clusteren (zie Tabel 1 en 3). De antwoorden op vraag 2 werden eerst open gecodeerd, en zijn daarna via axiale codering geclusterd tot een lijst van tien labels (zie Tabel 2; Miles et al., 2018). Een tweede codeur analyseerde 18% ($N = 15$) van de antwoorden op vraag 2. Op één uitzondering na was de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid van alle labels perfect ($K = 1.00$). Bij het label *incorrecte of onduidelijke beweringen* was deze redelijk ($K = .63$, 87% overeenkomst). De verschillen in scores werden besproken en opgelost.

3.3 Resultaten

Tabel 1 geeft een overzicht van de genoemde tekstsoorten en de andere (geclusterde) antwoorden. De studenten noemden gemiddeld 4.45 bestaande tekstsoorten ($SD = 1.30$). Veel studenten gaven twee of meer antwoorden die eigenlijk op dezelfde tekstsoort slaan; dit werd als één tekstsoort geteld. Zo noemden negen studenten twee tekstsoorten die zijn geclusterd onder argumentatieve tekst, bijvoorbeeld zowel *betooog* als *overtuigende tekst*. Zes studenten noemden zowel *beschouwing* als *uiteenzetting*, wat in onze indeling beide onder *beschouwende tekst* valt.

436

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/6fqk2y74>

Tabel 1

Verdeling van genoemde tekstsoorten in de voorkennismeting (N=78)

	Gegeven antwoorden	Aantal keer genoemd	Percentage studenten dat dit noemt
Tekstsoorten			
Informatieve tekst	Informerende tekst, informeren, informatief, informatieve tekst	72	92
Argumentatieve tekst	Betogende teksten, betoog, argumenterende tekst, betoging, overtuigende tekst, overtuigen, overhalen	68	87
Amuserende tekst	Amuserende tekst, amuseren, amusement, plezier, tekst die je voor je plezier leest	66	85
Activerende tekst	Activerende tekst, activerend, enthousiasmerend	36	46
Beschouwende tekst	Beschouwing, beschouwende tekst, uiteenzetting	31	40
Instruerende tekst	Instrueren, doe-tekst, stappenplan, instructie geven, instructieve tekst	6	8
Overig			
Noemt tekstvorm of genre	epos, gedicht, verhaal, opiniestukken, e-mail, reclame, monoloog, poëzie, proza, fictie, non-fictie	10	13
Overige antwoorden	Begripteksten, leesteksten, nieuwsbegripteksten, illustratief	2	3

Studenten lijken het lastig te vinden om onderscheid te maken tussen tekstsoorten, tekstdoelen en tekstvormen. Een flink aantal studenten geeft antwoorden als: informeren, overtuigen of amuseren. In het clusteren zijn we soepel met deze antwoorden omgegaan, maar formeel genomen zijn dit natuurlijk tekstdoelen en geen tekstsoorten. Ook concrete tekstvormen of genres zoals gedicht, reclame of proza worden regelmatig genoemd.

Tabel 2 laat zien welke elementen de studenten noemden in hun antwoord op de vraag: *Leg in je eigen woorden uit wat tekststructuur is*. Gemiddeld noemden ze 1.68 verschillende elementen uit dit overzicht ($SD = 0.83$).

Tabel 2

Inhoudelijke elementen genoemd in de uitleg van wat tekststructuur inhoudt (N=78)

Inhoudelijke elementen	Aantal keer genoemd	Percentages studenten dat dit noemt
Tekststructuur is de manier waarop een tekst is opgebouwd	66	85
Noemt een correct voorbeeld van een tekststructuur	33	42
De structuur van de tekst wordt zichtbaar in de lay-out	13	16
Incorrecte of onduidelijke uitspraak	11	14
Er is een verband tussen de structuur van een tekst en de tekstsoort	8	10
Tekststructuur kan worden gemarkeerd met talige middelen zoals signaalwoorden	4	5
Tekststructuur heeft te maken met de verbanden tussen verschillende tekstdelen	3	4
Er zijn verschillende tekststructuren	3	4
De structuur van een tekst kan invloed hebben op het leesproces	1	1

Onduidelijke of incorrecte uitspraken die werden gedaan waren bijvoorbeeld: *Op welke manier de tekst is geschreven* of *Het taalgebruik in een tekst maakt denk ik ook onderdeel uit van de tekststructuur*. Vier studenten wisten geen enkel kenmerk van tekststructuur te noemen.

Met het oog op het ontwikkelen van de kennisclips is het interessant om te kijken in hoeverre studenten bekend waren met de vijf tekststructuren van Meyer (1975). Van deze vijf structuren noemden de studenten er gemiddeld 1.92 ($SD = 1.37$). Ook hier zijn we soepel omgegaan met het indelen van de antwoorden in de verschillende clusters. Tabel 3 laat zien hoe vaak de verschillende structuren zijn genoemd. Veel studenten noemden de structuren *oorzaak-gevolg* en *probleem-oplossing*. Er was geen enkele student die *beschrijving* noemde, maar hier hebben we wel structuren meegerekend die erop lijken, zoals *opsomming* en *aspectenstructuur*. Ook *vergelijking* werd niet genoemd, maar een aantal studenten noemde wel *overeenkomst-verschil*. Slechts één student noemde *chronologie* als tekststructuur; hier hebben we echter ook *verleden-heden-toekomst* meegeteld.

438

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/6fqk2y74)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/6fqk2y74)

[6fqk2y74](https://doi.org/10.59302/6fqk2y74)

Tabel 3

Verdeling van de genoemde tekststructuren in de voorkennismeting (N=78)

Structuren	Gegeven antwoorden	Aantal studenten	Percentage studenten
De vijf tekststructuren van Meyer			
Oorzaak-gevolg	Oorzaak-gevolg, verklaringsstructuur	50	64
Probleem-oplossing	Probleem-oplossing, oplossen van een probleem	41	53
Beschrijving	Vershillende aspectenstructuur, opsomming(ssstructuur), opsommen	37	47
Vergelijking	Overeenkomst-verschil	13	17
Chronologie	Verleden-heden-toekomst, vroeger-nu structuur, chronologische	9	12
Overige antwoorden			
Vraag-antwoord	Vraag-antwoord, Q&A	38	49
Middel-doel	Middel-doel	19	24
Standpunt-argument	Argumentatie(structuur/schema), betogende tekst, met argumenten, redenering, betoog	14	18
Voor- en nadeel	Voor- en nadeel, voor- en nadelen-structuur, voordelen nadelen	9	12
Weet niet	Geeft aan het niet te weten of heeft een streepje of vraagteken gezet	8	10
Inleiding-kern-slot	Inleiding kern en slot, inleiding middenstuk slot	7	9
Noemt tekstdoel	Amuseren, activeren(d), informeren, beschouwen, overtuigen(de), met instructies	5	6
Noemt tekstvorm	Verhaal, verhalende structuur, gedicht, artikel, lijstje, interview, brief, stappenplan	3	4
Overig	Toegevend, probleem-nu, formele tekststructuur, informele tekststructuur	3	4
Noemt structuurmarkeringen	Vershillende koppen, tussenkopjes, titel, met alinea's	2	3

3.4 Conclusies

We constateren een flinke kloof tussen de kennis over tekststructuur die wenselijk is en de voorkennis die studenten in deze deelstudie tentoonspreiden. De meeste studenten kunnen wel enkele tekstsoorten opnoemen, maar de kennis van tekststructuren is beperkt. Bij de vragen over tekstsoorten en

tekststructuren worden begrippen als tekstsoort, tekststructuur en tekstdoel verward. Dit beeld komt overeen met dat uit het onderzoek van Reutzel et al. (2016) waarin Amerikaanse basisschoolleerkrachten alle tekststructuren die ze kenden moesten noteren. Ook deze onderzoekers constateerden dat leerkrachten begrippen door elkaar heen gebruikten.

De tekststructuren die de studenten noemen, komen logischerwijze voort uit het onderwijsprogramma dat zij in het voortgezet onderwijs hebben doorlopen. Zo zien we in de antwoorden van studenten bijvoorbeeld de *aspectenstructuur*, *verklaringsstructuur*, *verleden-heden-toekomststructuur* en *vraag-antwoordstructuur* uit de veelgebruikte methode Nieuw Nederlands terug. Duidelijk is verder dat studenten weinig bekend zijn met de vijf tekststructuren van Meyer. Ook dit zien we in vergelijkbaar onderzoek. Zo werd in een studie van Beerwinkle et al. (2018) een groep van 175 basisschoolleerkrachten gevraagd of en over welke tekststructuren zij onderwijs gaven. Hier noemden de participanten gemiddeld 1.52 van de vijf tekststructuren ($SD = 0.67$), vergelijkbaar met onze uitkomsten. Ook bij zittende leerkrachten in Nederland lijkt deze kennis beperkt (Bogaerds-Hazenberg et al., 2022; Kooiker-den Boer et al., 2023).

Uit de beschrijvingen van tekststructuur die studenten gaven, komt het beeld naar voren dat hun voorkennis tamelijk oppervlakkig is. De meesten gaven aan dat tekststructuur te maken heeft met de opbouw van de tekst en veel studenten illustreerden dit door één of meerdere voorbeelden van tekststructuren te benoemen. Slechts enkele studenten leken zich ervan bewust dat tekststructuur vooral draait om de inhoudelijke verbanden tussen de tekstdelen of van het verband tussen tekststructuur en markeringen zoals signaalwoorden. Uit deze voorkennismeting concluderen we dat pabostudenten vanuit hun vooropleiding onvoldoende kennis opdoen om zelf instructie te geven over tekststructuur. Hier ligt dus een taak voor de lerarenopleiding.

4 Deelstudie 2. Waardering van de kennisclips

Het doel van deelstudie 2 was het testen, evalueren en bijstellen van de ontwikkelde kennisclips (zie Tabel 1 voor een overzicht van de inhoud). Aan deze deelstudie namen 68 tweedejaars pabostudenten deel die de eerdergenoemde cursus volgden (zie paragraaf 3.1).

4.1 Methode

Ter voorbereiding op het tweede en vierde college van de cursus werd de studenten gevraagd enkele kennisclips te bekijken en per kennisclip een waarderingsvragenlijst in te vullen en suggesties ter verbetering te doen. Vijf vijfpunts-schaalvragen gingen over de inhoud van de clips en twee over de lengte en vormgeving. In reactie op twee open vragen konden studenten per clip aangeven welke onderdelen er duidelijker uitgelegd konden worden en welke tips ze hadden om de kennisclip te verbeteren.

Om de mogelijkheden te inventariseren die studenten zien voor de inzet van kennisclips binnen de opleiding in het algemeen is aan het eind van de cursus een afsluitende vragenlijst afgenomen. Hierin zijn acht toepassingsmogelijkheden voorgelegd waarbij studenten op een schaal van 1 tot 5 aangaven in hoeverre ze hiervan gebruik zouden willen maken. Daarnaast hebben we gevraagd of ze de spreker in beeld wilden zien en wat studenten zien als de ideale lengte van kennisclips. In een open vraag konden ze nog andere toepassingsmogelijkheden noemen. De antwoorden op de open vragen zijn eerst open gecodeerd en vervolgens axiaal (Miles et al., 2018), waarbij antwoorden werden samengevoegd tot betekenisvolle clusters.

4.2 Resultaten

Tabel 4 geeft een overzicht van de gemiddelde scores op de vragen over de inhoud van de kennisclips. Alle gemiddelde scores op de waarderingsvragen wijken positief af van het verwachte gemiddelde ($.001 > p < .04$). De studenten waren tevreden over de inhoud van de kennisclips. Ze vonden de uitleg duidelijk (stelling 1), de inhoud was tamelijk nieuw voor hen (stelling 2) en de clips boden een aanvulling op de inhoud van de Kennisbasis (stelling 3). Op deze drie stellingen zien we geen significante verschillen in scores tussen de clips (alle p 's $\geq .12$). Als onderwerpen die duidelijker uitgelegd kunnen worden, noemden ze bij clip 1 vooral het gedeelte over grammaticale kennis en bij clip 2 het begrip *coherentie*. Hier noemden meerdere studenten ook dat ze de veelheid aan relatief onbekende begrippen lastig vonden. Bij clip 3 gaven meerdere studenten aan meer informatie te willen over combinaties van structuren en het detecteren van verschillen tussen tekststructuren.

Tabel 4

Gemiddelde waardering van de inhoud van de kennisclips (en standaarddeviaties, scores 1-5)

	Clip 1 (n=68)	Clip 2 (n=68)	Clip 3 (n=67)	Clip 4 (n=66)	Clip 5 (n=66)
1. De uitleg is duidelijk	4.35 (0.81)	4.29 (0.81)	4.33 (0.75)	4.33 (0.62)	4.32 (0.68)
2. Bevat nieuwe informatie	3.93 (0.76)	4.04 (0.74)	3.72 (0.93)	3.94 (0.74)	3.97 (0.80)
3. Biedt aanvulling op de Kennisbasis	4.12 (0.86)	4.01 (0.66)	4.01 (0.77)	4.17 (0.54)	4.20 (0.64)
4. Sluit aan bij mijn voorkennis	3.96 (0.84)	3.78 (0.93)	4.27 (0.83)	4.20 (0.59)	4.12 (0.67)
5. Helpt om beter leeson-derwijs te geven	3.56 (0.70)	3.66 (0.77)	3.75 (0.82)	4.00 (0.78)	3.98 (0.71)

Bij de aansluiting op de voorkennis (stelling 4) waardeerden studenten clips gemiddeld verschillend ($F(4, 61) = 5.35, p < .001$). Kennisclip 2 (zie Bijlage 1) over het begrip *coherentie* lijkt minder goed aan te sluiten op voorkennis dan de drie laatste clips (alle p 's $\leq .008$). Ook in de aansluiting bij de praktijk (stelling 5) waren er verschillen in waardering tussen de clips ($F(4, 61) = 4.84, p = .002$). De laatste twee kennisclips, die meer praktijkgericht van aard waren (zie Bijlage 1), kregen voor aansluiting bij de praktijk een hogere beoordeling dan de eerste, theoretisch georiënteerde kennisclip ($p = .005$ en $p = .002$ ten opzichte van clip 4 en 5 respectievelijk). Voor de eveneens theoretisch georiënteerde tweede kennisclip ligt de waardering in dezelfde lijn, al bleek het contrast met de twee toepassingsgerichte clips niet significant (beide p 's = .057). Deze uitkomsten passen bij de kwalitatieve opmerkingen waarin verdere doorvertaling naar de eigen onderwijspraktijk meermaals als verbeterpunt werd genoemd.

Studenten noemden de volgende algemene pluspunten over de inhoud van de kennisclips:

- de duidelijke en stapsgewijze uitleg;
- het gebruik van voorbeelden om lastige begrippen uit te leggen;
- de schematische overzichten van de inhoud;
- de onderlinge samenhang van de clips.

Een suggestie ter verbetering was om aan het begin van iedere clip een overzicht te geven van de inhoud en aan het eind een samenvatting toe te voegen. Tabel 5 geeft een overzicht van de waardering van de lengte en vormgeving van de kennisclips.

Tabel 5

Gemiddelde waardering lengte en vormgeving van de kennisclips (en standaarddeviaties)

	Clip 1 (n=68)	Clip 2 (n=68)	Clip 3 (n=67)	Clip 4 (n=66)	Clip 5 (n=66)
Lengte clip (minuten en seconden)	11.06	8.52	11.45	8.20	5.30
Clip heeft een prettige lengte (1-5)	3.44 (1.01)	3.90 (1.04)	3.28 (1.08)	4.11 (0.83)	4.42 (0.73)
Clip heeft een aantrek- kelijke vormgeving (1-5)	3.66 (0.84)	3.68 (0.95)	3.75 (0.80)	3.84 (0.85)	3.83 (0.82)

De gemiddelde waardering van de lengte verschilt tussen clips ($F(4, 61) = 16.90$, $p < .001$). De studenten zijn het minst enthousiast over de twee langste clips (1 en 3). De waardering van de lengte van clip 1 is lager dan die voor clip 2, 4 en 5 (alle p 's $\leq p.001$). Dit geldt ook voor clip 3 ten opzichte van clip 2, 4 en 5 (alle p 's $\leq .001$). De uitkomsten van de vragenlijst aan het eind van de cursus sluiten hier bij aan. Veel studenten (65%) gaven aan een duur van 5-10 minuten de ideale lengte van een kennisclip te vinden, 30% heeft liever kortere clips (0-5 minuten) en slechts 5% vindt 10-15 minuten een ideale lengte.

Qua vormgeving zijn de gemiddelde scores van de clips vergelijkbaar ($F(4, 61) = 0.91$, $p = .47$). De scores zijn gematigd positief. In de kwalitatieve opmerkingen gaven studenten aan dat de vormgeving aantrekkelijker zou kunnen en dat de voice-over levendiger en vlotter zou mogen. Op de vraag naar een voorkeur voor een kennisclip waarbij de spreker in beeld is of waarin alleen de stem te horen is, geeft 55% van de respondenten aan geen voorkeur te hebben, 27,5% vindt het fijner om de spreker in beeld te hebben en 17,5% geeft er de voorkeur aan om alleen de stem te horen.

Uit de analyse van de verschillende gebruiksmogelijkheden van kennisclips blijkt dat studenten kennisclips vooral zien als middel om leerstof extra te oefenen en zich voor te bereiden op een toets (zie Tabel 6, stelling 6 en 7). Ze zien de kennisclips duidelijk als een aanvulling en niet als een vervanging voor lessen die door docenten gegeven worden (zie stelling 2 en 3). De suggesties die studenten zelf nog doen over de inzet van kennisclips binnen de pabo overlappen deels met de al voorgelegde mogelijkheden. Ze vinden kennisclips vooral handig bij het studeren voor een tentamen en om lastige en/of belangrijke stof te herhalen. Verder lijkt het hen zinvol om de clips in te zetten om tijdswinst te boeken in lessen, bijvoorbeeld door voorafgaand een clip te bekijken. Ook de combinatie met opdrachten maken om hun begrip te testen vinden ze fijn, evenals de mogelijkheid van kennisclips waarin instructie wordt gegeven voor een studie- of praktijkopdracht.

Tabel 6

Waardering van verschillende toepassingsmogelijkheden van kennisclips binnen de lerarenopleiding (gemiddelde en standaarddeviaties, N=40)

	Gebruiksmogelijkheid	Gemiddelde (1-5)	SD
1	Je kijkt een kennisclip ter voorbereiding op een les. Tijdens de les is er ruimte voor interactie over en toepassing van de stof die in de kennisclip is besproken.	3.30	1.07
2	Je bestudeert een stuk leerstof zelfstandig met behulp van een of meerdere kennisclips. Er wordt geen les over gegeven, maar je hebt wel de gelegenheid om vragen te stellen aan de docent.	2.60	1.39
3	Je bestudeert een stuk leerstof zelfstandig met behulp van een of meerdere kennisclips. Er is geen interactie met een docent.	1.45	0.90
4	Je kijkt een kennisclip waarbij je ook een aantal vragen moet beantwoorden zodat de docent weet welke delen van de stof nog lastig zijn en hier extra aandacht aan kan besteden in de les.	3.77	0.77
5	Je bekijkt een kennisclip waarin stap voor stap wordt uitgelegd en gedemonstreerd hoe je een bepaalde handeling moet doen. Daarna ga je deze handeling zelf ook doen.	3.73	0.85
6	Je bekijkt een of meerdere kennisclips ter voorbereiding op een tentamen.	4.15	0.89
7	Je bekijkt een kennisclip om stof die je lastig vindt nog eens extra te herhalen.	4.47	0.55
8	Je bekijkt een kennisclip ter verdieping op de stof die is behandeld en die dus verder gaat dan de stof die je minimaal moet beheersen.	3.53	1.09

444

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/6fqk2y74)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/)

6fqk2y74

4.3 Conclusies

Uit deze eerste testronde van de serie kennisclips concluderen we dat deze zeker een aanvulling kunnen vormen op colleges die online of op locatie gegeven worden. De studenten waardeerden het gebruik van de clips en zagen deze als meerwaarde voor hun studie. Hierbij moet wel de kanttekening geplaatst dat de kennisclips waren ingesproken door de docent die ook de cursus gaf. Mogelijk heeft dit enigszins geleid tot sociaal wenselijke antwoorden. Anderzijds heeft een flink aantal studenten ook kritische opmerkingen geplaatst in de vragenlijsten, wat erop lijkt te wijzen dat zij zich vrij gevoeld hebben om eerlijke feedback te geven.

Uit de waarderingvragen bij de kennisclips komt duidelijk naar voren dat studenten de kennisclips die gericht waren op inhoudelijke kennis, zoals bijvoorbeeld het begrip *coherentie*, en op kennis over het lezen van leerlingen, zoals bijvoorbeeld kennis over het leesproces, lastiger vonden en lager waardeerden dan de clips die meer gericht waren op kennis over het lesgeven over tekststructuur, zoals het werken met *graphic organizers* (zie Bijlage 1).

In de aanpassingen die we hebben gedaan aan de serie kennisclips hebben we geprobeerd de verschillende kennisdomeinen meer te integreren door de uitleg van theoretische begrippen verder te concretiseren en verhelderende voorbeelden toe te voegen en, waar relevant, de theorie te koppelen aan praktijkvoorbeelden. Zo worden in de kennisclip over het Constructie-Integratiemodel enkele situaties geschetst waarin leerlingen worstelen met tekstbegrip en worden deze gekoppeld aan de niveaus van het model. Daarmee is verduidelijkt hoe kennis over het leesproces ingezet kan worden bij het begeleiden van leerlingen.

Gezien de complexiteit van de inhoud van de eerste kennisclip hebben we deze opgesplitst in twee clips: één die de deelprocessen bespreekt die een rol spelen tijdens de totstandkoming van tekstbegrip en één waarin het Constructie-Integratiemodel wordt uitgelegd. Verder is het kleurgebruik aangepast en zijn de vernieuwde clips ingesproken met een vlotter tempo en meer intonatie. Ook start iedere clip met een vooruitblik op de inhoud en eindigen ze met een 'wrap up'. Om meer interactie met de inhoud te bewerkstelligen, worden de tekstvoorbeelden bij de verschillende tekststructuren (clip 3) niet meer voorgelezen, maar wordt de kijker uitgenodigd de clip stil te zetten en zelf de tekst te lezen.

5 Deelstudie 3. Kennis over tekststructuur en tekstbegrip

Om na te gaan in hoeverre de inzet van de kennisclips de kennis van studenten over tekststructuur en tekstbegrip vergroot, hebben we een interventiestudie met een quasi-experimenteel ontwerp uitgevoerd. Deze deelstudie is tegelijkertijd met en dus onder dezelfde participanten van deelstudie 1 uitgevoerd (zie paragraaf 3.1). Bijlage 2 geeft een overzicht van de cursus en de momenten waarop dataverzameling plaatsvond.

5.1 Methode

Procedure en ontwerp

Aangezien de onderzoekspopulatie relatief klein was en we alle studenten bij voorkeur hetzelfde traject wilden laten doorlopen, kozen we voor een *regression discontinuity design* (McCall & Bielby, 2012). Om na te gaan of er verschil optrad tussen 'natuurlijke groei' en toename in kennis als gevolg van de interventie is op drie momenten een toets met een vergelijkbare moeilijkheidsgraad afgenomen: bij aanvang van de cursus, na les 2, en aan het eind van de cursus. De toetsen zijn afgenomen binnen de digitale leeromgeving van de cursus. Studenten kregen pas toegang tot de kennisclips nadat ze de tweede toets hadden gemaakt. Per student werd de kijktijd per clip geregistreerd.

Vakdidactische kennisclips over tekststructuur: een verkennende studie binnen de pabo

H.S. Kooiker-den Boer, S.T.M. Bogaerds-Hazenberg, T.J.M. Sanders en J. Evers-Vermeul

Om zicht te krijgen op de mate waarin studenten kennis uit de clips konden toepassen bij de selectie en analyse van leesteksten voor het basisonderwijs moesten studenten een praktijkopdracht uitvoeren voor het portfolio waarmee de cursus werd getoetst: het zelf ontwerpen en uitproberen van een leesles voor de bovenbouw (groep 4-8) waarvoor ze zelf een tekst moesten selecteren. Van de gekozen tekst moesten zij een aantal tekstenmerken beschrijven en bepalen wat de belangrijkste structuur/structuren was/waren.

Meetinstrument

We construeerden twee soorten meerkeuzevragen waarbij studenten steeds inhouden uit de kennisclips toe moesten kunnen passen. In het ene type (7 vragen) werd dit gedaan aan de hand van een praktijksituatie. Studenten moesten dan bijvoorbeeld aangeven welke *graphic organizer* het best bruikbaar zou zijn in een bepaalde situatie. Bij het andere type (12 vragen), moesten ze begrippen uit de kennisclips kunnen koppelen aan een tekst, bijvoorbeeld door aan te geven wat de structuur van de tekst was. In Bijlage 3 zijn voorbeelden opgenomen van de verschillende typen vragen.

Om voor onze *regression-continuity*-studie onder studenten uit onderzoeksjaar 2 drie parallelle toetsen met een vergelijkbare moeilijkheidsgraad samen te stellen, lieten we de studenten in jaar 1 (deelstudie 2) twee sets toetsitems maken. Met behulp van de scores op deze toetsen, stelden we drie sets vragen ($N=19$) samen die vergelijkbaar waren qua gemiddelde p -waardes (.62, .63 en .63) en rit-waardes (.29, .28 en .28).

Data-analyse

Voor het analyseren van de toetsscores is gebruikgemaakt van multiniveau-modellen die zijn uitgevoerd in SPSS. In de opbouw van de modellen zijn observaties steeds genest binnen studenten. We onderzochten de fit en passingsverbetering van verschillende modellen, waarbij we als vaste effecten tijdstip van meting, het moment waarop toets 2 is gemaakt en de kijktijd van de kennisclips meenamen. Dat we het moment waarop toets 2 werd gemaakt meenamen als vast effect, verdient enige toelichting. De studenten werd gevraagd om tussen les 2 en 3 de tweede toets te maken. Pas wanneer ze deze toets hadden gemaakt, kregen ze in het systeem toegang tot de kennisclips. Na afloop van de cursus bleek dat een deel van de studenten pas na les 3 en 4 de tweede toets had gemaakt. Dit kan van invloed zijn op de resultaten. Zij konden weliswaar niet de kennisclips bekijken, maar namen wel deel aan de lessen waarin de inhouden van de clips aan bod kwamen. In de online leeromgeving waarin de studenten werkten, konden we zien hoe lang iedere kennisclip door een bepaalde student was afgespeeld. Dit geeft een indicatie van de kijktijd. Door dit mee te nemen als variabele konden we nagaan in hoeverre kijktijd van invloed was op de toetsscores. In Bijlage 4 is een nadere toelichting op

onze werkwijze en een overzicht van de fit- en passingsvergelijking van de verschillende modellen te vinden.

De teksten die de studenten hadden geselecteerd voor hun leesles analyseerden we door eerst zelf te bepalen welke structuren uit de set van Meyer (1975) erin te herkennen waren. Een structuur werd gescoord wanneer deze minimaal één alinea of paragraaf van enkele zinnen besloeg. De tweede auteur was tweede codeur en bepaalde van zes teksten (10%) de belangrijkste structuur/structuren. Voor de tekststructuren *beschrijving*, *vergelijking* en *oorzaak-gevolg* was de interbeoordelaarsbetrouwbaarheid perfect ($K = 1.00$). Voor chronologie was deze matig ($K = .33$; 67% overeenkomst) en voor probleem-oplossing goed ($K = .67$; 83%). Verschillen in scores werden besproken, wat leidde tot het aanscherpen van criteria. Vervolgens zijn de structuren die de studenten zelf bij hun tekst hadden genoemd vergeleken met de uitkomsten van de onderzoekers. Deze gegevens werden omgezet naar een dichotome variabele die aangaf of een student de tekststructuur wel of niet correct had bepaald. Wanneer een student minimaal één van de door de onderzoekers toegekende structuren correct benoemde, werd dit goed gerekend.

5.2 Resultaten

De uitvoering van deze deelstudie verliep anders dan gepland vanwege een onvoorziene lockdown als gevolg van de coronapandemie. De eerste twee colleges van de cursus konden nog op locatie worden gegeven, maar de overige colleges waren online. Bovendien werd de duur van alle colleges ingekort van 90 naar 60 minuten. Dit beperkte de interactie met studenten over de inhoud van de kennisclips aanzienlijk waardoor het bewerkstelligen van transfer van de theorie uit de kennisclips naar de praktijk van het onderwijs onvoldoende uit de verf kwam. De studenten gaven in de cursusevaluatie bovendien aan dat de lockdown een hoge werkdruk had veroorzaakt, aangezien zij veel opdrachten op hun leerwerkplek moesten uitvoeren en de mogelijkheden hiervoor beperkt waren.

Dit is zichtbaar in actieve deelname van de studenten binnen de cursus. Achteraf bleek dat een relatief kleine groep studenten de kennisclips daadwerkelijk had afgespeeld (zie Tabel 7). Ook zagen we een forse afname in het aantal studenten dat de toetsen maakte en aan het eind van de cursus ook een portfolio inleverde.

Tabel 7

Kijkgedrag kennisclips deelstudie 3

	Aantal studenten dat de clip heeft afgespeeld (N=82)	Percentage
Kennisclip 1	34	42
Kennisclip 2	27	33
Kennisclip 3	27	33
Kennisclip 4	31	38
Kennisclip 5	22	27
Kennisclip 6	22	27

De betrouwbaarheid van de toetsen was voldoende tot goed (zie Tabel 8). Voor het rapporteren van de verschillen in toetsscores tussen de drie meetmomenten is het model met de beste passing gekozen (zie Bijlage 4, Tabel 4.1). In dit model zijn de gemiddelden per tijdstip en de variantie binnen en tussen studenten geschat. In een *regression discontinuity design* laat het verschil in gemiddelden tussen Toets 1 en 2 de 'natuurlijke groei' zien. Deze kan vergeleken worden met het verschil in gemiddelde scores tussen Toets 2 en 3. Wanneer de stijging tussen toets 2 en 3 significant hoger is dan het verschil in scores tussen testmoment 1 en 2 kan gesproken worden van een effect van de interventie (Shadish et al, 2002).

Het blijkt dat een model waarin de gemiddelden mogen verschillen tussen de drie meetmomenten beter past bij de geobserveerde data dan een model waarin geen verschillen tussen de metingen toegestaan worden ($\chi^2(2) = 6.43, p = .04$; zie Bijlage 4, Model 1); Het blijkt dat de score tussen meetmoment 1 en 2 daalt ($p = .014$) en tussen meetmoment 2 en 3 stijgt ($p = .049$); de leerwinst tijdens de interventie is dan ook groter dan de leerwinst wanneer er geen onderwijs aangeboden wordt (zie Tabel 9). Het is echter lastig om op grond van deze cijfers te spreken van een effect van de interventie aangezien een effect van het aantal bekeken clips of van kijktijd niet kon worden aangetoond.

448

PEDAGOGISCHE
STUDIËN[https://doi.](https://doi.org/10.59302/6fqk2y74)[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/6fqk2y74)

6fqk2y74

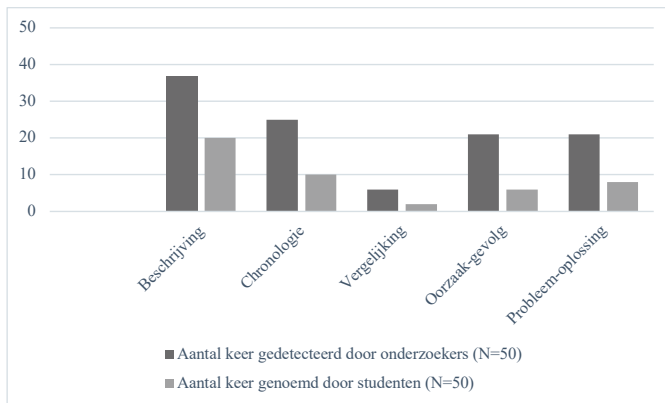
Tabel 8

Gemiddelde, standaarddeviatie en betrouwbaarheid (GLB) per meetmoment

	N	Gemiddelde	SD	GLB
Toets 1	74	11.23	2.76	0.83
Toets 2	62	10.27	2.58	0.79
Toets 3	51	10.96	2.46	0.77

Aan het eind van de cursus leverden 50 studenten hun portfolio in. Het herkennen van structuren in teksten bleek een lastige opdracht. Figuur 1 laat per tekststructuur zien in hoeveel teksten deze gebruikt was en hoe vaak deze structuur ook door de studenten herkend werd. Duidelijk wordt dat studenten

nog niet goed in staat waren om meerdere onderliggende structuren in een tekst te herkennen; vooral *oorzaak-gevolg* en *vergelijking* worden relatief weinig herkend, al kwam die laatste ook weinig voor.



Figuur 1

Aantal keer dat een tekststructuur voorkwam in een tekst ten opzichte van het aantal keer dat studenten deze detecteerden

449

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/6fqk2y74)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/6fqk2y74)

6fqk2y74

We onderzochten in hoeverre het bekijken van de clips van invloed was bij de uitvoering van deze praktijkopdracht en zagen een positief effect van de totale kijktijd van alle clips samen op het kunnen bepalen van de structuur van de tekst ($F(1, 48) = 4.20, p = .046$). Als we dit herleiden naar kijktijd van afzonderlijke clips, dan zien we een effect bij clip 1 ($F(1, 48) = 4.56, p = .04$) en clip 4 ($F(1, 48) = 4.13, p = .045$). Van het bekijken van de overige vier clips op het bepalen van de tekststructuur vonden we geen effect (alle p 's $\geq .06$).

5.3 Conclusies

Gezien de onvoorziene omstandigheden tijdens deze studie en het gebrek aan actieve deelname aan de interventie die achteraf bleek bij relatief veel studenten, valt er vanuit de resultaten op de kennistoetsen weinig te zeggen over de mate waarin de kennisclips bijdragen aan een toename in kennis. Ondanks het feit dat de scores meer stijgen tussen Toets 2 en 3 dan tussen Toets 1 en 2, is het lastig te spreken van een effect van de interventie, aangezien we niet kunnen aantonen dat dit te maken heeft met het kijken naar de clips. Bovendien komt het gemiddelde op Toets 3 niet boven het gemiddelde op Toets 1 uit, wat eveneens vragen oproept. Een mogelijke verklaring is dat er toch een verschil in moeilijkheidsgraad tussen de toetsen was, ondanks het feit dat de toetsitems getest zijn en we geprobeerd hebben parallele toetsen te construeren.

Vakdidactische kennisclips over tekststructuur: een verkennende studie binnen de pabo

H.S. Kooiker-den Boer, S.T.M. Bogaerds-Hazenberg, T.J.M. Sanders en J. Evers-Vermeul

Bij toepassing van kennis uit de clips in de analyse van de zelfgekozen tekst zien we wel een positief effect van de kijktijd, niet alleen over het totaal van alle clips, maar ook specifiek voor clip 1 en 4. Voor clip 1 valt dit niet goed te verklaren, voor clip 4 wel, aangezien in deze clip de vijf tekststructuren werden geïntroduceerd met voorbeeldteksten. Dit is hoopgevend gezien het feit dat er in de colleges weinig tijd was om te oefenen met het leren herkennen van tekststructuren en dat desondanks blijkt dat het bekijken van de clip hier helpend was.

6 Discussie

In deze verkennende studie hebben we onderzocht welke kansen de inzet van kennisclips over tekstbegrip en tekststructuur binnen het onderwijsaanbod van de pabo biedt en welke belemmeringen daarbij worden ondervonden. We bespreken hier eerst de inzichten die we hebben opgedaan over de inzet van kennisclips als leer materiaal binnen de pabo. Vervolgens evalueren we de relevantie van de inhoud van de kennisclips.

De bevindingen uit deelstudie 2 wijzen erop dat kennisclips een bruikbare aanvulling kunnen zijn op andere leer materialen. De studenten waardeerden het gebruik van de clips, zagen deze als handige aanvulling op de colleges, als middel om te studeren voor een tentamen of om zich lastige stof eigen te maken. In deelstudie 3 constateerden we echter dat veel studenten de clips niet bekeken wanneer hen werd gevraagd dit te doen ter voorbereiding op een college. Wat hier precies de impact van de lockdown is geweest, weten we niet, maar om studenten te motiveren kennisclips ook daadwerkelijk te bekijken lijkt het van groot belang ze goed in te bedden in het onderwijsaanbod. Zo kunnen het toevoegen van richtinggevende vragen en het inbedden van de clips in een grotere studieopdracht effectieve middelen zijn om het kijkgedrag te stimuleren (Brame, 2016). Ook het toevoegen van quizzes waarmee studenten kunnen nagaan of ze de stof beheersen, kan motiverend werken (Van Alten et al., 2019). Het gegeven dat kennisclips flexibel ingezet kunnen worden en altijd beschikbaar zijn voor studenten, maakt wel dat het zinvol lijkt om de toepassingsmogelijkheden binnen de lerarenopleiding verder te verkennen en daarbij vooral ook onderwijstrajecten te betrekken waarin studenten doorgaans hun eigen leerroute bepalen, zoals deeltijd- en zij-instroomtrajecten en nascholingsactiviteiten. Zo zou ook het toevoegen van kennisclips aan educatieve curriculaire materialen (Haas et al., 2021), lesmaterialen die gericht zijn op de professionalisering van leerkrachten, van meerwaarde kunnen zijn. Opbouw van vakinhoudelijke en vakdidactische kennis vraagt echter ook om activiteiten waarbij opgedane kennis kan worden toegepast en geoefend in de praktijk, om goede voorbeelden van andere leerkrachten en om feedback

450

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/6fqk2y74)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/6fqk2y74)

[6fqk2y74](https://doi.org/10.59302/6fqk2y74)

gedurende dit leerproces (Harris et al., 2012; Hudson et al., 2023); kennisclips kunnen daarbij een bruikbaar hulpmiddel zijn, maar het leren in interactie met medestudenten en opleiders zeker niet vervangen.

Een tweede punt in het evalueren van de inzet van de kennisclips is de vraag in hoeverre de inhoud van de clips hebben bijgedragen aan kennisopbouw over tekststructuur en tekstbegrip. De studenten hadden weinig voorkennis over tekststructuur en uit deelstudie 2 blijkt dat met name de inhoud over tekstbegrip nog tamelijk onbekend voor hen waren. Aangezien we vanuit analyse van de Kennisbasis weten dat ook daar veel inhoud over deze onderwerpen ontbreken, kunnen we stellen dat het taalcurriculum van de pabo op dit punt versterkt kan worden en dat de kennisclips daarmee zouden kunnen voorzien in een behoefte. Over de mate waarin het bekijken van de clips ook bijdraagt aan kennisopbouw valt op basis van deze studie weinig te zeggen, omdat niet gebleken is dat het bekijken van de kennisclips van invloed was op de toetsscores. Bij de praktijkopdracht zagen we echter wel een effect van het bekijken van de clips, wat laat zien dat een relatief kleine interventie toch al wel een verschil kan maken. Ook hier geldt dat het opleiden en professionaliseren van leerkrachten vraagt om toepassen, evalueren en reflecteren in de praktijk van het onderwijs. Vanwege de omstandigheden gedurende deze studie waren de mogelijkheden hiertoe zeer beperkt. Ander onderzoek laat zien dat relatief korte professionaliseringstrajecten over tekststructuur een positief effect kunnen hebben op de kennis en vaardigheden van leerkrachten (Hudson et al., 2023; Reutzet et al., 2016). Dat pleit voor herhaling van deze studie, waarbij de inzet van kennisclips sterker wordt ingebed binnen een onderwijseenheid zodat studenten meer ondersteuning krijgen in het vertalen van de inhoud van de clips naar de praktijk van het leesonderwijs.

Financiering

Dit onderzoek is mede mogelijk gemaakt door een NWO-Promotiebeurs voor leraren, toegekend aan de eerste auteur (023.011.054), en een NRO-subsidie voor Kortlopend praktijkgericht onderzoek (40.5.20500.179), toegekend aan de vierde auteur.

Referenties

- Ahmad, N. (2017). Video podcast as a micro-learning tool in a blended learning environment. *E-Leader International Journal*, 12(1), 1-7.
- Bashir, A., Bashir, S., Rana, K., Lambert, P., & Vernallis, A. (2021). Post-COVID-19 adaptations: The shifts towards online learning, hybrid course delivery and the implications for biosciences courses in the higher education setting. *Frontiers in*

- Education*, 6, 1-13. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.711619>
- Beerwinkle, A. L., Wijekumar, K., Walpole, S., & Aguis, R. (2018). An analysis of the ecological components within a text structure intervention. *Reading and Writing*, 31(9), 2041-2064. <https://doi.org/10.1007/s11145-018-9870-5>
- Brame, C. J. (2016). Effective educational videos: Principles and guidelines for maximizing student learning from video content. *CBE-Life Sciences Education*, 15(4), 1-6. <https://doi.org/10.1187/cbe.16-03-0125>
- Bogaerds-Hazenberg, S.T.M., Evers-Vermeul, J., & van den Bergh, H. (2021). A meta-analysis on the effects of text structure instruction on reading comprehension in the upper elementary grades. *Reading Research Quarterly*, 56(3), 435-462. <https://doi.org/10.1002/rrq.311>
- Bogaerds-Hazenberg, S.T.M., Evers-Vermeul, J., & van den Bergh, H. (2022). What textbooks offer and what teachers teach: An analysis of the Dutch reading comprehension curriculum. *Reading and Writing*, 35(7), 1497-1523. <https://doi.org/10.1007/s11145-021-10244-4>
- De Koning B. B., Tabbers, H. K., Rikers, R. M. J. P., & Paas, F. (2009). Towards a framework for attention cueing in instructional animations: Guidelines for research and design. *Educational Psychology Review*, 21, 113-140. <https://doi.org/10.1007/s10648-009-9098-7>
- Didion, L., Toste, J. R., & Filderman, M. J. (2020). Teacher professional development and student reading achievement: A meta-analytic review of the effects. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 13(1), 29-66. <https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1670884>
- Duke, N., Pearson, D., Strachan, S., & Billman, A. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 51-93). International Reading Association.
- Fyfield, M., Henderson, M., Heinrich, E., & Redmond, P. (2019). Videos in higher education: Making the most of a good thing. *Australasian Journal of Educational Technology*, 35(5), 1-7. <https://doi.org/10.14742/ajet.5930>
- Gubbels, J., van Langen, A. M. L., Maassen, N. A. M., & Meelissen, M. R. M. (2019). *Resultaten PISA-2018 in vogelvlucht*. Expertisecentrum Nederlands.
- Haas, A., Januszzyk, R., Grapin, S. E., Goggins, M., Llosa, L., & Lee, O. (2021). Developing instructional materials aligned to the next generation science standards for all students, including English learners. *Journal of Science Teacher Education*, 32(7), 735-756. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2020.1827190>
- Harris, K. R., Lane, K. L., Graham, S., Driscoll, S. A., Sandmel, K., Brindle, M., & Schatschneider, C. (2012). Practice-based professional development for self-regulated strategies development in writing: A randomized controlled study. *Journal of Teacher Education*, 63(2), 103-119. <https://doi.org/10.1177/0022487111429005>
- Hudson, A. K. (2023). Upper elementary teachers' knowledge of reading comprehension, classroom practice, and student's performance in reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 58(3), 351-360. <https://doi-org.proxy.library.uu.nl/10.1002/rrq.491>

452

**PEDAGOGISCHE
STUDIËN**

<https://doi.org/10.59302/6fqk2y74>

- Inspectie van het Onderwijs (2022). Peil.Leesvaardigheid einde (speciaal) basisonderwijs 2020-2021. Inspectie van het Onderwijs. <https://www.onderwijsinspectie.nl/documenten/themaraapporten/2022/12/13/peil-leesvaardigheid-einde-basisonderwijs-en-speciaal-basisonderwijs-2020-2021>
- Jacques, S., Ouahabi, A., & Lequeu, T. (2020). Remote knowledge acquisition and assessment during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Engineering Pedagogy*, 10 (6), 120-138. <https://dx.doi.org/10.3991/ijep.v10i6.16205>
- Jones, C.D., Clark, S. K. & Reutzell, D.R. (2016). Teaching text structure: Examining the affordances of children's informational texts. *The Elementary School Journal*, 117(1), 143-169. <https://doi.org/10.1086/687812>
- Kay, R. H. (2012). Exploring the use of video podcasts in education: A comprehensive review of the literature. *Computers in Human Behavior*, 28(3), 820-831. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.01.011>
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.
- Kintsch, W. (2013). Revisiting the construction-integration model of text comprehension and its implications for instruction. In D. E. Alvermann, N.J. Unrau & R. B. Ruddel (Eds.), *Theoretical models and processes of reading* (6e ed., pp. 807-839). International Reading Association.
- Kooiker-den Boer, H. S., Sanders, T. J. M., & Evers-Vermeul, J. (2019). Tekststructuur in de Kennisbasis Nederlandse taal. *Orthopedagogiek: Onderzoek en Praktijk*, 58(11-12), 291-309. <https://orthopedagogiek.eu/wp-content/uploads/2022/10/OOP-5811-12-Kooiker-den-Boer-ea.pdf>
- Kooiker-den Boer, H. S., Sanders, T. J. M., & Evers-Vermeul, J. (2023). Teaching text structure in science education: What opportunities do textbooks offer? *Dutch Journal of Applied Linguistics*, 12, 1-38. <https://doi.org/10.51751/dujal11325>
- Kooiker-den Boer, H. S., Sanders, T. J. M., & Evers-Vermeul, J. (2024). Integrating text structure instruction in science education: A design-based study. *Journal of Science Teacher Education*, 1-24. <https://doi.org/10.1080/1046560X.2024.2373548>
- Kucan, L., Hapgood, S., & Sullivan Palincsar, A. (2011). Teachers' specialized knowledge for supporting student comprehension in text-based discussions. *The Elementary School Journal*, 112(1), 61-82. <https://doi.org/10.1086/660689>
- Mayer R. E., & Moreno, R. (2003). Nine ways to reduce cognitive load in multimedia learning. *Educational Psychologist*, 38(1), 43-52. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3801_6
- McCall, B. P., & Bielby, R. M. (2012). Regression discontinuity design: Recent developments and a guide to practice for researchers in higher education. In J. C. Smart & M. B. Paulsen (Eds.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. (Vol. 27, pp. 249-290). Springer.
- Merchie, E., Goby, S., de Bruyne, E., de Smedt, F., Schiepers, M., Vanbuel, M., ... & Van Keer, H. (2019). *Effectieve, eigentijdse begripvend leesdidactiek in het basisonderwijs: Wetenschappelijk eindrapport van een praktijkgerichte literatuurstudie*. Vlaamse Onderwijsraad.

Vakdidactische kennisclips over tekststructuur: een verkennende studie binnen de pabo

H.S. Kooiker-den Boer, S.T.M. Bogaerds-Hazenberg, T.J.M. Sanders en J. Evers-Vermeul

- Meyer, B. J. F. (1975). *The organization of prose and its effects on memory*. North-Holland.
- Meyer, B. J. F., & Ray, M. N. (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4, 127-152. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/217>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., & Saldaña, J. (2018). *Qualitative data analysis: A methods sourcebook*. Sage Publications.
- O'Flaherty, J., & Phillips, C. (2015). The use of flipped classrooms in higher education: A scoping review. *The Internet and Higher Education*, 25, 85-95. <https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2015.02.002>
- Okkinga, M., van Steensel, R., van Gelderen, A. J., van Schooten, E., Slegers, P. J., & Arends, L. R. (2018). Effectiveness of reading-strategy interventions in whole classrooms: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 25(3), 1215-1239. <https://doi.org/10.1007/s10648-018-9445-7>
- Oudega, M., & van den Broek, P. (2018). Standards of coherence in reading: Variations in processing and comprehension of text. In K. Millis, D. Long, J. Magliano, & K. Wiemer (Eds.), *Deep comprehension: multi-disciplinary approaches to understanding, enhancing, and measuring comprehension* (pp. 41-51). Routledge/Taylor and Francis.
- Phelps, G., & Schilling, S. (2004). Developing measures of content knowledge for teaching reading. *The Elementary School Journal*, 105(1), 31-48. <https://doi.org/10.1086/428764>
- Pyle, N., Vasquez, A. C., Lignugaris/Kraft, B., Gillam, S. L., Reutzel, D. R., Olszewski, A., et al. (2017). Effects of expository text structure interventions on comprehension: A meta-analysis. *Reading Research Quarterly*, 52(5), 1-33. <https://doi.org/10.1002/rrq.179>
- Reutzel, D. R., Jones, C. D., Clark, S. K., & Kumar, T. (2016). The Informational Text Structure Survey (ITS2): An exploration of primary grade teachers' sensitivity to text structure in young children's informational texts. *The Journal of Educational Research*, 109(1), 81-98. <https://doi.org/10.1080/00220671.2014.918927>
- Rooijackers, P. van Silfhout, G. Schuurs, U., Mulders, I., & van den Bergh, H. (2020). Lezen en antwoorden bij teksten met vragen. Een cross-sectionele eye-trackstudie onder vwo-leerlingen. *Pedagogische Studiën*, 97(3), 187-236. <https://pedagogischestudien.nl/article/view/13683>
- Sanders, T.J.M., Land, J. & Mulder, G. (2007). Linguistic markers of coherence improve text comprehension in functional contexts. *Information Design Journal*, 15(3), 219-235. <https://doi.org/10.1075/idj.15.3.04san>
- Sanders, T.J.M., Spooren, W.P.M. & Noordman, L.G.M. (1992). Toward a taxonomy of coherence relations. *Discourse Processes*, 15(1), 1-35. <https://doi.org/10.1080/01638539209544800>
- Sanders, T. J. M., & Spooren, W. P. M. (2009). The cognition of discourse coherence. In J. Renkema (Ed.), *Discourse, of course* (pp. 197-212). Benjamins.
- Scheltinga, F., van der Maas, M., Bontje, J., & van der Hoeven, J. (2013). *Leerlijn, leesmethoden en onderwijsaanbod: Begrijpend lezen onderzocht*. KPC Groep.
- Swart, N.M., Gubbels, J., in 't Zandt, M., Walbers, M. H. J. & Segers, E (2023). PIRLS-2021: *Trends in leesprestaties, leesattitude en leesgedrag van tienjarigen uit Nederland*.

Expertisecentrum Nederlands.

- Van Alten, D. C., Phielix, C., Janssen, J., & Kester, L. (2019). Effects of flipping the classroom on learning outcomes and satisfaction: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 28, 100281. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.05.003>
- Van der Leeuw, B. van der, Israel, T., Pauw, I., & Schaufeli, A. (2009). *Kennisbasis Nederlandse taal voor de lerarenopleiding basisonderwijs*. HBO-raad.
- Van Silfhout, G., Evers-Vermeul, J. & Sanders, T.J.M. (2015). Connectives as processing signals: How students benefit in processing narrative and expository texts. *Discourse Processes*, 52(1), 47-76. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2014.905237>
- Verhoeven, L., & Perfetti, C. (2008). Advances in text comprehension: Model, process and development. *Applied Cognitive Psychology: The Official Journal of the Society for Applied Research in Memory and Cognition*, 22(3), 293-301. <https://doi.org/10.1002/acp.1417>
- Zhang D, Zhou L, Briggs R. O., & Nunamaker J. F. (2006). Instructional video in e-learning: Assessing the impact of interactive video on learning effectiveness. *Information & Management*, 43(1), 15-27. <https://doi.org/10.1016/j.im.2005.01.004>

455

PEDAGOGISCHE STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/6fqk2y74>

Vakdidactische kennisclips over tekststructuur: een verkennende studie binnen de pabo

H.S. Kooiker-den Boer, S.T.M. Bogaerds-Hazenberg, T.J.M. Sanders en J. Evers-Vermeul

Auteurs

Hilde Kooiker-den Boer is senior onderzoeker bij het lectoraat Excellence and Innovation in Education van HZ University of Applied Sciences.

Suzanne Bogaerds-Hazenberg is postdoctoraal onderzoeker aan de Radboud Universiteit.

Ted Sanders is hoogleraar Taalbeheersing van het Nederlands en vice-rector Onderzoek aan de Universiteit Utrecht

Jacqueline Evers-Vermeul is universitair hoofddocent Taal, Communicatie en Educatie aan de Universiteit Utrecht.

Correspondentie-adres: Hilde Kooiker-den Boer, lectoraat Excellence and Innovation in Education, HZ University of Applied Sciences. Edisonweg 4, 4382NW Vlissingen.

E-mail: h.s.kooiker@hz.nl

Summary

Video podcasts addressing pedagogical content knowledge about text structure: an exploratory study among pre-service teachers

Knowledge about the structure of texts contributes positively to text comprehension. Still, text structure receives little attention in Dutch primary education. To change this, it is crucial that teachers acquire sufficient knowledge about text structure, but the current *Knowledge Base for Dutch Language Education* falls short here. Therefore, we developed a series of educational videos and explored the opportunities and obstacles of using these materials in pre-service teacher training. We examined students' prior knowledge about text structure, their appreciation of the videos, and the extent to which the videos contributed to increasing students' knowledge and expertise in analyzing texts for their own reading lessons. Prior knowledge about text structure was found to be low, which calls for more attention to this topic within teacher training. Students appreciated the videos and provided useful feedback to improve the materials. Based on the knowledge test results no unequivocal statement can be made about an increase in students' knowledge. However, watching the videos positively affected their ability to determine the structures of texts.

Keywords text structure, pedagogical content knowledge, teacher training, educational videos, reading instruction

456

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/6fqk2y74)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/6fqk2y74)

[6fqk2y74](https://doi.org/10.59302/6fqk2y74)

Bijlagen

Bijlage 1

Overzicht van de inhoud van de serie kennisclips in de eerste testronde

Titel kennisclip	Lengte (min)	Beschrijving van de inhoud
Wat is tekstbegrip?	11.06	Introductie en uitleg aan de hand van voorbeelden van de deelprocessen die een rol spelen bij tekstbegrip: decoderen, woordbetekenis toekennen, grammaticale kennis gebruiken, inferenties maken en voorkennis activeren. Introductie en uitleg van het constructie-integratiemodel.
Samenhang in teksten	8.52	Uitleg van het begrip <i>coherentie</i> en het onderscheid tussen referentiële en relationele coherentie. Samenhang en opbouw van teksten op zins-, alinea- en tekstniveau. Uitleg van het begrip <i>tekststructuur</i> en de wijze waarop tekststructuur gemarkeerd wordt: lay-out en talige middelen
Tekststructuur	11.45	Korte introductie over tekstsoorten en tekstdoelen. Uitleg van het belang van kennis over tekststructuur. Introductie van vijf tekststructuren (beschrijving, chronologie, vergelijking, oorzaak-gevolg, probleem-oplossing) aan de hand van voorbeeldteksten.
Leesstrategieën en tekststructuur: voorspellen en vragen stellen bij de tekst	8.20	Algemene introductie over de leesstrategie voorspellen en vragen stellen bij teksten. Voorbeelden van voorspellen en van vragen stellen bij een tekst vanuit de structuur van de tekst bij de voorbeeldteksten uit clip 3.
Leesstrategieën en tekststructuur: schematiseren met graphic organizers	5.30	Uitleg van wat graphic organizers zijn en hoe ze ingezet kunnen worden. Voorbeelden van graphic organizers gekoppeld aan de voorbeeldteksten uit clip 3. Momenten waarop graphic organizers ingezet kunnen worden in de leesles en mogelijkheden voor de schrijfles.

457

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/6fqk2y74)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/6fqk2y74)

6fqk2y74

Vakdidactische kennisclips over tekststructuur: een verkennende studie binnen de pabo

H.S. Kooiker-den Boer, S.T.M. Bogaerds-Hazenberg, T.J.M. Sanders en J. Evers-Vermeul

Bijlage 2

Tijdpad cursus en dataverzameling deelstudie 3

Les 1	Introductie op het domein voortgezet technisch lezen en begrijpend lezen en de doorgaande lijn daarin. Aandacht voor het belang van leesvaardigheid voor schoolsucces en binnen een maatschappelijke context. Stand van zaken leesvaardigheid Nederlandse leerlingen vanuit internationale onderzoeken. Toelichting op de toetsing binnen de cursus en de opdrachten voor het onderzoek
Dataverzameling:	- Voorkennismeting - Toets 1
Les 2	Introductie van het domein Voortgezet technisch lezen: leerlijn, leesstrategieën, voordrachtsaspecten. Methode-onafhankelijke toetsen in het leesonderwijs: welke zijn er en wat toetsen ze? De leesomgeving van de school. Het voeren van een leesgesprek. Het formuleren van onderwijsbehoeften voor lezen
Les 3	Didactiek bij technisch lezen: didactische principes, instructiemodellen (GRIMM en IGDI), werkvormen, handvatten voor het voorbereiden van een les. Niveaubepaling van teksten (AVI, CLIB). Introductie begrip rijke teksten.
Dataverzameling + opdrachten vanuit onderzoek:	- Toets 2 - Bekijken kennisclips 1 t/m 4
Les 4	Toelichting op en gelegenheid tot vragen bij clips 1 t/m 4. Introductie van het domein Begrijpend lezen: leerlijn, didactische principes, leesstrategieën, voorbeelden van toepassing in de praktijk. Kenmerken van rijke teksten, het zoeken en selecteren van geschikte teksten. Toelichting bij het analyseren van een tekst (opdracht portfolio).
Opdrachten vanuit onderzoek:	Bekijken kennisclips 5 en 6
Les 5	Gelegenheid tot vragen stellen over de kennisclips. Declaratieve, procedurele en conditionele kennis bij begrijpend lezen. GRIMM bij begrijpend lezen. Close Reading. Voorbeelden van functionele opdrachten bij begrijpend lezen. N.a.v. clip 5 en 6: aandacht voor vragen stellen bij een tekst en inzet graphic organizers. Ruimte voor uitwisselen ervaringen op de leerwerkplek.
Dataverzameling	- Toets 3

458

**PEDAGOGISCHE
STUDIËN**

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/6fqk2y74)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/6fqk2y74)

6fqk2y74

Bijlage 3

Voorbeelden van vragen uit de kennistoetsen (deelstudie 3)

Voorbeeld 1: Tekststructuurmarkeringen

Je werkt met je leerlingen aan een project over voeding. Je leest samen met je leerlingen een tekst over de gevolgen van overmatig fastfood eten. Welke woorden kun je vooraf het beste bespreken?

- A. Door, vanwege, leidt tot
- B. Een manier om, hierdoor, als oplossing
- C. Een oplossing voor, zodat, omdat
- D. Net zoals, hetzelfde, daardoor, allebei

Voorbeeld 2: Voorbeeld koppelen aan niveaus van het constructie-integratiemodel

Thomas en Sarah lezen allebei de volgende tekst:

Hij wilde zich graag veilig voelen. Daarom kocht de baron een slot.

Op de foto links zie je wat Thomas hierbij denkt en rechts wat Sarah denkt. Op welk niveau van tekstbegrip verschillen Thomas en Sarah van elkaar?



459

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

[https://doi.](https://doi.org/10.59302/6fqk2y74)

[org/10.59302/](https://doi.org/10.59302/6fqk2y74)

[6fqk2y74](https://doi.org/10.59302/6fqk2y74)

- A. Het oppervlakteniveau
- B. Het niveau van de tekstbasis
- C. Het niveau van het situatiemodel
- D. Alle bovenstaande uitspraken zijn waar

Voorbeeld 3: Herkennen belangrijkste structuur in een tekst

Internet

Internetgebruik brengt allerlei risico's met zich mee. Spam is bijvoorbeeld ongewenste e-mail die erop gericht is om u ongevraagd producten of diensten te verkopen. Een ander probleem vormen virussen: kleine programma's die zich schuil houden in andere bestanden. Eenmaal op uw computer richten ze flinke schade aan. U kunt uw computer beveiligen tegen virussen door een antiviruspakket te installeren. Op die manier kunnen virussen geen schade aanrichten. Spam is irritant maar niet direct gevaarlijk. Om minder spam op uw

Vakdidactische kennisclips over tekststructuur: een verkennende studie binnen de pabo

H.S. Kooiker-den Boer, S.T.M. Bogaerds-Hazenberg, T.J.M. Sanders en J. Evers-Vermeul

computer te krijgen, kunt u gebruikmaken van een spamfilter op uw email.

Wat wil de schrijver vooral vertellen in deze tekst?’

- A. De oorzaken en gevolgen van iets (oorzaak-gevolg)
- B. De verschillen en overeenkomsten tussen twee dingen (vergelijking)
- C. De volgorde waarin dingen gebeuren (chronologie)
- D. Een probleem en de oplossingen voor het probleem (probleem-oplossing)
- E. Een fenomeen beschrijven (beschrijving)

460

**PEDAGOGISCHE
STUDIËN**

[https://doi.
org/10.59302/
6fqk2y74](https://doi.org/10.59302/6fqk2y74)

Bijlage 4

Fit en passingsvergelijking van de modellen

In Tabel 4.1. is de fit en passingsverbetering van zes modellen voor de scores op de toetsen weergegeven. Model 0 is een algemeen gemiddelde van de drie toetsen samen. In model 1 is het tijdstip, de drie toetsen dus, toegevoegd. Dit levert een passingsverbetering op. In model 2 en 3 hebben we als vaste variabele het moment waarop de student de tweede toets heeft gemaakt toegevoegd. Dit verdient enige toelichting. De studenten werd gevraagd om tussen les 2 en 3 de tweede toets te maken. Pas wanneer ze deze toets hadden gemaakt, kregen ze in het systeem toegang tot de kennisclips. Na afloop van de cursus bleek dat een deel van de studenten pas na les 3 en 4 de tweede toets had gemaakt. Dit kan van invloed zijn op de resultaten. Zij konden weliswaar niet de kennisclips bekijken, maar namen wel deel aan de lessen waarin de inhoud van de clips aan bod kwamen. In model 2 is verdisconteerd voor de groep die toets 2 heeft gemaakt tussen les 2 en 3. Dit leidt niet tot een beter passing van het model. Daarna hebben we in model 3 ook verdisconteerd voor de groep die toets 2 heeft gemaakt na les 4 ook dit geeft geen betere passing. In model 2B en 2C hebben we bekeken in hoeverre een verschil in scores toe te schrijven is aan de mate waarin de studenten de kennisclips hebben afgespeeld. In model 2B is als variabele het aantal bekeken kennisclips toegevoegd, in model 2C een dichotome variabele waarbij werd bepaald of een student de clips wel of niet had bekeken. Wanneer een student minimaal een minuut had gekeken, werd de clip als 'gekeken' gescoord. Zowel model 2B als 2C geven geen betere passing. Uit deze passingsvergelijking volgt dan ook dat we rapporteren vanuit model 1.

461

PEDAGOGISCHE
STUDIËN

<https://doi.org/10.59302/6fqk2y74>

Tabel 4.1

Fit en passingsvergelijking van zes modellen voor de score op de kennistoetsen

Model	-2LL	Vergelijking			
		Modellen	X ²	df	p
Model 0	883.07				
Model 1: Gem per tijdstip	876.64	0-1	6.43	2	.04
Model 2: 1 + Toets 2 vóór les 3 en 4	874.60	1-2	2.04	1	.15
Model 3: 2 + Toets 2 na les 3 en 4	871.49	2-3	3.11	1	.08
Model 2B: 1 + aantal gekeken clips	876.64	1-2b	0	1	1
Model 2C: 1 + wel/niet clips gekeken	876.49	1-2c	0.15	1	.70

Vakdidactische kennisclips over tekststructuur: een verkennende studie binnen de pabo

H.S. Kooiker-den Boer, S.T.M. Bogaerds-Hazenberg, T.J.M. Sanders en J. Evers-Vermeul