



**Universiteit Utrecht**

# 'Juf, ik lees niet begripvol genoeg'

---

*Een onderzoek naar het effect van afzonderlijke  
leesstrategieën op tekstbegrip in het basisonderwijs*

Nienke Kooistra  
3583163  
*Universiteit Utrecht*

08-04-2013

Bachelor eindwerkstuk Communicatiekunde

Begeleider: Pim Mak

## Samenvatting

Hoewel er al jaren aandacht wordt besteed aan het begrijpend lezen in het basisonderwijs, is er nog steeds een dalende trend in het leesvaardigheidsniveau gaande. Men is het erover eens dat het gebruik van leesstrategieën op de een of andere manier een positief effect heeft op het tekstbegrip. Op welke vaardigheden dit precies effect heeft en waardoor door welke strategieën dit wordt teweeggebracht, is niet zeker. Hierover lopen de meningen uiteen. Vaak wordt in het leesonderwijs een hoeveelheid aan strategieën aangeleerd, waardoor de leerlingen door de bomen het bos niet meer zien. Het is belangrijk om niet te veel leesstrategieën op te nemen in het didactisch onderwijs, maar welke leesstrategie of welke combinatie van leesstrategieën is het meest effectief? Om hier duidelijkheid over te krijgen, is het effect van twee aparte leesstrategieën onderzocht. Omdat het van belang is om te weten of de strategieën een ander effect hebben in verschillende leerjaren, is dit onderzoek gericht op het effect van de leesstrategieën 'voorkennis activeren' en 'tekstbegrip controleren' in de groepen 6, 7 en 8. In hoeverre heeft het activeren van voorkennis of het actief controleren van tekstbegrip een positief effect op het tekstbegrip van kinderen in groep 6, 7 en 8? Uit de resultaten blijkt dat het inzetten van een leesstrategie wel degelijk een positief effect heeft op tekstbegrip. Zowel de leerlingen in groep 6 als in groep 7 en 8 die de leesstrategie 'tekstbegrip controleren' aangeboden kregen, hebben een beter tekstbegrip dan de leerlingen die niet een instructie kregen. In groep 6 hebben tevens de kinderen die de leesstrategie 'voorkennis activeren' aangeboden kregen een betere score op tekstbegrip dan de kinderen die geen instructie kregen. Interessant is dat in groep 6 het aanbieden van beide leesstrategieën een positief effect heeft op tekstbegrip en in groep 7 en 8 slechts één van deze leesstrategieën. Deze strategieën hebben hadden effect op meerdere leesvaardigheden. Er zal dus meer onderzoek moeten worden verricht naar het effect van andere leesstrategieën op tekstbegrip, om te kunnen concluderen welke leesstrategieën hier de meeste invloed op hebben. Uiteindelijk moet dit resulteren in een beperkt en overzichtelijk aanbod van leesstrategieën dat kan efficiënt kan worden ingezet in het leesonderwijs.

## Inhoudsopgave

|   |    |
|---|----|
| 1. Inleiding .....  | 5  |
| 2. Theoretisch kader .....  | 7  |
| 2.1 Begrijpend lezen .....  | 7  |
| 2.1.1 De rol van de tekst .....                                       | 7  |
| 2.1.2 De rol van de lezer .....                                       | 7  |
| 2.2 Leesstrategieën .....   | 8  |
| 2.2.1 Definitie leesstrategie .....                                   | 9  |
| 2.3 Probleemstelling .....  | 10 |
| 2.3.1 Hoofdvraag .....  | 10 |
| 2.3.2 Tekstbegrip meten .....   | 11 |
| 2.3.3 Deelvraag .....   | 12 |
| 2.3.4 Hypothesen .....  | 12 |
| 3. Methode .....  | 14 |
| 3.1 Onderzoeksontwerp .....   | 14 |
| 3.2 Respondenten .....  | 14 |
| 3.3 Onderzoeksmateriaal .....   | 15 |
| 3.3.1 Teksten .....   | 15 |
| 3.3.2 Leesinstructies .....   | 15 |
| 3.3.3 Vragenlijst .....   | 16 |
| 3.4 Afnameprocedure .....   | 16 |
| 4. Analyse .....  | 18 |
| 4.1 Resultaten groep 6 .....  | 18 |
| 4.1.1 Verdeling respondenten .....                                    | 18 |
| 4.1.2 Betrouwbaarheid vragen .....                                    | 19 |
| 4.1.3 Effecten condities totaalscore tekstbegrip .....                | 20 |
| 4.1.4 Effecten condities score per vraag .....                        | 20 |
| 4.1.5 Invloed leesvaardigheid op tekstbegrip .....                    | 22 |
| 4.2 Resultaten groep 7 en 8 .....                                     | 23 |
| 4.2.1 Verdeling respondenten .....                                    | 23 |
| 4.2.2 Betrouwbaarheid vragen .....                                    | 24 |
| 4.2.3 Effecten condities totaalscore tekstbegrip .....                | 24 |
| 4.2.4 Effecten condities score per vraag .....                        | 25 |
| 4.2.5 Invloed leesvaardigheid op tekstbegrip .....                    | 27 |
| 4.3 Vergelijking effect groep 6 en 7 & 8 .....                        | 27 |
| 5. Conclusie & Discussie .....  | 29 |
| 5.1 Effect leesstrategieën op totaalscore tekstbegrip .....           | 29 |
| 5.2 Effect leesstrategieën op specifieke vaardigheden .....           | 29 |
| 5.3 Effect leesvaardigheid op tekstbegrip .....                       | 30 |
| 5.4 Vergelijking effect van leesstrategieën in groep 6 en 7 & 8 ..... | 30 |
| 5.5 Aanbevelingen .....   | 31 |

|  |    |
|--|----|
| 6. Literatuur .....                        | 32 |
| 7. Bijlagen.....                           | 35 |
| 7.1 Brief ouders .....                     | 36 |
| 7.2 Voorblad + instructies.....            | 37 |
| 7.3 Teksten groep 6 .....                  | 40 |
| 7.4 Teksten groep 7 en 8 .....             | 43 |
| 7.5 Toets + antwoordmodel groep 6 .....    | 44 |
| 7.6 Toets + antwoordmodel groep 7 & 8..... | 48 |
| 7.7 Puzzels .....                          | 52 |

## 1. Inleiding

Lezen is een vaardigheid die van jongs af aan wordt aangeleerd. Hoe eerder men een goede leesvaardigheid bezit, hoe beter. Echter het kunnen lezen van teksten alleen is niet voldoende: een tekst moet goed begrepen worden. In de kenniseconomie waarin wij leven is begrijpend lezen dan ook van groot belang voor het schoolsucces en het kunnen meedraaien in de maatschappij. De resultaten van het leesonderwijs in Nederland van het afgelopen decennium zijn echter zorgwekkend. In 2011 bracht het CPB een rapport uit van een vergelijkende analyse op internationaal niveau van de Nederlandse leesvaardigheid van PISA en PIRLS. Hieruit bleek dat er sinds 2000 een dalende trend in de leesvaardigheidsscores gaande is (CPB, 2011). Andere onderzoeken ondersteunen deze resultaten. Uit rapporten van de Inspectie voor het Onderwijs blijkt dat in 2004 10% van de leerlingen aan het eind van de basisschool moeite heeft met technisch lezen en dat in 2007 en 2008 25% van de leerlingen in groep acht naar de middelbare school vertrekt met een technisch leesniveau van groep zes. Eveneens bleek uit de Citotoets in 2008 dat 30% van de basisschoolleerlingen onvoldoende scoorde op begrijpend lezen.

Toch wordt er al jaren veel aandacht aan leesvaardigheid in het onderwijs besteed. Er bestaan verschillende opvattingen over de beste methodiek om begrijpend lezen aan te leren. Talloze onderzoeken zijn uitgevoerd naar wat precies tekstbegrip vergroot. Er wordt aandacht besteed aan tekstkenmerken, zoals de tekststructuur en afbeeldingen die het begrip kunnen vergroten, zodat het ontwerp van schoolboeken hier op kan worden aangepast. Ook wordt er steeds meer onderzoek gedaan naar lezerskenmerken, zoals bijvoorbeeld woordenschat en leesstrategieën. Het aanleren van basisvaardigheden wordt niet meer als voldoende ervaren (Van Elsäcker, 2002). In het begrijpend leesonderwijs wordt de focus steeds meer gelegd op het aanleren van leesstrategieën, waarbij lezers op een bepaalde manier moeten lezen en strategisch hun vaardigheden inzetten om een beter overzicht en begrip van een tekst te verkrijgen. Een voorbeeld van een leesstrategie is een uitgebreide oriëntatie voorafgaand aan de te lezen tekst, zodat de lezer een tekst beter begrijpt, doordat hij verwachtingen heeft die meer aansluiten bij de tekst. Er zijn inmiddels vele methoden voor het aanleren van leesstrategieën ontwikkeld (o.a. Taalleesland en Nieuwsbegrip) terwijl het leesvaardigheidsniveau blijkbaar nog niet vooruit gaat. Juist daarom staat de didactiek van het begrijpend leesonderwijs al jaren ter discussie (Stoeldraijer 2011). Er is kritiek op het grote aantal leesstrategieën dat wordt ingezet in het didactisch leesonderwijs en dat het aanleren van de strategieën zelf het doel van het begrijpend leesonderwijs is geworden, in plaats van het begrijpen van de tekst (Moelands, Jongen, Van der Schoot & Hemker, 2007). Ook andere onderzoeken bevestigen dat het van belang is om een beperkte set leesstrategieën aan te leren (Vernooy & Stoeldraijer, 2007). Er bestaat geen algemene consensus over welke afzonderlijke strategieën het meest effect hebben op het vergroten van tekstbegrip, en dus niet over welke set leesstrategieën het best kan worden aangeleerd. Zelfs tussen de leesmethoden die het meest worden gebruikt op de basisschool, bestaan inhoudelijk grote verschillen. Zo is er bijvoorbeeld geen eenduidigheid in het aanbod van leesstrategieën (Stoeldraijer & Förner, 2008). Gezien het feit dat wordt geadviseerd zo min mogelijk leesstrategieën toe te passen in het begrijpend leesonderwijs, is het van belang om te weten welke strategieën het meest effect hebben op tekstbegrip. Dit onderzoek levert

daarom een bijdrage in de vorm van een experiment naar het effect van twee leesstrategieën op het tekstbegrip van basisschoolleerlingen. De hoofdvraag hierbij luidt als volgt:

*‘Wat is het effect van de leesstrategieën ‘voorkennis activeren’ en ‘tekstbegrip controleren’ op het tekstbegrip van leerlingen in het basisonderwijs?’*

In de tweede sectie van dit onderzoeksverslag zal een algemene indruk worden gegeven van eerdere onderzoeken naar leesstrategieën en theoretische inzichten worden besproken. Ook zal de huidige probleemstelling en de daarbij opgestelde hypothesen worden uiteengezet. Daarna zal de operationalisatie en uitvoering van het experiment worden beschreven. De verzamelde data die hieruit voortkomen worden geanalyseerd met behulp van SPSS, waarvan de resultaten in de vierde sectie zullen worden weergegeven. Tot slot zullen de belangrijkste bevindingen worden uitgelicht en wordt er kritisch gereflecteerd op het onderzoek in de conclusie en discussie.

## **2. Theoretisch Kader**

### **2.1 Begrijpend lezen**

Begrijpend lezen is meer dan alleen het beheersen van de taal waardoor de woorden in een tekst gelezen kunnen worden; de betekenis van een tekst en de verbanden tussen woorden en zinnen moeten worden gevonden. De betekenis kan worden achterhaald door interactiviteit met een tekst. Twee aspecten spelen hierbij een rol: de kenmerken van de tekst en de kenmerken van de lezer. Daarnaast speelt ook de situatie waarin een tekst wordt gelezen een rol in het leesproces (National Reading Panel, 2000).

#### **2.2.1 De rol van tekstkenmerken**

Het eerste aspect, de kenmerken van de tekst, speelt zeker een rol in het leesproces. Teksten verschillen in opbouw en structuur, lengte, tekstdoel, woord- en zinslengte. Deze elementen zijn allemaal van belang voor het uiteindelijke tekstbegrip van de lezer. Zo speelt de opbouw een rol bij het presenteren van de tekst in een logische volgorde. Tekststructuur is van belang voor de begripsvorming van een tekst, omdat woorden en zinnen wel begrepen kunnen worden. Als de structuur in een tekst echter weg is, ontbreekt de mogelijkheid om een logisch verhaal te construeren. Daarnaast zijn woord- en zinslengte een belangrijke voorspeller van leesbaarheid en begrijpelijkheid (Staphorsius & Sanders, 2008). Er wordt gesteld dat des te meer lettergrepen een woord bevat en hoe meer woorden een zin bevat, hoe moeilijker de tekst wordt geacht.

#### **2.1.2 De rol van de lezer**

Bij het beoordelen van de moeilijkheid van een tekst spelen de vaardigheden die de lezer zelf tot zijn beschikking heeft (zoals woordenschat en vlot technisch kunnen lezen) echter de grootste rol. Dezelfde tekst kan namelijk door twee lezers zeer verschillend worden begrepen. Daarom zijn de lezerskenmerken van groot belang in het proces van het begrijpend lezen. Zo moet een lezer voldoende kennis hebben van de taal, wereldkennis bezitten, genoeg motivatie hebben om een tekst te lezen en leesstrategieën beheersen (Vernooy, 2009). Met de kennis van de taal wordt niet alleen bedoeld dat de grammatica wordt beheerst en de lezer voldoende woordenschat heeft, maar ook dat de lezer de relatiebetekenis van woorden in een tekst en stijl en structuur van verschillende soorten teksten herkent. Wereldkennis is van belang, omdat teksten altijd verwijzen naar relaties met de werkelijkheid en een beroep doen op de kennis van bepaalde relaties tussen bepaalde begrippen. Dit wordt vooral verwacht bij informatieve teksten. Ook woordenschat is belangrijk voor het begrijpend lezen, omdat een beperkte kennis van woorden en begrippen een lezer beperkt de tekst op een dieper niveau te kunnen begrijpen (Aarnoutse, Van Leeuwe, Voeten & Oud, 2001). Er is eveneens een positief verband tussen het leestempo van leerlingen en hun tekstbegrip. Leerlingen die vlot kunnen lezen, hebben over het algemeen ook een beter tekstbegrip dan leerlingen die niet zo snel kunnen lezen (Vernooy 2009). Daarnaast speelt motivatie een rol, omdat een lezer die bereid is zich in te zetten bij teksten of tekstdelen die lastiger te begrijpen zijn en geen genoegen neemt met een oppervlakkig begrip van de tekst, een tekst sneller begrijpt (Vernooy, 2009). Het probleem is dat veel basisschoolleerlingen niet gemotiveerd zijn. Zo blijkt

uit onderzoek van Stoeldraijer en Förner (2008) dat de motivatie voor begrijpend lezen bij basisschoolleerlingen per jaar afneemt. In groep 4 vond 50,54% van de leerlingen lezen nog leuk, wat steeds meer afnam tot 25,39% van de leerlingen in groep 8 (Stoeldraijer & Förner 2008). Tot slot is het essentieel dat een lezer over leesstrategieën beschikt die hij kan inzetten om problemen bij het lezen te voorkomen en zo nodig op te lossen. Iedereen past leesstrategieën toe, maar het verschil tussen bekwame zelfstandige lezers en minder sterke lezers is dat bekwame lezers beschikken over actieve kennis van de leesstrategieën, hoe strategieën uitgevoerd moeten worden, in welke gevallen ze bruikbaar zijn en kunnen zij die strategieën bewaken. Kort gezegd, sterke lezers kunnen hun eigen leesgedrag goed controleren en corrigeren. Zwakke lezers zijn minder goed in het inzetten van leesstrategieën (Overmaat & Ledoux, 2002). Zij plannen hun leesproces te weinig en controleren zichzelf niet of niet genoeg. Voor zwakke lezers zou het van belang zijn om leesstrategieën apart te beoefenen en het belang van de strategie uit te leggen. Zwakke lezers zouden meer baat kunnen hebben van strategisch leesonderwijs dan sterke lezers, omdat sterke lezers al automatisch strategieën inzetten op het moment dat hun tekstbegrip stukt.

Begrijpend lezen blijft echter een afwisselend proces dat steeds wordt aangepast aan de kenmerken van de lezer, de taak en de tekst. Omdat zowel tekst- als lezerskenmerken een rol spelen, verloopt een leesproces nooit op precies dezelfde wijze; de combinatie van deze kenmerken is in elke omstandigheid uniek (Vernooy, 2009).

## **2.2 Leesstrategieën**

Tot een aantal decennia geleden werd de nadruk door leerkrachten en leesmethoden voornamelijk gelegd op het meten van tekstbegrip en werd er nauwelijks aandacht geschonken aan de instructies voor het inzetten van leesstrategieën (Inspectie van het Onderwijs, 1996). Door middel van vragen werd er getoetst of de leerlingen de verbanden en woorden in teksten begrepen; oftewel het tekstbegrip. Hier lag de onuitgesproken aanname aan ten grondslag dat leerlingen door het lezen en vragen te beantwoorden zelf zouden uitvinden hoe ze teksten moeten lezen om ze beter te begrijpen. Later werd duidelijk dat veel kinderen geen idee hadden wat ze moesten doen om een tekst goed te lezen. Met deze vaststelling kwamen er meer ideeën over het aanleren van procesgericht lezen, waarmee het strategisch leesonderwijs ontstond. In het nieuw ingerichte leesonderwijs werden strategieën en manieren aangeleerd hoe er met teksten kon worden omgegaan. Er werd geoefend op deelvaardigheden in het begrijpend lezen, wat tot een beter begrip van de tekst moest leiden (Walraven, 1995). Zo zijn er sinds de jaren '90 steeds meer methoden voor begrijpend leesonderwijs op de markt verschenen die uitgaan van een procesgericht onderwijs waarbij leesstrategieën expliciet aan bod komen. Hierbij wordt gebruik gemaakt van een stappenplan, waarin meerdere strategieën moeten worden toegepast om tot het begrip van de tekst te komen. Vandaag de dag ligt de nadruk in het onderwijs dus op het aanleren van leesstrategieën, omdat dit op een of andere manier de vaardigheid van kinderen in begrijpend lezen vergroot (Moelands et. al, 2007). Waar vroeger te weinig aandacht werd besteed aan het leesproces, is nu het probleem verschoven zodat er te veel nadruk op de leesstrategieën ligt en het aanleren daarvan een doel is geworden in plaats van een middel om tot begrip van de tekst te komen (Vernooy 2007). Er worden te veel strategieën aangeleerd, terwijl verschillende onderzoekers juist benadrukken dat het



gebruikmaken van een beperkte set strategieën het meest effectief is (Vernooy, 2007; Vernooy & Stoeldraijer, 2007; Moelands et al., 2007).

### **2.2.1 Definitie van leesstrategie**

Maar wat wordt er precies onder een leesstrategie verstaan? Het is lastig om onderscheid te maken tussen studietechnieken, leeshandelingen en leesstrategieën, en in de literatuur komt een veelheid aan definities naar voren. Hoewel de meeste opvattingen over de definitie op een zekere intentionaliteit en bewuste sturing van de lezers duiden, bestaat hier geen algemeen consensus over. Er is wel een algemene opvatting dat het afwisselende processen zijn die zich aanpassen aan de kenmerken van de lezers, tekst en taak (Moelands et al, 2007; Vernooy, 2012). Meerdere onderzoekers stellen vast dat strategieën een hulpmiddel zijn om een tekstdoel te bereiken, en geen leesdoel op zich (Moelands et. al, 2007). Aarnoutse & Schellings (2003, in Moelands et al., 2007) definiëren leesstrategieën als cognitieve activiteiten die lezers vóór, tijdens en na het lezen kunnen uitvoeren om een tekst beter te begrijpen en om leesproblemen te voorkomen en op te lossen. In dit verslag wordt deze definitie aangehouden.

Uit verschillende onderzoeken blijken de onderstaande leesstrategieën van belang voor een goed verlopend leesproces (Pressley & Afflerbach, 1996; National Reading Panel, 2000; Pearson, 2001, in Moelands et al., 2007). Deze kunnen worden ingezet vóór, tijdens of na het lezen.

Tabel 1.

*Belangrijke leesstrategieën voor een goed verlopend leesproces.*

| Voor het lezen                    | Tijdens het lezen  | Na het lezen                     |
|-----------------------------------|--|----------------------------------|
| Leesdoel bepalen                  | Verbanden leggen tussen woorden, zinnen en alinea's  | Teksten op hun waarde beoordelen |
| Voorkennis activeren en gebruiken | De structuur van verschillende teksten herkennen<br>De hoofdgedachte van de tekst kunnen vaststellen | Eigen leesgedrag evalueren       |

Ook het samenvatten van de tekst werd vaak als leesstrategie benoemd. In sommige onderzoeken wordt echter gesteld dat samenvatten een studiestrategie is en niet echt tot de leesstrategieën behoort (Meelker, 2009). Studerend lezen is niet hetzelfde als begrijpend lezen, omdat hier, naast het begrijpen van de tekst, het doel is om de opgedane informatie te onthouden en mondeling of schriftelijk weer te geven (Boerma, Manders & Markhorst). In de recente literatuur komt een visie op leesstrategieën van Vernooy (2007) naar voren. Vernooy bespreekt zeven 'evidence based' leesstrategieën die vóór, tijdens of na het lezen kunnen worden ingezet. Volgens hem worden met deze strategieën herhaaldelijk effectief gebleken wetenschappelijke inzichten en aanpakken ingezet (Vernooy, 2007).

Tabel 2.

*Zeven evidence-based leesstrategieën.*

| Voor het lezen       | Tijdens het lezen                  | Na het lezen |
|----------------------|------------------------------------|--------------|
| Leesdoel bepalen     | Vragen stellen over de tekst       | Samenvatten  |
| Inhoud voorspellen   | Tekst visualiseren                 |              |
| Voorkennis activeren | Ophelderen van<br>onduidelijkheden |              |

Uit een PPON-onderzoek (nummer 35, 2007) blijkt echter dat er geen onomstotelijk bewijs is voor de effectiviteit van onderwijs in leesstrategieën. In veel onderzoeken is zelden een duidelijke verbetering van de vaardigheid in het begrijpend lezen aantoonbaar (Keer en Verhaeghe, 2003; Aarnoutse en Schellings, 2003; De Corte et al, 2003). Door Moelands et al. (2007) is er onderzoek gedaan naar de actieve kennis van leerlingen uit groep 6, 7 en 8 over leesstrategieën, maar hieruit kwam naar voren dat kinderen slechts weinig strategieën wisten te benoemen en dat er nauwelijks samenhang was tussen de actieve kennis van leesstrategieën en het begrijpen en interpreteren van teksten. Verder passen kinderen de leesstrategieën in andere situaties dan de trainingssituatie niet toe. Overmaat, Roeleveld en Ledoux (2002) concludeerden uit hun onderzoek naar de invloed van onderwijs in leesstrategieën bij het begrijpend leesonderwijs in groep 6 en 8 dat geen van de methoden voor strategisch leesonderwijs significant meer effect had dan andere methoden of zelfs geen methode.

Welke leesstrategieën daadwerkelijk bijdragen aan een goed begrip van de tekst is nog dus nog steeds onvoldoende duidelijk. Het lijkt belangrijk dat strategieën niet geïsoleerd, maar juist geïntegreerd aan bod moeten komen (Boerma et al.), maar om duidelijkheid te krijgen over het effect van een individuele leesstrategie zullen ze afzonderlijk moeten worden onderzocht. Zoals al eerder vermeld is het doel van het leesonderwijs dat de aangeboden teksten begrepen worden, en niet dat de leerlingen alle leesstrategieën kunnen opnoemen.

## **2.3 Probleemstelling**

### **2.3.1 Hoofdvraag**

In dit onderzoek zal het effect van de leesstrategieën ‘voorkennis activeren’ en ‘tekstbegrip controleren’ worden onderzocht. Deze strategieën zijn geselecteerd aan de hand van een onderzoek dat Moelands et al. (2007) hebben uitgevoerd naar de actieve kennis van leesstrategieën onder kinderen in groep 6 tot en met groep 8. Hier moesten kinderen zelf leesstrategieën benoemen, waarvan zij dachten dat ze relevant zouden zijn voor het goed begrijpen van een tekst. Hieruit bleek dat de kinderen maar weinig strategieën konden benoemen, dus weinig actieve kennis van leesstrategieën hebben. Deze leesstrategieën werden relatief vaak door kinderen benoemd. Zo noemde 10% van de leerlingen die meededen aan het onderzoek het activeren van voorkennis en 37% het controleren van tekstbegrip als leesstrategie. Uit het onderzoek blijkt dat er geen samenhang tussen actieve kennis van leesstrategieën en tekstbegrip is. Zoals in eerder besproken, passen kinderen leesstrategieën niet toe in situaties buiten de trainingssituatie begrijpend lezen zelf. Het is daarom van belang om te zien of een instructie om een

leesstrategie te gebruiken een positief effect heeft op tekstbegrip in vergelijking met het niet expliciet aanbieden van een leesstrategie. Dit leidt tot de hoofdvraag:

- *‘Wat is het effect van de leesstrategieën ‘voorkennis activeren’ en ‘tekstbegrip controleren’ op tekstbegrip van leerlingen in het basisonderwijs?’*

Met leerlingen in het basisonderwijs worden kinderen uit groep 6, 7 en 8 bedoeld. Er zal een apart experiment worden uitgevoerd in groep 6 en in groep 7 en 8, om te onderzoeken of het aanbieden van een leesstrategie een ander effect heeft op kinderen uit verschillende klassen. Er is gekozen voor groep 6, 7 en 8, omdat kinderen in lager dan groep 6 vaak nog niet vlot genoeg lezen om het technisch lezen te beheersen (Vernooy, 2009).

Met het tekstbegrip van de leerlingen wordt bedoeld in hoeverre een leerling de tekst begrepen heeft. Er bestaan verschillende niveaus van tekstbegrip. Zo onderscheidt Kintsch (1998) drie niveaus van tekstrepresentatie: oppervlakkige tekststructuur, tekstbetekenis en het situatiemodel. Op het eerste niveau ontleedt de lezer een zin, waarbij de semantiek en de syntaxis van de woorden worden geselecteerd en opgeslagen in het werkgeheugen. Op het tweede niveau verbindt de lezer de informatie in één zin (op lokaal niveau) en tussen meerdere zinnen (op globaal niveau) tot coherent geheel. Op dit niveau hebben lezers wel betekenis toegekend aan de zinnen, maar de zin wordt pas op het diepste niveau begrepen als die in op het niveau van het situatiemodel is verwerkt. Bij de verwerking op dit niveau maken lezers een mentale voorstelling van de zin in hun hoofd op basis van voorkennis en informatie uit de tekst. De mentale representatie, oftewel het plaatje dat de lezer bij de zin heeft, zal daarom bij iedereen verschillen (Land, 2009). Uit onderzoek blijkt dat informatie en mentale representatie van de tekst gerelateerd zijn aan het langetermijngeheugen van lezers (Land, 2009). Ook is de informatie dan pas geïntegreerd met de voorkennis, wereldkennis en contextinformatie tot een samenhangend netwerk.

### **2.3.2 Tekstbegrip meten**

Om het tekstbegrip te meten bij het experiment, moeten toetsen worden gemaakt. Maar hoe wordt tekstbegrip nu het best gemeten? De verschillende niveaus van tekstrepresentatie zorgen ervoor dat tekstbegrip ook op verschillende manieren kan worden gemeten. Vanuit dit onderzoek bekeken, is het relevant om tekstbegrip zoveel mogelijk te meten op het niveau van het situatiemodel, om een zo compleet mogelijk beeld van het tekstbegrip van een lezer te vormen.

Om het tekstbegrip van lezers op het niveau van het situatiemodel te meten, moeten toetsen ingaan op specifieke informatie uit de tekst, die lezers waarschijnlijk niet op basis van hun voorkennis kunnen weten, maar ingaan op onderliggende tekststructuur (Land, 2009). Een voorbeeld hiervan zijn bridging inference vragen (Kintsch, 1998). Als deze in de vorm van een meerkeuzevraag wordt gesteld, moeten alle opties uit de tekst komen, waardoor de lezers de vraag alleen juist kunnen beantwoorden als de informatie uit de tekst juist geïnterpreteerd wordt. Bij meerkeuzevragen bestaat alleen het gevaar dat het juiste antwoord kan worden gegeven door middel van gokken. Anderzijds vereist het beantwoorden van een meerkeuzevraag andere strategieën dan het beantwoorden van open vragen. Bridging inference

vragen kunnen ook worden gesteld in de vorm van een open vraag. Een combinatie van meerkeuze- en open vragen is daarom het best. Uit onderzoek van Kamalski, Sanders, Lentz en Van den Bergh (2005) en Kamalski (2005) blijkt dat sorteertaken tekstbegrip het beste meten. Deze laten zien in hoeverre de lezer een tekst geïntegreerd heeft met het situatiemodel. Hier moeten termen uit de tekst in bepaalde groepen worden gecategoriseerd, wat laat zien of lezers onderling verbanden kunnen zien (McNamara, Kintsch, Songer & Kintsch, 1996). Retentievragen kunnen goed meten in hoeverre een lezer de net gelezen tekst in zijn hoofd heeft zitten. In dit experiment zullen geen retentievragen worden gesteld, omdat de kinderen mogen terugkijken in de tekst.

### **2.3.3 Deelvraag**

Naast het effect van het aanbieden van afzonderlijke leesstrategieën op tekstbegrip, is het interessant om te kijken of eigenschappen en vaardigheden hierbij een rol spelen, zoals de moedertaal, het AVI-leesniveau en het hebben van dyslexie. Dit heeft geleid tot de volgende deelvraag:

- *‘Welke rol spelen leesvaardigheden en etnische achtergrond in het effect van het aanbieden van de afzonderlijke strategieën op het tekstbegrip?’*

Hebben de leerlingen die bijvoorbeeld Nederlands niet als moedertaal hebben juist meer aan het inzetten van een leesstrategie, of is dat juist een obstakel? Zijn leerlingen die een lager AVI-leesniveau hebben juist meer gebaat bij het aanbieden van een leesstrategie, of niet?

### **2.4.4 Hypothesen**

Zoals besproken is in het theoretisch kader, wordt gesteld dat voorkennis van belang is tijdens het leesproces en een positief effect heeft op tekstbegrip (Pressley, 1998; National Reading Panel, 2000; Pearson, 2001). Ook in recentere onderzoeken zoals dat van Vernooy (2007) en Filipiak (2009) wordt dit als een belangrijke strategie genoemd. Omdat dit één van de weinige leesstrategieën is die in onderzoeken consistent wordt aangehaald als een belangrijke strategie die een positief effect heeft op tekstbegrip, is de verwachting in dit onderzoek hetzelfde naar voren zal komen. Hierbij is de volgende hypothese opgesteld:

**H1:** De kinderen met de leesstrategie ‘voorkennis activeren’ zullen beter scoren op tekstbegrip dan kinderen met de leesstrategie ‘controle tekstbegrip’ en kinderen zonder instructie.

Uit de onderzoeken die door de jaren heen zijn uitgevoerd kan geconcludeerd worden dat het inzetten van leesstrategieën in ieder geval op één of andere manier het begrijpen van een tekst bevordert. Uit het onderzoek van Moelands et al, (2007) blijkt dat leerlingen alleen uit zichzelf geen leesstrategieën inzetten als ze zich bevinden in een andere situatie dan de trainingssituatie. Ze zouden er dus constant aan moeten worden herinnerd om leesstrategieën toe te passen bij het lezen van een tekst. Hierdoor wordt er verwacht dat de leerlingen zonder instructie sowieso lager zullen scoren op tekstbegrip. Hierbij is de volgende hypothese opgesteld:

**H2:** De kinderen zonder instructie zullen lager scoren op tekstbegrip dan de kinderen die een leesstrategie aangeboden krijgen, ongeacht welke leesstrategie.

Ook bestaat de aanname dat zwakke lezers meer baat zullen hebben bij een expliciete instructie om een leesstrategie in te zetten bij het lezen van de tekst dan sterke lezers (Overmaat & Ledoux, 2002). Sterke lezers kunnen hun eigen leesgedrag al goed controleren en corrigeren en het verschil tussen sterke lezers die wel of niet een instructie krijgen zal daarom kleiner zijn. Ook Moelands et al. (2007) zegt dat zwakke leerlingen in meer baat kunnen hebben van het strategisch leesonderwijs. Als ervan wordt uitgegaan dat de leerlingen in groep 6 zwakke lezers zijn in vergelijking met leerlingen uit groep 7 en 8, omdat zij minder jaren ervaring hebben met het oefenen in begrijpend lezen, is de verwachting dat de verschillen in scores op tekstbegrip tussen de verschillende condities groter zal zijn in groep 6 dan in groep 7 en 8. Hierbij is de volgende hypothese opgesteld:

**H3:** In groep 6 zal het verschil in score op tekstbegrip tussen de verschillende condities groter zijn dan in groep 7 en 8.

Aan de hand van deze vragen en hypothesen zal het experiment worden uitgevoerd en de resultaten worden geanalyseerd.

### **3. Methode**

Dit experiment heeft als doel te onderzoeken wat het effect is van het aanbieden van een afzonderlijke leesstrategie op het tekstbegrip van leerlingen uit groep 6, 7 en 8 in het basisonderwijs. In deze sectie worden het onderzoeksontwerp, de proefpersonen, onderzoeksmateriaal en afnameprocedure besproken.

#### **3.1 Onderzoeksontwerp**

In dit experiment bestonden drie condities, waarvan één conditie de controlegroep was en de andere twee groepen een instructie kregen om een leesstrategie in te zetten. Er is gebruik gemaakt van een natoets-controlegroep-ontwerp. De proefpersonen kregen twee teksten in één van de drie condities te lezen en moesten hier achteraf vragen over beantwoorden. Zo werd achteraf het tekstbegrip gemeten. Vooraf werd het leesniveau per leerling vastgesteld aan de hand van hun AVI leesniveau.

Dit experiment bevatte één afhankelijke en één onafhankelijke variabele. De onafhankelijke variabele was de leesinstructie en afhankelijke variabele was het tekstbegrip van de leerlingen. Het tekstbegrip van de proefpersonen werd gemeten door hen twee teksten te laten lezen en daar een aantal begripsvragen over te laten beantwoorden. Elke proefpersoon werd random ingedeeld in één van de drie condities, waarin deze dus twee teksten van dezelfde manipulatie kreeg voorgelegd. Op deze manier werd mono-operationalisatie voorkomen. Zo werd er gecontroleerd of het effect op het tekstbegrip toe te schrijven was aan één van de twee teksten. De volgorde waarin de teksten klaarlagen was gevarieerd. De leerlingen in de eerste experimentele groep kregen voor het lezen de instructie om de tekst te bestuderen en daarna de tijd om kort op te schrijven waar ze dachten dat de tekst over ging en wat ze er al van wisten. De proefpersonen in de tweede experimentele groep kregen de instructie om tijdens het lezen moeilijke woorden te onderstrepen en de zinnen waarin deze voorkwamen nogmaals te lezen. De controlegroep kreeg de instructie om de teksten goed door te lezen. De leerlingen in dezelfde conditie lazen de teksten op hetzelfde moment in een daarvoor aangewezen lokaal. De leerlingen in de overige condities bleven in de klas.

#### **3.2 Respondenten**

Het experiment werd bij groep 6, 7 en 8 op twee basisscholen afgenomen; de protestants-christelijke basisschool Het Kompas en oecumenische basisschool De Ichtus in Hoorn. In totaal werkten er 58 jongens en 63 meisjes aan het onderzoek mee en de leeftijd varieerde van 9 tot 13 jaar. Er werd voor deze groepen gekozen omdat kinderen in de groepen lager dan groep 6 over het algemeen nog niet vlot genoeg kunnen lezen en nog niet genoeg ruimte overhebben in het korte termijn werkgeheugen om strategisch te kunnen lezen (Vernooy, 2009). Willingham (2007) beweert dat onderzoek pas vanaf groep 6 positieve resultaten voor leesstrategieën laat zien. Kinderen worden dan geacht het technisch lezen onder de knie te hebben. Het experiment werd ook in groep 7 en 8 uitgevoerd om te kijken of de verschillende condities een verschillende invloed hebben op de kinderen uit verschillende leerjaren. Alle proefpersonen die meewerkten aan het onderzoek zijn leerlingen die al een aantal jaren werken met

de leesmethode Nieuwsbegrip. Hierdoor hebben alle respondenten dezelfde ervaring met de verschillende strategieën die in het huidige onderzoek aan bod komen. Hiervoor is gekozen zodat alle leerlingen die meedoen aan het experiment dezelfde kennis van strategieën hebben op het moment van afname.

### **3.3 Onderzoeksmateriaal**

#### **3.3.1 Teksten**

Voor dit experiment is er gebruik gemaakt van een tweetal teksten. Beide teksten komen uit het archief van Nieuwsbegrip. Nieuwsbegrip is een methode van de CED-groep voor basisscholen die gebruikt kunnen worden bij het aanleren van begrijpend lezen. Er is gekozen voor teksten uit dit archief omdat de basisscholen die meewerkten aan het experiment al gebruikmaken van deze methode. Dit verhoogt de kans dat de teksten, die op leesvaardigheidsniveau zijn aangepast, aansluiten bij het huidige leesniveau van de leerlingen. De twee gekozen teksten komen uit 2005 en 2006 om uit te sluiten dat de leerlingen de teksten al hadden gelezen. Het thema van de teksten is 'Valentijnsdag' en 'Carnaval'. Omdat deze feestdagen onlangs voorbij zijn gekomen, vergrootte dit de kans dat de teksten aansluiten op de belevingswereld van de kinderen, waardoor ze meer gemotiveerd zouden zijn. Iedere leerling moest beide teksten lezen, om te controleren dat de tekst zelf geen invloed had op het te meten tekstbegrip. In totaal waren er vier verschillende versies. Groep 6 kreeg twee teksten aangepast aan het leesniveau dat de kinderen in deze groep zouden moeten beheersen. De kinderen uit groep 7 en 8 kregen dezelfde teksten, maar dan aangepast aan hun leesvaardigheidsniveau. Uit onderzoek blijkt dat deze groepen niet veel in leesniveau verschillen (Moeland et al, 2007) en ook Nieuwsbegrip hanteert hetzelfde leesniveau in groep 7 en 8.

De teksten zijn te vinden in de bijlagen (2) en (3). De verschillen in de versies van de teksten voor het experiment worden gekenmerkt door de verschillende leesinstructies die worden toegevoegd. Er zijn twee tekstversies met verschillende leesinstructies en één tekstversie zonder expliciete instructie.

#### **3.3.2 Leesinstructies**

In de instructies werd uitgelegd hoe de desbetreffende leesstrategie moest worden toegepast. Hierbij werd ook het belang ervan aangegeven. Daarnaast werd het toepassen van de leesstrategieën aangeboden in de vorm van een opdrachtje, zodat er kon worden gecontroleerd of de leerlingen de leesstrategie werkelijk hadden toegepast. Deze opdrachtjes waren alleen ter controle en werden niet meegenomen in de score op het tekstbegrip.

Bij de eerste leesinstructie moest de leerling de leesstrategie 'voorkennis activeren' toepassen. Dit is een leesstrategie die vóór het lezen van de tekst werd gehanteerd. Voorbeeld (1) toont de instructie die hiervoor wordt gebruikt.

- (1). Aan de buitenkant van de tekst kun je soms al zien waar de tekst over gaat. Kijk goed naar de titel, kopjes en plaatjes. Waar zou de tekst over gaan? En wat weet je er al van? Schrijf het kort op de achterkant van je blaadje.

Bij de tweede leesinstructie moest de leerlingen de leesstrategie 'controle tekstbegrip' toepassen. Dit is een leesstrategie die tijdens het lezen van de tekst werd toegepast. Voorbeeld (2) laat zien hoe deze instructie in de tekst werd weergegeven.

- (2). Je gaat zo meteen de tekst lezen. Het is belangrijk om verbanden in de tekst te begrijpen. Let op belangrijke en moeilijke woorden en onderstreep deze. Dat helpt om de tekst beter te begrijpen. De zin waarin je een woord onderstreept, lees je opnieuw.

Als derde versie werd alleen bij de voorgelegde tekst gezegd dat de kinderen de tekst goed moesten lezen, zodat ze er later vragen over konden beantwoorden. De groep die deze tekst las diende als controlegroep ten opzichte van de twee groepen die de gemanipuleerde tekstversies lazen. Hoewel de leerlingen in deze conditie ook een toelichting krijgen, wordt deze groep in het onderzoek als conditie zonder instructie aangeduid. Voorbeeld (3) laat zien hoe deze instructie in de tekst werd weergegeven.

- (3). Je gaat zo meteen twee teksten lezen. Lees deze goed door, zodat je er later vragen over kunt beantwoorden.

### **3.3.3 Vragenlijst**

Per tekst is er een vragenlijst gemaakt. Het eerste deel bestond uit een vragenlijst waarin alle leerlingen een aantal persoonsgegevens moesten invullen, zoals hun leeftijd en moedertaal. Ook werd de leerlingen gevraagd naar hun leesniveau (AVI) en of ze dyslectisch zijn. Daarna moesten ze bij beide teksten een toets maken die ontworpen is om het tekstbegrip van de leerling te meten. Beide toetsen voor groep 7 en 8 bevatten 8 vragen. De toetsen voor groep 6 bevatten ook 8 vragen. Tekstbegrip kan op verschillende niveaus gemeten worden. Uit onderzoek van Kamalski, Sanders, Lentz en Van den Berg (2005) en Kamalski (2007) blijkt dat een sorteertaak het beste tekstbegrip meet. Er werd daarom bij elke tekst een sorteertaak gegeven, om het tekstbegrip op situatiemodelniveau te meten. Verder moesten de leerlingen een aantal bridging inference vragen beantwoorden. Dit is in de vorm van open en meerkeuzevraag gedaan. In elke toets kwamen drie meerkeuzevragen voor. Uit onderzoek van Land (2009) blijkt dat het toetsen van meerkeuzevragen ook een betrouwbare manier is om tekstbegrip te meten. Daarnaast bevatte elke toets een aantal open vragen, die het begrip van de tekstinhoud op situatiemodel moesten meten.

### **3.4 Afnameprocedure**

De afname van het experiment vond plaats in een daarvoor aangewezen klaslokaal in de scholen. Het experiment werd bij de verschillende condities afzonderlijk afgenomen, om alle groepen voorafgaand aan het onderzoek van een duidelijke toelichting te kunnen voorzien. Naast de instructie die in de tekst wordt gegeven, werd deze ook kort mondeling toegelicht, zodat niet het opvolgen van de instructie zelf al afhankelijk was van tekstbegrip. Elke leerling kreeg een pakketje dat voorzien was van een voorblad, twee teksten (over Valentijn en Carnaval), een tussenblad waar opnieuw de instructie stond vermeld, 2 vragenlijsten en een blad met puzzels. Bij alle klassen werd het onderzoek afgenomen ter vervanging van hun normaal ingeroosterde uur begrijpend lezen. De kinderen in de groepen waren random geselecteerd



voor één van de condities.

De groep met de leesstrategie voorkennis activeren kreeg eerst een minuut de tijd om de tekst te bestuderen. Dit werd met de stopwatch bijgehouden. Daarna mochten alle leerlingen tegelijk beginnen met het lezen van de tekst en de vragen beantwoorden. Omdat de leerlingen niet een vaste tijd kregen om de teksten te maken, was er een woordzoeker en een sudoku bijgevoegd in het pakketje, zodat de kinderen die eerder klaar waren met het beantwoorden van de vragen iets konden doen. Ook de tweede en derde groep kregen apart een mondelinge instructie, en ook bij deze tekstpakketjes waren puzzels toegevoegd om de leerlingen bezig te houden als ze klaar waren met de tekst. In alle groepen moesten de leerlingen wachten tot de laatste klaar was. Na afloop van het onderzoek werden de leerlingen beloond met iets lekkers voor hun medewerking.

## 4. Analyse

In deze paragraaf zullen de resultaten van het experiment worden besproken. In de eerste paragraaf zal de verdeling van de respondenten, de betrouwbaarheid van de vragen en de effecten van de condities op het tekstbegrip worden besproken voor de proefpersonen uit groep 6. In de tweede paragraaf zal hetzelfde worden gedaan voor de proefpersonen uit groep 7 en 8. In de laatste paragraaf zal een vergelijkende analyse worden besproken.

### 4.1 Resultaten groep 6

#### 4.1.1 Verdeling respondenten

Aan het experiment dat was afgenomen in groep 6, hebben uiteindelijk 60 proefpersonen meegedaan, waarvan 27 jongens (45%) en 33 meisjes (55%). Met een Chi-kwadraattest is nagegaan of het geslacht van de respondenten gelijkmatig over de condities is verdeeld. Deze test bleek niet significant. ( $\chi^2=0,40$ ;  $df=2$ ;  $p=0,82$ ). De jongens en meisjes zijn dus gelijkwaardig over de condities verdeeld.

Van de 60 proefpersonen waren 8 kinderen dyslectisch (13,3%). Ook hier is een chi-kwadraat test uitgevoerd ter controle van de gelijkmatige verdeling van de dyslectische leerlingen over de verschillende condities. Tevens deze verdeling was normaal ( $\chi^2=0,30$ ;  $df=2$ ,  $p=0,87$ ). Van de 60 leerlingen hadden 8 een andere taal dan Nederlands als moedertaal. Deze verdeling van deze kinderen over de condities bleek ook gelijk. De gemiddelde leeftijd van de leerlingen was 9,55 jaar. Met een One-way ANOVA is gecontroleerd de leeftijd van de leerlingen over de verschillende condities gelijk was. Dit bleek inderdaad zo te zijn ( $F(2,57)=0,85$ ;  $p=0,43$ ). Met dezelfde test is gecontroleerd of kinderen met een verschillend AVI leesniveau gelijk over de condities zijn verdeeld, en ook dit was het geval ( $F(4, 44)=0,82$ ;  $p=0,31$ ).

Tabel 1.

*Aantal jongens en meisjes per conditie (N: aantal waarnemingen).*

|         | Conditie zonder instructie (N=20) | Conditie activeren voorkennis (N=20) | Conditie controle tekstbegrip (N=20) |
|---------|-----------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Jongens | 9                                 | 8                                    | 10                                   |
| Meisjes | 11                                | 12                                   | 10                                   |

Tabel 2.

*Aantal leerlingen met dyslexie en Nederlands als moedertaal uitgesplitst per conditie (N: aantal waarnemingen).*

|               |     | Conditie zonder instructie (N=20) | Conditie activeren voorkennis (N=20) | Conditie controle tekstbegrip (N=20) |
|---------------|-----|-----------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Dyslexie      | Ja  | 3                                 | 3                                    | 2                                    |
|               | Nee | 17                                | 17                                   | 18                                   |
| NL Moedertaal | Ja  | 18                                | 18                                   | 16                                   |
|               | Nee | 2                                 | 2                                    | 4                                    |

Tabel 3.

*Gemiddelden (en Standaarddeviaties) van leeftijd en AVI-leesniveau uitgesplitst per conditie (N: aantal waarnemingen).*

|                | Conditie zonder instructie (N=20) | Conditie activeren voorkennis (N=20) | Conditie controle tekstbegrip (N=20) |
|----------------|-----------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Leeftijd       | 9,75 (0,64)                       | 9,35 (0,49)                          | 9,55 (0,68)                          |
| AVI leesniveau | 9,25 (1,02)                       | 9,40 (0,99)                          | 9,50 (1,10)                          |

#### 4.1.2 Betrouwbaarheid vragen

In de toetsen bij de twee teksten over Valentijn en Carnaval werden drie meerkeuzevragen gesteld die samen bridging inference moesten meten. Ook er drie open vragen voor die samen bridging inference moesten meten. Om na te gaan of deze vragen hetzelfde construct meten, is er een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd op het cluster meerkeuzevragen en het cluster open vragen.

Uit deze analyse kwam naar voren dat zowel de meerkeuzevragen bij de Valentijnstekst niet betrouwbaar zijn ( $\alpha = -0,07$ ) als de meerkeuzevragen bij de Carnavalstekst ( $\alpha = 0,27$ ). Ook de meerkeuzevragen uit beide teksten samen waren niet betrouwbaar ( $\alpha = 0,06$ ). De vragen konden dus niet geclusterd worden. Het cluster open vragen was eveneens bij de Valentijnstekst ( $\alpha = 0,28$ ) en de Carnavalstekst ( $\alpha = 0,39$ ) niet betrouwbaar. Tevens de vragen van beide teksten samen waren niet betrouwbaar genoeg om geclusterd te worden ( $\alpha = 0,39$ ).

Ten slotte is er nog een betrouwbaarheidsanalyse op alle begripsvragen van de teksten samen uitgevoerd, die het construct 'tekstbegrip' moesten meten. Deze test gaf aan dat dit construct wel betrouwbaar was ( $\alpha = 0,65$ ). Indien de derde meerkeuzevraag van de Carnavalstekst buiten beschouwing werd gelaten, was de betrouwbaarheid nog hoger ( $\alpha = 0,68$ ). Omdat dit verschil niet groot is, is bij het maken van het cluster 'totaalscore tekstbegrip' deze vraag er niet uitgefilterd.

#### 4.1.3 Effecten van de condities op de totaalscore tekstbegrip

Om te kunnen nagaan of de verschillende condities effect hebben op het tekstbegrip, worden hier de resultaten van het effect van de conditie op de totaalscore van de toets besproken.

In tabel 7 zijn de gemiddelden en standaarddeviaties van de totaalscore per condities weergegeven. Om te analyseren of de totaalscore op tekstbegrip verschilt per conditie, is er een One-way ANOVA test uitgevoerd. Deze test bleek significant ( $F(2, 57) = 10,16; p = 0,00$ ). Er is dus een verschil in de totaalscore op tekstbegrip per conditie. Om na te gaan welke conditie effect heeft, is er een Post Hoc Test uitgevoerd. Hieruit bleek dat de totaalscore van de kinderen in de conditie 'activeren voorkennis' gemiddeld 5,5 punt hoger scoorden dan de kinderen in de conditie zonder instructie ( $p = 0,00$ ). Ook de kinderen in de conditie 'controle tekstbegrip' scoorden gemiddeld 4,2 punten hoger dan de kinderen in de conditie zonder instructie ( $p = 0,01$ ). De condities 'activeren voorkennis' en 'controle tekstbegrip' verschilden niet significant van elkaar ( $p = 0,60$ ).

Tabel 4.

*Gemiddelden (en Standaarddeviaties) voor elke conditie van het cluster 'totaalscore op tekstbegrip' (N: aantal waarnemingen).*

| Conditie             | Totaalscore (N=60) |
|----------------------|--------------------|
| Zonder instructie    | 19,63 (5,07)       |
| Activeren voorkennis | 24,83 (2,81)       |
| Controle tekstbegrip | 23,67 (2,83)       |

#### 4.1.4 Effecten van de condities op de score van de begripsvragen apart

De leesstrategieën hadden blijkbaar een effect op de totaalscore van de vragen die het tekstbegrip moesten meten, maar op welke vaardigheid dit dan precies een effect had, is nog niet bekend. Omdat de clustervragen een te lage betrouwbaarheid hadden, zijn alle begripsvragen ook apart geanalyseerd, zodat kan worden bekeken op welke soort vragen de leesstrategieën een effect hadden. De sorteertaak en open vragen zijn geanalyseerd met een One-way ANOVA, omdat bij deze vragen meer dan 1 punt kon worden behaald. De meerkeuzevragen zijn getoetst met een Chi-kwadraat test, omdat hier de maximale score 1 punt was. Hieronder worden de vragen waarop een effect gevonden is apart besproken. Alle significantieniveaus zijn weergegeven in tabel 5, waarbij de significante verschillen zijn gemarkeerd.

##### *Valentijnstekst*

Bij de Valentijnstekst werd een significant verschil gevonden tussen de scores per conditie bij twee open vragen die bridging inference maten en maximaal 2 punten opleverden. Uit de One-way ANOVA test bleek bij de tweede open vraag een significant verschil te zijn ( $F(2, 57) = 3,67; p = 0,03$ ). Met een Post Hoc Test is nagegaan tussen welke condities het verschil zat. Hieruit bleek dat de kinderen in de conditie 'activeren voorkennis' gemiddeld 0,55 punt hoger scoorden dan de kinderen in de conditie zonder instructie ( $p = 0,04$ ). Er was geen significant verschil tussen de condities 'controle tekstbegrip' en zonder instructie ( $p = 0,17$ ) en beide condities met een leesstrategie ( $p = 0,78$ ). Ook bij de derde open vraag was er

een significant verschil tussen de scores per conditie ( $F(2,57)= 6,78$ ;  $p=0,00$ ). Uit de Post Hoc Test bleek dat de kinderen in de conditie ‘controle tekstbegrip’ gemiddeld 0,8 punt hoger scoorden dan de kinderen in de conditie zonder instructie ( $p=0,00$ ). Tussen de condities activeren voorkennis en zonder instructie ( $p=0,06$ ) en de condities ‘activeren voorkennis en zonder instructie ( $p=0,54$ ) was geen significant verschil.

#### *Carnavalstekst*

Bij de Carnavalstekst bleek uit de analyses tevens een significant verschil tussen de scores per conditie bij twee vragen die bridging inference maten. In dit geval ging het om een meerkeuzevraag, die maximaal 1 punt waard was, en een open vraag, die maximaal 2 punten opleverde. Uit de Chi-kwadraat test bleek dat er een significant verschil tussen de scores per conditie was ( $X^2=10,20$ ;  $p=0,01$ ). Alle kinderen in de conditie ‘controle tekstbegrip’ hadden deze vraag goed beantwoord, ten opzichte van 18 in de conditie ‘activeren voorkennis’ en 13 in de conditie zonder instructie. De kinderen in de conditie ‘controle tekstbegrip’ scoorden dus beter op deze vraag dan de kinderen in de conditie zonder instructie. Bij de tweede open vraag bij de Carnavalstekst was ook een significant verschil gevonden ( $F(2,57)=4,30$ ;  $p=0,02$ ). Uit de Post Hoc Test bleek dat de leerlingen in de conditie ‘activeren voorkennis’ 0,65 punt hoger scoorden dan de kinderen zonder instructie ( $p=0,03$ ). Er was geen significant verschil tussen de scores van de condities zonder instructie en ‘controleren tekstbegrip’ ( $p=0,12$ ) en de condities met een leesstrategie ( $p=0,82$ ).

Tabel 5.

*Gemiddelden (en Standaarddeviaties) van de scores per begripsvraag, uitgesplitst per conditie (N: aantal waarnemingen).*

| Tekst     | Begripsvraag            | Max. aantal punten | Zonder instructie (N:20) | Activeren voorkennis (N:20) | Controle tekstbegrip (N:20) | Significantieniveau                                    |
|-----------|-------------------------|--------------------|--------------------------|-----------------------------|-----------------------------|--|
| Valentijn | Sorteertaak             | 5                  | 3,60 (1,42)              | 4,33 (0,99)                 | 4,28 (0,79)                 | $F(2,57)=2,72$ ; $p=0,07$                              |
|           | Meerkeuzevraag 1        | 1                  | 0,75 (0,44)              | 0,80 (0,41)                 | 0,70 (0,47)                 | $X^2=0,53$ ; $p=0,77$                                  |
|           | Meerkeuzevraag 2        | 1                  | 0,55 (0,51)              | 0,75 (0,44)                 | 0,80 (0,41)                 | $X^2=3,33$ ; $p=0,19$                                  |
|           | Meerkeuzevraag 3        | 1                  | 0,75 (0,44)              | 0,70 (0,47)                 | 0,80 (0,41)                 | $X^2=0,53$ ; $p=0,77$                                  |
|           | Open vraag 1            | 2                  | 0,60 (0,68)              | 0,90 (1,02)                 | 0,75 (0,91)                 | $F(2, 57)=0,58$ ; $p=0,56$                             |
|           | <b>Open vraag 2</b>     | <b>2</b>           | <b>0,85 (0,75)</b>       | <b>1,40 (0,59)</b>          | <b>1,25 (0,64)</b>          | <b><math>F(2, 57)=3,67</math>; <math>p=0,03</math></b> |
|           | <b>Open vraag 3</b>     | <b>2</b>           | <b>1,10 (0,97)</b>       | <b>1,65 (0,67)</b>          | <b>1,90 (0,31)</b>          | <b><math>F(2,57)= 6,78</math>; <math>p=0,00</math></b> |
|           | Open vraag 4            | 2                  | 1,70 (0,73)              | 1,70 (0,73)                 | 1,70 (0,73)                 | $F(2,57)=0,00$ ; $p=1,00$                              |
| Carnaval  | Sorteertaak             | 4                  | 3,08 (0,67)              | 3,50 (0,46)                 | 3,25 (0,60)                 | $F(2,57)=2,68$ ; $p=0,07$                              |
|           | Meerkeuzevraag 1        | 1                  | 0,70 (0,47)              | 0,95 (0,22)                 | 0,85 (0,37)                 | $X^2=4,56$ ; $p=0,10$                                  |
|           | Meerkeuzevraag 2        | 1                  | 0,65 (0,49)              | 0,80 (0,41)                 | 0,70 (0,47)                 | $X^2=1,15$ ; $p=0,56$                                  |
|           | <b>Meerkeuzevraag 3</b> | <b>1</b>           | <b>0,65 (0,49)</b>       | <b>0,90 (0,31)</b>          | <b>1,00 (0,00)</b>          | <b><math>X^2=10,20</math>; <math>p=0,01</math></b>     |
|           | Open vraag 1            | 2                  | 0,70 (0,86)              | 1,00 (0,73)                 | 0,70 (0,92)                 | $F(2,57)=0,84$ ; $p=0,43$                              |
|           | <b>Open vraag 2</b>     | <b>2</b>           | <b>0,95 (0,76)</b>       | <b>1,60 (0,75)</b>          | <b>1,45 (0,76)</b>          | <b><math>F(2,57)=4,30</math>; <math>p=0,02</math></b>  |
|           | Open vraag 3            | 2                  | 0,80 (0,95)              | 1,25 (0,91)                 | 1,05 (1,00)                 | $F(2,57)=1,12$ ; $p=0,33$                              |
|           | Open vraag 4            | 2                  | 1,50 (0,83)              | 1,80 (0,52)                 | 1,75 (0,64)                 | $F(2,57)=1,14$ ; $p=0,33$                              |

#### 4.1.5 Invloed leesvaardigheid op tekstbegrip

De deelvraag van dit onderzoek was of de leesvaardigheid, het AVI-leesniveau, van de kinderen ook invloed had op hun tekstbegrip. In tabel 6 zijn de gemiddelde scores per AVI-leesniveau weergegeven. Hieruit lijken de totaalscores wel op te lopen naarmate het AVI-leesniveau hoger is. Om na te gaan of dit het geval was, is er een correlatie analyse volgens Spearman uitgevoerd. Hieruit kwam naar voren dat de totaalscore op tekstbegrip van de leerlingen inderdaad samenhang met hun AVI-leesniveau ( $r=0,26$ ,  $p=0,04$ ). De correlatie is echter vrij laag.

Daarom is dezelfde analyse uitgevoerd op alle begripsvragen apart. Uit de analyse bleek dat de score van slechts 3 vragen samenhangt met het AVI-leesniveau. Dit is de eerste meerkeuzevraag bij de Valentijnstekst ( $r=0,33$ ;  $p=0,01$ ), en de eerste open vraag ( $r=0,34$ ;  $p=0,01$ ) en de tweede open vraag ( $r=0,29$ ;  $p=0,03$ ) bij de Carnavalstekst. Ook deze correlaties zijn laag.

Tabel 6.

*Gemiddelden (en Standaarddeviaties) van de scores per vraag uitgesplitst per AVI-leesniveau (N: aantal waarnemingen).*

| AVI-leesniveau (N=60) | Begripsvraag            | AVI 6 (N=1)         | AVI 7 (N=5)         | AVI 8 (N=3)        | AVI 9 (N=12)        | AVI 9+ (N=39)       |
|-----------------------|-------------------------|---------------------|---------------------|--------------------|---------------------|---------------------|
| Valentijn             | Sorteertaak             | 3,00 (0,00)         | 3,60 (1,34)         | 3,17 (2,02)        | 4,29 (0,81)         | 4,15 (1,11)         |
|                       | <b>Meerkeuzevraag 1</b> | <b>0,00 (0,00)</b>  | <b>0,60 (0,55)</b>  | <b>0,33 (0,58)</b> | <b>0,67 (0,49)</b>  | <b>0,85 (0,37)</b>  |
|                       | Meerkeuzevraag 2        | 1,00 (0,00)         | 0,20 (0,45)         | 1,00 (0,00)        | 0,67 (0,49)         | 0,74 (0,44)         |
|                       | Meerkeuzevraag 3        | 1,00 (0,00)         | 1,00 (0,00)         | 0,33 (0,58)        | 0,67 (0,51)         | 0,77 (0,43)         |
|                       | Open vraag 1            | 2,00 (0,00)         | 0,80 (0,84)         | 2,00 (0,00)        | 1,58 (0,79)         | 1,51 (0,72)         |
|                       | Open vraag 2            | 1,00 (0,00)         | 1,40 (0,89)         | 1,67 (0,58)        | 1,08 (0,83)         | 1,13 (0,66)         |
|                       | Open vraag 3            | 0,00 (0,00)         | 0,80 (1,10)         | 0,00 (0,00)        | 1,17 (0,58)         | 0,69 (0,86)         |
|                       | Open vraag 4            | 0,00 (0,00)         | 1,20 (1,10)         | 1,33 (0,58)        | 1,83 (0,75)         | 1,79 (0,61)         |
| Carnaval              | Sorteertaak             | 3,00 (0,00)         | 3,00 (0,35)         | 3,17 (1,15)        | 3,21 (0,39)         | 3,35 (0,50)         |
|                       | Meerkeuzevraag 1        | 1,00 (0,00)         | 0,80 (0,45)         | 0,67 (1,44)        | 0,83 (0,49)         | 0,85 (0,37)         |
|                       | Meerkeuzevraag 2        | 1,00 (0,00)         | 0,60 (0,55)         | 1,00 (0,58)        | 0,67 (0,45)         | 0,72 (0,46)         |
|                       | Meerkeuzevraag 3        | 1,00 (0,00)         | 0,60 (0,55)         | 1,00 (0,00)        | 0,75 (0,65)         | 0,90 (0,31)         |
|                       | <b>Open vraag 1</b>     | <b>0,00 (0,00)</b>  | <b>0,60 (0,55)</b>  | <b>0,33 (0,00)</b> | <b>0,33 (0,65)</b>  | <b>1,03 (0,87)</b>  |
|                       | <b>Open vraag 2</b>     | <b>2,00 (0,00)</b>  | <b>1,60 (0,89)</b>  | <b>0,67 (0,58)</b> | <b>0,67 (0,83)</b>  | <b>1,54 (0,72)</b>  |
|                       | Open vraag 3            | 2,00 (0,00)         | 0,80 (1,10)         | 0,67 (1,15)        | 1,17 (0,62)         | 1,03 (0,99)         |
|                       | Open vraag 4            | 0,00 (0,00)         | 1,00 (1,00)         | 2,00 (0,00)        | 1,75 (0,62)         | 1,77 (0,58)         |
| Beide                 | <b>Totaalscore</b>      | <b>20,00 (0,00)</b> | <b>20,20 (6,92)</b> | <b>20,00(5,77)</b> | <b>22,92 (3,99)</b> | <b>24,40 (4,25)</b> |

## 4.2 Resultaten groep 7 & 8

### 4.2.1 Verdeling respondenten

Aan het experiment dat was afgenomen in groep 7 en 8, hebben uiteindelijk 59 proefpersonen meegedaan, waarvan 31 jongens (52,5 %) en 28 meisjes (47,5%). Met een Chi-kwadraat test is nagegaan of het geslacht van de respondenten gelijkmatig over de condities is verdeeld en dit bleek het geval te zijn ( $\chi^2 = 4,91$ ;  $df = 2$ ,  $p = 0,086$ ). Van de 59 proefpersonen waren 9 kinderen dyslectisch (15,3%). Ook hier is met een Chi-kwadraat test nagegaan of deze kinderen gelijk waren verdeeld over de verschillende condities. Deze verdeling was normaal ( $\chi^2=0,78$ ;  $df=2$ ;  $p = 0,68$ ). Alle leerlingen in groep 7 en 8 hadden Nederlands als moedertaal. Deze verdeling is dus gelijk. De gemiddelde leeftijd van de leerlingen was 11,05 jaar. Met een One-way ANOVA is gecontroleerd de leeftijd van de leerlingen over de verschillende condities gelijk was. Dit bleek inderdaad het geval ( $F(2,56)=0,074$ ;  $p=0,93$ ). Met dezelfde test is gecontroleerd of kinderen met een verschillend AVI leesniveau gelijk over de condities zijn verdeeld en dit bleek zo te zijn ( $F(2,56)=0,584$ ;  $p=0,56$ ).

Tabel 7.

*Aantal jongens en meisjes per conditie (N: aantal waarnemingen).*

|         | Conditie zonder instructie (N=19) | Conditie activeren voorkennis (N=20) | Conditie controle tekstbegrip (N=20) |
|---------|-----------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Jongens | 10                                | 14                                   | 7                                    |
| Meisjes | 9                                 | 6                                    | 13                                   |

Tabel 8.

*Aantal leerlingen met dyslexie en Nederlands als moedertaal uitgesplitst per conditie (N: aantal waarnemingen).*

|               |     | Conditie zonder instructie (N=19) | Conditie activeren voorkennis (N=20) | Conditie controle tekstbegrip (N=20) |
|---------------|-----|-----------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Dyslexie      | Ja  | 3                                 | 2                                    | 4                                    |
|               | Nee | 16                                | 18                                   | 16                                   |
| NL Moedertaal | Ja  | 20                                | 20                                   | 20                                   |
|               | Nee | 0                                 | 0                                    | 0                                    |

Tabel 9.

*Gemiddelden (en Standaarddeviaties) van leeftijd en AVI-leesniveau uitgesplitst per conditie (N: aantal waarnemingen).*

|                | Conditie zonder instructie (N=19) | Conditie activeren voorkennis (N=20) | Conditie controle tekstbegrip (N=20) |
|----------------|-----------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| Leeftijd       | 11,00 (0,75)                      | 11,10 (0,91)                         | 11,05 (0,76)                         |
| AVI leesniveau | 9,79 (0,71)                       | 9,95 (0,22)                          | 9,80 (0,52)                          |

#### 4.2.2 Betrouwbaarheid vragen

In de toetsen bij de twee teksten over Valentijn en Carnaval werden drie meerkeuzevragen gesteld die samen bridging inference moesten meten. Ook kwamen bij beide teksten drie open vragen voor die samen bridging inference moesten meten. Om na te gaan of deze vragen hetzelfde construct maten, is er een betrouwbaarheidsanalyse uitgevoerd op het cluster meerkeuzevragen en het cluster open vragen.

Uit deze analyse kwam naar voren dat zowel de meerkeuzevragen bij de Valentijnstekst ( $\alpha = 0,44$ ) als de meerkeuzevragen bij de Carnavalstekst ( $\alpha = -0,98$ ) niet betrouwbaar zijn. De meerkeuzevragen uit beide teksten samen waren eveneens onbetrouwbaar ( $\alpha = 0,12$ ). De betrouwbaarheid was dus te laag om de vragen te clusteren. Uit de analyse bleek tevens het cluster open vragen bij de Valentijnstekst ( $\alpha = -0,07$ ) en bij de Carnavalstekst ( $\alpha = 0,54$ ) niet betrouwbaar te zijn. Ook de vragen van beide teksten samen waren niet betrouwbaar ( $\alpha = 0,19$ ). De betrouwbaarheid was dus te laag om de vragen te kunnen clusteren.

Ten slotte is er nog een betrouwbaarheidsanalyse op alle begripsvragen van de teksten samen uitgevoerd, die het construct 'tekstbegrip' moesten meten. Uit deze analyse bleek dit cluster in eerste instantie niet betrouwbaar te zijn ( $\alpha = 0,54$ ), maar verdere analyse wees uit dat de vragen wel betrouwbaar werden als de eerste open vraag bij de Valentijnstekst eruit zou worden gefilterd ( $\alpha = 0,60$ ). De betrouwbaarheid is dan nog steeds niet heel hoog, maar toch is ervoor gekozen om deze vragen te clusteren tot 'totaalscore tekstbegrip'. Hierbij is de eerste open vraag bij de Valentijnstekst niet meegenomen in de cluster.

#### 4.2.3 Effecten van de condities op de totaalscore tekstbegrip

Om te kunnen nagaan of de verschillende condities effect hebben op het tekstbegrip, worden hier de resultaten van het effect van de conditie op de totaalscore van de toets besproken.

In tabel 10 zijn de gemiddelde totaalscores per condities weergegeven. Om te analyseren of de totaalscore op tekstbegrip verschilt per conditie, is er een One-way ANOVA test uitgevoerd. Deze test bleek significant ( $F(2, 56) = 4,36$ ;  $p = 0,02$ ), wat betekent dat er dus een contrast is tussen de totaalscores van de verschillende condities. Met een Post Hoc Test is nagegaan welke conditie effect heeft op de totaalscore van het tekstbegrip. Hieruit bleek dat de kinderen in de conditie 'controle tekstbegrip' gemiddeld 3,25 punten hoger scoorden dan de kinderen zonder instructie ( $p = 0,03$ ). De scores van de condities zonder instructie en 'activeren voorkennis' ( $p = 0,94$ ) en beide condities met leesstrategie ( $0,07$ )



verschillen niet significant van elkaar. De kinderen in de conditie 'controle tekstbegrip' scoorden dus niet significant beter dan de kinderen in de conditie 'activeren voorkennis'.

Tabel 10.

*Gemiddelden (en Standaarddeviaties) voor elke conditie van het cluster 'totaalscore op tekstbegrip' (N: aantal waarnemingen).*

| Conditie             | Totaalscore (N=59) |
|----------------------|--------------------|
| Zonder instructie    | 18,53 (3,21)       |
| Activeren voorkennis | 18,95 (4,93)       |
| Controle tekstbegrip | 21,78 (2,76)       |

#### **4.2.4 Effecten van de condities op de score van de begripsvragen apart**

De leesstrategie 'tekstbegrip controleren' had blijkbaar een positief effect op de totaalscore van de vragen die het tekstbegrip moesten meten. Op welke vaardigheid dit effect plaatsvond, is echter nog niet duidelijk. Omdat de clusters een te lage betrouwbaarheid hadden, zijn alle begripsvragen apart geanalyseerd, zodat kan worden bekeken op welke soort vragen de leesstrategie effect had. De sorteertaak en open vragen zijn geanalyseerd met een One-way ANOVA, omdat hier meer dan 1 punt kon worden behaald. De meerkeuzevragen zijn met een Chi-kwadraat test geanalyseerd, omdat hier de maximale score 1 punt was. Hieronder worden de vragen waarop een effect gevonden is apart besproken. De significantieniveaus zijn weergegeven in tabel 11, waarbij de significante verschillen zijn gemarkeerd.

##### *Valentijnstekst*

Bij de Valentijnstekst werd een significant verschil gevonden tussen de scores per conditie bij twee meerkeuzevragen die bridging inference maten en maximaal 1 punt opleverde. Uit de Chi-kwadraat test bleek dat er een verschil in de scores per conditie was bij de eerste meerkeuzevraag ( $X^2=6,55$ ;  $p=0,04$ ). In de conditie 'tekstbegrip controleren' hadden alle kinderen de vraag goed beantwoord, ten opzichte van 18 kinderen in de conditie 'activeren voorkennis' en 14 in de conditie zonder instructie. Ook uit de analyse van de tweede meerkeuzevraag bleek een significant verschil te zijn ( $X^2=12,51$ ;  $p=0,00$ ). Opnieuw hadden alle kinderen in de conditie 'controle tekstbegrip' de vraag goed beantwoord, ten opzichte van 12 kinderen in de conditie 'activeren voorkennis' en 10 in de conditie zonder instructie. De kinderen in de conditie 'controle tekstbegrip' hadden dus beter gescoord.

##### *Carnavalstekst*

Hoewel het verschil bij sommige vragen bijna significant was, is er bij geen enkele vraag bij de Carnavalstekst een significant verschil tussen de scores per conditie gevonden.

Tabel 11.

*Gemiddelden (en Standaarddeviaties) van de scores op alle begripsvragen uitgesplitst per conditie (N: aantal waarnemingen).*

| Tekst     | Begripsvragen           | Max. aantal punten | Zonder instructie (N:20) | Activeren voorkennis (N:20) | Controle tekstbegrip (N:20) | Significantieniveau                |
|-----------|-------------------------|--------------------|--------------------------|-----------------------------|-----------------------------|------------------------------------|
| Valentijn | Sorteertaak             | 5                  | 2,97 (0,82)              | 2,78 (1,06)                 | 3,15 (0,81)                 | F(2,56)=0,86; p=0,43               |
|           | <b>Meerkeuzevraag 1</b> | <b>1</b>           | <b>0,74 (0,45)</b>       | <b>0,90 (0,31)</b>          | <b>1,00 (0,00)</b>          | <b>X<sup>2</sup>=6,55; p=0,04</b>  |
|           | <b>Meerkeuzevraag 2</b> | <b>1</b>           | <b>0,53 (0,51)</b>       | <b>0,60 (0,50)</b>          | <b>1,00 (0,00)</b>          | <b>X<sup>2</sup>=12,51; p=0,00</b> |
|           | Meerkeuzevraag 3        | 1                  | 0,79 (0,42)              | 0,60 (0,50)                 | 0,75 (0,44)                 | X <sup>2</sup> =1,92; p=0,38       |
|           | Open vraag 1            | 2                  | 1,26 (0,81)              | 1,25 (0,79)                 | 0,85 (0,67)                 | F(2,56)=1,91; p=0,16               |
|           | Open vraag 2            | 2                  | 1,37 (0,76)              | 1,50 (0,83)                 | 1,80 (0,52)                 | F(2, 56)=1,88; p=0,16              |
|           | Open vraag 3            | 2                  | 0,53 (0,84)              | 0,30 (0,57)                 | 0,40 (0,75)                 | F(2, 56)=0,47; p=0,63              |
|           | Open vraag 4            | 2                  | 1,16 (0,76)              | 1,45 (0,83)                 | 1,30 (0,86)                 | F(2,56)= 0,62; p=0,54              |
| Carnaval  | Sorteertaak             | 4                  | 3,71 (1,16)              | 3,48 (1,14)                 | 4,27 (0,79)                 | F(2,56)=3,12; p=0,05               |
|           | Meerkeuzevraag 1        | 1                  | 0,74 (0,45)              | 0,80 (0,41)                 | 1,00 (0,00)                 | X <sup>2</sup> =5,75; p=0,06       |
|           | Meerkeuzevraag 2        | 1                  | 0,68 (0,48)              | 0,80 (0,41)                 | 0,90 (0,31)                 | X <sup>2</sup> =2,80; p=0,25       |
|           | Meerkeuzevraag 3        | 1                  | 0,68 (0,48)              | 0,80 (0,41)                 | 0,95 (0,22)                 | X <sup>2</sup> =4,58; p=0,10       |
|           | Open vraag 1            | 2                  | 0,89 (0,81)              | 0,95 (0,89)                 | 0,80 (0,95)                 | F(2,56)=0,15; p=0,86               |
|           | Open vraag 2            | 2                  | 1,05 (0,40)              | 1,10 (0,64)                 | 1,20 (0,52)                 | F(2,56)=0,39; p=0,68               |
|           | Open vraag 3            | 2                  | 1,16 (0,83)              | 1,30 (0,80)                 | 1,45 (0,83)                 | F(2,56)=0,62; p=0,54               |
|           | Open vraag 4            | 2                  | 1,53 (0,70)              | 1,60 (0,82)                 | 1,80 (0,62)                 | F(2,56)=0,77; p=0,47               |

#### 4.2.5 Invloed leesvaardigheid op tekstbegrip

De deelvraag van dit onderzoek was of de leesvaardigheid, zoals het AVI-leesniveau, van de kinderen ook invloed had op hun tekstbegrip. In tabel 12 zijn de gemiddelde scores per AVI-leesniveau weergegeven. Om na te gaan of dit het geval was, is er een correlatie analyse volgens Spearman uitgevoerd. Hieruit kwam naar voren dat de totaalscore op tekstbegrip van de leerlingen totaal niet samenhangt met hun AVI-leesniveau ( $r = -0,11$ ,  $p = 0,40$ ). Dezelfde analyse is uitgevoerd op alle begripsvragen apart. Uit deze analyses bleek tevens dat het AVI-leesniveau niet correleerde met de scores per vraag.

Tabel 12.

*Gemiddelden (en Standaarddeviaties) van de scores per vraag uitgesplitst per AVI-leesniveau (N: aantal waarnemingen).*

| AVI-leesniveau (N=59) | Begripsvraag     | AVI 7 (N=1)  | AVI 8 (N=1)  | AVI 9 (N=4)  | AVI 9+ (N=53) |
|-----------------------|------------------|--------------|--------------|--------------|---------------|
| Valentijn             | Sorteertaak      | 4,00 (0,00)  | 3,00 (0,00)  | 3,50 (0,71)  | 2,91 (0,91)   |
|                       | Meerkeuzevraag 1 | 1,00 (0,00)  | 1,00 (0,00)  | 1,00 (0,00)  | 0,87 (0,34)   |
|                       | Meerkeuzevraag 2 | 0,00 (0,00)  | 1,00 (0,00)  | 0,75 (0,50)  | 0,72 (0,45)   |
|                       | Meerkeuzevraag 3 | 1,00 (0,00)  | 1,00 (0,00)  | 0,75 (0,50)  | 0,70 (0,46)   |
|                       | Open vraag 1     | 2,00 (0,00)  | 0,00 (0,00)  | 1,00 (0,82)  | 1,13 (0,76)   |
|                       | Open vraag 2     | 2,00 (0,00)  | 2,00 (0,00)  | 1,00 (0,82)  | 1,58 (0,72)   |
|                       | Open vraag 3     | 0,00 (0,00)  | 2,00 (0,00)  | 0,25 (0,50)  | 0,40 (0,72)   |
|                       | Open vraag 4     | 1,00 (0,00)  | 2,00 (0,00)  | 1,50 (1,00)  | 1,29 (0,82)   |
| Carnaval              | Sorteertaak      | 4,00 (0,00)  | 5,00 (0,00)  | 4,13 (0,85)  | 3,77 (1,10)   |
|                       | Meerkeuzevraag 1 | 1,00 (0,00)  | 1,00 (0,00)  | 1,00 (0,00)  | 0,83 (0,38)   |
|                       | Meerkeuzevraag 2 | 0,00 (0,00)  | 1,00 (0,00)  | 0,75 (0,50)  | 0,81 (0,40)   |
|                       | Meerkeuzevraag 3 | 1,00 (0,00)  | 1,00 (0,00)  | 1,00 (0,00)  | 0,79 (0,41)   |
|                       | Open vraag 1     | 1,00 (0,00)  | 0,00 (0,00)  | 1,50 (1,00)  | 0,85 (0,86)   |
|                       | Open vraag 2     | 1,00 (0,00)  | 1,00 (0,00)  | 1,25 (0,50)  | 1,11 (0,54)   |
|                       | Open vraag 3     | 2,00 (0,00)  | 0,00 (0,00)  | 0,50 (1,00)  | 1,38 (0,77)   |
|                       | Open vraag 4     | 2,00 (0,00)  | 2,00 (0,00)  | 2,00 (0,00)  | 1,60 (0,74)   |
| Beide                 | Totaalscore      | 21,00 (0,00) | 23,00 (0,00) | 20,88 (4,03) | 19,60 (4,04)  |

#### 4.3 Vergelijking groep 6 en 7 & 8

In beide groepen had een van de leesstrategieën of allebei een positief effect op de totaalscore op tekstbegrip van de leerlingen. De verwachting aan het begin van dit onderzoek was dat in groep 6 het verschil in score op tekstbegrip tussen de verschillende condities groter zou zijn dan in groep 7 en 8.

Om te analyseren of de groep en de conditie invloed hebben op de totaalscore op tekstbegrip van de leerlingen, is er een Tweeweg Anova uitgevoerd. Zowel de twee hoofdeffecten als het interactie effect bleken in deze analyse significant te zijn. Er is dus een hoofdeffect van de conditie op de totaalscore ( $F(2,113)=10,28$ ;  $p=0,00$ ), een hoofdeffect van de groep op de totaalscore ( $F(1,113)=18,60$ ;  $p=0,00$ ) en een interactie-effect van de groep en conditie op de totaalscore ( $F(2,113)=4,64$ ;  $p=0,01$ ). Zowel de groep als de conditie hebben dus een invloed op de totaalscore op tekstbegrip. Dit betekent dat in groep 6 het inzetten van een leesstrategie tot een hogere score leidt dan in groep 7 en 8.

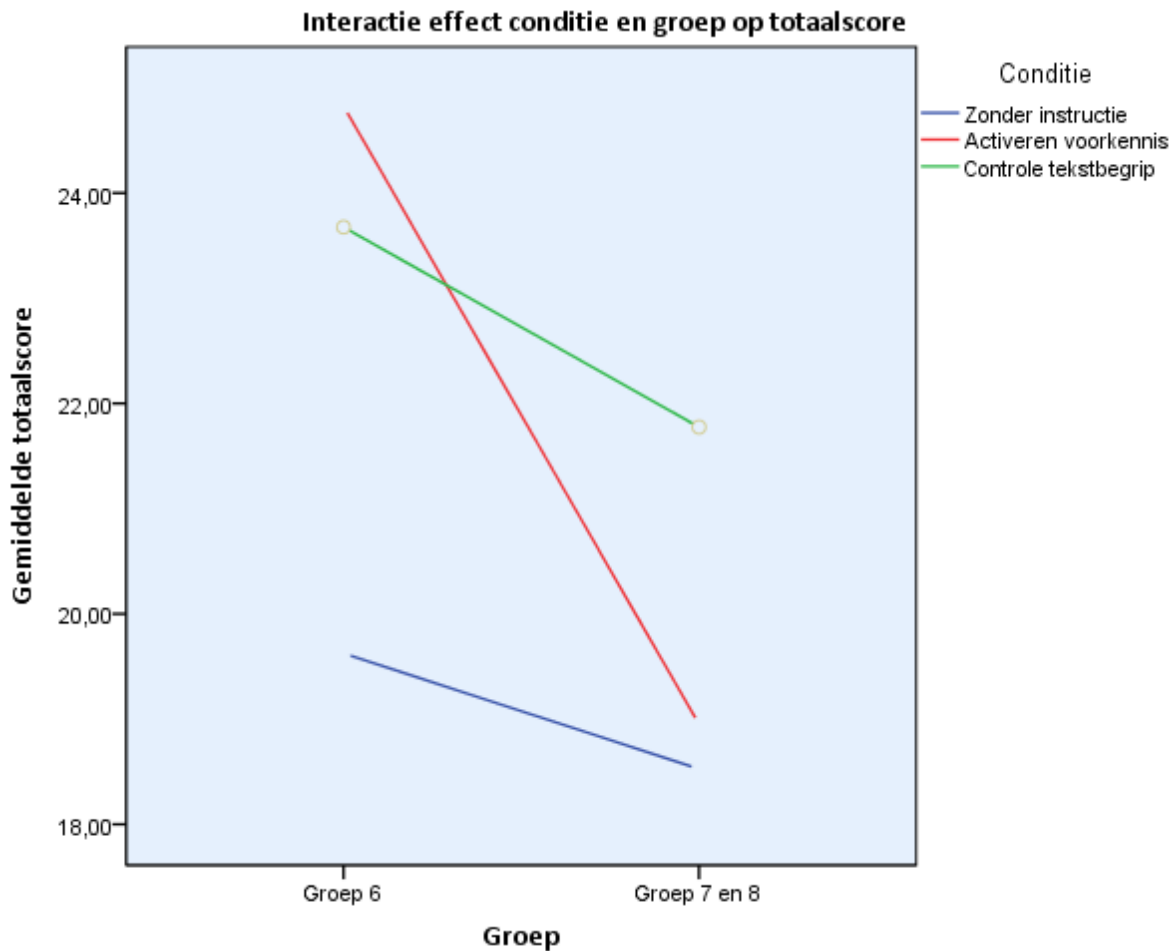
Tabel 13.

*Gemiddelden (en Standaarddeviaties) van de totaalscore op tekstbegrip uitgesplitst per groep en conditie (N: aantal waarnemingen).*

| Conditie             | Groep 6 (N=60) | Groep 7&8 (N=59) |
|----------------------|----------------|------------------|
| Zonder instructie    | 19,63 (5,07)   | 18,53 (3,21)     |
| Activeren voorkennis | 24,83 (2,81)   | 18,95 (4,93)     |
| Controle tekstbegrip | 23,68 (2,83)   | 21,78 (2,76)     |
| Totaalscore          | 22,71 (4,30)   | 19,77 (3,97)     |

Plot 1.

*Interactie-effect van conditie en groep op de totaalscore tekstbegrip van de leerlingen.*



## **5. Conclusie & Discussie**

Uit de analyses blijkt dat het inzetten van leesstrategieën inderdaad een bevorderend effect heeft op het tekstbegrip van de leerlingen. Deze resultaten bevestigen dus de conclusies van voorgaande onderzoeken, zoals die van Moelands et al. (2007) en Vernooij (2007; 2009). Het inzetten van de leesstrategieën in groep 6 heeft een ander effect dan in groep 7 en 8. / leidt tot een ander resultaat dan in groep 7 en 8.

### **5.1 Effect leesstrategieën op totaalscore tekstbegrip**

In groep 6 hebben beide leesstrategieën een positief effect het tekstbegrip van de leerlingen in vergelijking met de leerlingen die geen instructie kregen. Deze uitkomst bevestigt de verwachting dat kinderen zonder instructie sowieso lager zouden scoren dan kinderen die een leesstrategie aangeboden kregen. Uit de literatuur blijkt dat eenduidig dat inzetten van leesstrategieën een positief effect heeft op het tekstbegrip en dit onderzoek sluit daarbij aan. De verwachting dat de leesstrategie 'voorkennis activeren' het meeste effect zou hebben op de totaalscore van het tekstbegrip, komt echter niet uit. Beide leesstrategieën hebben namelijk evenveel invloed op het tekstbegrip van leerlingen. Dit kan komen doordat niet alle leerlingen even goed in staat zijn om voorkennis te activeren. Het ene kind schrijft relevantere steekwoorden op dan de ander, dus de mate waarin de leesstrategie goed is ingezet zou kunnen samenhangen met de score op tekstbegrip.

In groep 7 en 8 heeft alleen de leesstrategie 'tekstbegrip controleren' een positief effect op het tekstbegrip van de kinderen in vergelijking met de leerlingen die geen instructie kregen. De hypothese dat de leesstrategie 'voorkennis activeren' meer effect zou hebben dan de andere condities en de hypothese dat leerlingen die geen instructie kregen minder goed zouden scoren dan de leerlingen die een leesstrategie moesten inzetten, blijken niet te kloppen. Het activeren van voorkennis heeft in groep 7 en 8 zelfs helemaal geen effect op het tekstbegrip. Dit betekent dat de leerlingen die geen instructie kregen niet minder tekstbegrip hebben dan de kinderen die hun voorkennis moesten activeren. Een mogelijke verklaring voor het positieve effect van de leesstrategie 'tekstbegrip controleren' is dat deze kinderen expliciet geïnstrueerd werden om terug te kijken in de tekst. Alle leerlingen mochten terugkijken in de tekst om de vragen te beantwoorden, maar tijdens de afname van het experiment bleek dat dit nauwelijks gedaan werd. Teruglezen in de tekst vergroot immers de kans om een goed antwoord te geven op vragen die in de tekst worden uitgelegd. Deze conclusies sluiten aan bij de bevindingen van Moelands et al. (2007) dat kinderen uit zichzelf geen leesstrategieën inzetten en daartoe bij iedere afname moeten worden geïnstrueerd.

### **5.2 Effect leesstrategieën op specifieke vaardigheden**

Uit de analyses van de afzonderlijke vragen blijkt dat de leesstrategieën in groep 6 op verschillende vragen een positief effect heeft. Twee open vragen van de Valentijnstekst werden beter beantwoord door kinderen met de leesstrategie 'voorkennis activeren' en 'tekstbegrip controleren'. Bij de Carnavalstekst heeft de leesstrategie 'voorkennis activeren' ook een positief effect op het beantwoorden van een open vraag en de leesstrategie 'tekstbegrip controleren' op het beantwoorden van een

meerkeuzevraag. Opvallend is dat bij twee meerkeuzevragen bij de leesstrategie 'tekstbegrip controleren' door alle kinderen goed is beantwoord.

In groep 7 en 8 hebben beide leesstrategieën een positief effect op twee meerkeuzevragen bij de Valentijnstekst. Opmerkelijk is dat ook in deze groepen de twee meerkeuzevragen door alle leerlingen met de leesstrategie 'controleren tekstbegrip' goed zijn beantwoord. Bij de Carnavalstekst is er bij geen van de vragen een verschil gevonden, hoewel een aantal vragen wel bijna op significant verschil was getoetst. Ook hier is het geval dat twee meerkeuzevragen door alle leerlingen met de leesstrategie 'tekstbegrip controleren' goed is beantwoord. Zonder meer heeft deze leesstrategie dus een positief effect op het beantwoorden van de meerkeuzevragen. Een mogelijke verklaring hiervoor zou kunnen zijn dat leerlingen door nogmaals gericht een stuk tekst bekijken, beter kennis nemen van de inhoud.

Omdat het effect van beide leesstrategieën zowel bij open als meerkeuzevragen gevonden zijn, dus bij verschillende vaardigheden, kan er niet met zekerheid gezegd worden op welke vaardigheden het inzetten van deze leesstrategieën effect hebben. Blijkbaar heeft de leesstrategie 'tekstbegrip controleren' een positief effect bij het beantwoorden van meerkeuzevragen, maar beide leesstrategieën ook op open vragen. Er kan dus nog niets met zekerheid worden aangenomen. Om deze uitspraak te kunnen bevestigen, moet meer onderzoek worden verricht. Uit onderzoek van Kintsch (1988) blijkt immers dat bij het beantwoorden van meerkeuzevragen andere vaardigheden worden ingezet dan bij het beantwoorden van open vragen. Een ander merkwaardig punt is dat er geen effect is gevonden bij de sorteertaak, terwijl volgens Kamalski et al. (2005) met dit soort taken tekstbegrip het best kan worden gemeten. Dit kan misschien worden verklaard door het feit dat veel leerlingen deze taak niet goed begrepen en het in alle groepen nogmaals klassikaal moest worden toegelicht. Een mogelijke verklaring hiervoor is het feit dat veel leerlingen deze taak niet goed begrepen en dat deze in alle groepen nogmaals klassikaal is toegelicht. Wellicht had deze vraag zorgvuldiger moeten worden geformuleerd of hadden de kinderen weinig ervaring met het maken van deze taken.

### **5.3 Effect leesvaardigheid op tekstbegrip**

Een deelvraag van het onderzoek was of de leesvaardigheid, het AVI-leesniveau, invloed heeft op het tekstbegrip van leerlingen. In groep 6 blijkt dit wel het geval te zijn. Het AVI-leesniveau van de leerling hangt hier samen met hoe goed zij gescoord hebben op de toetsen. De samenhang is wel erg laag. Dit is mogelijk te verklaren doordat meer dan de helft van de leerlingen het hoogste AVI-niveau al behaald hebben. In groep 7 en 8 is er geen samenhang tussen het AVI-leesniveau en het tekstbegrip van de leerlingen. Waarschijnlijk komt dit door het feit dat bijna alle leerlingen in groep 7 en 8 al het hoogste AVI-niveau hebben behaald, waardoor er weinig verschil is in de leesvaardigheid, terwijl in groep 6 het leesniveau nog varieerde van AVI 6 tot AVI 9+. Aan het onderzoek deden te weinig dyslectische kinderen mee om iets te kunnen zeggen over dit effect.

### **5.4 Vergelijking effect van leesstrategieën in groep 6 en 7 & 8**

De laatste hypothese die vooraf aan dit onderzoek is opgesteld, luidde dat in groep 6 het verschil in de scores op tekstbegrip groter zou zijn tussen de verschillende condities dan in groep 7 en 8. Uit de analyses blijkt dat deze hypothese inderdaad kan worden bevestigd. Er is een interactie-effect tussen de

conditie en de groep van de leerlingen. Zowel de groep als de conditie hebben dus invloed op de totaalscore op tekstbegrip van de leerlingen. Dit betekent dat in groep 6 het inzetten van een leesstrategie tot een hogere score leidt in vergelijking tot de conditie zonder instructie, dan in groep 7 en 8 het geval is. De gemiddelde totaalscores van de verschillende condities liggen in groep 6 verder uit elkaar dan die in groep 7 en 8, wat inhoudt dat het aanbieden van een leesstrategie in deze groepen in verhouding minder effect heeft. Dit kan betekenen dat leerlingen naarmate ze ouder worden, sterkere lezers worden en hierdoor minder expliciet een leesstrategie nodig hebben, zoals ook door Walraven (1995) wordt gesteld. Deze conclusie sluit aan op de theorie van Overmaat & Ledoux (2002) die zegt dat zwakkere lezers meer baat zullen hebben bij een expliciete instructie om een leesstrategie in te zetten dan sterke lezers, omdat sterke lezers hun eigen leesgedrag al goed kunnen controleren. Het verschil tussen het tekstbegrip van sterke lezers die wel of geen instructie krijgen zal dan kleiner zijn.

Wat deze conclusie tegenspreekt, is dat de gemiddelde scores in alle condities hoger zijn in groep 6, dan in groep 7 en 8. In groep 6 scoren kinderen op hun eigen niveau beter dan de leerlingen in groep 7 en 8 doen. Aan de hand van dit resultaat kan dus niet geconcludeerd worden dat leerlingen in groep 7 en 8 sterkere lezers zijn dan leerlingen in groep 6. Een mogelijke verklaring hiervoor kan worden gevonden in onderzoek van Vernooy (2009) en Stoeldraijer & Förrer (2008). Uit het onderzoek van Stoeldraijer en Förrer (2008) blijkt dat de motivatie voor begrijpend lezen bij basisschoolleerlingen per jaar afneemt. Volgens Vernooy (2009) is motivatie belangrijk voor het tekstbegrip, omdat een lezer die bereid is zich in te zetten bij het lezen, teksten beter begrijpt. Bij het afnemen van het onderzoek waren de leerlingen in groep 6 inderdaad gemotiveerder om mee te werken en vonden zij het zelfs leuk. In groep 7 en 8 was deze motivatie veel minder. Vooral in groep 8 waren de leerlingen sceptisch over het onderzoek en onwillig om mee te werken. Hoewel dit niet kan worden getoetst, is het een mogelijke verklaring voor de resultaten.

## **5.5 Aanbevelingen**

Aan de hand van de resultaten die zijn voortgekomen uit dit onderzoek kan helaas geen uitspraak worden gedaan over de aard van het effect van de leesstrategieën. Er is geen duidelijkheid over welke leesstrategie meer effect heeft op het tekstbegrip. Deze uitkomsten zijn gebaseerd op een kleinschalig onderzoek en het is daarom aan te bevelen om soortgelijk onderzoek bij een groter aantal respondenten opnieuw af te nemen. De conclusies kunnen wel als leidraad fungeren voor vervolgonderzoek naar het effect van andere leesstrategieën op tekstbegrip, om zo een compleet beeld van het effect van leesstrategieën op tekstbegrip te vormen. Het resultaat hiervan zou een beperkt en overzichtelijk aanbod van leesstrategieën kunnen zijn, dat efficiënt kan worden ingezet bij het leesonderwijs. Het inzetten van de strategieën zal hierdoor belangrijker worden dan het aanleren ervan.

## 6. Literatuur

- Aarnoutse, C., Van Leeuwe, J., Voeten, M., & Oud, H. 2001. *Development of decoding, reading comprehension, vocabulary and spelling during the elementary school years*. Geraadpleegd op 07-03-2013 via <http://link.springer.com/article/10.1023/A:1008128417862>  
Reading and Writing: an interdisciplinary journal, 14, p.61-89.
- Boerma, I., Manders, A., & Markhorst, M. *Begrijpend lezen nieuwe stijl*. Geraadpleegd op 10-03-2013 via [http://www.drielanden.org/3%20-%20onderwijsontwikkeling/2\\_nieuws/blns.pdf](http://www.drielanden.org/3%20-%20onderwijsontwikkeling/2_nieuws/blns.pdf)
- Elsacker, W. Van (2002). *Begrijpend lezen: Een onderzoek naar de invloed van strategiegebruik, leesmotivatie, vrijetijdslezen en andere factoren op het begrijpend lezen van eerste en tweede taalleerders in de middenbouw van het basisonderwijs*. Publicatie Stichting Lezen
- Heesters, K., Berkel van S., Schoot van der F., & Hemker B. (2007). *Balans van het leesonderwijs aan het einde van de basisschool. Uitkomsten van de vierde peiling in 2005*. PPOON-reeks nummer 33. Arnhem: Cito.
- Inspectie van het Onderwijs (1996). *Begrijpend onderwijs. Een evaluatie van het onderwijs in begrijpend en studerend lezen op de basisschool*. Utrecht.
- Inspectie van het Onderwijs. (2006). *De staat van het onderwijs*. Onderwijsverslag 2004-2005. Den Haag.
- Inspectie van het onderwijs (2008). *Basisvaardigheden taal in het basisonderwijs*. Onderwijsverslag 206-2007. Utrecht.
- Kamalski, J., Sanders, T., Lentz, L. en Van den Bergh, H. (2005) *Hoe kun je het beste meten of een leerling een tekst begrijpt? Een vergelijkend onderzoek naar vier methoden*. Levende Talen Tijdschrift, 6 (4), p. 4-9
- Kamalski, J. (2007). *Coherence marking, comprehension and persuasion. On the processing and representation of discourse*. Universiteit Utrecht, Utrecht.
- Kintsch, W., (1988). *The Role of Knowledge in Discourse Comprehension: A Construction - Integration Model*. Geraadpleegd op 27-02-2013 via <http://psycnet.apa.org/journals/rev/95/2/163>  
Psychological Review, 95 (2), p.163-182).
- Land, J. F. H. (2009). *Zwakke lezers, sterke teksten?* Delft: Eburon.
- McNamara, D., Kintsch, E., Songer, N. & Kintsch, W. (1996). *Are good texts always better? Interaction of text coherence, background knowledge and levels of understanding in learning from text*. [http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/s1532690xci1401\\_1](http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1207/s1532690xci1401_1)  
Cognition and Instruction, 22, p. 1-43.



- Meelker, I. (2009). *Effectieve instructie in leesstrategieën*. Geraadpleegd op 25-02-2013 via <http://www.onderwijsmaakjesamen.nl/thema/taal-lezen/effectieve-instructie-in-leesstrategieen/>
- Moelands, F., Jongen, I., Van der Schoot, F. en Hemker, B. (2007). *Balans over lees-strategieën in het primair onderwijs*. *Periodieke Peiling van het Onderwijsniveau* (35).
- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Geraadpleegd op 21-02-2013 via <http://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/pages/smallbook.aspx>
- Pearson, P. D., & Fielding, L. (1991). *Comprehension instruction*. *Handbook of reading research* (2), p. 815-860.
- Pressley, M., & Afflerbach, P. (1996). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Geraadpleegd op 17-03-2013 via <http://www.jstor.org.proxy.library.uu.nl/stable/pdfplus/358808.pdf?acceptTC=true>  
College composition and Communication, 47 (2) p. 305-306
- Staphorsius, M. & Sanders, T. (2008). *Leesbaarheid en tekststructuur in basisschoolteksten. Een exploratief onderzoek*. Geraadpleegd op 21-02-2013 via [http://taalbeheersing.letterentijdschriften.nl/document\\_articles/60.pdf](http://taalbeheersing.letterentijdschriften.nl/document_articles/60.pdf)  
*Tijdschrift voor Taalbeheersing*, 30, (2), p. 174-197.
- Stoeldraijer, J. & K. Verwooy (2007). "Géén begrijpend lezen in groep 4?!" In: *Basisschool Management*, 21, (2), p. 10-1
- Stoeldraijer, J. & M. Förrer (2008). *Effectiever en Efficiënter werken aan Begrijpend Lezen*. *Taalpilots onderwijsachterstanden*. P. 1-15.
- Van der Steeg, M. , Vemeer, N. & Lanser, D. (2011). *Onderwijsprestaties Nederland in perspectief: onderwijsniveau daalt, vooral de beste leerlingen blijven achter*. Geraadpleegd op 18-02-2013 via [http://www.servicecenter.aob.nl/kixtart/modules/absolutenm/articlefiles/48100-cpb\\_policy-brief\\_-nederlandseonderwijsprestaties.pdf](http://www.servicecenter.aob.nl/kixtart/modules/absolutenm/articlefiles/48100-cpb_policy-brief_-nederlandseonderwijsprestaties.pdf) CPB policy Brief.
- Verwooy, K. (2007). *Effectief leesonderwijs nader bekeken*. *Projectbureau Kwaliteit - Taalpilots achterstanden*.
- Verwooy, K. (2009). *Effectieve instructie en risicolezers*. In: Desoete, A. e.a. (2009). *Leerproblemen evidence-based voorspellen, onderkennen en aanpakken. Bijdragen uit onderzoek*. Leuven/Den Haag: ACCO.

Vernooy, K. (2009). *Lezen stopt nooit*. Lectoraat Hogeschool Hengelo.

Walraven, M. (1995). *Instructie in leesstrategieën: Problemen met begrijpend lezen en het effect van instructie aan zwakke lezers*. Amsterdam Duivendrecht: Paedologisch Instituut Amsterdam, Vrije Universiteit Amsterdam.

Willingham, D.T. (2006). *The usefulness of brief instruction in reading comprehension Strategies*.  
Geraadpleegd op 14-03-2013 via <http://www.rism.ac.th/ris/pdf/seniakevin2.pdf>  
American Federation of Teachers. P. 39-50.

## 7. Bijlagen

- I. Brief ouders
- II. Voorblad + instructie 1, 2 & 3
- III. Teksten groep 6
- IV. Teksten groep 7 & 8
- V. Toets + antwoordmodel groep 6
- VI. Toets + antwoordmodel groep 7 & 8
- VII. Puzzels

## I. Brief Ouders



**Universiteit Utrecht**

Beste ouder(s)/verzorger(s),

Mijn naam is Nienke Kooistra en ik ben student aan de Universiteit Utrecht. Momenteel zit ik in het derde jaar van mijn studie en schrijf ik mijn eindwerkstuk voor de bachelor Communicatie- en Informatiewetenschappen. Hiervoor doe ik een onderzoek naar het vergroten van tekstbegrip bij kinderen in groep 6, 7 en 8, waarbij ik een experiment heb uitgevoerd op Het Kompas. Uw kind heeft hiervoor twee teksten gelezen en daar een aantal vragen beantwoord. De resultaten zullen anoniem worden verwerkt. De leerkracht is bij het experiment aanwezig geweest en heeft goedkeuring voor de uitvoering van het onderzoek gegeven. Indien u nog vragen heeft over het onderzoek, kunt u mij altijd bereiken op onderstaand email-adres.

Ik hoop u hiermee voldoende te hebben geïnformeerd,

Met vriendelijk groet,  
Nienke Kooistra

[n.a.kooistra@students.uu.nl](mailto:n.a.kooistra@students.uu.nl)



## II. Voorblad + Instructie 1

Voor je ligt een pakketje met teksten. Voordat je deze mag openslaan, moet je nog een paar vragen invullen. Lees daarna goed de instructie onder de vragen!

Ben jij een jongen of een meisje?

- Jongen
- Meisje

Hoe oud ben je? ..... jaar

In welke klas zit je?

- Groep 6
- Groep 7
- Groep 8

Wat is je AVI leesniveau?

- AVI 5
- AVI 6
- AVI 7
- AVI 8
- AVI 9
- > AVI 9

Ben jij dyslectisch?

- Ja
- Nee

Welke taal spreek jij thuis het meest? .....

In welk land ben jij geboren? .....

### LEESTIP

Op het volgende blaadje staat een tekst die je gaat lezen. Aan de buitenkant van de tekst kun je soms al zien waar de tekst over gaat. Kijk naar de **titel**, **kopjes** en **plaatjes**. Waar zou de tekst over gaan? En wat weet je er al van? **Schrijf dat in steekwoorden op de achterkant van dit blaadje op.** Daarna mag je de tekst gaan lezen. Succes!



## Voorblad + Instructie 2

Voor je ligt een pakketje met teksten. Voordat je deze mag openslaan, moet je nog een paar vragen invullen. Lees daarna goed de instructie onder de vragen!

Ben jij een jongen of een meisje?

- Jongen
- Meisje

Hoe oud ben je? ..... jaar

In welke klas zit je?

- Groep 6
- Groep 7
- Groep 8

Wat is je AVI leesniveau?

- AVI 5
- AVI 6
- AVI 7
- AVI 8
- AVI 9
- > AVI 9

Ben jij dyslectisch?

- Ja
- Nee

Welke taal spreek jij thuis het meest? .....

In welk land ben jij geboren? .....

### LEESTIP

Op het volgende blaadje staat een tekst die je gaat lezen. Het is belangrijk om verbanden in de tekst te begrijpen. **Let op belangrijke en moeilijke woorden in de tekst en onderstreep deze.** Dat helpt om de tekst beter te begrijpen. De zin waarin je een woord onderstreept, **lees je opnieuw.** Succes!



### Voorblad zonder instructie

Voor je ligt een pakketje met teksten. Voordat je deze mag openslaan, moet je nog een paar vragen invullen. Lees daarna goed de instructie onder de vragen!

Ben jij een jongen of een meisje?

- Jongen
- Meisje

Hoe oud ben je? ..... jaar

In welke klas zit je?

- Groep 6
- Groep 7
- Groep 8

Wat is je AVI leesniveau?

- AVI 5
- AVI 6
- AVI 7
- AVI 8
- AVI 9
- > AVI 9

Ben jij dyslectisch?

- Ja
- Nee

Welke taal spreek jij thuis het meest? .....

In welk land ben jij geboren? .....

#### LEESTIP

Op het volgende blaadje staat een tekst die je gaat lezen. Lees de tekst goed door, zodat je er ook nog vragen over kunt beantwoorden. Succes!

### III. Tekst Carnaval groep 6

1 Carnaval in Nederland

Op 9 en 10 februari was het weer carnaval. De mensen vieren een paar dagen feest. Wat is carnaval precies?

Vier dagen feest

5 Carnaval is een groot feest! Mensen trekken rare kleren aan. Ze verkleden zich. Bijvoorbeeld als indiaan of als prinses. Er wordt veel gedanst en gedronken. Prins Carnaval is de baas tijdens carnaval. Steden heten anders tijdens carnaval.

10 Den Bosch heet dan bijvoorbeeld Oeteldonk. Er zijn carnavalsoptochten. Iedereen probeert de mooiste carnavalswagen te maken. Tijdens de optocht komt Prins Carnaval voorbij. Hij zwaait naar de mensen en roept: "Alaaf!".



*Een carnavalswagen*

15 Begin van de vastentijd

Na carnaval begint de vastentijd. De vastentijd was vroeger voor katholieken de tijd om te vasten. De mensen aten dan minder. En ze aten geen vlees. Kinderen aten hun snoep niet meteen op. Ze bewaarden dat in een doosje. Ze mochten het dan op zondag opeten. Nu doet bijna niemand dat meer. Het vasten duurde lang. De mensen wilden daarom van te voren nog lekker feesten. Dat werd het carnavalsfeest.

20

Niet overal carnaval

Carnaval wordt niet overal in Nederland gevierd. Het feest wordt vooral door katholieken gevierd. De meeste katholieken wonen in het zuiden van Nederland. Daar wordt carnaval in iedere stad gevierd. Maar ook in Amsterdam, Apeldoorn en Twente wordt het gevierd. Daar wonen ook veel katholieken.

25

Carnavalskrakers

De mensen zingen graag tijdens carnaval. De meeste liedjes zijn erg grappig. Sommige liedjes worden tijdens carnaval een echte hit. Deze liedjes noemen we carnavalskrakers.

30 Voorbeelden van carnavalskrakers zijn: 'Er staat een paard in de gang' en 'Schnappi'.



*Schni Schna Schnappi*



## Tekst Valentijn groep 6

### 1 Valentijnsdag

14 februari is Valentijnsdag. Verliefde mensen geven elkaar op die dag kaarten, cadeautjes of rozen.

#### Dag van de liefde

5 14 februari is de dag van de liefde. In Engeland en de Verenigde Staten wordt Valentijnsdag al eeuwenlang gevierd. In Nederland wordt het sinds 50 jaar gevierd. Oorspronkelijk is Valentijnsdag voor mensen die in het geheim verliefd zijn. Ze sturen een valentijnskaart naar de  
10 persoon op wie ze verliefd zijn. Dat mag anoniem. Ze niet op de kaart te schrijven.



hoeven hun naam dus

#### Heel veel rode harten

15 Valentijnsdag wordt in Nederland steeds groter gevierd. In de winkels liggen rode harten. Er zijn rode snoepjes, ballonnen en kussens. Alles is in de vorm van harten. De bloemenwinkels staan vol met rode rozen. Je kunt allerlei valentijnskaarten kopen. Maar waar komt Valentijnsdag vandaan? Niemand weet het precies. Er zijn verschillende verhalen. Hieronder staan twee van die verhalen.

#### Valentijn, de Romein

20 Heel lang geleden was er een Romeinse man. Hij heette Valentijn. Hij wilde christelijk worden. Maar de Romeinen vonden dat niet goed. Ze hadden namelijk een ander geloof. Valentijn moest naar de gevangenis. De Romeinen gingen Valentijn op 14 februari vermoorden. Maar voordat Valentijn vermoord werd, schreef hij in het geheim een briefje. Het was voor de dochter van de gevangenisbewaker. Want Valentijn was verliefd op haar. In het briefje stond: "Van je Valentijn..."

#### 25 Juno

30 Een ander verhaal gaat over Juno. Juno was de koningin van alle Romeinse goden en godinnen. Ze vond het leuk om feesten te geven. Op 14 februari gaf ze een heel groot feest. Alle Romeinse jongens en meisjes waren uitgenodigd. Op dit feest trok iedereen een lootje. Op ieder lootje stond de naam van een jongen of meisje. De godin Juno wilde op het feest zo veel mogelijk stelletjes vormen. Ze hoopte dat veel jongens en meisjes aan het einde van het feest verliefd waren op elkaar.

#### IV. Tekst Carnaval groep 7&8

##### 1 Carnaval in Nederland

In het weekend van 9 en 10 februari barstte in een groot deel van Nederland het carnavalsfeest weer los. De mensen vieren uitbundig feest. Maar wat is carnaval precies?



##### 5 Vier dagen lol

Carnaval is een groot feest! Mensen trekken rare kleren aan. Ze verkleden zich bijvoorbeeld als indiaan, als zeerover, of als prinses. Urenlang wordt er gedanst en gedronken. Mensen hossen

10

in de cafés en lopen in de polonaise. Tijdens carnaval heeft de burgemeester niks te vertellen. Prins Carnaval is de baas. De Raad van Elf helpt hem. Samen moeten ze ervoor zorgen dat carnaval een geweldig feest wordt.

15

Plaatsnamen worden veranderd. Zo heet Den Bosch tijdens carnaval Oeteldonk. Eindhoven heet dan Lampegat. Elke plaats heeft zijn eigen carnavalsoptocht. Maandenlang wordt er getimmerd en geverfd aan de mooiste praalwagens. Tijdens de optocht komen Prins

20

Carnaval en zijn Raad van Elf voorbij. Ze dragen allemaal een steek, een hoed met pauwenveren. Ze zwaaien naar het publiek en roepen: "Alaaf!" Het regent confetti, papiersnippers en serpentines.

##### Begin van de vastentijd

Na carnaval komt Aswoensdag. Dat is dit jaar op 13 februari. Op Aswoensdag begint de vastentijd. De vastentijd was vroeger voor rooms-katholieken de tijd om te vasten. Ze aten minder. En vlees aten ze helemaal niet. Het woord carnaval komt waarschijnlijk van 'carne vale'. Dat is Latijn voor 'vaarwel vlees'. Kinderen aten hun snoep niet meteen op, maar bewaarden dat in een vastentrommeltje voor de zondag. Nu doet bijna niemand dat meer. Voordat de mensen gingen vasten, wilden ze nog even uitgebreid eten,

25

30

drinken en dansen. Dat werd uiteindelijk het carnavalsfeest. De laatste dag van carnaval wordt ook wel Vastenavond genoemd.

##### Niet overal carnaval

Niet overal in Nederland wordt carnaval gevierd. Dat komt doordat het feest vooral door rooms-katholieken wordt gevierd. De meeste rooms-katholieken wonen in de provincies Noord-Brabant en Limburg. Daar wordt in iedere stad en in ieder dorp carnaval gevierd. Maar ook in Amsterdam, Apeldoorn en Twente gebeurt dat. Ook daar wonen veel rooms-katholieken.

35

##### Carnavalskrakers

Elk jaar worden er rond carnaval speciale liedjes gemaakt. De meeste liedjes zijn erg grappig. Sommige liedjes worden tijdens carnaval een echte hit. Deze liedjes noemen we carnavalskrakers. Voorbeelden van carnavalskrakers die je misschien wel kent, zijn 'Schnappi', 'Er staat een paard in de gang' en 'Mien, waar is m'n feestneus?'.  
40

## Tekst 2 Carnaval groep 7&8



### 1 Valentijnsdag

14 februari is Valentijnsdag. Vol verwachting kloppen dan de harten van veel jongens en meisjes. Verliefde mensen sturen elkaar kaartjes of geven elkaar bloemen of een cadeau. Maar waar komt Valentijnsdag precies vandaan?

#### Al eeuwenlang

In Engeland en de Verenigde Staten vieren de mensen al eeuwenlang Valentijnsdag. Sinds ongeveer 1950 is 14 februari in Nederland en Europa de dag van de liefde geworden. Net als hamburgers en Amerikaanse series is ook Valentijnsdag overgewaaid uit de Verenigde Staten. Ieder jaar lijkt in Nederland het valentijnsfeest groter gevierd te worden. Niemand weet precies waar Valentijnsdag vandaan komt. Verschillende verhalen doen de ronde. Twee voorbeelden zijn het verhaal van de Romeinse Valentijn en het verhaal van Juno.

#### 15 De Romeinse Valentijn

Heel lang geleden, in het jaar 270, leefde er een jonge Romein. Hij heette Valentijn. Hij besloot om zich tot het christendom te bekeren. Dit was een ander geloof dan de Romeinen hadden. Ze waren het hier niet mee eens en sloten Valentijn op in de gevangenis. Ze besloten hem op 14 februari te vermoorden. Maar voordat dat gebeurde kon hij snel in het geheim een briefje schrijven. Dit briefje was bedoeld voor de dochter van de gevangenisbewaarder, want Valentijn was al een tijdje verliefd op haar. In het briefje stond: "Van je Valentijn...".

#### Juno

Een ander verhaal gaat over de godin Juno. Zij was de koningin van alle Romeinse goden en godinnen. Ze vond het leuk om feesten te geven en op 14 februari gaf ze een heel groot feest. Alle Romeinse jongens en meisjes waren uitgenodigd. Op dit feest kreeg iedereen een briefje met daarop de naam van een jongen of meisje. De godin wilde dat aan het einde van de avond zoveel mogelijk koppeltjes waren gevormd.

#### Een kaartje sturen

Valentijnsdag is oorspronkelijk bedoeld voor mensen die anoniem de liefde willen verklaren aan iemand anders. Ze sturen dan een valentijnskaart zonder hun naam erbij te schrijven. Zo kunnen ze stiekem aan iemand vertellen dat ze verliefd op hem of haar zijn. Tegenwoordig is Valentijnsdag ook een dag waarop geliefden elkaar extra aandacht geven. Ze geven elkaar bloemen of een cadeautje. Of ze sturen een mooie kaart.

35 Sinds het midden van de jaren '90 van de vorige eeuw worden op Valentijnsdag in Nederland en België vooral cadeaus gegeven. De winkels liggen vol met rode harten, kussens, knuffels, ballonnen en snoepjes. De bloemenwinkels verkopen extra veel  
40 rode rozen. Er zijn honderden verschillende valentijnskaarten te koop. Er bestaat zelfs een speciale valentijnspostzegel!



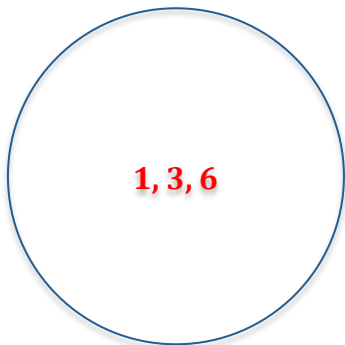
## V. Opdrachten + antwoorden Carnaval groep 6

Je hebt net de tekst over Carnaval gelezen. Probeer de vragen hieronder zo goed mogelijk te beantwoorden.

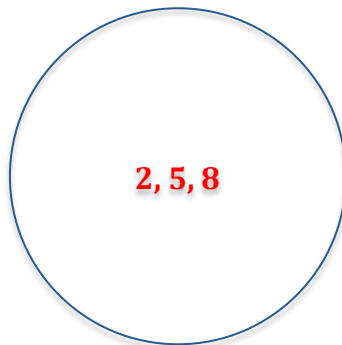
Sorteertaak

Hieronder staat een lijst met woorden uit de tekst. Alle woorden horen bij *Carnavalsliedjes*, *Carnavalsfeest nu* of *Geen van beide*. Zet het cijfer van het juiste woord in de juiste cirkel. Elk cijfer mag maar 1 keer gebruikt worden.

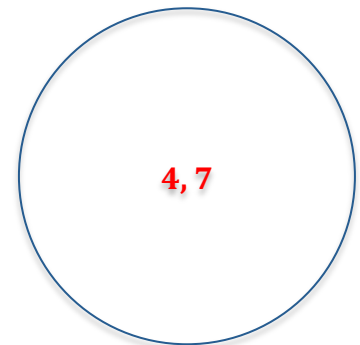
|                           |                                  |
|---------------------------|----------------------------------|
| 1. Carnavalskrakers       | 5. Carnavalsoptocht              |
| 2. Rare kleren aantrekken | 6. Er staat een paard in de gang |
| 3. Hit                    | 7. Katholieken                   |
| 4. Vasten                 | 8. Dansen                        |



Carnavalsliedjes



Carnavalsfeest nu



Geen van beide

(Max 4 punten)

Meerkeuzevragen

1. Wat betekent het woord 'carnavalskraker'?

- A. Liedjes die tijdens carnaval echt een hit zijn (1)
- B. Schnappi.
- C. Grappige liedjes.

2. Waarom wordt carnaval niet in heel Nederland gevierd?

- A. Niet alle mensen vinden het een leuk feest.
- B. Vooral katholieken vieren carnaval en veel katholieken wonen in het zuiden (1)

C. Omdat carnaval alleen in Amsterdam, Apeldoorn en Twente wordt gevierd.

3. Waar wordt carnaval het meest gevierd in Nederland?

A. In heel Nederland

B. Amsterdam

C. In het zuiden van Nederland (1)

Open vragen

Hieronder staan twee vragen. Schrijf het antwoord op de lijntjes onder de vraag.

1. Waarom werd er vroeger carnaval gevierd?

.....  
Vroeger gingen Rooms-katholieken vasten (1) Voordat ze dat gingen doen, wilden ze nog 1 avond dansen, drinken en eten (1)  
.....

2. Wat betekent het woord 'vasten'?

.....  
Dat de mensen dan minder eten (2)  
.....

3. Hoeveel dagen feest vieren de mensen met carnaval?

4 dagen (2)  
.....

Verwijswoord

In regel 13 van de tekst staat de volgende zin: 'Hij zwaait naar de mensen en roept: "Alaaf!". Waarnaar verwijst 'hij'?

Prins Carnaval (2)  
.....

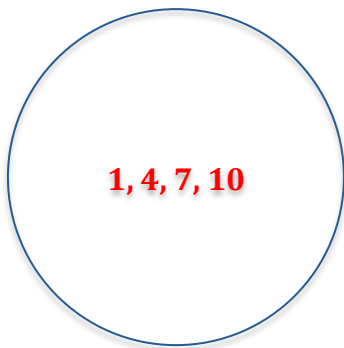
## Opdrachten + antwoorden Valentijn groep 6

Je hebt net de tekst over Valentijnsdag gelezen. Probeer de vragen hieronder zo goed mogelijk te beantwoorden.

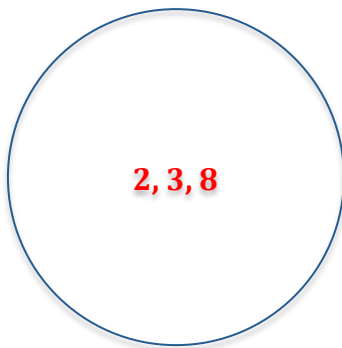
### Sorteertaak

Hieronder staat een lijst met woorden uit de tekst. Alle woorden horen in de cirkel *Valentijnsdag Nu*, *Valentijn*, *de Romeinse man* of *De Romeinse godin Juno* thuis. Zet de nummers van de woorden in de juiste cirkel. Alle woorden mogen maar 1 keer gebruikt worden.

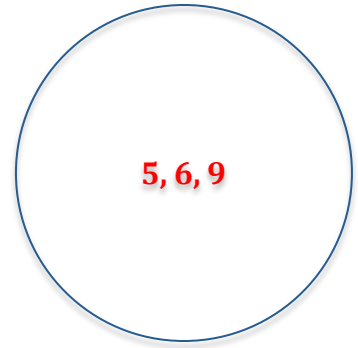
|                            |                                    |
|----------------------------|------------------------------------|
| 1. Anonieme kaarten sturen | 6. Heel groot feest op 14 februari |
| 2. Vermoord op 14 februari | 7. Cadeaus in vorm van harten      |
| 3. Geheim briefje          | 8. Gevangenis                      |
| 4. Rode rozen              | 9. Stelletjes vormen               |
| 5. Lootjes trekken         | 10. Ballonnen                      |



Valentijnsdag Nu



Valentijn, de Romeinse man



De Romeinse godin Juno

(Max 5 punten)

### Meerkeuzevragen

1. Voor wie is Valentijnsdag oorspronkelijk bedoeld?

- A. Voor iedereen die verliefd is.
- B. Voor iedereen die zijn geliefde een cadeau wil geven.
- C. Voor iedereen die in het geheim verliefd is (1)

2. Valentijnsdag wordt in Nederland steeds groter gevierd. Waar kun je dat aan zien?

- A. De winkels liggen vol met allerlei cadeaus voor Valentijnsdag.(1)
- B. Er zijn steeds meer mensen verliefd.

C. In steeds meer landen wordt Valentijnsdag gevierd.

3. Waarom gaf de Romeinse godin Juno op 14 februari een groot feest?

A. Ze wilde dat de Romeinse jongens en meisjes verliefd werden (1)

B. Ze wilde haar verjaardag vieren met alle Romeinse jongens en meisjes.

C. Ze vond het gewoon leuk om feesten te organiseren.

Open vragen

Hieronder staan een aantal open vragen. Schrijf het antwoord op de lijntjes onder de vraag.

1. Waarom wilden de Romeinen Valentijn vermoorden?

.....  
Hij wilde christelijk worden (1), maar dat vonden de Romeinen niet goed, want die hadden een ander geloof. (1)

2. Waar komt Valentijnsdag vandaan?

.....  
Niemand weet het precies (1) er zijn verschillende verhalen (1)

3. Wat betekent het woord 'anoniem'?

Dat je je naam niet op de kaart hoeft te schrijven/ Dat je onbekend blijft etc. (2)

Verwijswoord

In regel 7 van de tekst staat de volgende zin: 'In Nederland wordt het sinds 50 jaar gevierd.' Waarnaar verwijst 'het'?

Valentijnsdag (2)

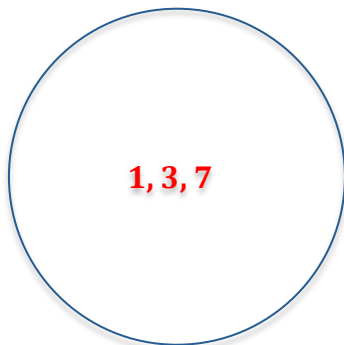
## VI. Opdrachten + antwoorden Carnaval groep 7/8

Je hebt net de tekst over Carnaval gelezen. Probeer de vragen hieronder zo goed mogelijk te beantwoorden.

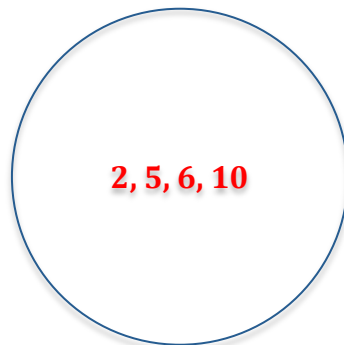
### Sorteertaak

Hieronder staat een lijst met woorden uit de tekst. Alle woorden horen bij *Carnavalsliedjes*, *Carnavalsfeest nu* of *Geen van beide*. Zet het cijfer van het juiste woord in de juiste cirkel. Elk cijfer mag maar 1 keer gebruikt worden.

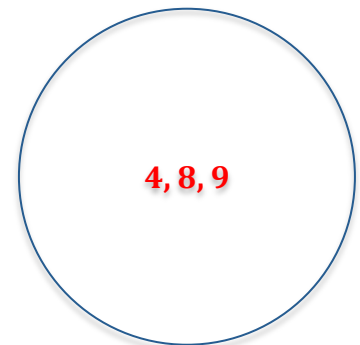
|                     |                   |
|---------------------|-------------------|
| 1. Carnavalskrakers | 6. Prins Carnaval |
| 2. Uitbundig feest  | 7. Schnappi       |
| 3. Hit              | 8. Snoep bewaren  |
| 4. Vasten           | 9. Latijn         |
| 5. Verkleeden       | 10. Optocht       |



Carnavalsliedjes



Carnavalfeest nu



Geen van beide

(Max 5 punten)

### Meerkeuzevragen

1. Wat betekent het woord 'carnavalskraker'?

- A. Liedjes die tijdens carnaval echt een hit zijn. (1)
- B. Schnappi.
- C. Knapperige koekjes die tijdens carnaval worden gegeten.



2. Wie zorgen voor het carnavalsfeest?

- A. De burgemeester
- B. Prins Carnaval
- C. Prins Carnaval en de Raad van Elf (1)

3. Waar wordt carnaval het meest gevierd in Nederland?

- A. Limburg en Noord-Brabant (1)
- B. Amsterdam, Apeldoorn en Twente.
- C. In de dorpen.

#### Open vragen

Hieronder staan drie open vragen. Schrijf het antwoord op de lijntjes onder de vraag.

1. Waarom werd Carnaval oorspronkelijk gevierd?

.....

Vroeger gingen Rooms-katholieken vasten (1) Voordat ze dat gingen doen, wilden ze nog 1 avond dansen, drinken en eten (1)

.....

2. Waarom wordt carnaval niet in heel Nederland gevierd?

.....

Carnaval wordt vooral door Rooms-Katholieken gevierd (1) en die wonen voornamelijk in het zuiden (1)

.....

3. Wat betekent waarschijnlijk het woord 'Carnaval'?

Het komt waarschijnlijk van het Latijns "carne vale" (1) Dat betekent vaarwel vlees (1)

.....

#### Verwijswoord

In regel 14 van de tekst staat de volgende zin: 'Samen moeten ze ervoor zorgen dat carnaval een geweldig feest wordt.' Waarnaar verwijst 'ze'?

Prins Carnaval (1) en De Raad van Elf (1)

.....

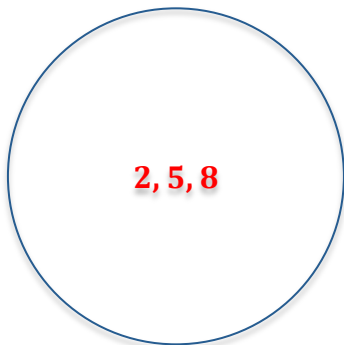
## Opdrachten + antwoorden Valentijn groep 7/8

Je hebt net de tekst over Valentijnsdag gelezen. Probeer de vragen hieronder zo goed mogelijk te beantwoorden.

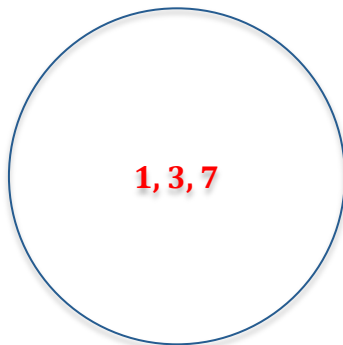
Sorteertaak:

Hieronder staat een lijst met woorden uit de tekst. Alle woorden horen bij *Valentijnsdag Nu*, *Valentijnsdag vroeger* of *Geen van allen*. Zet het cijfer van het juiste woord in de juiste cirkel. Elk cijfer mag maar 1 keer gebruikt worden.

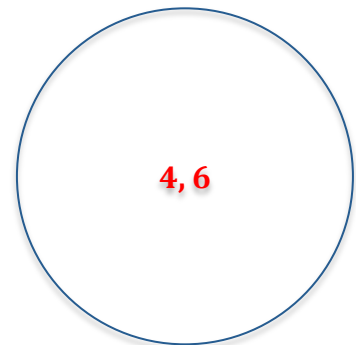
|                      |  |
|----------------------|--|
| 1. Romeinen          | 5. Rode rozen                            |
| 2. Kaarten sturen    | 6. Hamburgers                            |
| 3. Koppeltjes vormen | 7. Gevangenis                            |
| 4. Verenigde staten  | 8. Geliefden geven elkaar extra aandacht |



Valentijnsdag Nu



Valentijnsdag Vroeger



Geen van allen

(Max 4 punten)

Meerkeuzevragen

1. Waarom gaf de godin Juno grote feesten voor Romeinse jongens en meisjes?

- A. Ze wilde dat de jongens en meisjes stelletjes werden. (1)
- B. Ze wilde een gezellige avond organiseren voor de Romeinse jeugd.
- C. Ze wilde haar verjaardag op 14 februari uitgebreid vieren.

2. Wat was de oorspronkelijke bedoeling van Valentijnsdag?

- A. Extra aandacht geven aan je geliefde.
- B. Een cadeau geven aan familie en vrienden waar je veel van houdt.
- C. Een anoniem kaartje sturen naar iemand waar je in het geheim verliefd op bent. (1)

3. Waaraan kun je zien dat Valentijnsdag steeds groter gevierd wordt?
- A. De speciale valentijnspostzegel is duurder dan een gewone postzegel.
  - B. De winkels liggen vol met kaarten, rozen en harten. (1)
  - C. Steeds meer mensen uit de hele wereld vieren Valentijnsdag.

Open vragen

Hieronder staan een aantal open vragen. Schrijf het antwoord op de lijntjes onder de vraag.

1. Wat vieren mensen tegenwoordig met Valentijnsdag?

.....

Ze vieren de dag van de liefde (1) Ze geven hun geliefde extra aandacht (1).

.....

2. Wat betekent het woord 'anoniem'?

Zonder je naam op te schrijven/ onbekend etc. (2)

.....

3. Wanneer is het Valentijnsfeest ontstaan?

.....

Dat weet men niet precies (1) Er zijn verschillende verhalen (1)

.....

Verwijswoorden

In regel 19 van de tekst staat de volgende zin: 'Maar voordat dat gebeurde kon hij snel een geheim briefje schrijven.' Waarnaar verwijst 'dat' ?

Dat hij/ Valentijn (1) vermoord werd. (1)

.....

VII. Puzzels voor na experiment

Sudoku

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
|   | 4 | 2 |   | 8 | 7 | 6 | 1 | 9 |
|   |   | 8 |   |   |   |   |   |   |
| 7 |   |   |   | 6 |   | 5 |   |   |
| 8 | 2 |   | 6 | 3 |   |   |   |   |
| 4 | 9 |   |   | 5 |   |   | 2 | 6 |
|   |   |   |   | 1 | 4 |   | 9 | 5 |
|   |   | 7 |   | 9 |   |   |   | 8 |
|   |   |   |   |   |   | 2 |   |   |
| 2 | 3 | 6 | 8 | 4 |   | 9 | 7 |   |

Woordzoeker

- HERFST
- PADDENSTOEL
- BLADEREN
- STORM
- JAARGETIJD
- POMPOEN
- HERFSTTAFEL
- SPINNEN
- WIND
- KASTANJE
- EIKELS
- HERFST-
- VAKANTIE
- VLIEGENZWAM
- GUUR
- LAARZEN
- TAKKEN
- REGEN
- HERFSTBLAD
- WAAIEN

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| h | q | h | l | s | y | i | p | s | a | g | j | m | b | h | r | p | g |
| e | w | e | m | m | p | f | o | p | d | k | w | z | l | a | i | o | e |
| r | i | r | j | a | a | v | m | i | p | d | t | l | a | l | e | p | s |
| f | n | f | a | p | d | h | p | n | m | p | a | a | d | l | i | f | n |
| s | d | s | a | e | d | e | o | n | i | u | k | a | e | o | k | r | g |
| t | r | t | r | i | e | p | e | e | f | w | k | r | r | w | e | z | y |
| v | c | t | g | j | s | a | n | n | q | h | e | z | e | e | l | v | s |
| a | k | a | e | s | t | z | r | q | f | t | n | e | n | e | s | i | t |
| k | c | f | t | c | o | c | c | w | j | u | b | n | m | n | o | r | o |
| a | q | e | i | r | e | e | x | h | e | r | f | s | t | w | k | u | r |
| n | k | l | j | b | l | v | l | i | e | g | e | n | z | w | a | m | m |
| t | n | b | d | p | g | r | e | g | e | n | u | g | u | u | r | l | g |
| i | r | b | e | h | e | r | f | s | t | b | l | a | d | g | c | t | a |
| e | k | a | s | t | a | n | j | e | x | p | g | w | a | a | i | e | n |