

STRATEGIEFLEXIBILITEIT EN INTENTIES BIJ HET LEREN UIT TEKSTEN

Hans G. L. C. Lodewijks, Margo Place-van Tongerloo
en P. RobertJan Simons
Vakgroep Onderwijspsychologie
Katholieke Hogeschool Tilburg

SAMENVATTING

In twee studies is onderzocht in hoeverre leerlingen uit de brugklas de wijze waarop zij teksten bestuderen aanpassen aan wisselende leerintenties.

In het ene onderzoek is dit gebeurd door middel van intensieve interviews met 34 leerlingen van MAVO, HAVO en VWO-scholen. In het andere onderzoek werden in een experimentele proefopzet met herhaalde metingen (n=104) drie leerintenties gemanipuleerd. Deze intenties waren: leren voor details, leren voor inzicht en leren op de manier waarop je dat gewend bent.

Uit de interviewstudie bleek dat leerlingen voor kennisvragen een aantal extra leeractiviteiten zeggen te ondernemen die ze voor inzichtvragen achterwege laten.

De resultaten van het experiment toonden aan dat het feitelijke leergedrag van leerlingen weinig flexibiliteit vertoont.

De algemene conclusie zou kunnen zijn, dat - voor zover er al een onderscheid wordt gemaakt tussen het leren voor kennis en voor inzicht - de verschillen vooral van kwantitatieve aard zijn: voor kennisvragen wordt door sommige leerlingen intensiever geleerd, terwijl leren voor inzicht sommige leerlingen ertoe brengt een tekst minder zorgvuldig en meer globaal te benaderen.

FLEXIBILITEIT EN INTENTIES

Gibson & Levin (1975) stellen, dat over de vraag of, en zo ja, hoe leerlingen hun studiestrategie aanpassen aan de intentie waarmee gelezen wordt betrekkelijk weinig bekend is. Enig onderzoek op dit terrein is niettemin verricht, ook al heeft dat meestal betrekking op óf het hantieren van teksten in vormen van hoger onderwijs óf op het terrein van het leesonderwijs. In studies naar de flexibiliteit bij het lezen wordt in navolging van Smith (1967) wel een onderscheid gemaakt tussen:

- a. *primaire intenties*: de brede, algemene intenties of levensintenties/motieven op basis waarvan een lezer bepaalde stof kiest en leest (bijvoorbeeld lezen ter ontspanning, uit beroepsinteresse, ter vorming van de eigen persoon, of om problemen op te lossen);

b. *secundaire intenties*: de verschillende soorten begrip of gewenste gedragingen/ doelen die bereikt moeten worden in het onderwijsproces. In de meeste studies ligt evenwel de nadruk op de secundaire intenties, waarvan er door Smith (1967) een achttal is onderscheiden.

In dergelijk onderzoek wordt aan leerlingen meestal gevraagd om een tekst te lezen c.q. te leren met inachtnaam van een of andere intentie. Daartoe worden specifieke instructies verstrekt (bijvoorbeeld Smith, 1967; Samuels & Dahl, 1975). In een enkel onderzoek wordt aan de lezer de keuze van een intentie overgelaten (bijvoorbeeld Henderson, 1965). De effecten van de verschillende intenties worden afgemeten aan variabelen als oogbewegingspatronen, leestempo, tekstbegrip, leesstrategie, e.d.

Levin & Cohn (1968) vonden in dit verband belangrijke verschillen in de 'eye-voice-span' (EVS) bij leerlingen die óf een instructie hadden gekregen om te lezen voor details óf te lezen voor een algemeen beeld van de informatie. De EVS wordt uitgedrukt als de mate waarin (meestal: aantal woorden) het oog bij hardop lezen op de spraak vooruitloopt. Levin & Cohn vonden dat de EVS korter was wanneer er gelezen moest worden voor details dan voor een algemeen idee.

In veel onderzoek wordt strategieflexibiliteit bij uiteenlopende intenties gedefiniëerd in termen van aanpassingen in het leestempo en wordt tekstbegrip als criteriumvariabele gehanteerd (Hill, 1964; McConkie, Rayner & Wilson, 1973; Di Stefano, Noe & Valencia, 1981). Uit dit soort onderzoek blijkt dat de goede lezers worden gekenmerkt door de soepelheid waarmee zij hun leessnelheid weten aan te passen aan de intentie waarmee zij lezen. Bij sommige intenties (bijvoorbeeld snel een indruk krijgen van de tekstinhoud) wordt snel gelezen; bij andere (bijvoorbeeld waar veel aandacht besteed moet worden aan de details) wordt een trager leestempo gekozen. In vergelijking tot de slechte lezer is de goede lezer meer flexibel wat zijn leestempo betreft.

MacDonald heeft zich herhaaldelijk (1963, 1965, 1967) verzet tegen de gedachte dat flexibiliteit kan worden vastgesteld als de mate van aanpassing van het leestempo aan de intentie. Naar zijn inzicht zou meer onderzoek dienen te geschieden naar kwalitatieve verschillen die zich onder invloed van verschillende intenties voordoen. Ook Smith (1967) merkt op dat heel weinig onderzoek is gedaan naar de technieken die lezers gebruiken wanneer ze moeten lezen met uiteenlopende leesintenties. Daartoe heeft zij onderzoek verricht met als doel de effecten na te gaan van twee secundaire intenties (i.c. lezen voor details vs lezen voor een algemene indruk) op het leesgedrag van goede en slechte lezers. Het betrof hier een interviewstudie bij middelbare scholieren. Elke proefpersoon werd tweemaal geïnterviewd. Bij de eerste gelegenheid kreeg de proefpersoon de opdracht een tekst te lezen voor details; bij de tweede gelegenheid moest hij zulks doen om een algemene indruk van de tekstinformatie te krijgen. Zowel bij de eerste als de tweede zitting moesten de proefpersonen een achttal vragen over de tekst beantwoorden: 4 vragen over details en 4 vragen over meer algemene informatie uit de teksten. De belangrijkste uitkomst van het onderzoek was dat goede lezers hun strategieën aanpasten aan de verschillende intenties, terwijl slechte lezers dit maar in beperkte mate deden. Goede lezers rapporteerden dat zij, *ongeacht de intentie*, woord voor woord lazen. Echter wanneer ze voor details moesten lezen, vatten ze de informatie mentaal samen en herlazen ze feiten als namen en jaartallen.

Wanneer ze voor een algemene indruk moesten lezen, stopten ze aan het eind van een paragraaf of pagina om ideeën te evalueren en wanneer ze iets herlezen, waren dit hele zinnen of paragrafen en niet zozeer woorden op zich. Goede lezers bleken ook meer aan de intentie te denken tijdens het lezen dan de slechte lezers.

Flexibiliteit bij het lezen, uitgedrukt in leestempo-variëaties, hangt evenwel niet alleen samen met de intentie waarmee gelezen wordt, maar bijvoorbeeld ook met meer objectief te bepalen kenmerken van de tekst zelf, zoals bijvoorbeeld de moeilijkheidsgraad (Samuels & Dahl, 1975). Uit onderzoek van DiStefano, Noe & Valencia (1981) blijkt bovendien dat flexibiliteit bij het lezen afhankelijk is van de interactie tussen leesdoel (in dit geval: 'lezen voor details' vs 'lezen voor algemeen inzicht') en de moeilijkheidsgraad van het leesmateriaal.

Naast de gegeven intentie waarmee een lerende een tekst moet lezen blijkt ook de toetsing die men verwacht (of die men gewend is) van invloed te zijn op de strategiekeuze. Zo constateerden d'Ydewalle & Rosselle (1978) dat leerprestaties het hoogst waren voor die proefpersonen waarbij toetsing plaatsvond in de verwachte toetsvorm. Uit een nadere analyse van deze resultaten bleek dat de leerlingen hun studeerstrategie hadden aangepast aan de verwachte toetsvorm (open vragen of meerkeuze-items): Proefpersonen die een meerkeuzetoets verwachtten bleken meer aandacht te hebben gegeven aan de feitelijke informatie in de teksten. Overigens blijkt uit ander onderzoek (bijvoorbeeld Jacoby, 1973, d'Ydewalle, Swerts & De Corte, 1983) dat de verwachting dat een toetsing met open vragen zal volgen in het algemeen tot hogere leerprestaties leidt. Bij dit type onderzoek doet zich bovendien nog een interessant verschijnsel voor: Hoewel leerlingen voor zichzelf het idee hebben in het geval van toetsing met behulp van meerkeuzevragen hun leerstrategie te richten op het weer terug herkennen van informatie en in het geval van toetsing met open vragen meer intensief op herinnering gericht te zijn, blijkt een dergelijk verschil in aanpak empirisch niet altijd aan te tonen (bijvoorbeeld Meerum-Terwogt, 1979).

Het onderzoek dat in dit artikel aan bod komt is gericht op de volgende vragen: (a) Wat weten leerlingen uit de brugklas van het voortgezet onderwijs over verschillende strategieën met behulp waarvan een studietekst kan worden bestudeerd? (b) In hoeverre geven leerlingen te kennen dat zij *weten* dat een strategie aanpassing behoeft al naar gelang de soort tekst die moet worden bestudeerd of de intentie waarmee dat dient te geschieden. (c) Hoe passen leerlingen feitelijk hun studiegedrag aan bij wisselingen in de omstandigheden (in dit geval: variëaties in de leerintenties).

EEN INTERVIEWSTUDIE

In de interviewstudie werd nagegaan welke studeeractiviteiten leerlingen uit de brugklas kennen wanneer zij een tekst voor een proefwerk moeten leren. Bovendien is nagegaan wat zij *weten* omtrent noodzaak en mogelijkheden om hun leerstrategie (dat wil zeggen hun geheel aan studeeractiviteiten) aan te passen aan de soort tekst waarmee ze te maken hebben en het soort doel waarmee de tekst moet worden bestudeerd.

METHODE

Met het oog op deze vragen werd een vragenlijst ontwikkeld. Een aantal vragen (de zogenaamde 'tekstvragen') had betrekking op drie studieteksten die de leerlingen tijdens het interview voorgelegd kregen met het verzoek ze in een willekeurige volgorde te lezen. Het betrof een geschiedenis-, aardrijkskunde- en een biologietekst, geselecteerd uit in de brugklas gehanteerde leerboeken. Voorbeelden van tekstvragen zijn de volgende:

- Vond je deze tekst (de tekst die de leerling als eerste had gelezen) moeilijk of gemakkelijk?
- Je hebt deze tekst nu gelezen; wat zou je doen als je de tekst voor een proefwerk moest leren; kun je bij jezelf nagaan wat je dan precies doet?
- Hoe ga je te werk als je deze tekst heel goed moet kennen? Als het gaat om feiten die letterlijk in de tekst staan?
- Stel dat het niet om feiten gaat maar om het snappen van de tekst; het gaat om zaken, dingen die je niet uit je hoofd kunt leren, maar om het begrijpen van de grote lijn. Hoe leer jij dan?

Deze vragen werden achtereenvolgens over elke tekst gesteld.

Naast deze standaard tekstvragen was de interviewer uitgerust met een aantal mogelijke vragen die konden worden gesteld bij wijze van doorvragen, bij onduidelijke antwoorden, bij onvolledige antwoorden en in die gevallen waarin de respondent vast kwam te zitten, geen antwoord kon bedenken of iets dergelijks.

Procedure

Na een aantal proefinterviews werd de uiteindelijke lijst met vragen in een gesprek en individueel aan 34 leerlingen van een MAVO- en een HAVO/VWO-school voorgelegd. Een dergelijk gesprek had plaats steeds nadat een leerling één van de drie teksten had bekeken en het interview werd afgerond met een meer uitgebreid gesprek over studeeractiviteiten in het kader van het leren uit teksten²⁾.

RESULTATEN

Wat weten leerlingen over het aanpassen van hun leeractiviteiten aan de moeilijkheidsgraad van de studietekst?

Allereerst is nagegaan of leerlingen hun studieaanpak afstemmen op de moeilijkheidsgraad van de tekst. Bij de leerlingen die de aangeboden teksten verschillend beoordeelden (i.c. leerlingen die in ieder geval één van de drie teksten moeilijk en één gemakkelijk vonden) is nagegaan in hoeverre hun studeergedrag zou verschillen al naar gelang het om een moeilijke of gemakkelijke tekst gaat. Aan alle 30 van de 34 leerlingen die de teksten van verschillend moeilijkheidsniveau beoordeelden is gevraagd om per tekst zo nauwkeurig mogelijk te beschrijven wat ze zouden doen als ze die tekst voor een proefwerk zouden moeten bestuderen. De aldus verkregen antwoorden zijn achteraf inhoudelijk met elkaar vergeleken. Deze vergelijkingen leverden het volgende beeld op: 14 van de 30 respondenten vermeldden bij een moeilijke tekst andere studeeractiviteiten als bij een gemakkelijke tekst; bij de overige 16 respondenten konden nauwelijks verschillen worden geconstateerd in studeergedrag.

De verschillen die werden vastgesteld kunnen worden herleid tot variaties in de intensiteit waarmee de tekst wordt bestudeerd en tot variaties in de uitgebreidheid en de geschakeerdheid van de studeeractiviteiten. In de antwoorden van bovengenoemde 14 leerlingen komt namelijk naar voren, dat je bij een moeilijke tekst - naast de gebruikelijke studeeractiviteiten als lezen, herlezen, e.d. - bijvoorbeeld óók een samenvatting moet maken, of dat je je dan moet laten overhoren, dat je zo'n tekst erg goed en met extra inspanning moet bestuderen en dat je hem vaker moet doorlezen. Gaat het om een gemakkelijke tekst dan hantieren 6 van de 14 leerlingen een 'standaardaanpak': zo'n tekst moet je eerst een paar keer doorlezen, dan moet je er de belangrijkste punten uithalen, deze punten moet je opschrijven (eventueel kun je in dit geval een samenvatting maken) en dat wat je hebt opgeschreven moet je ten slotte van buiten leren.

Bij 10 van de 16 leerlingen die er blijk van gaven dat een gemakkelijke en een moeilijke tekst *niet* verschillend moeten worden bestudeerd, troffen wij een zelfde standaardaanpak aan als hierboven omschreven: de tekst een paar keer doorlezen, de belangrijkste punten eruit halen en deze van buiten leren.

Wat weten leerlingen over het aanpassen van hun leeractiviteiten aan de intentie waarmee moet worden geleerd?

68% Van alle respondenten (= 23 leerlingen) blijkt een tekst anders te leren wanneer het gaat om 'leren voor feiten' als wanneer het gaat om 'leren voor de grote lijn'. Hierbij zijn significant meer HAVO/VWO leerlingen dan MAVO-leerlingen betrokken ($\chi^2=4.28$, $df=1$, $p<.05$).

Bij deze 23 zijn er 6 voor wie leren voor feiten en voor de grote lijn verschilt per leerling. Bij de overige 17 blijkt er bij 10 sprake van interactie tussen beoordeling van de tekst (moeilijk/makkelijk) en de wijze waarop zij bij een bepaalde intentie leren: de leeractiviteiten die een leerling zegt te ontplooiën bij het leren van een tekst voor feiten als het om een moeilijke tekst gaat verschillen van de activiteiten die hij/zij voor dezelfde leerintentie zou ondernemen indien het om een gemakkelijke tekst zou gaan. Eenzelfde verschil doet zich voor ten aanzien van de leerintentie leren voor de grote lijn. Zeven leerlingen zouden iets extra's doen naast hun gebruikelijke studieaanpak als het om leren voor feiten gaat - bijvoorbeeld zich laten overhoren, uit het hoofd leren - en zouden de tekst alleen een paar keer doorlezen als het om leren voor de grote lijn gaat.

Is er sprake van een standaardstrategie?

Hierboven is twee keer de term 'standaardaanpak' genoemd. Men kan zich inderdaad afvragen, of men op grond van de verkregen antwoorden niet zou kunnen besluiten tot de conclusie dat het leren uit teksten voor leerlingen in de brugklas een nogal vast verloop heeft waarvan slechts in zeer beperkte mate wordt afgeweken als daar de omstandigheden (moeilijkheidsgraad, intentie e.d.) toe nopen.

Om dit na te gaan zijn de leeractiviteiten geïnventariseerd die leerlingen vermeldden bij de eerste tekst die zij voorgelegd kregen. Aangenomen kan worden dat deze antwoorden het best reflecteren wat leerlingen in de dagelijkse schoolpraktijk zouden doen als zij zo'n tekst voor een proefwerk zouden moeten bestuderen (vergelijk Marton & Säljö, 1979).

Uit de inventarisatie blijkt dat de variatie in leeractiviteit nogal beperkt is: In afdalende volgorde werden de volgende activiteiten het meest genoemd: (1) de tekst een paar keer doorlezen (n=32), (2) de belangrijkste punten uit de tekst halen en deze leren (n=19), (3) de tekst van buiten leren (n=8) en (4) vragen maken over de tekst en deze beantwoorden (n=7). Of de tekst nu gemakkelijk of moeilijk wordt gevonden, de helft van alle leerlingen leest de tekst een paar keer door, haalt de belangrijkste punten eruit en leert deze. Uit het hoofd leren wordt meer gedaan ten aanzien van een tekst die de leerlingen moeilijk vinden, terwijl uit het hoofd leren en vragen maken meer bij HAVO/VWO leerlingen wordt geconstateerd dan bij MAVO leerlingen.

EEN EXPERIMENT

Dit veldexperiment had tot doel na te gaan of brugklasleerlingen in staat zijn - wanneer zij daartoe worden aangezet - voor verschillende studiestrategieën te kiezen en uit te voeren. De belangrijkste vraagstellingen daarbij waren:

1. Kunnen brugklasleerlingen anders studeren voor een kennis- als voor een inzichtintentie?
2. Zijn de studieresultaten op verwachte toetsen beter dan op onverwachte toetsen (dat wil zeggen met items die niet aansloten bij de geïnduceerde leerintentie)?
3. Zijn er verschillen tussen de normale wijze van studeren van brugklassers en de bij de kennis- respectievelijk inzicht-intentie gevolgde studiewijze?

METHODE

Proefpersonen

Aan het experiment deden 104 brugklasleerlingen mee, 60 van een tweetal MAVO-scholen en 44 van twee HAVO/VWO-scholen.

Materiaal

Met behulp van een aantal kunstgeschiedenisboeken werden een drietal studieteksten geschreven over respectievelijk de Renaissance, de Barok en de Romantiek. Bij elke tekst werden twee meerkeuzetoetsen geconstrueerd van 15 items: een kennistoets en een inzichttoets. De drie kennistoetsen bestonden uit vragen waarop het antwoord letterlijk in de tekst te vinden was. De drie inzichttoetsen bestonden uit vragen waarop het antwoord *niet* letterlijk in de tekst te vinden was, doch moest worden afgeleid uit de tekst. Om te kunnen nagaan op welke wijze leerlingen de teksten bestudeerden werd een zogenaamde 'procesvragenlijst' samengesteld. Een deel van de vragen was gericht op de studiemethode van de leerlingen. Een ander deel had betrekking op een beoordeling van de teksten. Tenslotte waren daarin ook vragen opgenomen ter controle op de experimentele manipulaties. Ook werd een eindvragenlijst samengesteld. Hierin werd de leerlingen achteraf gevraagd of en in hoeverre zij voor kennisvragen anders hadden gestudeerd als voor inzichtvragen. Verder werden aantekeningen van leerlingen verzameld, werden onderstrepingen geanalyseerd, werden studietijden geregistreerd en werden samenvattingen van de teksten gevraagd. Er werden schriftelijke instructies geschreven bij elk van de drie teksten waarin werd aangegeven met welk doel de tekst bestudeerd moest worden. Bij de Renaissance-tekst kregen leerlingen de instructie om de tekst te bestuderen op de

wijze waarop men zo'n tekst gewend is te bestuderen. Bij de Barok- en Romantiek-tekst werden steeds twee instructies geschreven. In deze instructies werd uitvoerig het verschil aangegeven tussen kennis- en inzichtvragen. Vervolgens werd een stukje tekst afgedrukt waarover twee vragen werden gesteld: een kennis- en een inzichtvraag. In de kennis-instructie werd daarna gesteld dat over de te bestuderen tekst *alleen* kennisvragen zouden worden gesteld. In de inzichtinstructie werd gesteld dat *alleen* inzichtvragen zouden worden gesteld.

Procedure

Het experiment besloeg in totaal vijf sessies van \pm 2 uur. De eerste sessie, die voor alle leerlingen hetzelfde was, werd besteed aan de afname van verschillende tests, die in dit artikel overigens buiten beschouwing worden gelaten. Ook de tweede sessie was voor allen gelijk. Nu werd de leerlingen gevraagd de Renaissance-tekst te bestuderen op de wijze die ze normaal gewend waren (dus zonder opgelegde leerintentie). Na het bestuderen van de tekst en de tijdsregistratie werden de twee toetsen (dus zowel de kennis- als de inzichttoets) afgenomen. Tot slot werd de procesvragenlijst ingevuld. Tijdens de derde en vierde sessie werd hetzelfde patroon gevolgd als in de tweede sessie. In de derde sessie werd de Barok-tekst bestudeerd en in de vierde sessie de Romantiek-tekst. In deze twee sessies werden echter de volgende variaties aangebracht: de helft van de leerlingen kreeg in de derde sessie (dus bij de Barok-tekst) een kennisinstructie en in de vierde sessie (dus bij de Romantiek-tekst) een inzichtinstructie. De andere helft van de leerlingen kreeg juist bij de Barok-tekst een inzichtinstructie en bij de Romantiek-tekst een kennisinstructie. De helft van de beide groepen leerlingen kreeg de opdracht aantekeningen te maken bij de tekst. Bij de andere helft van de leerlingen werd het maken van aantekeningen vrijgelaten. In de vijfde sessie tenslotte volgden de retentiemetingen. Over de Barok- en Romantiek-teksten werden zowel kennis- als inzichtvragen gesteld (dus nu ook vragen die *niet* overeenkwamen met hetgeen hieromtrent in de instructies was gesteld). Bovendien werd de leerlingen gevraagd aan de hand van een schema samenvattingen te maken van de Barok- en de Romantiek-teksten. Aan het eind van deze sessie werd de eindvragenlijst afgenomen.

Design

Het experimenteel design was een 2x2 factorieel counterbalanced design met herhaalde metingen, waarbij de proefpersonen ad random aan de condities zijn toegewezen.

RESULTATEN

Twaalf vragen in de procesvragenlijst hadden betrekking op de wijze waarop leerlingen de teksten bestuderen. Voor een viertal vragen hiervan werd een significant verschil gevonden tussen de kennis- en inzichtgroepen (bij één van de twee teksten (Barok) en binnen een van de twee groepen (volgorde kennis-inzicht)): In de kennisconditie zeggen meer leerlingen dat zij voorbeelden, namen en jaartallen van buiten geleerd hebben en zeggen meer leerlingen dat zij pas doorgegaan zijn naar een volgende alinea als de vorige goed begrepen is dan in de inzichtconditie. Bij de overige acht vragen werden geen verschillen aangetroffen.

Er is ook een analyse gemaakt van de door de leerlingen gemaakte aantekeningen en onderstrepingen. Er werden daarbij *geen* significante verschillen gevonden tussen de kennis- en inzichtcondities in (a) het aantal leerlingen dat vrijwillig aantekeningen maakte, (b) in de vorm van de aantekeningen (letterlijk overnemen, schema maken, steekwoorden opschrijven, in eigen woorden vertalen), (c) in de aard van de aantekeningen (op feiten of op begrip gericht), (d) in het aantal pagina's aantekeningen, (e) in de hoeveelheid onderstrepingen en (f) in de aard van de onderstrepingen (feiten vs begrip).

Ook de studietijden en het aantal keren dat de tekst werd doorgenomen waren niet verschillend in de kennis- en inzichtcondities.

Door middel van de eindvragenlijst is rechtstreeks gevraagd aan de leerlingen of zij verschillend hebben gestudeerd voor de inzicht- en de kennisintenties. 34% van de leerlingen zegt dit te hebben gedaan. Op de vraag hoe ze dan anders geleerd hadden voor inzicht- en kennisvragen werd geantwoord dat ze voor *inzichtvragen* de tekst vaker lazen, wat beter leerden, alles goed wilden begrijpen, geen dingen uit het hoofd leerden, beter nadachten en meer letten op dingen die gevraagd konden worden. Voor *kennisvragen* hadden ze alles letterlijk van buiten/uit het hoofd geleerd en kennisvragen verzonnen om te oefenen. De leerlingen (66%) die zeiden *niet* verschillend gestudeerd te hebben voor kennis- en inzichtvragen, antwoordden op de vraag waarom ze dat niet gedaan hadden dat ze altijd op dezelfde manier leerden, dat ze alles leerden en probeerden te kennen en begrijpen, dat ze dachten dat het niet veel uitmaakte, dat het beter of makkelijker was om op dezelfde manier te leren, dat ze niet wisten hoe ze anders moesten leren, dat ze niet wisten wat ze zouden vragen, dat ze niet gedacht hadden aan de vragen en dat deze manier goed was bevallen.

Bij de retentiemeting bleek een tweetal toetsen (Barok-inzicht; Romantiek-kennis) significant beter gemaakt te zijn door die groep leerlingen die toetsen kreeg die aangekondigd waren in de instructie (verwachte toetsing) dan door de leerlingen die nu de toets kregen waarvoor ze niet hadden gestudeerd (onverwachte toetsing). Bij de twee andere toetsen (Barok-kennis; Renaissance-inzicht) waren er geen significante verschillen. Men moet bij deze toetsresultaten evenwel bedenken dat de onverwachte items geheel nieuw voor de leerlingen waren, terwijl de verwachte items ook al bij de nameting werden beantwoord. Er kan derhalve sprake zijn van een testeffect.

Er is ook nagegaan of er verschillen waren in de wijze waarop leerlingen de Renaissance-tekst bestudeerden volgens hun gebruikelijke studiemethode en het studeren met een kennis- of inzichtintentie. Er bleken weinig verschillen te zijn tussen de eigen studiemethode en het studeren voor een kennisintentie en veel verschillen tussen de eigen studiemethode en het leren voor een inzichtintentie. Deze verschillen hielden in dat voor inzichtvragen een aantal activiteiten (als onderstrepen, van buiten leren, aan de vragen denken, e.d.) achterwege werden gelaten die bij de eigen studiemethode (en bij de kennisintentie) wel werden gebruikt.

CONCLUSIES

- Tenminste een deel van de brugklasleerlingen is in staat anders te studeren voor kennisvragen als voor inzichtvragen. Dit blijkt uit

enkele antwoorden op vragen naar de gehanteerde studiemethode (overigens alleen de Barok-tekst en bij één van beide groepen), uit het feit dat achteraf 1/3 van de leerlingen aangeeft verschil te hebben gemaakt en uit de feitelijke verschillen in studieprestaties ten tijde van de retentiemeting.

- Voorzover er anders wordt gestudeerd voor kennis- en inzichtvragen, werden voor inzichtvragen een aantal activiteiten - blijkens de antwoorden op de procesvragen - niet uitgevoerd die voor kennisvragen wel werden uitgevoerd.
- De eigen studiemethode van de meeste leerlingen komt overeen met het leren voor kennisvragen, terwijl voor inzichtvragen een aantal activiteiten wordt nagelaten die normaal wel worden uitgevoerd.
- Leerlingen die op de rechtstreekse vergelijking bij de eindvragenlijst aangeven verschillend te hebben gestudeerd, beweren echter in meerderheid dat ze voor inzichtvragen de tekst vaker en beter lazén, beter nadachten e.d. Er is dus een discrepantie tussen de resultaten ten aanzien van de procesvragen waarbij op een indirecte wijze werd vergeleken en de antwoorden bij de directe vergelijking bij de eindvragenlijst.

Wellicht wordt deze discrepantie veroorzaakt doordat er twee verschillende opvattingen bij leerlingen bestaan. Leerlingen die menen dat je voor inzichtvragen meer je best moet doen dan voor kennisvragen en leerlingen die menen dat je je voor inzichtvragen juist minder hoeft in te spannen. Wanneer de minderheid van de leerlingen het eerste vindt en de meerderheid het tweede, zouden gemiddeld slechts geringe verschillen in de richting van de meerderheid optreden. Om deze verklaring te controleren is een vergelijking gemaakt tussen de antwoorden van de leerlingen die bij de eindvragenlijst aangaven voor inzichtvragen harder te werken en de overige leerlingen. Inderdaad bleken de eerstgenoemden significant langer te studeren voor inzichtvragen dan voor kennisvragen.

DISCUSSIE

In zowel de interview- als de experimentele studie is nagegaan in hoeverre studeergedrag van leerlingen variëert al naar gelang de intentie waarop dat leren is gericht. Bezien we de resultaten van de beide onderzoeken dan kan als algemene conclusie gelden, dat - voor zover er door de leerlingen al een onderscheid gemaakt wordt tussen het leren voor kennis en het leren voor inzicht of de grote lijn - de *verschillen* in studeergedrag voornamelijk *kwantitatief* zijn. Dit betekent dat leerlingen bij een bepaalde intentie voornamelijk harder werken, meer en extra dingen doen, en eenzelfde tekst vaker doorlezen. Bij de interviewstudie bleek dat sommige leerlingen voor kennisvragen een aantal extra leeractiviteiten zeggen te ondernemen, die ze achterwege laten als ze voor de grote lijn studeren. In het experiment kon uit de antwoorden op de procesvragenlijst eveneens worden afgeleid dat leerlingen voor het leren van feiten een aantal activiteiten meer uitvoerden dan voor inzichtvragen. Dit laatste gegeven stemt evenwel niet overeen met wat een deel van de leerlingen er zelf na afloop van het experiment van vindt: Dan beweren zij voor inzichtvragen de tekst meer en beter te hebben gelezen en meer over de betekenis van de informatie te hebben nagedacht. Wellicht is in het licht van deze discrepantie sprake van het in de inleiding al aangeduide fenomeen waarop Meerum-Terwogt (1979) heeft

gewezen: studenten *denken* dat ze voor inzichtvragen meer gedaan hebben, terwijl ze dit in feite niet *gedaan* hebben.

Een verklaring voor het feit dat in ons onderzoek voornamelijk *kwantitatieve* in plaats van *kwalitatieve* verschillen konden worden vastgesteld kan wellicht worden gevonden in het werk van Marton en Säljö (Marton & Säljö, 1979; Säljö, 1979). Zij wijzen op het bij studenten veelvuldig voorkomende verschijnsel van *horizontalisatie*. Hieronder verstaan zij de neiging van studenten om de dimensie diepte- vs oppervlakteverwerking (enigszins vergelijkbaar met ons onderscheid in kennis en inzicht) zó te interpreteren dat deze op een lijn komt met de dimensie meer vs minder inspanning: "... the essence of this phenomenon is that in learning people often reduce the complexity of the principles, ideas or phenomena that they are confronted with by e.g. substituting qualitative difference (such as the one between deep and surface approach) for a quantitative one (such as equating it with a difference between learning more or less carefully)" (Marton & Säljö, 1979).

Dit laatste brengt ons op een wellicht nog belangrijker probleem waarvoor de resultaten van het onderzoek ons plaatsen: De wijze waarop een leerling zijn leren inricht is in belangrijke mate afhankelijk van de manier waarop hij een hem opgelegde intentie interpreteert en van de consequenties die hij daar voor zijn leren aan meent te moeten verbinden. In het experiment bleken, onafhankelijk van de intentie, vele leerlingen hun studeergedrag in te richten naar de voor hun gebruikelijke methode. Anderen, die hun studeergedrag wel variëerden al naar gelang de opgelegde intentie, verbinden daaraan verschillende consequenties. Zo blijken sommige leerlingen in het experiment bij een inzichtsintentie voornamelijk leeractiviteiten te ontplooien die een meer *globale* wijze van studeren inhouden, terwijl andere juist meer *intensief* gaan leren. Kennelijk heeft leren voor inzicht voor de meer globale lezers de betekenis van leren voor de grote lijn, leren om een globaal overzicht te krijgen of iets dergelijks. Leerlingen die meer intensief gaan leren geven er ons inziens blijk van dat leren voor inzicht een meer diepe verwerking van de stof noodzakelijk maakt. Als deze interpretatie hout snijdt dan moet worden opgemerkt dat de resultaten van de interviewstudie en die van het experiment niet zondermeer met elkaar mogen worden vergeleken. In de interviewstudie ging het immers om de intentie 'leren voor de grote lijn', terwijl 'leren voor inzicht' een intentie was die in het experiment aan leerlingen werd opgelegd.

NOTEN

- 1) Het in dit paper besproken onderzoek werd onder de begeleiding van de auteurs uitgevoerd door de volgende doctoraal-studenten onderwijspsychologie: Maria Biemans, Digna Gonet, Monique Hageman, Christel Noteborn, Karin van Opdorp, Anita van Wijlick-Bovee. De resultaten van dit onderzoek zijn meer uitgebreid beschreven in de scripties van M. Biemans en M. Hageman (1982) en D.M. Gonet et al (1983).
- 2) Na afloop van de interviews werden groepsgewijs de subtest Analogieën uit de Differentiële Aanleg Test (als indicatie voor de verbale intelligentie) en de subtest Studiegewoonten van de School en Studie Vragenlijst afgenomen. De resultaten hiervan zijn in dit hoofdstuk niet verwerkt.

REFERENTIES

- Biemans, M., & Hageman, M., *Een explorerend onderzoek naar metastrategieën bij brugklasleerlingen, een interviewstudie*. 8e semester scriptie, Katholieke Hogeschool Tilburg, vakgroep onderwijspsychologie, 1982.
- DiStefano, Ph., Noe, M., & Valencia, S., Measurement of the effects of purpose and passage difficulty on reading flexibility. *Journal of Educational Psychology*, 1981, 73, 602-606.
- D'Ydewalle, G., & Rosselle, H., Test expectations in text learning. In: M.M. Gruneberg, P.E. Morris & R.N. Sykes (eds.), *Practical aspects of memory*. London: Academic Press, 1978.
- D'Ydewalle, G., Swerts, A., & De Corte, E., Study time and test performance as a function of test expectations. *Contemporary Educational Psychology*, 1983, 3, 55-67.
- Gibson, E.J., & Levin, H., *The psychology of reading*. Cambridge Mass/London: The M.I.T.-Press, 1975.
- Gonet, D.M., Noteborn, C.J.M.J., Van Opdorp, C.A.W., Van Wijlick-Bovee, A.E.L., *Brugklassers, pijlen volgen: een onderzoek naar flexibiliteit in studeergedrag bij brugklassers*. 8e semester scriptie, Katholieke Hogeschool Tilburg, vakgroep onderwijspsychologie, 1983.
- Henderson, E.H., A study of individually formulated purpose for reading. *Journal of Educational Research*, 1965, 58, 438-441.
- Hill, W.R., Influences of direction upon the reading flexibility of advanced college readers. In: I.L. Thurston & L.E. Hafner (ed.), *New Concepts in college-adult reading*. Yearbook of the National Reading Conference, 1964, 13, 119-125.
- Jacoby, L.L., Test appropriate strategies in retention of categorized lists. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 1973, 12, 675-682.
- Levin, H., & Cohn, J.A., Studies of oral reading: XII. Effects of instructions on the eye-voice span. In: H. Levin, E.J. Gibson, & J.J. Gibson (eds.), *The analysis of reading skill*. Final Report, Projectno. 5-1213. Cornell University, 1968, 254-283.
- Marton, F., & Säljö, R., *Learning in the learner's perspective III. Level of difficulty seen as a relationship between the reader and the text*. Reports from the Institute of Education, University of Göteborg, no. 78, 1979.
- MacDonald, A.S., Flexibility in reading. In: J. Allen Figurel (ed.), *Reading as an intellectual activity*. Proceedings of the international Reading Association, 8, 1963. New York: Scholastic Magazines, 81-85.
- MacDonald, A.S., Research for the classroom: rate and reading flexibility. *Journal of Reading*, 1965, 8, 187-191.
- MacDonald, A.S., Flexibility in reading approaches: measurement and development. In: M.A. Dawson (ed.), *Combining research results and good practice*. Proceedings, volume II, part 2. New York, Delaware: International Reading Association, 1967, 67-71.
- McConkie, G.W., Rayner, K., & Wilson, S.J., Experimental manipulation of reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 1973, 65, 1-8.
- Meerum-Terwogt, M., Lezen om te herinneren, lezen om te herkennen: wat maakt het uit? *Tijdschrift voor Onderwijsresearch*, 1979, 4, 18-34.

Säljö, R., *Learning in the learner's perspective IV. Considering one's own strategy*. Reports from the Institute of Education, University of Göteborg, no. 79, 1979.

Samuels, S.J., & Dahl, P.R., Establishing appropriate purpose for reading and its effects on flexibility of reading rate. *Journal of Educational Psychology*, 1975, 67, 38-43.

Smith, H.K., The response of good and poor readers when asked to read for different purposes. *Reading Research Quarterly*, 1967, 3, 53-83.

Tinker, M.A., *Bases for effective reading*. Minneapolis: University of Minnesota Press, 1965.