

Afstudeerscriptie bachelor Nederlandse taal en cultuur
Universiteit Utrecht, faculteit Geesteswetenschappen

Het begrijpen van onderwijsteksten

Een onderzoek naar de invloed van een
instructie die het gebruik van leesstrategieën
bevordert op tekstbegrip bij een bestaande
onderwijstekst

J.R. Bontje (3467562) Begeleider: Dr. W.M. Mak



Juli 2011

Samenvatting

Het doel van het onderzoek is om inzicht te krijgen in het effect van het toevoegen van een instructie, die gebruik van leesstrategieën voorafgaand aan het daadwerkelijk lezen van de tekst moet bevorderen bij leerlingen van het basisonderwijs. Aan dit onderzoek deden 45 leerlingen uit groep 8 van de basisschool mee. De ene helft van de proefpersonen bestudeerde een aantal pagina's uit hun geschiedenisboek zonder de instructie ten behoeve van het gebruiken van leesstrategieën te hebben gekregen. De andere helft van de proefpersonen kreeg wel die instructie, waarin vermeld werd dat de leerlingen eerst goed naar de tussenkopjes en afbeeldingen moesten kijken. Na het bestuderen van de betreffende pagina's moesten alle kinderen vragen beantwoorden over informatie uit het geschiedenisboek die zij bestudeerd hadden. De hypothese luidt dat leerlingen die de instructie om eerst naar tussenkopjes en afbeeldingen te kijken wel gehad hebben, de begripsvragen beter beantwoorden dan de leerlingen die deze instructie niet gehad hebben. Uit het onderzoek blijkt dat de leerlingen die de instructie wel hebben gehad significant hogere scores op de begripsvragen dan de leerlingen zonder de instructie. De tijd die de leerlingen aan het bestuderen van de tekst besteed hebben is ook van invloed op de resultaten. Leerlingen die de pagina's langer hebben bestudeerd, hebben een hogere score op de begripsvragen.

Inhoud

Samenvatting	2
Voorwoord	4
1. Inleiding.....	5
2. Theoretisch kader	8
2.1 De theorie.....	8
2.2 De verwachtingen	11
3. Methode.....	13
3.1 Het onderzoeksontwerp	13
3.2 De onderzoeksopzet.....	14
3.2.1 Proefpersonen	14
3.2.2 Instructies	14
3.2.3 Afhankelijke variabelen	15
3.2.4 De vragen.....	15
4. Resultaten	16
4.1 Verloop van het onderzoek.....	16
4.2 Beschrijving resultaten.....	17
4.2.1 De dataset.....	17
4.2.2. Betrouwbaarheid.....	17
4.2.3 Effect van de instructie op tekstbegrip	18
4.2.4 Invloed van tijd op de score	19
4.2.5 Effect van geslacht op tekstbegrip	19
5. Conclusie	20
6. Discussie.....	21
6.1 Afwijkende resultaten	21
6.2 Zwakheden van het onderzoek	21
6.3 Suggesties voor vervolgonderzoek	22
Literatuur	24

Voorwoord

Voor u ligt mijn eindschriftie ten behoeve van de afronding van de bacheloropleiding Nederlandse taal en cultuur aan de Universiteit van Utrecht. Het onderzoek dat in deze scriptie beschreven wordt is uitgevoerd in de maanden juni en juli van 2011. Tijdens mijn bachelor heb ik mij verdiept in vele aspecten van de Nederlandse taal. Hierbij heeft de communicatiekundige kant mij het meest gegrepen. Vooral de combinatie van (basis-) onderwijs en communicatie interesseert mij. De kennis die er opgedaan wordt door middel van communicatie-onderzoek en de toepasbaarheid hiervan in de praktijk is wat mij opviel tijdens de studie. Aangezien ik werkzaam ben in het basisonderwijs is dit onderzoek niet alleen nuttig met betrekking tot de kennis over het lezen van teksten in het algemeen, maar ook voor mij als individu omdat ik deze kennis kan toepassen in mijn onderwijs en ik er een betere leerkracht van zal worden. Ik dank Pim Mak voor de begeleiding bij deze scriptie. Door hem heb ik kritisch leren kijken naar een onderzoeksopzet en de resultaten die misschien niet altijd precies laten zien wat je gehoopt had. Ook dank ik de medestudenten die hun scriptie in dezelfde periode hebben geschreven. Door overleg en nadenken over hun scripties, heb ik zelf ook bepaalde inzichten gekregen. Tot slot dank ik de leerlingen van de groepen 8 van de Prins Willem Alexanderschool, die aan het eind van het jaar nog de moeite hebben genomen om hun best te doen op het bestuderen van een tekst en het beantwoorden van de vragen.

Rotterdam, juli 2011

1. Inleiding

In het huidige (basis-) onderwijs is er grote zorg over het begrijpend lezen van de leerlingen. Voorheen werd er vooral aandacht besteed aan technisch lezen, maar tegenwoordig wordt er aan begrijpend lezen ook erg veel aandacht besteed. Leerlingen moeten de teksten die ze lezen namelijk niet alleen kunnen decoderen, maar ook begrijpen en er begripsvragen over kunnen beantwoorden.

Er komen nog steeds veel nieuwe methodes uit om begrijpend, en daarmee studierend lezen, te bevorderen zoals bijvoorbeeld Leesplus, Leeswerk, Taalleesland, Taalkabaal en Nieuwsbegrip. Deze methodes zijn allemaal verschillend. Zo verschillen ze in tijdsbesteding, in het aantal toetsen en de manier van toetsen, in de differentiatievormen, in de verhouding fictionele en non-fictionele teksten en in vormgeving. Na jaren van werken met methodes voor begrijpend lezen, is er nog nauwelijks vooruitgang te zien ten opzichte van 1990. Uit rapportages van PPOON blijkt dat door 50% van de leerlingen het niveau van de standaard voldoende wordt behaald, terwijl er wordt verwacht dat dit niveau 70% tot 75% zou zijn.¹ Er is overigens een verschil tussen jongens en meisjes volgens het rapport van PPOON. Er zijn vijf aan lezen gerelateerde onderwerpen getoetst, namelijk studierend lezen, opzoeken van informatie, woordenschat, leesattitude samen met leesgedrag en leesstrategieën. Op vier van de vijf onderwerpen scoren meisjes significant hoger dan jongens. Alleen op woordenschat scoren de jongens en meisjes gelijk.

Afgezien van de verschillen tussen kinderen, wordt er al tijden gezocht naar manieren om het leesbegrip van te vergroten. Uit verschillende onderzoeken blijkt dat leesstrategieën een positieve invloed hebben op tekstbegrip. Daarom kijk ik in mijn onderzoek naar de leesstrategieën voorafgaand aan het lezen van de tekst.

Een eenduidige definitie over wat een leesstrategie is bestaat niet. Binnen de literatuur en binnen de methodes voor begrijpend lezen zijn er verschillende ideeën over wat leesstrategieën precies zijn. Aarnoutse & Schellings (2003) schrijven dat leesstrategieën cognitieve activiteiten zijn die lezers voor, tijdens of na het lezen uitvoeren en hierdoor een tekst beter begrijpen. Bourma I. et al (2009) schrijven in hun artikel dat het niet mogelijk is om een eenduidige definitie te geven van leesstrategieën maar dat er twee visies op leesstrategieën prominent aanwezig zijn. De eerste visie is die van Kees Vernooy. Hij noemt

¹ Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool, PPOON rapport nummer 33

zeven 'evidence based' leesstrategieën die voor, tijdens of na het lezen worden ingezet. Voor het lezen moet het doel worden bepaald, de inhoud voorspelt en de voorkennis wordt geactiveerd. Tijdens het lezen moeten er vragen worden gesteld over de tekst, de tekst moet gevisualiseerd worden en onduidelijkheden moeten opgehelderd worden. Na het lezen moet er worden samengevat. Deze leesstrategieën zorgen volgens Vernooij voor een beter tekstbegrip.

De tweede visie is de visie van Paul Filipiak. Ook hij komt niet tot een definitie van de leesstrategieën, maar de strategieën die hij noemt zijn de vier V's. Dit staat voor voorkennis gebruiken, voorspellen van de inhoud, visualiseren van de inhoud en vragen bedenken over de tekst. Deze vier leesstrategieën dragen volgens Filipiak zowel voor, tijdens als na het lezen bij aan het begrijpen van de tekst.

Verschillende methodes voor begrijpend lezen proberen door deze onenigheid over het begrip 'leesstrategieën' een andere term te gebruiken. De term strategie kent veel raakvlakken met termen als vaardigheden, doelen en aandachtspunten. Daarom wordt in de methode *Overal tekst!* de term 'leesmanieren' gebruikt. Deze manieren kunnen worden samengevat als zijnde hulpmiddelen om teksten beter te begrijpen. In de methode *Nieuwsbegrip* zijn de punten die 'leesstrategieën' genoemd worden de volgende punten:

- Het zoeken, selecteren en verwerken op een doelbewuste en efficiënte manier van informatie uit verschillende bronnen.
- Het afleiden van betekenisrelaties tussen zinnen en alinea's en het herkennen van inconsistenties.
- Het zelf stellen van vragen tijdens het lezen.
- De hoofdgedachte van een tekst bepalen en het maken een samenvatting.
- Het plannen, sturen, bewaken en controleren van het eigen leesgedrag.

In dit onderzoek zal ik de term 'leesstrategie' blijven gebruiken. Zowel in de visie van Vernooij als in de visie van Filipiak is een onderdeel van de leesstrategieën voorafgaand aan het lezen het scheppen van verwachtingen over de tekst. Het voorspellen van de inhoud gebeurt o.a. aan de hand van tekstkenmerken zoals plaatjes en kopjes. Omdat kinderen deze leesstrategieën tegenwoordig wel aanleren, maar er nog niet volop gebruik van maken, wil ik met mijn instructie bewerkstelligen dat de kinderen gebruik maken van de leesstrategieën die zij hebben geleerd. Dit houdt in dat ik de kinderen wil stimuleren om zich voorafgaand aan het

lezen te oriënteren op de inhoud van de tekst. Dit doen zij door middel van het kijken naar plaatjes, tussenkopjes en titels.

Er is al veel onderzoek gedaan naar de invloed van afbeeldingen op tekstbegrip. Brody (aangehaald in Peeck 1993) schreef al in 1982 dat afbeeldingen een significante bijdrage kunnen leveren aan tekstbegrip. Verschillende proefschriften en scripties hebben dit nader onderzocht. Ebbekink (2009) heeft in zijn afstudeerscriptie onderzoek gedaan naar de effecten van instructie op tekstbegrip in het basisonderwijs. Hieruit blijkt dat er een significant verschil is tussen leerlingen die wel de instructie krijgen die het gebruik van leesstrategieën voorafgaand aan het lezen van de tekst stimuleren en leerlingen die deze instructie niet krijgen. De leerlingen die de instructie wel hebben gekregen, scoren hoger op de begripsvragen dan de leerlingen zonder de instructie.

In veel methodes op school wordt er al rekening gehouden met de invloed van afbeeldingen op tekstbegrip. Plaatjes en tekst wisselen elkaar af. In het onderzoek van Ebbekink (2009) en in soortgelijke onderzoeken wordt steeds onderzoeksmateriaal gebruikt dat gemaakt is door de onderzoeker. In mijn onderzoek wil ik weten of het bovenstaande effect ook zichtbaar is bij teksten die leerlingen nu al voorgeschoteld krijgen in de huidige leermethodes. Het vernieuwende in dit onderzoek is dat de resultaten als advies kunnen dienen voor docenten. Mocht het zo zijn dat het nogmaals benoemen van de leesstrategieën de leerlingen helpt met het begrijpen van de tekst, dan kunnen leerkrachten dit vaker doen en de kinderen bewust maken dat het daadwerkelijk van belang is om eerst naar afbeeldingen, titels en tussenkopjes te kijken.

Om dergelijk advies aan docenten te kunnen geven, zal er eerst aangetoond moeten worden dat ook voor de bestaande onderwijsteksten een instructie ter bevordering van het gebruik van leesstrategieën voorafgaand aan het lezen, voor een beter begrip zorgt bij de leerlingen. Mijn onderzoeksvraag zal dan ook zijn: *In hoeverre is een instructie ter bevordering van de leesstrategieën voorafgaand aan het lezen van de tekst van invloed op het tekstbegrip van leerlingen uit groep 8 van het basisonderwijs bij bestaande methodeteksten?* Op basis van de bevindingen uit dit onderzoek hoop ik adviezen te kunnen geven aan docenten voor het geven van instructies bij methodeteksten die nu gebruikt worden in het basisonderwijs.

In dit onderzoeksverslag zal ik eerst het theoretische kader schetsen. Daarna bespreek ik mijn verwachtingen ten opzichte van mijn onderzoek. Vervolgens beschrijf ik de onderzoeksmethode die gebruikt is en zullen de resultaten die dit onderzoek heeft opgeleverd

ter sprake komen. Tot slot zal ik een conclusie trekken en in de discussie tracht ik verbeterpunten voor het onderzoek te benoemen voor eventueel vervolgonderzoek.

2. Theoretisch kader

2.1 De theorie

Voorgaande besproken onderzoeken gaan alle over het tekstbegrip van de leerlingen. Om hier meer over te kunnen zeggen, is het belangrijk te weten wat er verstaan wordt onder 'tekstbegrip'. Brandt-Gruwel et al. (1998) beschrijven in hun artikel twee componenten waarvan tekstbegrip afhangt. Enerzijds bestaat lezen uit het decoderen van de woorden, anderzijds het begrijpen van wat er staat. Brandt-Gruwel et al. (1998) onderzochten of er strategieën aangeleerd kunnen worden zodat leerlingen naast het decoderen beter leren begrijpen wat er in de tekst staat. Bij jonge kinderen zijn deze twee elementen nog niet aan elkaar verbonden, maar naar mate kinderen ouder worden, zal de relatie tussen de woorden en de betekenis van de tekst sterker worden. Bourma I. et al (2009) schrijven dat begrijpend lezen pas aangeleerd moet worden vanaf groep 5 omdat kinderen voor die tijd nog te druk zijn met technisch lezen en begrijpend lezen dan nog niet de eerste prioriteit heeft.

Brandt-Gruwel et al. (1998) schrijven over vier leesstrategieën die worden aangeleerd in twintig lessen. De docent speelt hier een grote rol in omdat deze in de eerste lessen vooral veel hardop moet werken. Op deze manier raken de kinderen bekend met de strategieën. In de latere lessen is er een steeds kleinere rol voor de docent omdat de kinderen de strategieën steeds meer zelf toepassen. De strategieën die aangeleerd worden zijn:

1. Na het lezen vragen formuleren over het belangrijkste uit de tekst.
2. Moeilijke woorden niet overslaan maar stoppen met lezen en opzoeken wat ze betekenen.
3. Samenvatten van de tekst of een tekstdeel.
4. Voorspellen wat er in de (volgende) paragraaf zal staan.

Uit het onderzoek blijkt dat leerlingen die deze strategieën aangeleerd hebben gekregen beter scoren op begripsvragen over de tekst dan de leerlingen die de intensieve instructie niet hebben gekregen. De eerder besproken strategieën van Vernooij sluiten op de strategieën van Brandt-Gruwel et al. aan. Er is overlap in alle vier de punten. Ook is er overlap

met de vier V's van Filipiak. Beide benoemen ze het belang van het voorspellen van de inhoud, en vragen bedenken over de tekst.

Uit het onderzoek van Aarnoutse en Schellings (2003), naar leesstrategieën, wordt ook gekeken naar de invloed van motivatie van de leerlingen om de tekst te lezen. Aarnoutse en Schellings (2003) schrijven dat wanneer de motivatie hoog is en de leerlingen geen gebruik maken van de leesstrategieën, ze ook hoger scoren op de tekstbegripsvragen. In dit geval is het gebruik van leesstrategieën niet bepalend voor de score op de begripsvragen.

De strategieën die in het artikel van Brandt-Gruwel et al. (1998) gebruikt worden, zijn strategieën die zowel voorafgaand aan de tekst als tijdens en na het lezen van de tekst gebruikt dienen te worden. In onderzoek naar de invloed van afbeeldingen op tekstbegrip wordt er vooral gekeken naar de leesstrategieën voorafgaande aan het lezen van de tekst. De afbeelding fungeert hierbij als oriëntatiemiddel en ter activering van voorkennis. Dit is punt 4 van Brandt-Gruwel et al. (1998), de V van voorspellen van Filipiak en de twee punten van de 7 van Vernooy, namelijk het voorspellen van inhoud en het activeren van voorkennis.

Door de jaren heen zijn er steeds meer afbeeldingen in tekstboeken voor leerlingen gekomen (Carney en Levin, 2001). Carney en Levin (2001) verwijzen naar onderzoeken die uitwijzen dat afbeeldingen niet bevorderlijk zijn voor de leesontwikkeling van kinderen, aangezien ze dan aan de hand van de plaatjes gaan raden wat er in het verhaal gebeurt en vervolgens de tekst niet meer lezen. Meer onderzoek naar afbeeldingen in teksten heeft uitgewezen dat de voordelen van het toevoegen van plaatjes groter zijn dan de nadelen.

Maar wat zijn die voordelen eigenlijk? Om hier een antwoord op te krijgen, moet er eerst gekeken worden naar de functies die afbeeldingen bij een tekst vervullen. Levin et al. (1987) beschrijven vijf functies van afbeeldingen. Afbeeldingen kunnen een decoratieve, representatieve, organisatorische, interpretatieve en transformationele functie hebben. Wanneer een afbeelding een decoratieve functie heeft, is de afbeelding er alleen om de pagina te versieren. Een representatieve afbeelding illustreert een deel van het verhaal, waar een organisatorische afbeelding een structureel kader biedt. De afbeeldingen illustreren bijvoorbeeld welke stappen er volgens een tekst ondernomen moeten worden. Interpretatieve afbeeldingen helpen de lezer om de tekst, zoals het woord het al zegt, te interpreteren. Door middel van de afbeelding kan de vraag 'hoe wordt dit bedoeld?' beantwoord worden. Een afbeelding met een transformationele functie verduidelijkt de tekst door middel van een schematische, makkelijk te onthouden weergave van de inhoud van de tekst. Afbeeldingen

met een transformationele functie komen niet voor in de leerstof ik gebruikt wordt in mijn onderzoek.

Het effect van afbeeldingen op leesbegrip is dus afhankelijk van de functie die de afbeelding vervult. Logischerwijs zijn afbeeldingen die bijdragen aan tekstbegrip representatieve of organisatorische afbeeldingen omdat afbeeldingen met deze functies de leesstrategieën ondersteunen die Brandt-Gruwel et al. (1998), Vernooy en Fiipiak hebben beschreven (voorspellen en activeren van voorkennis). Enkel decoratieve afbeeldingen zullen de leesstrategieën niet ondersteunen en, zoals Carney en Levin (2001) al zeiden, zelfs een negatief effect hebben op het tekstbegrip.

De functie van een afbeelding is van belang voor het doel dat de ontwerper of schrijver van de tekst wil bereiken. Verschillende soorten afbeeldingen moeten op een andere manier in een tekst staan om hun doel te bereiken (Peeck 1993). Zo wordt er meer aandacht besteed aan afbeeldingen als de tekst eromheen moeilijk te begrijpen is. In deze context is het handig om de afbeeldingen met een organisatorische of transformationele functie te gebruiken. Deze afbeelding vergroot het begrip het meest wanneer deze in de tekst staat, zodat de lezer kan schakelen tussen tekst en afbeelding. Enkel een decoratieve afbeelding zal in zo'n geval niet bijdragen aan het tekstbegrip en bevestigen wat eerder al staat genoemd bij de onderzoeken waar Carney en Levin (2001) naar verwijzen, namelijk dat afbeeldingen niet bevorderlijk zijn voor de leesontwikkeling.

Ook Peeck (1993) beschrijft de functies die afbeeldingen in een tekst kunnen hebben. Afbeeldingen kunnen, zo schrijft hij, de aandacht van de lezer trekken, de lezer enthousiast maken over de tekst, moeilijke dingen uit de tekst uitleggen en het verhaal uitbreiden. Dit is vergelijkbaar met de functies die Levin et al. (1987) toewijzen aan afbeeldingen.

Peeck (1993) benoemt verder de invloed die afbeeldingen kunnen hebben op de intellectuele vaardigheden van de lezers. Hij beschrijft het onderzoek naar plaatsing van de afbeelding, waarin proefpersonen die eerst een afbeelding te zien krijgen, een beter begrip van de tekst hebben dan de proefpersonen die de tekst en de afbeelding tegelijk te zien krijgen. Peeck (1993) schrijft dat de verklaring hiervoor de voorkennis is die geactiveerd wordt door het bekijken van de afbeelding. De kennis die de lezer al heeft, wordt ongemerkt naar boven gehaald.

Niet alleen Peeck (1993) schrijft over de positieve invloed van (voor)kennis op tekstbegrip. Ook Singer (1990) benadrukt de rol van kennis op het begrijpen van een tekst. In *The role of knowledge in language comprehension* van Singer (1990) wordt de invloed van

kennis op het decoderen van een bericht beschreven. Kennis beïnvloedt het decoderen van een bericht op drie manieren. Enerzijds maakt kennis dat men al een idee heeft over hoe het bericht zal zijn. Anderzijds selecteert de lezer met voorkennis eerder de juiste betekenis van een (ambigu) woord. Daarnaast schept voorkennis verwachtingen over wat er in de boodschap zal staan. Deze verwachtingen maken het makkelijk de boodschap te begrijpen. Dit haakt in op wat Peeck (1993) schrijft over de invloed van voorkennis op tekstbegrip.

Peeck (1993) benadrukt het woord 'kan' in zijn artikel. Hoewel er vele onderzoeken zijn waaruit is gebleken dat afbeeldingen een positieve aanvulling zijn op tekst, zijn er veel factoren die hierbij een rol spelen. De plaats van de afbeelding en de relatie die de afbeelding en tekst met elkaar hebben, spelen een rol. Ook de functie van de afbeeldingen, waar Carney en Levin (2001) over schreven, is van belang. Van de vijf functies van afbeeldingen zal de decoratieve afbeelding geen positieve aanvulling zijn op tekst. Representatieve, organisatorische, interpretatieve en transformationele afbeeldingen zullen wel een positieve aanvulling zijn op tekst. Naast verschillende eigenschappen van afbeeldingen, stelt Peeck (1993) de vraag of de proefpersonen bij het onderzoek wel echt naar de afbeeldingen kijken. Peeck (1993) trekt in twijfel of de positieve invloed van teksten ook zichtbaar is in het bestaande onderwijs en niet alleen in de onderzoekssetting. Leerteksten zijn er voor gemaakt om de begrijpelijkheid groot te maken voor de leerlingen. Wat in twijfel wordt getrokken is of de leerlingen ook daadwerkelijk gebruik maken van de afbeeldingen en de tekst hierdoor beter begrijpen. Dit haakt in op het doel van mijn onderzoek, aangezien in mijn onderzoek de pagina's die de leerlingen bestuderen ook daadwerkelijk pagina's uit een bestaande onderwijsmethode zijn.

Peeck (1993) schrijft dat, hoewel de proefpersonen instructie krijgen, het altijd nog de vraag is of deze proefpersonen de opdracht volgens de instructie uitvoeren. Vaak kunnen de proefpersonen de taak namelijk ook uitgevoerd hebben zonder de instructie van de onderzoeker na te leven.

2.2 De verwachtingen

Voortvloeiend uit bovenstaande theorie is er een aantal verwachtingen met betrekking tot mijn onderzoek. Brandt-Gruwel et al. (1998) bespreken de voordelen van de leesstrategieën. Gezien de kleinschaligheid van mijn onderzoek, kan ik geen lessenreeks geven om leerlingen eerst de leesstrategieën aan te leren. Mijn aanname is dat de leerlingen die anno 2011 in groep 8 zitten in hun leesonderwijs veel aandacht hebben besteed aan het toepassen van leesstrategieën. De begrijpend-leesmethode die gebruikt wordt (Nieuwsbegrip, zie bijlage) op de o.b.s. Prins Willem Alexanderschool besteedt elke leesles aandacht aan de leesstrategie

voorafgaande aan het lezen (zie §1). Mochten de leerlingen de strategieën zijn vergeten, dan is dit geen probleem voor mijn onderzoek aangezien de afhankelijke variabele de instructie is die de leerlingen krijgen. De kinderen met instructie worden gestimuleerd om zich eerst te oriënteren op de tekst en dus deze leesstrategie toe te passen.

Op basis van de theorie van Peeck (1993) verwacht ik dat de leerlingen niet naar de afbeeldingen kijken. Ze maken dus geen gebruik van de leesstrategieën, ondanks dat ze die instructie hebben gekregen. In het onderzoek van Ebbekink (2009) schrijft hij dat de leerlingen met de instructie juist wel meer tijd aan de afbeeldingen besteden. De leerlingen in de conditie met instructie om de leesstrategieën te gebruiken scoren significant hoger dan de leerlingen die de instructie niet hebben gekregen. Ook de meting van de oogbewegingen laat zien dat de leerlingen met de instructie meer aandacht aan de afbeeldingen besteden. Op basis van het onderzoek van Ebbekink (2009) verwacht ik dus dat de leerlingen juist wel meer gebruik maken van de leesstrategieën en beter naar de afbeeldingen kijken. Door middel van de vragen die de afbeeldingen bevragen (zie §3.2.4), wil ik kijken of de leerlingen zoals Ebbekink (2009) schrijft, juist wel naar de afbeeldingen kijken, of dat de leerlingen, zoals Peeck (1993) schrijft, juist niet naar de afbeeldingen kijken. Ik zal het verschil tussen meisjes en jongens onderzoeken want op basis van het onderzoek van PONN (2007) verwacht ik dat meisjes beter scoren op de vragen dan de jongens.

Op basis van de theorie van Singer (1990) over het decoderen van een bericht, verwacht ik dat de leerlingen die de instructie krijgen om eerst de afbeeldingen te bekijken, de tekst beter begrijpen. Ook bij de onderzoeken die Peeck (1993) in zijn meta-analyse beschrijft, heeft de uitkomst dat afbeeldingen een positieve invloed hebben op het tekstbegrip de overhand. Mijn hoofdhypothese luidt dan ook als volgt: *H1: De instructie ter bevordering van het toepassen van de leesstrategieën voorafgaande aan het lezen van de tekst, leidt tot een hogere score voor de begripsvragen.* De H0 is: *De leesinstructie voorafgaande aan het lezen van de tekst heeft geen invloed op de begrijpelijkheid van de methodetekst.*

Ik verwacht dat de H1 aangenomen kan worden en de H0 kan worden verworpen. De twijfels van Peeck (1993) moeten echter wel meegenomen worden in mijn onderzoek. Peeck (1993) schrijft dat het te bezien valt of leerlingen echt naar de afbeeldingen kijken, zelfs als ze de instructie krijgen dit te doen. Om dit te kunnen controleren zal ik een set vragen maken die toetst of de leerlingen goed naar de afbeeldingen hebben gekeken. Deze vragen bevragen alleen informatie die de leerlingen uit de afbeelding hebben kunnen halen en niet uit de tekst.

3. Methode

3.1 Het onderzoeksontwerp

Voor dit onderzoek heb ik het natoets-controlegroep-ontwerp gebruikt. Schematisch ziet dit er als volgt uit:

X O1
(R) O2

Er waren twee groepen. De eerste groep kreeg een instructie die het gebruik van leesstrategieën moest bevorderen, voordat ze het betreffende hoofdstuk gingen bestuderen.

In deze instructie staat dat de leerlingen voor het lezen van de tekst eerst naar de plaatjes en de kopjes in de tekst moeten kijken (afbeelding 1).

Je gaat straks bladzijde 104 t/m 107 uit je geschiedenisboek goed bestuderen.

Voordat je gaat lezen, moet je eerst goed naar de bladzijden kijken (zonder te lezen!). **Kijk** dus naar de **plaatjes**, de **titel** van het verhaal en de verschillende **tussenkopjes**.

Pas als je dit aandachtig hebt gedaan, ga je de tekst echt lezen.

Na het lezen van de tekst, doe je het tekstboek dicht en beantwoord je de vragen.

Afbeelding 1: Instructie bij de conditie met instructie

Je gaat straks bladzijde 104 t/m 107 uit je geschiedenisboek goed bestuderen.

Als je de bladzijden aandachtig hebt bestudeerd, doe je het tekstboek dicht en beantwoord je de vragen.

Afbeelding 2: Instructie bij de conditie zonder instructie

De instructie is de onafhankelijke variabele. De andere groep heeft alleen de instructie om het hoofdstuk te bestuderen gekregen (afbeelding 2). Zij waren de controlegroep. In het vervolg zal het gaan over de conditie mét instructie en de conditie zonder instructie.

3.2 De onderzoeksopzet

3.2.1 Proefpersonen

Aan dit onderzoeken hebben twee groepen 8 meegedaan. Zo wordt de leeftijdscategorie uit het onderzoeksdoel gehanteerd. In totaal hebben er 45 proefpersonen meegewerkt aan het onderzoek. In de ene klas zaten 22 kinderen, in de andere klas 23. De kinderen waren bijna gelijk over de condities verdeeld (22 om 23, zie resultaten §4.2.1). In beide klassen hebben de helft van de kinderen de conditie met instructie gekregen en de andere helft de conditie zonder instructie. Alle kinderen zijn afkomstig van de Prins Willem Alexanderschool uit Nieuwerkerk aan de IJssel. Door de geringe spreiding van de proefpersonen is het onderzoek niet volledig representatief voor alle kinderen uit groep 8 (het beste zou zijn om quota sampling toe te passen), maar gezien de kleinschaligheid van dit onderzoek, het budget en vooral ook het tijdsbestek waarin dit onderzoek moest plaatsvinden, heb ik er voor gekozen om slechts met kinderen van één basisschool te werken.

3.2.2 Instructies

Alle kinderen hebben dezelfde tekst bestudeerd uit het leerlingenboek van de geschiedenis methode 'Tijdstip', waar ze al het hele jaar uit werken. De lesstof is niet eerder behandeld in de klas. Ze hebben de tekst bij les 24 gelezen: 'Nederland en de wereld'. De helft van de kinderen kreeg, zoals al eerder genoemd, de instructie om eerst de plaatjes en tussenkopjes van de tekst te bekijken. Op deze manier worden de leesstrategieën impliciet benoemd en zal de voorkennis van de kinderen waarschijnlijk geactiveerd worden zodra ze de instructie volgen.

De controlegroep heeft alleen het lesboek met de tekst en afbeeldingen gekregen, en de instructie om de tekst te bestuderen en de vragen te beantwoorden. Alle kinderen hebben de pagina's gelijktijdig bestudeerd en toen ze daar klaar mee waren, moesten ze begripsvragen over de tekst beantwoorden. De tekstboeken hebben ze dicht gedaan, zodat de begripsvragen daadwerkelijk het begrip meten en niet hoe goed de kinderen dingen op kunnen zoeken in de tekst. De laatste vraag bij de begripsvragen was steeds wat de tijd op het digitale schoolbord was op dat moment. Gedurende het onderzoek stond er namelijk een timer aan op het schoolbord zodat de kinderen konden opschrijven hoe lang ze over het bestuderen van de tekst en het beantwoorden van de vragen hebben gedaan. Op deze manier is mono-operationalisering uitgesloten en kan ik nagaan of de behaalde resultaten inderdaad door de

instructie komen of dat de tijd die de kinderen nemen om de vragen te beantwoorden ook bepalend is voor het tekstbegrip.

3.2.3 Afhankelijke variabelen

Door meer afhankelijke variabelen te meten wordt mono-operationalisatie uitgesloten. De eerste afhankelijke variabele is de tijd die de proefpersoon nodig heeft om de tekst te lezen en de begripsvragen te beantwoorden.

De tweede afhankelijke variabele is de kwaliteit van de antwoorden op de begripsvragen. De methode zelf geeft verwerking- en begripsvragen. De vragen uit de methode bevragen echter niet altijd het begrip. Daarom heb ik de hele vragenset aangepast. In §3.2.4 staat beschreven welke vragen op welke manier zijn aangepast. Naast het aanpassen van de vragen, heb ik een aantal vragen over een afbeelding toegevoegd om te zien of de kinderen in de controlegroep ook de afbeeldingen hebben bekeken. Wanneer de leerlingen zonder de instructie namelijk toch goed naar de afbeeldingen hebben gekeken, zal ik daar mijn conclusie op moeten aanpassen.

De beoordeling van de vragen gaat volgens het beoordelingsmodel, waarbij de kinderen punten kunnen halen wanneer bepaalde elementen uit de tekst in hun antwoord staan.

3.2.4 De vragen

De vragen zijn ingedeeld in verschillende clusters. Zo kan er onderzocht worden of het type vraag beïnvloed wordt door het toevoegen, dan wel weglaten, van de instructie.

De vragen in het eerste vragencluster gaan over wat er in de tekst staat.² Vraag 3, 4 en 5 zijn overgenomen uit de methode. Vraag 7 en 8 heb ik zelf toegevoegd om letterlijk naar de tekst te kunnen vragen. Voor vraag 8 (wat is volgens de tekst het voordeel van de Europese Uni) hebben de leerlingen echt moeten onthouden wat er precies in de tekst stond.

Het tweede vragencluster bevat vragen die de afbeelding bevragen.³ Dit is om te kijken of kinderen goed naar de plaatjes hebben gekeken, zowel in de conditie waarbij ze instructie krijgen als in de conditie zonder instructie. Vraag 1 en 2 heb ik gesteld omdat de kinderen alleen het goede antwoord kunnen geven als ze naar de afbeelding hebben gekeken. Vraag 10 heb ik ook toegevoegd. Deze vraag kan ook alleen beantwoord worden wanneer er goed naar de afbeelding gekeken is. Globaal naar de afbeeldingen kijken is bij de vragen uit dit cluster niet genoeg.

² Het betreft vraag 3, 4, 5, 7 en 8 (zie bijlage).

³ Het betreft vraag 1, 2 en 10 (zie bijlage).

De vragen in het derde vragencluster bevragen de afbeeldingen waarin ook tekst staat. Het gaat dus om de combinatie tussen de afbeeldingen en de tekst.⁴ Deze vragen zijn er alle drie zelf bij bedacht. De afbeeldingen hebben vooral een organisatorische en interpretatieve functie. De verwachting naar aanleiding van de onderzoeken van Levin et al. (1987) en Brandt-Gruwel et al. (1998) dat deze afbeeldingen veel bijdragen aan het tekstbegrip kunnen door de vragen uit dit cluster getoetst worden.

4. Resultaten

4.1 Verloop van het onderzoek

Het onderzoek is uitgevoerd op een gewone schooldag. Aangezien het onderzoek in de laatste weken voor de zomervakantie is uitgevoerd in groep 8, is voor sommige kinderen de motivatie waarschijnlijk minderen hoog om goed hun best te doen, dan wanneer het onderzoek eerder in het jaar zal worden uitgevoerd. In mijn onderzoeksvragen heb ik niet naar motivatie gevraagd. Hierdoor kan ik geen conclusies trekken over de invloed van motivatie op de score van de leerlingen.

De afname werd in twee delen gedaan. De eerste groep 8 heeft van 8.45 uur tot 9.15 uur de opdrachten gemaakt, de tweede groep 8 deed dit van 9.30 uur tot 10.00 uur. De leerlingen voerden allen de opdrachten uit. Na een aantal vragen moesten de kinderen wachten tot iedereen klaar was met het eerste deel van de vragen. Dit was omdat ik op deze manier beter kon sturen dat de kinderen niet naar eerdere vragen zouden terugkijken of verder zouden bladeren. Bij de andere twee delen vragen was de werkwijze hetzelfde. Door op elkaar te wachten, kon de tijd toch goed gemeten worden.

De resultaten van twee leerlingen heb ik niet mee genomen in de statistische analyse aangezien zij dyslectisch zijn. Door de relatief kleine onderzoeksgroep is hun invloed te groot op het eindresultaat en zal dit resultaat een vertekend beeld geven.

⁴ Het betreft vraag 6, 11 en 12 (zie bijlage).

4.2 Beschrijving resultaten

4.2.1 De dataset

De totale onderzoekspopulatie bestond uit 25 meisjes en 20 jongens. In totaal zijn er 45 proefpersonen. Van deze 45 proefpersonen hebben 22 personen de conditie met instructie gehad en 23 de conditie zonder instructie. Tabel 1 toont hoeveel jongens en meisjes de opdracht met, dan wel zonder, instructie hebben gekregen. De hoeveelheid jongens en meisjes verschilt per conditie ($\chi^2 = 6.42$; $df = 1$; $p = 0.01$).

	Met instructie	Zonder instructie
Jongen	14	6
Meisje	8	17
Totaal	22	23

Tabel 1: Verdeling over de condities

4.2.2. Betrouwbaarheid

Met behulp van Cronbach's Alpha heb ik bekeken of de vragen hetzelfde construct meten. De betrouwbaarheidscoëfficiënt is .75. Het weglaten van één van de vragen komt niet ten gunste van de betrouwbaarheid.

In de onderzoeksopzet is te lezen dat er drie vragenclusters zijn die drie verschillende concepten bevragen. De vragen (1 t/m 12) zijn in te delen in vragen die de tekst bevragen (vraag 3, 4, 5, 7 en 8), vragen die de afbeeldingen bevragen (1, 2 en 10) en vragen die de combinatie van de afbeelding en de tekst bevragen (vraag 6, 11 en 12). Om te kijken of deze clusters ook daadwerkelijk hetzelfde bevragen heb ik per cluster de betrouwbaarheid gemeten. In tabel 2 is te zien dat het niet ten goede komt van de betrouwbaarheid als de vragen in aparte clusters worden verdeeld ($\alpha = .65$, $\alpha = .4$, $\alpha = .65$). De vragen in één cluster meten strikt gezien niet hetzelfde. De betrouwbaarheidscoëfficiënt is te laag om voor de vragen een somscore te nemen. De lagere betrouwbaarheidscoëfficiënt kan komen door het kleine aantal vragen waarover de betrouwbaarheid gemeten wordt. Omdat het toch inhoudelijk relevant is om te kijken wat het effect van conditie op de vragenclusters afzonderlijk is en de hoogte van de betrouwbaarheidscoëfficiënt niet schrikbarend laag is, zal ik ook een somscore van de vragenclusters maken. De betrouwbaarheid van de vragen die de afbeeldingen bevragen is het laagst van de drie clusters. Voor de volledigheid van het onderzoek zal ik ook voor deze vragen een somscore maken. De invloed van instructie op de antwoorden op de afbeelding bevrage vragen wordt dus ook meegenomen. Ik zal in de

volgende berekeningen de somscores van alle 12 vragen nemen, maar ook de berekening per somscore van een cluster vragen doen.

		Betrouwbaarheids-coëfficiënt Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha wanneer vraag verwijderd zou worden
Tekst bevraging	Alle vragen	.65	
	Vraag 3		.55
	Vraag 4		.50
	Vraag 5		.66
	Vraag 7		.61
	Vraag 8		.62
Afbeelding bevraging	Alle vragen	.44	
	Vraag 1		.16
	Vraag 2		.43
	Vraag 10		.47
Combinatie tekst en afbeelding	Alle vragen	.65	
	Vraag 6		.63
	Vraag 11		.46
	Vraag 12		.60

Tabel 2: Betrouwbaarheidscoëfficiënt plus de betrouwbaarheidscoëfficiënt wanneer één van de vragen zou worden weggelaten.

4.2.3 Effect van de instructie op tekstbegrip

In tabel 3 staan de gemiddelde scores op de (geclusterde) vragen en de standaarddeviaties van de proefpersonen.

		Gemiddel- de	Standaard- deviatie
Alle vragen	Somscore	14.38	5.66
	Conditie met instructie	15.77	5.48
	Conditie zonder instructie	13.04	5.62
Tekst bevraging	Somscore	4.80	2.79
	Conditie met instructie	5.59	2.84
	Conditie zonder instructie	4.04	2.58
Afbeeldingbevraging	Somscore	2.96	3.18
	Conditie met instructie	1.56	1.53
	Conditie zonder instructie	2.74	1.57
Combinatie tekst en afbeelding	Somscore	5.68	2.64
	Conditie met instructie	5.96	2.54
	Conditie zonder instructie	5.43	2.76

Tabel 3: Gemiddelden en standaarddeviaties van het totaal, de conditie met instructie (N=22) en de conditie zonder instructie (N=23).

Uit de analyse van de scores blijkt dat er een effect is van conditie op alle vragen ($t(43) = 1.65$; $p = .05$). De leerlingen die de instructie ter bevordering van het gebruik van leesstrategieën voor het lezen hebben gekregen, scoren beter dan de leerlingen die deze instructie niet hebben gehad. Dit bevestigt mijn hypothese 'De instructie ter bevordering van het toepassen van de leesstrategieën voorafgaande aan het lezen van de tekst, leidt tot een hogere score voor de begripsvragen'. De H_0 kan, zoals verwacht, worden verworpen.

De conditie is vooral van invloed op de vragen die de tekst bevragen ($t(43) = 1.91$; $p = .03$). Bij de vragen die de afbeeldingen bevragen en die de combinatie tussen de tekst en de afbeelding bevragen is er geen invloed van conditie op de score ($t(43) = .96$; $p = .17$ en $t(43) = .66$; $p = .25$).

4.2.4 Invloed van tijd op de score

Om te kijken of het wel echt de instructie is die van invloed is op de score van de leerlingen op de (tekstbevragende) vragen, moeten andere meespelende factoren uitgesloten worden. Een meespelende factor kan de tijd zijn die de leerlingen aan het bestuderen van de bladzijden besteed hebben. Van tevoren verwachtte ik dat de tijd die de leerlingen besteden van invloed is op de scores. Uit de tweewegsvariantie-analyse blijkt een effect van tijd op de somscore ($F = 5.29$; $df = 1, 41$; $p = .03$). De leerlingen die langer over de vragen hebben gedaan, hebben de vragen beter beantwoord. Het effect van conditie is kleiner wanneer de tijd als covariaat wordt genomen ($F = 1.31$; $df = 1, 41$; $p = .26$). Ook wanneer er alleen gekeken wordt naar het vragencluster waarop er invloed van instructie is gemeten, namelijk de vragen die de tekst hebben bevroegd, is het effect van conditie kleiner wanneer de tijd als covariaat wordt genomen ($F = 2.39$; $df = 1, 41$; $p = .13$). De vraag die nu gesteld moet worden is of de instructie maakt dat de leerlingen langer over het bestuderen van de tekst doen en daarom hogere scores op de begripsvragen, of dat leerlingen door de instructie inderdaad meer gebruik gaan maken van leesstrategieën zoals de hypothese van mijn onderzoek luidt, en dat nou eenmaal meer tijd kost.

4.2.5 Effect van geslacht op tekstbegrip

Om te kijken of het geslacht van invloed is op de score van de leerlingen, is dit ook geanalyseerd met behulp van een two-way ANOVA. Van tevoren verwachtte ik naar aanleiding van het rapport van PPON (2007) dat meisjes hoger zouden scoren. Eigen ervaring leert dat meisjes over het algemeen netter en meer gestructureerd werken op school. Ook blijven zij vaak langer gemotiveerd, ook aan het eind van het jaar.

Uit de analyse blijkt echter dat het effect van conditie niet afhankelijk van geslacht is ($F = .44$; $df = 1, 39$; $p = .51$). Er is geen interactie-effect van geslacht en conditie ($F = 1.63$; $df = 1, 39$; $p = .21$). Wel is er een hoofdeffect van tijd ($F = 5.94$; $df = 1, 39$; $p = .02$). De leerlingen, ongeacht of ze jongen of meisje zijn, scoren beter als ze langer over de tekst en vragen hebben gedaan.

5. Conclusie

Met dit onderzoek is geprobeerd antwoord te geven op de vraag: 'In hoeverre is een instructie ter bevordering van de leesstrategieën voorafgaande aan het lezen van de tekst van invloed op het tekstbegrip van leerlingen uit groep 8 van het basisonderwijs bij bestaande methodeteksten?'

Op basis van eerder onderzoek werd de hypothese gesteld dat leerlingen met een instructie ter bevordering van het gebruik van leesstrategieën voorafgaande aan het lezen van een tekst beter zouden scoren op de vragen over de tekst, de afbeeldingen en de afbeeldingen die ook tekst bevatten, dus met andere woorden, de combinatie tussen afbeelding en tekst.

Uit de resultaten blijkt dat leerlingen die de instructie ten behoeve van het gebruik van leesstrategieën inderdaad beter scoorde op alle vragen dan de leerlingen zonder instructie ten behoeve van het gebruik van leesstrategieën. Wanneer er gekeken wordt naar de verschillende vragenclusters, scoren de leerlingen alleen significant beter op de vragen die over de tekst gaan. De kans is groot dat het verschil bij de andere vragenclusters toevallig is. Mijn hypothese wordt dus deels bevestigd. De leerlingen scoorden inderdaad beter wanneer ze de instructie hebben gehad die ze aanzet tot het gebruik van leesstrategieën voorafgaande aan het lezen van de tekst. Deze uitkomst geldt alleen niet voor alle vragenclusters. De vragen die over de afbeelding gaan scoren niet significant beter. Dit gaat in tegen mijn hypothese. In de hypothese heb ik geen uitspraak gedaan over de verschillende soort vragen, maar ik ging er wel vanuit dat de leerlingen op alle gebieden beter zouden scoren. Uit het onderzoek kan de conclusie getrokken worden dat de leerlingen met instructie vooral beter scoren op de vragen die over de tekst gaan.

Verder blijkt dat de tijd die de leerlingen besteden aan de tekst van invloed is op de score op de vragen. Wanneer tijd als covariaat wordt genomen, worden alle verschillen in conditie kleiner. Wat dus voornamelijk mee speelt is de tijd die de leerlingen aan de tekst besteden. Er is een hoofdeffect van tijd.

6. Discussie

6.1 Afwijkende resultaten

Ik had verwacht dat de instructie vooral bepalend zou zijn voor de resultaten. Op basis van dit onderzoek kan dat echter niet gezegd worden. Uit mijn onderzoek blijkt de tijd die de leerlingen aan het bestuderen van de pagina's en het beantwoorden van de vragen, meespeelt in de score van de leerlingen op de begripsvragen. Er kan op basis van dit onderzoek nu niet geconcludeerd worden dat de instructie die het gebruik van leesstrategieën bevordert nu de hogere score van de leerlingen heeft bewerkstelligd, of dat het langer bestuderen van de pagina's de hogere score oplevert.

Ik had ook verwacht dat er een verschil zou zijn in de score tussen leerlingen van een ander geslacht. Met andere woorden dat meisjes hoger zouden scoren dan jongens. Dit is in dit onderzoek niet het geval. Een verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat de verdeling over de condities niet gelijk gegaan is, dus dat bijvoorbeeld 1 jongen zonder instructie veel invloed heeft op de totaalscore van jongens zonder instructie. Er zijn immers maar zes jongens binnen deze conditie.

6.2 Zwakheden van het onderzoek

Doordat de leerlingen vooral beter scoren op de vragen die over de tekst gaan, kun je je afvragen of de leesstrategieën wel bijdragen aan een beter begrip van de tekst, of dat het ervoor zorgt dat de leerlingen de tekst beter kunnen onthouden en reproduceren. Daar is heel strikt gezien geen begrip voor nodig. Een tweede overweging is dan of de vragen wel begrip hebben gemeten. De vragen meten hetzelfde (zie §4.2.2) alleen of dat echt begrip is, zou nader onderzocht moeten worden om harde uitspraken te kunnen doen over de functie van leesstrategieën voorafgaande aan het lezen van de tekst. Misschien bevorderen ze inderdaad het tekstbegrip, maar misschien dus ook wel het vermogen om de tekst te onthouden en reproduceren.

De tijd die de leerlingen aan het onderzoek besteden is bepalend voor de score op de vragen. Er valt niet met zekerheid te zeggen dat de leerlingen, wanneer ze evenveel tijd zouden besteden aan het bestuderen, met de instructie alsnog hoger scoren dan de leerlingen zonder instructie. Eigenlijk zou de tijd niet meer mee moeten spelen als mediërende variabele. Wanneer de leerlingen een gelijk aantal minuten krijgen waarin ze de tekst moeten bestuderen, maar wel verdeeld worden over de twee condities, wordt de tijd als mediërende variabele uitgeschakeld. Dit zou nog verder onderzocht moeten worden.

Het effect van conditie is net aan significant. Op basis van dit onderzoek valt er met zekerheid te zeggen dat de gegeven instructie effect heeft. Op basis van dit onderzoek kan er alleen niet gezegd worden dat er een effect van instructie bij de vragenclusters die de afbeelding bevragen en de combinatie tussen de tekst en de afbeeldingen. Er moet nog onderzocht worden hoe dit zal zijn wanneer er een grotere roep proefpersonen is. Per conditie zijn er in dit onderzoek minder dan 25 proefpersonen. Om meer zeker te kunnen zijn van de resultaten van dit onderzoek, zou de groep proefpersonen uit ongeveer 100 personen moeten bestaan.

6.3 Suggesties voor vervolgonderzoek

In vervolgonderzoek zou als eerst de tijd als onafhankelijke variabele uitgeschakeld moeten worden. Dit kan gedaan worden door de leerlingen bijvoorbeeld vijf minuten te geven die ze moeten besteden aan het bestuderen van de pagina's en vervolgens nog vijf minuten om de vragen over dat onderdeel te beantwoorden. Dit moet wel goed gepre-test worden zodat de leerlingen niet te veel tijd hebben, maar ook zeker niet te weinig tijd, want als je de pagina's maar voor de helft hebt kunnen bestuderen, is het vrij logisch dat het tekstbegrip lager ligt dan bij leerlingen die snel lezen en dus wel alle informatie tot zich hebben kunnen nemen.

Ik denk dat bij zo'n soort onderzoek ook rekening gehouden moet worden met de motivatie van de leerlingen. Na afname van het onderzoek ben ik me pas gaan realiseren wat motivatie met de werkwijze van de leerlingen zou kunnen doen. Wanneer leerlingen meer gemotiveerd zijn, zullen ze meer tijd gebruiken om de pagina's te bestuderen en de vragen te beantwoorden. Leerlingen die toch al geen zin hebben, zullen sneller het boek dichtslaan en vragen gaan beantwoorden. Wanneer ze iets niet weten, zullen ze eerder zomaar iets invullen. Het lijkt me relevant voor een onderzoek naar tekstbegrip om ook de motivatie als variabele mee te nemen, zodat er gekeken kan worden naar de relatie tussen (lees) motivatie en de scores van de leerlingen.

Om de invloed van één leerling te verkleinen, moeten er bij vervolgonderzoek meer leerlingen meedoen aan het onderzoek. Ook de verdeling over de condities en de verdeling van geslacht moet beter verdeeld worden. Ik heb bij dit onderzoek de onderzoekspakketten willekeurig uitgedeeld om alles aan het toeval over te laten, maar het is niet verkeerd om dit toch enigszins te sturen als onderzoeker. Wanneer deze punten aangepast zouden worden, zouden er uit dit onderzoek waarschijnlijk meer resultaten komen die mijn hypothese bevestigen.

Een nieuw onderzoek dat voortborduurde op dit onderzoek zou ook interessant kunnen zijn. Wat ik zelf interessant zou vinden is de invloed van de instructie op tekstbegrip maar dan bij dyslectische kinderen. Bij zo'n onderzoek kunnen alle bovenstaande suggesties ook meegenomen worden, aangezien de onderzoeksopzet relatief gelijk zal zijn. De vraag die beantwoord zou kunnen worden is of een instructie ter bevordering van leesbegrip bij dyslectische kinderen van invloed is op het tekstbegrip.

De leeftijd waarop het gebruik van leesstrategieën nuttig is voor het tekstbegrip van kinderen, is ook een interessant vervolg op dit onderzoek. In de theorie heb ik gevonden dat leesstrategieën pas nuttig zijn nadat het decodeerproces automatisme is geworden aangezien dan pas het echte begrijpen gaat beginnen. Door een onderzoeksontwerp met dezelfde opzet als bovenstaand onderzoek met in acht neming van de suggesties, kan er een onderzoek gedaan worden onder bijvoorbeeld de groepen 5 t/m 8 van de basisschool.

Al met al kan valt er het één en ander te verbeteren aan het onderzoek dat in deze scriptie beschreven is. Ook is er volop vervolgonderzoek mogelijk. Dit houdt niet in dat de resultaten van dit onderzoek volledig nutteloos zijn. Integendeel ! Dit onderzoek draagt zeker bij aan de inzichten op het gebied van tekstbegrip en onderzoek naar de invloed van het gebruik van leesstrategieën.

Literatuur

Artikelen

- Aarnoutse, C. & Schellings, G. (2003). Een onderzoek naar de stimulering van leesstrategieën en leesmotivatie in probleemgestuurde leeromgevingen. *Pedagogische Studiën* 80 (2), 110-126.
- Carney, R. & J. Levin (2002). Pictorial Illustrations *Still* Improve Students' Learning From Text. *Educational Psychology Review* 14 (1) 5-26.
- Peeck, J. (1993). Increasing picture effects in learning from illustrated text. *Learning and Instruction* 3 (3), 227-238.
- Reid, D. J., & Beveridge, M. (1986). Effects of text illustration on children's learning of a school science topic. *British Journal of Educational Psychology* 56 (3), 294-303

Boeken

- Levin, J. R., Anglin, G. J., and Carney, R. N. (1987). On empirically validating functions of pictures in prose. In Willows, D.L. *The Psychology of Illustration: Volume 1: Basic Research* (pp. 51–85). New York: Springer
- Singer, M (1990). *Psychology of language: an introduction to sentence en discourse processes*. Londen: Routledge

Dissertatie

- Ebbekink, R. (2009) *Begrijpend lezen van geïllustreerde procesbeschrijvende onderwijsteksten. Een onderzoek naar de effecten van instructie op tekstbegrip in het basisonderwijs*. Masterscriptie. Universiteit Utrecht: Utrecht.

Publicaties vanuit instelling

- Cito (2007) *PPON-reeks 33: Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool 4*. Arnhem: Cito
- Cito (2007) *PPON-reeks 35: Balans over leesstrategieën in het basisonderwijs*. Arnhem: Cito
- Tjaller, B. (2009). *Taalspecialisten aan het werk. Bundel artikelen geschreven in het kader van de opleiding voor taalspecialisten*. Enschede: Stichting leerplanontwikkeling