

# De tekst met vragen: leren leerlingen lezen of vooral vragen beantwoorden? Een *eye-track*studie onder vwo-leerlingen

## 1. Inleiding

Het lezen van zakelijke teksten op het vwo is weinig bestudeerd. In 2008 bepaalde de commissie ‘Doorlopende Leerlijnen Taal en Rekenen’ voor vwo bijvoorbeeld het eind-niveau voor zakelijk lezen voor vwo-6 (niveau 4F), maar bij gebrek aan schragend vooronderzoek spraken de voorzitters van de toenmalige ‘Expertgroep Taal’ van een *educated guess* (Robben 2008: 8).

De vraag is inderdaad of we momenteel inzicht hebben in het werkelijke leesgedrag van vwo-bovenbouwleerlingen. Belangrijkste dataverzameling over de vwo-lezer vormt het landelijk Centraal Schriftelijk Examen (CSE) vwo, dat genormeerd is op niveau 4F: de gemiddelde vwo-abituriënt zou in staat zijn teksten te begrijpen op niveau 4F. Maar daarmee wordt verondersteld dat een leerling die een tekst goed bestudeert ook een hoger cijfer haalt op deze toets. Die relatie ligt in werkelijkheid aanmerkelijk complexer: we weten uit tal van publicaties dat de vooraf gestelde taak zelf een sterke

invloed heeft op de aard van het leesproces (o.a. Cerdan e.a. 2009; Yeari, van den Broek & Oudega 2015). Misschien lezen zesdeklassers op het CSE niet zozeer goed, maar weten ze vooral de vragen goed te maken – een vaak geuite kritiek bij het schoolvak Nederlands op de zgn. ‘tekst met vragen’ (o.a. Bonset & Hoogeveen 1998).

Om in deze twee kwesties – het leesgedrag van de vwo-leerling én de relatie tussen lezen en het beantwoorden van vragen bij de tekst – meer duidelijkheid te brengen, onderzochten we in een *eye-track*studie de relatie tussen lees- en antwoordproces. Tijdens het lezen van korte, zakelijke teksten werden de oogbewegingen van vwo-bovenbouwleerlingen gevolgd, waarna zij vragen over de tekst beantwoordden.

## 2. Theoretische uitgangspunten en onderzoekshypothesen

Sinds de jaren 1990 wordt *eye-tracking* steeds vaker ingezet om leesgedrag te bestuderen. *Eye-tracking* verstoort het natuurlijke leesproces immers aanmerkelijk minder dan hardop denken (Bax 2013).

Maar hoe kan de kwaliteit van het lees- en antwoordproces met *eye-tracking* worden beschreven? We vertrokken vanuit de Constructie-Integratietheorie van Kintsch (1998). Volgens Kintsch is een tekst een netwerk van hiërarchisch samenhangende beweringen, waarin een lezer verbindingen construeert tussen woorden, zinnen (een microstructuur) en alinea's (een macrostructuur). Zo ontstaat een ‘tekstbasis’ (een vrij letterlijke, mentale representatie van de tekst) en een ‘situatiemodel’, waarin de lezer de wereld van de tekst integreert in zijn eigen wereld. In deze laatste begrip slaag ontstaat volgens Kintsch ‘diepere’ betekenis.

Cruciaal in Kintsch' theorie is de idee dat aandachtige lezers, die een passend situatiemodel willen opbouwen, automatisch extra belang aan tekstgedeelten met een hoog topisch gehalte toekennen; dat ze hoofd- en bijzaken scheiden. Meerdere onderzoeken toonden inderdaad aan dat geoefende lezers meer leestijd besteden aan kernzinnen dan aan niet-kernzinnen (Kintsch 1998; Yeari, van den Broek & Oudega 2015).

Met een *eye-tracker* is daarom bij 17 vwo-2-, 16 vwo-4- en 19 vwo-6-leerlingen (n=52) op één Nederlandse school gekeken (a) in hoeverre deelnemers tijdens het lezen hoofd- en bijzaken onderscheiden en (b) in hoeverre er een relatie is waar te nemen tussen dit ‘kernziningedrag’ en het antwoordproces. We vertrokken (onder meer) ten aanzien van het ‘leesproces’ vanuit de hypothese dat de deelnemers kernzinnen meer aandacht (= meer leestijd) zouden geven dan niet-kernzinnen, en ten aanzien van de relatie ‘leesproces-antwoordproces’ dat leerlingen die tijdens het lezen kernzinnen onderscheiden, tijdens het antwoorden beter de ‘vraagrelevante’ tekstdelen zouden onderscheiden van de ‘vraagirrelevante’ tekstdelen.

### 3. Methode

Deelnemers werden vooraf geïnstrueerd om de teksten zeer uitvoerig te bestuderen. Ze lazen op een beeldscherm vier korte, zakelijke, opiniërende of uiteenzettende teksten, elk gevolgd door een beperkt aantal vragen. De tekst bleef steeds raadpleegbaar. Vragen en tekst varieerden sterk in moeilijkheidsgraad. Tijdens het lezen en het maken van de vragen werden de deelnemers continu *ge-eye-trackt*. Na het *eye-track*experiment volgde een kort retrospectief *stimulated recall interview* (Bax 2013).

In de oogbewegingendata is, aan de hand van *multilevel*-analyse, bekeken (a) in hoeverre leerlingen tijdens tekstlezing meer tijd aan kernzinnen besteden dan aan niet-kernzinnen en (b) in hoeverre deze kernzindiscriminatie samenhangt met het antwoordgedrag. Aanvullend werd in het retrospectieve interview per vraag geïnventariseerd in hoeverre leerlingen na vraaglezing blijk gaven van een apert aanwezige tekstbasis (wisten ze waar het antwoord stond?) en een apert aanwezig situatiemodel (wisten ze meteen wat het antwoord was?).

### 4. Resultaten

De bevindingen voor het leesproces: deelnemers uit de drie jaarlagen onderscheiden kernzinnen inderdaad positief van niet-kernzinnen. Er is evenwel in kernzingedrag geen verschil aantoonbaar tussen de drie jaarlagen. Er zijn duidelijke indicaties dat leerlingen, ongeacht nadrukkelijke instructie om vooraf de tekst terdege te bestuderen, grotendeels lineair lazen en weinig gebruikmaakten van de leesstrategieën van expertlezers (Pressley & Afflerbach 1995).

Voor het antwoordproces geldt dat leerlingen aanmerkelijk meer leestijd spendeerden aan zinnen in het antwoordproces dan aan zinnen in het initiële leesproces. Leerlingen besteden de meeste tijd aan de vraag en ze kijken over het algemeen langer naar antwoord-relevante tekstdelen dan naar antwoord-irrelevante tekstdelen. Er zijn binnen het antwoordproces duidelijke verschillen te vinden tussen de jaarlagen.

Wat de relatie tussen lees- en antwoordproces betreft: leerlingen die tijdens initiële lezing kernzinnen onderscheiden, vertonen noch adequater antwoordgedrag, noch hebben ze vaker een goed antwoord. Leerlingen gaven bij het retrospectieve interview aan vaak te weten waar in de tekst het antwoord ongeveer te vinden was (tekstbasis). We konden echter geen situatiemodelrelatie aantonen tussen het initiële leesproces en het antwoordproces. Dieper begrip leek vooral pas tijdens het antwoordproces te ontstaan.

## 5. Besluit

De vraag rijst of leerlingen in deze studie tijdens het lezen van de tekst een adequaat tekstbegrip opbouwden. Op het niveau van het situatiemodel gedragen lees- en antwoordproces zich als twee gescheiden werelden. De simpele relatie die men bij de taak ‘tekst met vragen’ vaak veronderstelt – de kwaliteit van het leesproces bepaalt de kwaliteit van het antwoordproces – konden wij niet aantonen. Met andere woorden: het is zeer de vraag of deze taak wel stimuleert tot lezen met dieper tekstbegrip. Leerlingen lijken vooral vragen bij een tekst te leren beantwoorden.

Op dit moment domineert de individuele taak ‘tekst met vragen’ de leeslessen en leestoetsen in het schoolvak Nederlands. De vraag vanuit deze studie is of deze dominantie wenselijk is. Aandacht zou veeleer kunnen uitgaan naar taakvormen die het leesproces zelf centraal stellen (bv. ‘sorteertaken’ en ‘*mental model*-taken’) of taakvormen die leerlingen uitnodigen op hoofdlijnen een tekst te begrijpen en te doorgronden (bv. ‘samenvattingstaken’ en ‘synthesetaken’). Ook alternatieve invullingen van de ‘tekst met vragen’ (na initiële grondige lezing wordt de tekst opgehaald en ontvangt de leerling vragen) lijken te prefereren.

## Referenties

- Bax, S. (2013). “The cognitive processing of candidates during reading tests: Evidence from eye-tracking”. In: *Language Testing*, 30 (4), p. 441-465.
- Cerdán, R., E. Vidal-Abarca, T. Martinez, R. Gilabert & L. Gil (2009). “Impact of question-answering tasks on search processes and reading comprehension”. In: *Learning and Instruction*, 19 (1), p. 13-27.
- Hoogeveen, M. & H. Bonset (1998). *Het schoolvak Nederlands onderzocht: Een inventarisatie van onderzoek naar onderwijs Nederlands als eerste en tweede taal in Nederland en Vlaanderen*. Antwerpen: Garant.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: a paradigm of cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pressley, M. & P. Afflerbach. (1995). *Verbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Hillsdale NJ: Erlbaum.
- Yeari, M., P. van den Broek & M. Oudega (2015). “Processing and memory of central versus peripheral information as a function of reading goals: Evidence from eye-movements”. In: *Reading and writing*, 28 (8), p. 1071-1097.