

BACHELORSCRIPTIE
Universiteit Utrecht

Leesstrategieën in het voortgezet onderwijs
Tekstbegrip in 5 atheneum en het eindexamen Nederlands

Eindwerkstuk (CIW)
Tekstbegrip in het voortgezet onderwijs
Academiejaar 2015-2016

Sophie den Bezemer
4136659
20-07-16
Aantal woorden: 6986

Taal- en Cultuurstudies
HR Taal en Communicatie

Begeleider: Dr. Jentine Halsema-Land

Verklaring van kennisneming plagiaatregels

De auteur, Sophie den Bezemer, verklaart hierbij voldoende op de hoogte te zijn van de conventies waaraan voldaan moet worden om plagiaat te voorkomen. Voor alle volgende beweringen die niet van de auteur zijn, zal dan ook een duidelijke literatuurverwijzing gegeven zijn.

Inhoud

Abstract	4
1. Inleiding	5
2. Theoretisch kader	6
2.1 onderzoeksvragen en hypotheses	
2.1.1 corpus	
2.1.2 experiment	
3. Corpusanalyse	9
3.1 methode	
3.2 resultaten/conclusie	
4. Experiment	13
4.1 methode	
4.2 resultaten	
4.3 conclusie	
5. Conclusie	16
6. Discussie	17
6.1. Implicaties vervolgonderzoek	
Literatuurlijst	19
Bijlagen	21

Abstract

In dit onderzoek is onderzocht of de meest gebruikte methodeboeken voor het vak Nederlands dezelfde leesstrategieën benadrukken die nodig zijn om het eindexamen Nederlands te kunnen halen. Tevens is er gekeken of het aanbieden van leesstrategieën invloed heeft op de score op tekstbegripsvragen uit het eindexamen Nederlands voor atheneum. Leesstrategieën zijn trucs die leerlingen kunnen gebruiken als handvaten voor het doorgronden van een tekst, om daar vervolgens vragen over te kunnen beantwoorden. Bovendien werd er gekeken naar het effect van het direct of later aanbieden van de vragen. Leerlingen lijken het gewend te zijn dat het beantwoorden van de vragen de prioriteit heeft, waardoor zij vaak eerst de vragen lezen en aan de hand van de vragen de tekst scannen op de benodigde informatie. Hierdoor lezen zij de tekst mogelijk niet als geheel, waardoor zij de tekst uiteindelijk minder goed kunnen doorgronden. In een experiment werden deze zaken onderzocht en uit een statistische analyse bleek dat het wel of niet aanbieden van een instructie over leesstrategieën geen effect had op de tekstbegripsscores van de proefpersonen. Bovendien beïnvloedde het direct of later ontvangen van de vragen de tekstbegripsscores van de proefpersonen niet. Deze uitkomsten impliceren dat er meer praktijkonderzoek nodig is om de effectiviteit van de leesstrategieën te vergroten en dat de manier van toetsen op het eindexamen mogelijk opnieuw geëvalueerd moet worden.

1. Inleiding

‘Leerlingen kunnen niet goed lezen’(Taalunie, 2008), het lijkt al jaren het onderwerp van gesprek onder Neerlandici. Docenten en andere belanghebbenden maken zich zorgen om de slechte leesvaardigheid van leerlingen in het voortgezet onderwijs en de gevolgen die dit kan hebben voor hun verdere loopbaan (Taalunie, 2008). Het onderwijs zou hierop in moeten spelen en het centrale eindexamen Nederlands zou het succes hierin moeten kunnen toetsen. Het eindexamen krijgt momenteel echter veel kritiek te verduren, zoals Beekmans in zijn opiniestuk stelt dat zelfs de beste eerstegraads Nederlands docent geen 10 kan halen op het eindexamen (Beekmans, 2016). Het is niet duidelijk of de vele stellingen zoals deze werkelijk op feiten of onderzoek gebaseerd zijn, maar ergens in het middelbare schoolproces gaat het blijkbaar mis met de taalvaardigheid van leerlingen, ofwel tijdens het begrijpend leren lezen ofwel tijdens de toetsing op het eindexamen.

In dit exploratieve onderzoek worden de eerste stappen gezet in het uitsluiten van een aantal onduidelijkheden die in de verschillende kritieken worden aangekaart. Zowel de onderwijsmethoden voor het vak Nederlands als het centrale eindexamen zouden een aandeel kunnen hebben in de tekstbegripsproblemen van leerlingen. Daarom gaan we in dit onderzoek kijken of de leerlingen dat wat zij geleerd krijgen in de onderwijsmethodeboeken daadwerkelijk kunnen toepassen op het beantwoorden van de tekstbegripsvragen in het eindexamen. Voorgaande onderzoeken van onder andere Bimmel en Oostdam (1998) toonden aan dat er vier leesstrategieën zijn die het meest relevant blijken om tot tekstbegrip te komen. In hoofdstuk drie wordt met een corpusanalyse gekeken welke van deze leesstrategieën het meest voorkomen in de meest gebruikte methodeboeken voor het vak Nederlands en of dezelfde strategieën nodig zijn om het centrale eindexamen Nederlands te kunnen halen. Hieruit zal moeten blijken of de methodeboeken en het centrale eindexamen voldoende op elkaar aansluiten. Vervolgens zal met een experiment in hoofdstuk vier onderzocht worden in hoeverre dat wat de leerlingen over leesstrategieën leren, ook daadwerkelijk zijn vruchten afwerpt op tekstbegripsvragen zoals op het eindexamen. Tenslotte zal, na de algemene conclusie in hoofdstuk vijf, in hoofdstuk zes nagegaan worden wat deze resultaten zullen betekenen voor vervolgonderzoek en de onderwijspraktijk.

2. Theoretisch kader

Het centrale eindexamen Nederlands binnen het voortgezet onderwijs, een gestandaardiseerd examen dat in heel Nederland afgenomen wordt, bestaat volledig uit het toetsen van leesvaardigheid en tekstbegrip (College voor Examens, 2015). Het bereiken van tekstbegrip kan gedefinieerd worden als het succesvol samenvoegen van de linguïstische input uit de tekst met de eigen (voor)kennis (Kintsch, 1988). De methodes voor Nederlands werken ter voorbereiding hiervan dan ook veel met instructies die het leesproces moeten verbeteren, door gebruik te maken van leesstrategieën. ‘Onder het begrip leesstrategieën verstaan wij alle handelingen die een lezer onderneemt om effectief en efficiënt een leesdoel te bereiken’ (Henneman & Calcar, 1999, p.276). Leesstrategieën dragen bij aan het tekstbegrip door de lezer eraan te herinneren om bijvoorbeeld de juiste voorkennis op te roepen en te zoeken naar kernzinnen die de belangrijkste informatie bevatten. De leesstrategieën die voornamelijk in het onderwijs gebruikt worden zijn de vier leesstrategieën die Bimmel en Oostdam (1998) hebben geformuleerd. De eerste strategie wordt ‘koppen snellen’ genoemd, waarbij leerlingen hun voorkennis moeten activeren en de inhoud van de tekst moeten proberen te voorspellen met behulp van opvallende onderdelen zoals kopjes. De tweede strategie wordt afgekort als ‘BEA’, wat staat voor begin en einde alinea. Met behulp van deze strategie kunnen leerlingen nogmaals hun voorkennis activeren en de inhoud van de tekst voorspellen door naar de eerste en laatste zinnen van alinea’s te kijken. Met de derde strategie moeten leerlingen naar ‘sleutelfragmenten zoeken’. Dit zijn onderdelen van de tekst die de hoofdgedachte bevatten. Volgens de vierde strategie kunnen leerlingen ‘gebruik maken van scharnierwoorden’, woorden die verbanden tussen tekstonderdelen aangeven (Bimmel en Oostdam, 1998). Deze strategieën kunnen voorkomen onder verschillende benamingen, want scharnierwoorden staan bijvoorbeeld ook wel bekend als signaalwoorden en sleutelfragmenten worden geregeld kernzinnen en kernwoorden genoemd.

Een van de vermoedens binnen het debat rondom de uitblijvende resultaten in het Nederlands onderwijs is dat leerlingen niet zo veel op lijken te steken van instructies over leesstrategieën, zoals Henneman en Calcar ook hebben ondervonden in hun onderzoeken, terwijl zij tegelijkertijd erkennen dat deze strategieën wel degelijk zouden moeten werken (Henneman & Calcar, 1999). Uit de analyse van Henneman en Calcar bleek dat de bestaande methodeboeken voor het vak Nederlands onvoldoende informatie aanbieden om de leerlingen deze strategieën eigen te laten maken, doordat het waarom en wanneer van deze vaardigheden niet genoemd worden en veel doelen niet concreet gemaakt worden (1999). De leerlingen zien hierdoor de relevantie van de strategieën vaak niet in, waardoor de toepassing ervan beperkt blijft. Bovendien zou het helpen als de leerlingen zouden beseffen dat zij in het dagelijks leven soortgelijke strategieën al onbewust toepassen (Henneman & Calcar, 1999). De leerling moet zich meer bewust worden van wat hij doet, iets wat volgens Bimmel en Ides een belangrijke voorwaarde is voor ‘informed training’, wat volgens hen nodig is in het leerproces om een sterke lezer te worden (1996). Een sterke lezer moet zelf zijn doelen kunnen stellen om vervolgens na te gaan welke stappen er nodig zijn om deze doelen te behalen. In haar onderzoek naar examentrainingen stelde van Vennink (2014) dat leesstrategieën snel trucjes worden die de leerling vergeet, omdat ze in het strategieonderwijs ten onrechte worden geïnterpreteerd als doel in plaats van middel. Het kennen van leesstrategieën en hun manier van toepassing is niet genoeg, want leerlingen weten hiermee nog niet bewust welke strategieën voor hen geschikt zijn in een specifieke situatie (Bimmel & Oostdam, 1998). Ook Dekker en Elshout-Mohr riepen in hun onderzoek de vraag op of leerlingen in de lessen wel toekomen aan het concreet maken van leerdoelen ten aanzien van een tekst en of zij zo ooit zullen leren zelfstandig te werken (1996).

Naast de kritieken op de onderwijsmethodes zelf, is er ook veel kritiek te vinden over het centrale eindexamen Nederlands. Zo stelt docent Rik Smits in zijn artikel als kritiek op het Cito dat ‘teksten uit kranten en tijdschriften worden ingekort, omgewerkt, vereenvoudigd en soms met extra zinnen aangevuld [...] om ze bevroegbaar en behapbaar te maken’ (2016). De teksten waarover leerlingen op het eindexamen Nederlands begripsvragen moeten beantwoorden, zijn daarom niet ecologisch valide, aangezien ze afwijken van de teksten die de leerlingen in de praktijk zouden moeten kunnen doorgronden. Ook Henneman en Calcar vonden in hun onderzoek naar leestrainingen dat leerlingen de leesstrategieën leren gebruiken met behulp van aangepaste teksten, waardoor zij in de problemen komen wanneer zij de strategieën op andere teksten moeten toepassen (1999).

Het maatschappelijke debat over de tekortkomingen van het onderwijs in het vak Nederlands lijkt zich momenteel vooral op het centrale eindexamen te concentreren, maar ook over de lesmethodes die daaraan vooraf gaan zijn er nog veel discussiepunten. Daarom zal dit exploratieve onderzoek een selectie van drie discussiepunten behandelen, om zo steeds meer zaken uit te kunnen sluiten in de zoektocht naar een effectievere onderwijspraktijk rondom het vak Nederlands. De leesvaardigheid die leerlingen met behulp van dit vak kunnen ontwikkelen blijft in de meerderheid van de gevallen namelijk belangrijk voor het verdere opleidingstraject en latere baan. Dit maakt het relevant om de huidige methodes voor Nederlands te analyseren en in relatie te brengen tot de vaardigheden die van leerlingen verwacht worden om het eindexamen te kunnen halen. Binnen dit kader zoeken wij daarom een antwoord op de exploratieve hoofdvraag: Welke leesstrategieën komen het meest voor in de onderwijsmethodeboeken voor het vak Nederlands en het centrale eindexamen Nederlands en wat is het effect van deze leesstrategieën op tekstbegripsscores? Deze hoofdvraag kan opgedeeld worden in drie deelvragen, die in de volgende alinea’s worden toegelicht.

Met een corpusanalyse zal een antwoord gezocht worden op de eerste deelvraag: Welke van de eerder genoemde vier leesstrategieën worden het meest benadrukt in de methodeboeken Nederlands voor 5 atheneum leerlingen en zijn dezelfde strategieën toe te passen op de tekstbegripsvragen op het centrale eindexamen? Hiervoor worden de drie meest gebruikte methodeboeken voor Nederlands (Talent, Op Niveau en Nieuw Nederlands) en drie jaargangen van het centrale eindexamen geanalyseerd. Het is de verwachting dat de methodeboeken voor Nederlands de leerlingen impliciet of expliciet dezelfde leesstrategieën leert die nodig zijn om het eindexamen Nederlands te kunnen halen. Dat wat het eindexamen toetst maakt namelijk deel uit van een centraal bepaald examenprogramma, waarvan het andere gedeelte getoetst wordt door de scholen zelf, met behulp van de methodes (Cito Instituut voor Toetsontwikkeling, 2016). Het is daarom aannemelijk om te verwachten dat de methodes en examens op zijn minst voor een groot deel op elkaar aansluiten.

Indien de corpusanalyse aantoont dat de methodeboeken en eindexamens inderdaad dezelfde leesstrategieën benadrukken, zou het interessant zijn om te controleren of deze strategieën ook echt bereiken wat men voorspelt. De tweede deelvraag is daarom: In hoeverre wordt de score op tekstbegripsvragen beïnvloed door een instructie waarin de leesstrategieën herhaald worden die het meest voorkomen in het eindexamen? Om dit vast te stellen zal een experiment worden uitgevoerd om de hypothese te toetsen dat een instructie waarin de belangrijkste leesstrategieën worden herhaald, ervoor zorgt dat leerlingen hoger scoren op tekstbegripsvragen. Deze instructie zou ervoor moeten zorgen dat de leerlingen de leesstrategieën beter toepassen. Zij hebben de strategieën namelijk al wel behandeld met behulp van de methodeboeken, maar zouden zich dankzij deze instructie weer bewust worden van het bestaan en gebruik van deze strategieën en daarom beter scoren op tekstbegripsvragen. Deze verwachting wordt mede gesteund door een conclusie die Stoop, van der Kuip en Janssen uit hun onderzoek konden trekken:

‘Door trager en in groepsvorm te lezen, waarbij de leerlingen met behulp van de vier genoemde leesstrategieën de teksten aanpakken, richten de leerlingen zich volledig op de inhoud van de tekst. De tekst wordt niet meer beschouwd als bron voor antwoorden op de erbij geleverde vragen, maar als bron voor samen denken, discussiëren en betekenis geven. De leerlingen zijn gericht op begrip van de tekst, waarbij structuren slechts dienend zijn.’ (Stoop, van der Kuip & Janssen, 2012, p.32).

Deze conclusie maakt het aannemelijk om binnen het huidige onderzoek te verwachten dat leerlingen hoger scoren na het ontvangen van een instructie die de leesstrategieën herhaalt en het ‘eigen maken’ van de leesstrategieën stimuleert, omdat leerlingen baat hebben bij een actievere houding in het gebruik hiervan. In plaats van te leren welke strategieën er zijn en hoe je ze gebruikt om de opdracht te maken, zoals nu het geval lijkt te zijn, hebben leerlingen pas werkelijk baat bij het leren van de leesstrategieën wanneer ze leren hun eigen ‘opdrachten’ te formuleren (Stoop et al., 2012). Het zou namelijk zo kunnen zijn dat leerlingen in veel gevallen puur de opdrachten van de methode en het examen proberen te volgen, maar daarbuiten geen besef hebben van welke stappen ze zelf kunnen ondernemen om een eigen doel te bereiken ten aanzien van het begrip. Dit vermoeden wordt ondersteund door een alternatieve verklaring die Oostdam en Bimmel gaven voor het uitblijven van resultaten binnen hun onderzoek naar leesstrategieën (1996). Leerlingen gaven na de afname van hun onderzoek aan dat zij het gewend waren om wegens tijdsnood direct de vragen te lezen, om de tekst daarna te ‘screenen’ om zo snel mogelijk de antwoorden uit de tekst te kunnen halen (Oostdam & Bimmel, 1996). Dit zou ervoor kunnen zorgen dat de leerlingen daadwerkelijk de antwoorden snel maar effectief in de tekst vinden, maar dezelfde tactiek vergroot de kans dat de leerlingen overhaaste conclusies trekken en zo voor de ‘aantrekkelijke afleiders kiezen’ (Oostdam & Bimmel, 1996). Naast het wel of niet kennen van de leesstrategieën speelt mogelijk dan ook de prioriteit van de leerling in de gegeven situatie een rol. In tegenstelling tot het doel om de tekst zo goed mogelijk te lezen, krijgt het beantwoorden van de vragen tijdens het maken van een toets de hoogste prioriteit.

Daarom zal met het experiment tenslotte gezocht worden naar een antwoord op de derde deelvraag: In hoeverre wordt de testscore beïnvloed door het later ontvangen van tekstbegripsvragen tijdens een tekstbegripstoets? De verwachting is dat wanneer leerlingen de tekstbegripsvragen nog niet kunnen inzien tijdens het lezen van de tekst, zij de tekst eerder in zijn geheel aandachtig zullen lezen en beter zullen scoren op de tekstbegripstoets. Door de tekst helemaal te lezen zonder al te weten waar zij zich op moeten focussen om de vragen te beantwoorden, zullen leerlingen de tekst beter lezen en eerder de strategieën toepassen, om zo zelf op zoek te gaan naar relevante onderdelen in de tekst. Door niet op de vragen te focussen, is er namelijk meer ruimte voor de leerling om de kennis van de leesstrategieën verder te brengen tot een strategische uitvoering ervan, waarbij zelfregulatie een belangrijke voorwaarde lijkt te zijn voor het komen tot tekstbegrip (Oostdam & Bimmel, 1996). De kans dat dit proces plaatsvindt wordt vergroot doordat deze leerlingen worden gedwongen om af te stappen van hun ‘conditionering’ om gelijk naar de vragen te kijken (Oostdam & Bimmel, 1996). Het zou interessant zijn als de antwoorden op deze vragen zouden kunnen resulteren in een (al dan niet hypothetisch) advies aan zowel de ontwikkelaars van de onderwijsmethodeboeken als het Cito instituut, over hoe zij hun voorbereiding en toetsing kunnen aanpassen zodat de leerlingen beter kunnen scoren op tekstbegripsvragen.

3. Corpusanalyse

Om vast te stellen hoe de methode de leerlingen voorbereidt op de tekstbegripsvragen in het examen, begint dit onderzoek met een corpusanalyse van de meest gebruikte methodes voor Nederlands. Dit bleken *Nieuw Nederlands(2014)*, *Talent(2008)* en *Op Niveau(2015)* te zijn en van alle drie werden de leesmodules voor leesvaardigheid gecategoriseerd. Deze categorisatie vond plaats met behulp van een schema dat de indeling volgt van de vier leesstrategieën die Bimmel en Oostdam (1998) hebben geformuleerd. Deze strategieën zijn: ‘koppen snellen’ (voorkennis activeren en de inhoud van de tekst voorspellen met behulp van opvallende onderdelen als kopjes), ‘BEA’ (begin en einde alinea: voorkennis activeren en inhoud voorspellen met behulp van de eerste en laatste zinnen van alinea’s), ‘sleutelfragmenten zoeken’ (onderdelen die de hoofdgedachte bevatten) en ‘gebruik maken van scharnierwoorden’ (die verbanden aangeven)(1998). Dezelfde strategieën werden geteld in de eindexamens van de jaren 2013, 2014 en 2015 (Cito Instituut voor Toetsontwikkeling, 2013, 2014 & 2015), om te kunnen onderzoeken of de methodes en de examens op elkaar aansluiten in de nadruk die op bepaalde leesstrategieën wordt gelegd.

Door deze interesse in zowel de methode als het eindexamen, is gekozen om vwo 5 leerlingen te onderzoeken. Dit is namelijk het laatste jaar waarin de leerlingen nog gebruik maken van de methode en omdat zij nog geen eindexamen doen, zitten zij nog op school op het moment dat het experiment moet gaan plaatsvinden. De keuze voor vwo ten opzichte van vmbo of havo ligt onder andere in het feit dat met name het eindexamen Nederlands voor vwo op dit moment van meerdere kanten bekritiseerd wordt door docenten en specialisten. Het artikel van Rik Smits is hier een goed voorbeeld van, waarin Smits stelt dat het Cito van de vwo-leerlingen verwacht meer te kunnen halen uit de tekst, dan de auteur zelf bedoeld zou hebben (2016). Het zou daarom interessant zijn om ook in overweging te nemen dat als de leerlingen wel genoeg geleerd hebben, het eindexamen niet goed test wat ze kunnen. Dit zou dan ook een vervolg kunnen vormen voor het experiment dat volgt op de corpusanalyse.

3.1 Methode

De vier door Bimmel en Oostdam (1998) geformuleerde leesstrategieën vormden de basis voor de schema’s waarmee de methodes en examens geanalyseerd zijn. Deze strategieën zijn in eerdere onderzoeken van deze auteurs getest en lijken in leesvaardigheidstrainingen terug te blijven komen (Oostdam & Bimmel, 1996). De methodes zijn bovendien geanalyseerd door twee beoordelaars apart van elkaar en werden vervolgens door meerdere beoordelaars met elkaar vergeleken om zo de betrouwbaarheid van de analyse te vergroten. De trucs die onder de gekozen leesstrategieën vallen werden uit de uitleg, teksten en opdrachten gehaald en geteld, waarbij het ging om het aantal regels dat aan een bepaalde strategie werd gewijd. Omdat tabellen doorgaans niet uit zinnen zijn opgebouwd, werden hier maximaal vijf regels aan toegekend. Deze tellingen werden in een tabel bijgehouden zoals te zien is in bijlage 1 alsmede in tabel 1, waarin een soortgelijke analyse te zien is van het eindexamen vwo Nederlands 2014. Hetzelfde is namelijk gebeurd met de eindexamens van 2013, 2014 en 2015 (tijdvak 1 en 2) voor Nederlands vwo (Cito Instituut voor Toetsontwikkeling, 2013, 2014 & 2015), waarvan elke beoordelaar er een heeft geanalyseerd. Voor deze analyses hebben wij als beoordelaars regelmatig overlegd zodat de analyses qua methode niet te veel van elkaar zouden verschillen en zo objectief mogelijk bleven. In tabel 1 is te zien hoe een dergelijke analyse eruit ziet en hetzelfde geldt voor de andere jaargangen van het examen, die te raadplegen zijn in bijlage 2. In de linker kolom staan de leesstrategieën zoals we die geselecteerd hebben aan de hand van het werk van Bimmel en Oostdam (1998) en in de twee kolommen daarnaast staat in hoeveel vragen en tekstregels ze voorkomen. Per strategie is

vervolgens bijgehouden hoeveel er in totaal van zijn voorgekomen. In de resultatensectie zal te zien zijn hoe deze totalen zich tot elkaar verhouden.

Tabel 1. Analyse Nederlands examen 2014(1) (de cijfers in de kolommen staan voor de opgaven waarin de strategieën voorkwamen, het totaal aan voorkomen is per strategie aangegeven)

Examen vwo Nederlands 2014 Tijdvak 1.	Opdracht/vragen	Tekst
Koppen snellen (1) Titel Tussenkoppen Vetgedrukte inleiding Illustraties (+bijschriften)		1 x titel Totaal: 1
BEA Eerste/laatste zin alinea		
Sleutelfragmenten (9) Onderstrepen kernzin	1, 6, 7, 9, 13, 14, 16, 17, 18 Totaal: 9	
Scharnierwoorden Onderstrepen scharnierwoorden		
Impliciete scharnierwoorden (7)	2, 3, 4, 8, 10, 11, 12 Totaal: 7	
Woordraadstrategie (5) Context gebruiken Woord opdelen Negeren		5 x noten voor moeilijke begrippen Totaal: 5
Overig (2)	5, 15 Totaal: 2	

Overigens is ervoor gekozen om het ‘gebruik van scharnierwoorden’ op te splitsen in expliciete en impliciete scharnierwoorden, omdat tijdens de analyse bleek dat deze strategie zowel expliciet als impliciet bevraagd kan worden. In de methode Talent (2008) komt bijvoorbeeld de vraag ‘Welke signaalwoorden hebben je geholpen om de functies van de alinea’s te bepalen?’ voor, waarin expliciet naar het gebruik van scharnierwoorden wordt gevraagd (vraag 5.1e (p.61), Talent, 2008). Een manier waarop impliciet naar het gebruik van scharnierwoorden gevraagd kan worden is bijvoorbeeld met de vraag ‘Op welke paradox over ons vertrouwen in de overheid wijst Bart Schermer in alinea XII en XIII?’ (vraag 2.5 (p.66), Talent, 2008). Om de paradox te vinden moet de leerling namelijk letten op woorden die een tegenstelling signaleren en dat zijn scharnierwoorden. In de opdracht ‘Markeer in de kern van *Koopzucht brengt democratie in gevaar* de kernzinnen’ doelt de methode op het zoeken van sleutelfragmenten, want kernzinnen zijn een andere benaming voor sleutelfragmenten (vraag 1.3a (p.70), Talent, 2008).

Andere vaardigheden die leerlingen geleerd worden door de methodes en die ook gevraagd worden in het examen hebben met name te maken met argumentatie. Omdat de vier leesstrategieën het onderwerp van dit onderzoek zijn naar aanleiding van de onderzoeken van Bimmel en Oostdam (1998) en wegens praktische overwegingen, zijn deze overige tactieken buiten beschouwing gelaten. De analyses van de methodes werden verwerkt tot een tabel met

percentages. Het totaal aantal regels van de uitleg in de methodeboeken, het totaal aantal opdrachten en het totaal aantal eigenschappen in de oefenteksten werden gebruikt om de percentages te berekenen.

3.2 Resultaten/conclusie

Tabel 2 laat zien dat sleutelfragmenten en scharnierwoorden (impliciet en expliciet) het grootste deel van de methodes uitmaken. Het aantal regels in de uitleg, en het aantal opdrachten en teksteigenschappen dat overeenkomt met een van de strategieën, staan in deze tabel uitgedrukt als percentages van het totaal per methode. In de uitleg in het tekstboek van de methode Talent staat bijvoorbeeld ‘Bij lange en ingewikkelde teksten is het handig signaalwoorden te omcirkelen’ en later in de methode wordt nader uitgelegd wat signaalwoorden (ook wel scharnierwoorden) zijn en worden de meest voorkomende signaalwoorden in een tabel opgesomd (Talent, 2008). Een manier waarop sleutelfragmenten werden aangehaald in de methode is bijvoorbeeld in de uitleg ‘In een alinea is doorgaans een kernzin aan te wijzen, die de belangrijkste informatie van de alinea bevat’, waarbij kernzinnen een vorm van sleutelfragmenten zijn (Talent, 2008).

Tabel 2. Percentages leesstrategieën per methode

(waarbij het totaal aantal regels aan uitleg, het totaal aantal opdrachten en het totaal aantal teksteigenschappen van de teksten gelijk staan aan 100% per categorie onder een methode)

	Koppen Snellen	BEA	Sleutelfragmenten	Scharnierwoorden Expliciet	Impliciet	Woordraad strategie	Overig
<u>Talent</u>							
Uitleg	0.65	1.14	1.30	2.11	0.49	0.65	3.57
Opdracht	2.54	5.08	11.02	2.54	5.93	10.17	21.19
Tekst	29.00		8.00		11.50	23.00	
<u>Op Niveau</u>							
Uitleg	3.67	1.19	2.48	5.33	4.59		17.17
Opdracht	4.20	0.66	19.69	7.96	8.41	3.54	12.17
Tekst							
<u>Nieuw Nederlands</u>							
Uitleg	0.60		2.00	0.40	0.20		10.60
Opdracht	5.17	6.03	73.28	6.03	0.86	6.03	2.59
Tekst	1.74	35.07	34.78	3.19		25.22	

Hetzelfde geldt voor de geanalyseerde examens uit de jaren 2013, 2014 en 2015 in tabel 3, waarin eveneens te zien is dat sleutelfragmenten en scharnierwoorden het meest worden bevraagd (Cito Instituut voor Toetsontwikkeling, 2013, 2014 & 2015). Per examen (jaargang en tijdvak) staat het percentage van strategieën uitgerekend in verhouding tot het totaal aantal vragen binnen een examen.

Tabel 3. Percentages leesstrategieën per examen

Examen (tijdvak)	Koppen snellen	BEA	Sleutel fragmenten	Scharnierwoorden Expliciet	Impliciet	Woordraad strategie	Overig
2013 (1)			82.35				17.65
2013 (2)			76.47		11.76		11.76
2014 (1)			50.00		38.89		11.11
2014 (2)		16.67	22.22		33.33		27.78
2015 (1)		8.33	42.22	16.11	25.00	5.56	8.33
2015 (2)			64.29	15.48	1.19	4.76	14.29

In het examen van 2014 tijdvak 1 bestond bijvoorbeeld 50% van de vragen uit vragen die doelen op het zoeken naar sleutelfragmenten (Cito Instituut voor Toetsontwikkeling, 2014). Een vraag waarin bijvoorbeeld gevraagd wordt om kennis van sleutelfragmenten is ‘Welk effect heeft de digitalisering volgens de tekst gehad op de positie van de culturele elite?’ (Cito Instituut voor Toetsontwikkeling, 2014, tijdvak 1, vraag 13). Door de kernzinnen op te zoeken kan deze vraag namelijk beantwoord worden. Een vraag waarin impliciet om het gebruik van scharnierwoorden wordt gevraagd is ‘Welke uitspraak over alinea 1 is juist? Alinea 1 bevat: A. een anekdote en een constatering. B. een anekdote en een probleemstelling. C. een constatering en een vooruitblik. D. een probleemstelling en een vooruitblik.’ (Cito Instituut voor Toetsontwikkeling, 2014, tijdvak 1, vraag 2). Deze functies zijn te herkennen aan de hand van scharnierwoorden, die vaak de relatie tussen zinnen en tekstdelen verduidelijken.

De methodes en examens lijken op elkaar aan te sluiten in de nadruk die zij leggen op bepaalde leesstrategieën, beiden schenken namelijk aan scharnierwoorden en sleutelfragmenten de meeste aandacht. Indien de leerlingen de leesstrategieën die ze met behulp van de methode geleerd hebben genoeg beheersen, zouden zij de meerderheid van de vragen op het eindexamen moeten kunnen beantwoorden. Wegens de beperkte tijd die er beschikbaar is voor het uitvoeren van dit onderzoek, blijven de bevindingen van deze analyse enkel beschouwend en zijn de aantallen en percentages beperkt betrouwbaar. Het was namelijk niet mogelijk om de verschillende analyses te voorzien van betrouwbaarheidsanalyses, mede omdat niet alle analyses door twee beoordelaars uitgevoerd konden worden. Overigens is het voor kwalitatief onderzoek zoals in dit onderdeel eerder uitzondering dan regel om een kwantitatieve toetsing te gebruiken om de betrouwbaarheid te waarborgen (Willems & van Zwieten, 2009). Ten aanzien van de betrouwbaarheid is het met name belangrijk om het onderzoek zo transparant mogelijk uit te voeren en te beschrijven, zodat de gebruikte methode te begrijpen en eventueel te repliceren is (Willems & van Zwieten, 2009). In bijlagen 1 en 2 zijn de analyses dan ook uitgebreid in te zien. De resultaten worden overigens enkel gebruikt als globale implicaties om het nu volgende experiment mee vorm te geven. Dientengevolge zal dit experiment zich focussen op de leesstrategieën ‘gebruik van scharnierwoorden’ en ‘gebruik van sleutelfragmenten’. De overige leesstrategieën die in deze analyse zijn beschouwd, zijn bovendien als minder relevant te beschouwen voor leerlingen in deze fase (5/6 vwo), aangezien de leesstrategieën ‘koppen snellen’ en ‘BEA’ met name gebruikt worden voor het kiezen van de juiste tekst. In deze fase krijgen leerlingen echter zowel in de methode als op het examen een vooraf gekozen tekst aangeboden. Om deze reden is het voor dit experiment het meest relevant om het effect van het gebruik van scharnierwoorden en sleutelfragmenten nader te onderzoeken.

4. Experiment

De voorgaande corpusanalyse vormde de basis voor het experiment waarmee getest wordt in welke mate de leerlingen gebruikmaken van leesstrategieën tijdens het maken van tekstbegripsvragen. De corpusanalyse toonde aan dat twee leesstrategieën het meest benadrukt werden in de veel voorkomende methodes *Op Niveau* (2015), *Nieuw Nederlands* (2014) en *Talent* (2008) voor vwo-5 leerlingen. Deze twee leesstrategieën staan volgens Bimmel en Oostdam bekend als ‘het zoeken naar scharnierwoorden’ en ‘het zoeken naar sleutelfragmenten’ (1998). Ook in de eindexamens bleken deze strategieën het meest gerepresenteerd in de vragen en daarom is er gekozen om met het experiment te focussen op het gebruik van scharnierwoorden en sleutelfragmenten.

4.1 Methode

Een experiment werd uitgevoerd om te testen of leerlingen beter presteren op tekstbegripsvragen nadat zij een instructie hebben gekregen waarin ze geleerd wordt hoe en waarom ze leesstrategieën kunnen gebruiken. Met ditzelfde experiment werd gekeken of het later aanbieden van de vragen over de tekst ervoor kon zorgen dat leerlingen de tekst beter lezen. Er werden dus vier condities gevormd, waarmee we de invloed van twee onafhankelijke variabelen op een afhankelijke variabele, de tekstbegripsscore, konden onderzoeken.

Materiaal

Het materiaal voor dit experiment werd op papier aangeboden. Op de eerste pagina stond een inleidende uitleg over het experiment en de opdracht. Daarna volgde de tekst waarover de vragen zouden worden gesteld en aan de helft van de leerlingen werd vervolgens een instructie aangeboden. Naar aanleiding van de leesstrategieën voor het zoeken naar ‘scharnierwoorden’ en ‘sleutelfragmenten’ die Bimmel en Oostdam (1998) formuleerden, is een instructie samengesteld die deze twee strategieën aan de proefpersonen uitlegt. Voor deze instructie is voornamelijk gebruik gemaakt van de uitleg die hierover wordt aangeboden in het methodeboek van *Talent* (2008). Een onderdeel van de instructie was bijvoorbeeld:

‘Scharnierwoorden, ook wel **signaalwoorden** of **structuuraanduiders** genoemd, geven vaak een verband aan binnen een zin, tussen twee zinnen of tussen twee alinea’s. Voorbeelden van signaalwoorden zijn *omdat, en, waarom, toch, echter*’ (instructie experiment, bijlage 3).

In bijlage 3 is de instructie te zien zoals de leerlingen deze aangeboden kregen. Om het tekstbegrip van de proefpersonen te testen, is er gekozen om een tekst en vragenlijst te gebruiken die oorspronkelijk in het eindexamen Nederlands voor vwo in 2015 (eerste tijdvak) stonden, maar waar wij enkele vragen aan hebben toegevoegd die oorspronkelijk bij andere examenteksten stonden en daarom wel bij de examenstijl aansloten (Cito Instituut voor Toetsontwikkeling, 2015). Deze toegevoegde vragen hebben wij niet kunnen pre-testen wegens de beperkte tijd die er beschikbaar was voor dit onderzoek. Alle vragen vroegen impliciet om de toepassing van de leesstrategieën, met vraag 1 en 3 voor het zoeken naar scharnierwoorden en vraag 2, 4 en 5 voor het zoeken naar sleutelfragmenten (zie bijlage 4 voor de volledige vragenlijst en een toelichting op dit onderscheid). De vragen bij deze tekst sloten dus goed aan bij ons onderzoek, omdat er niet naar andere vaardigheden werd gevraagd. Ook was de tekst niet te lang, wat de uitvoerbaarheid van het experiment ten goede zou komen, en leek het onderwerp toegankelijk voor de leerlingen. Na de tekst en eventuele

instructie volgden de vragen die de leerlingen over de tekst moesten beantwoorden en een pagina waarmee naar enkele demografische variabelen werd gevraagd. Bovendien werd op deze pagina gevraagd of de leerling doorgaans slecht, gemiddeld of goed presteert op leesvaardigheid/tekstbegrip en of de leerling lijdt aan een stoornis die invloed kan hebben op het lezen, zoals dyslexie. Dit kon namelijk een storende factor vormen voor de resultaten.

Proefpersonen

De proefpersonen werden verworven door vijf afnemers in verschillende gebieden door heel Nederland. De leerlingen kwamen dus van meerdere scholen waar verschillende methodes gebruikt worden. In totaal werd het experiment bij 143 leerlingen afgenomen. De scores van 13 leerlingen werden buiten beschouwing gelaten wegens een stoornis die de leesvaardigheid kon beïnvloeden, zoals dyslexie, maar de scores van 130 leerlingen bleven over voor de analyse. Dit totaal van de groepen bestond uit 59 jongens en 71 meisjes van 15 tot 18 jaar oud, met een gemiddelde leeftijd van 16.6 jaar. De grote meerderheid van deze leerlingen noemde zichzelf gemiddeld als antwoord op de vraag hoe goed zij zichzelf in tekstbegripsvragen vonden.

Procedure

Van de vijf scholen waarbij het experiment werd afgenomen gebruikten drie scholen *Nieuw Nederlands (2014)*, een school gebruikte *Op Niveau (2015)* en een school gebruikte *Nieuw Topniveau (2004)*, een verouderde versie van *Op Niveau*. De condities zijn willekeurig verdeeld over deze verschillende scholen en methodes, waardoor we geen effect hoeven te verwachten van school, methode of afnemer. Het experiment werd tijdens de Nederlandse les afgenomen en was daarom van tevoren aangekondigd door de docent. Elke afnemer begon door voor de klas kort te vertellen wie zij was en wat er zou gaan gebeuren. Vervolgens werden de stapels materiaal uitgedeeld, waarbij opeenvolgende leerlingen telkens een andere versie kregen, zodat de vier condities willekeurig verdeeld zouden worden. De experimentele groep ontving een instructie samen met de tekst en de vragen, terwijl de controlegroep enkel de tekst en de vragen ontving. De helft van deze groepen kreeg de tekst en de eventuele instructie vijf minuten voordat de vragen over de tekst werden uitgedeeld. We verwachtten namelijk dat de leerlingen wegens tijdsdruk en/of de voorkeur voor minimale inspanning zichzelf hebben aangeleerd om eerst na te gaan wat voor vragen er worden gesteld, zodat zij de tekst gerichter kunnen lezen en eventueel delen over kunnen slaan. De andere helft van deze groepen kreeg de vragen tegelijkertijd met de tekst en de eventuele instructie zodat zij zelf hun volgorde van werken konden bepalen. De stapels die zij ontvingen werden echter wel in de voorkeursvolgorde aangeboden, dus als zij lineair te werk zijn gegaan zou er eveneens geen verschil moeten zijn. De andere helft proefpersonen werd echter gedwongen meer tijd te besteden aan het lezen van de tekst en de eventuele instructie. Elke afnemer heeft zich strak gehouden aan deze vooraf bepaalde conventies voor het afnemen en corrigeren van de tests, zoals ook te zien is in bijlage 3 in de uitleg en het correctievoorschrift.

4.2 Resultaten

Tijdens de afname en het verwerken van de scores is het aantal leerlingen per conditie boven het aangeraden aantal van 30 gebleven met 130 leerlingen in totaal. Met een Chi-kwadraat toets is de willekeurige verdeling van geslacht, het zelf beoordeelde niveau van de leerling en beoordelaar per conditie gecontroleerd. Deze onafhankelijke variabelen bleken willekeurig

genoeg verdeeld met respectievelijk ($\chi^2(3) = 0.33, p = 0.95$), ($\chi^2(6) = 8.18, p = 0.23$) en ($\chi^2(12) = 1.96, p = 0.99$).

Vervolgens is er onderzocht of de vragen die we hebben toegekend aan de constructen ‘gebruik van sleutelfragmenten’ en ‘gebruik van scharnierwoorden’ ook werkelijk hetzelfde meten. De betrouwbaarheidsanalyse wees uit dat het construct voor sleutelfragmenten ($\alpha = 0.03$) en het construct voor scharnierwoorden ($\alpha = 0.12$) beide niet betrouwbaar waren. Dit betekende dat voor elke vraag apart een statistische toets moest worden uitgevoerd om te onderzoeken of de scores van de leerlingen in de verschillende condities significant van elkaar verschilden.

Met behulp van een twee-wegs-ANOVA werden de condities per vraag met elkaar vergeleken. In tabel 4 is af te lezen wat de gemiddelden en standaarddeviaties voor elke vraag per conditie waren.

Tabel 4. Gemiddelden (SD) per vraag voor elke conditie

Conditie	Wel instructie, Direct vragen (N = 36)	Wel instructie, Later vragen (N = 31)	Geen instructie, Direct vragen (N = 33)	Geen instructie, Later vragen (N = 30)	Totaal (N = 130)
Vraag 1	0.67 (0.48)	0.58 (0.50)	0.73 (0.45)	0.73 (0.45)	0.68 (0.47)
Vraag 2	1.39 (1.18)	1.42 (1.43)	1.36 (1.30)	1.53 (1.48)	1.42 (1.33)
Vraag 3	0.69 (0.47)	0.52 (0.51)	0.58 (0.50)	0.67 (0.48)	0.62 (0.49)
Vraag 4	1.31 (0.82)	1.16 (0.86)	1.24 (0.90)	1.33 (0.76)	1.26 (0.83)
Vraag 5	0.44 (0.50)	0.61 (0.50)	0.70 (0.47)	0.57 (0.50)	0.58 (0.50)

Uit een analyse van de gemiddelde scores bleek dat er voor vraag 1 geen effect was van instructie ($F(1, 126) = 1.66, p = 0.20$), van het direct of later ontvangen van de vragen ($F(1, 126) = 0.23, p = 0.63$) en dat er geen interactie-effect was voor deze onafhankelijke variabelen ($F(1, 126) = 0.31, p = 0.58$). Ook voor vraag 2 is er geen effect gevonden van instructie ($F(1, 126) = 0.04, p = 0.85$), het moment van vragen ($F(1, 126) = 0.18, p = 0.67$) en de interactie hiertussen ($F(1, 126) = 0.09, p = 0.77$). Het wel of niet ontvangen van een instructie had op vraag 3 wederom geen effect ($F(1, 126) = 0.03, p = 0.85$), net als het direct of later ontvangen van de vragen ($F(1, 126) = 0.26, p = 0.61$). Bovendien werd er geen interactie-effect gevonden voor vraag 3 ($F(1, 126) = 2.45, p = 0.12$). Voor vraag 4 verschilden de gemiddelde scores niet significant, met eveneens geen significante p-waarden voor het wel of niet ontvangen van de instructie ($F(1, 126) = 0.14, p = 0.71$), voor het direct of later ontvangen van de vragen ($F(1, 126) = 0.03, p = 0.86$) en voor het eventuele interactie-effect ($F(1, 126) = 0.64, p = 0.43$). Tenslotte was er voor vraag 5 geen effect van instructie ($F(1, 126) = 1.42, p = 0.24$), geen effect van het direct of later ontvangen van de vragen ($F(1, 126) = 0.05, p = 0.83$) en was er geen interactie-effect ($F(1, 126) = 2.97, p = 0.09$).

4.3 Conclusie

De proefpersonen verschilden tussen de condities niet significant van elkaar en er werd geen effect gevonden van het wel of niet ontvangen van een instructie over leesstrategieën. Ook voor het direct of later ontvangen van de vragen over de tekst, bleken de scores van de proefpersonen niet significant van elkaar te verschillen. Bovendien viel geen van de begripsvragen onder een construct met andere vragen. Tenslotte was er ook geen sprake van een interactie-effect tussen het wel of niet ontvangen van een instructie en het direct of later ontvangen van de vragen over de tekst.

5. Conclusie

De corpusanalyse wees uit dat de leesstrategieën ‘zoeken naar scharnierwoorden’ en ‘zoeken naar sleutelfragmenten’ de meest voorkomende leesstrategieën waren. Zowel de methodes *Op Niveau* (2015), *Nieuw Nederlands* (2014) en *Talent* (2008) als de eindexamens voor Nederlands van de jaren 2013, 2014 en 2015 (Cito Instituut voor Toetsontwikkeling, 2013, 2014 & 2015) lijken deze strategieën het meest te benadrukken ten opzichte van de andere leesstrategieën die geformuleerd zijn door Bimmel en Oostdam (1998). Het kunnen vinden van scharnierwoorden en sleutelfragmenten leken de meest relevante strategieën die leerlingen kunnen gebruiken op het eindexamen en daarom is er in het experiment getest of een instructie met een uitleg over deze strategieën hogere scores op de tekstbegripsvragen zouden faciliteren. Een twee-wegs-ANOVA wees uit dat dit niet het geval was. Bovendien werd er gekeken naar het effect op de testcores van het direct of later ontvangen van de vragen, waarbij verwacht werd dat het later ontvangen van de vragen voor een betere score zou zorgen. Wederom bleek dit niet uit te maken, de proefpersonen presteerden niet significant beter of slechter. Tenslotte was er geen relatie tussen het wel of niet ontvangen van de instructie en het direct of later ontvangen van de vragen over de tekst.

6. Discussie

De enige hypothese die met dit onderzoek bevestigd werd is dat de methodes voor Nederlands en de eindexamens Nederlands op elkaar aan lijken te sluiten als het gaat om de leesstrategieën waaraan de meeste aandacht wordt geschonken. Deze leesstrategieën waren het ‘zoeken naar scharnierwoorden’ en ‘zoeken naar sleutelfragmenten’, en er werd verwacht dat een instructie met een duidelijke uitleg hierover de proefpersonen zou helpen om een hogere score op tekstbegripsvragen te behalen. Het feit dat dit niet gebeurde, kan geweten worden aan een aantal zaken. Ten eerste is het mogelijk dat de relevantie van deze twee leesstrategieën, scharnierwoorden en sleutelfragmenten, overschat is tijdens de corpusanalyse. Deze analyse had nauwkeuriger kunnen zijn en mogelijk waren er dan meer implicaties aan het licht gekomen waarmee de instructie effectiever had kunnen zijn.

Een andere mogelijke verklaring voor het uitblijven van een effect van instructie, is dat de leerlingen de leesstrategieën zelf al zo goed kenden dat de instructie daar geen verschil meer in kon maken. De strategieën komen namelijk ook voor in de methodes die voor deze leerlingen gebruikt worden op school, dus een overlap hierin zou niet onverwacht zijn. Dit zou betekenen dat de leerlingen allemaal goed gescoord hadden en we te maken hebben gehad met een plafond-effect. Echter, met een gemiddelde score van 4.50 ten opzichte van de mogelijke totale score van 9 punten, is de kans klein dat er sprake is van een plafond-effect. Dit sluit uit dat de alternatieve verklaring kan zijn dat de leerlingen de leesstrategieën zelf al goed kenden en dat er daarom geen effect van instructie is gevonden. Wat dit lage gemiddelde echter niet uitsluit is dat de leesstrategieën niet zo goed werken als er in de theorie verondersteld wordt. Het is mogelijk dat de leesstrategieën anders vormgegeven of gebruikt moeten worden. Bovendien is het mogelijk dat het effect dat in eerdere onderzoeken is toegekend aan de leesstrategieën eigenlijk het effect was van een andere variabele. De kans dat een van deze verklaringen klopt is echter klein, aangezien deze theorieën en strategieën al meerdere jaren en onderzoeken stand hebben gehouden, zoals in de onderzoeken van Bimmel en Oostdam (1998). Als de leesstrategieën nog even goed werken als de theorie voorspelde, zou het uitblijven van de resultaten kunnen impliceren dat de manier van toetsen op het examen niet goed werkt. Dat zou betekenen dat men in de maatschappelijke discussie, die nu vooral gericht is op het eindexamen, terecht vraagtekens zet bij de manier van toetsen op het examen. Met de corpusanalyse die de aanleiding vormde voor het experiment, hadden wij echter vastgesteld dat de meerderheid van de vragen op het eindexamen wel aansloot bij de strategieën die volgens de theorie werken en die in de methodes benadrukt worden. Het zou daarom interessant zijn als vervolgonderzoek in zou gaan op de mogelijke verklaring voor dit verschijnsel. Als de vragen wel in de juiste categorie van leesstrategieën vallen, ligt het dan aan de moeilijkheidsgraad? Het niveau van het gebruik van de strategieën in de opdrachten en de moeilijkheid van de teksten zijn in dit onderzoek niet in beschouwing genomen, terwijl dit wel van sterke invloed zou kunnen zijn op de scores en daarmee op de resultaten ten aanzien van de effectiviteit van de strategieën en de methodes.

De gemiddelde score van 4.50 van de 9 punten is niet hoog en vormt daarmee een implicatie voor nog een aantal andere verklaringen voor het uitblijven van significante verschillen tussen de condities. Het is mogelijk dat de leerlingen niet gemotiveerd genoeg waren om hun best te doen op de test. Dit is een aannemelijke gedachte, want ten eerste kregen de leerlingen geen punten voor hun deelname aan dit onderzoek en ten tweede zijn leerlingen aan het eind van het jaar vaak over het algemeen al minder gemotiveerd, omdat de zomervakantie steeds dichterbij komt. Bovendien hebben ze nog een jaar om zich voor te bereiden op het eindexamen, dus de motivatie om het te zien als een nuttige oefening voor het examen zal voor veel leerlingen ook nog niet hebben gespeeld. Het was voor de ecologische validiteit daarom goed geweest als de leerlingen een cijfer voor deze toets hadden kunnen

krijgen die bijvoorbeeld ter waarde van een schriftelijke overhoring mee had kunnen tellen voor hun eindcijfer.

Het uitblijven van een effect van het wel of niet direct ontvangen van de vragen kan wederom geweten worden aan de motivatie van de leerling. Voortbouwende op Van Swet (2002) verklaart Van den Bogaart 'dat de leerling op de middelbare school in een leeftijdsfase zit waarin vaak wordt ondergepresteerd: de leerling kiest de weg van de minste weerstand, doorloopt school met minimale inspanning en is tevreden met prestaties die onder zijn niveau liggen (Van Swet, 2002 in: Van den Bogaart, 2007). Hoewel deze auteur zich voornamelijk richt op hoogbegaafde leerlingen, zegt deze uitspraak wel iets over de cultuur die speelt in het voortgezet onderwijs. Het is mogelijk dat zowel hoger als lager presterende leerlingen zich bewust zijn van het feit dat ze buiten de groep kunnen vallen wanneer zij te veel hun best lijken te doen op opdrachten in de klas. Deze veronderstelling van wat anderen denken van een bepaald gedrag wordt ook wel de normatieve overtuiging genoemd en kan een sterke invloed hebben op het gedrag dat iemand uiteindelijk zal vertonen (Hoeken, Hornikx, & Hustinx, 2012). Tijdens het afnemen viel het ook op dat een aantal leerlingen graag liet zien dat zij niks om de opdracht gaven en er het liefst zo min mogelijk voor deden. Als er genoeg van dit soort leerlingen waren, zou dit ervoor hebben kunnen zorgen dat de scores in de verschillende condities even laag uitvielen.

6.1 Implicaties vervolgonderzoek

Wegens de beperkte tijd die er beschikbaar was voor dit onderzoek, zijn er een aantal beslissingen genomen die idealiter anders waren geweest. Zo had de corpusanalyse gedetailleerder uitgevoerd kunnen worden door bijvoorbeeld gesprekken aan te gaan met de ontwikkelaars van de methodes en het examen. Het experiment dat hierop volgde had daardoor een sterkere basis gehad om op voort te bouwen. De instructie die werd gebruikt in het experiment was idealiter van tevoren gecheckt met behulp van een pre-test en ook de gebruikte tekstbegripsvragen hadden baat gehad bij een pre-test. Op die manier hadden de resultaten meer betekend, aangezien er nu niet met volle zekerheid kan worden gezegd dat de instructie en tekstbegripsvragen precies hebben bereikt wat ervan verwacht werd. In vervolgonderzoek zouden deze zaken beter uitgewerkt kunnen worden.

Een andere interessante implicatie voor vervolgonderzoek zou zijn om nader te analyseren wat het eindexamen precies toetst door deze manier van toetsen te vergelijken met een onafhankelijk ontwikkelde tekstbegripstoets. Er is momenteel veel kritiek op het eindexamen Nederlands, zoals bijvoorbeeld Beekmans (2016) stelt dat het examen Nederlands zelfs voor docenten Nederlands soms te moeilijk en te vergezocht is, waardoor deze docenten het zelf niet eens durven te maken (Beekmans, 2016). Wanneer het werkelijk zo is dat de makers van het eindexamen uit het oog zijn verloren wat zij precies aan tekstbegrip meten, zou dat kunnen betekenen dat leerlingen geen baat meer hebben bij instructies zoals die in dit huidige onderzoek gebruikt werden. Het zou het onderwijssysteem ten goede komen als er opnieuw vastgesteld zou worden wat er precies verstaan wordt onder tekstbegrip en hoe dit getest zou moeten worden. Eveneens zou het voor de onderwijspraktijk van toegevoegde waarde zijn om behalve het gebruik van leesstrategieën te stimuleren zich ook op andere zaken te richten die de leesvaardigheid verbeteren. Zo is er bijvoorbeeld aangetoond dat de mate waarin leerlingen fictie lezen in hun vrije tijd in sterke mate bij lijkt te dragen aan hun woordenschat en leesvaardigheid (Van Schooten, 2008). De leesvaardigheid van leerlingen in het voortgezet onderwijs hangt af van veel verschillende variabelen en de invloed hiervan zal beter in kaart gebracht moeten worden. Dit onderzoek liet zien dat zowel het gebruik van leesstrategieën als de manier van toetsen op het eindexamen Nederlands in de onderwijspraktijk nader beschouwd zullen moeten worden.

Literatuur

- Beekmans, K. (2016). Eindexamen om je diep voor te schamen. *De Volkskrant*, 02-05-2016, 18.
- Bimmel, P. & Ides, J. (1996). Aanknopingspunten voor strategietraining in bestaand lesmateriaal. *Levende Talen*, 510, 272-276.
- Bimmel, P. & Oostdam, R. (1998). Strategietraining en leesvaardigheid: theorie en praktijk in balans. *Levende Talen*, 543, 556-564.
- Cito Instituut voor Toetsontwikkeling (2013). Examen vwo Nederlands (tijdvak 1 en 2). Verkregen op www.examenblad.nl.
- Cito Instituut voor Toetsontwikkeling (2014). Examen vwo Nederlands (tijdvak 1 en 2). Verkregen op www.examenblad.nl.
- Cito Instituut voor Toetsontwikkeling (2015). Examen vwo Nederlands (tijdvak 1 en 2). Verkregen op www.examenblad.nl.
- Cito Instituut voor Toetsontwikkeling (2016). Syllabi. Verkregen op http://www.cito.nl/onderwijs/voortgezet%20onderwijs/centrale_examens/syllabi.
- College voor Examens (2015). Nederlands vwo (4F). Syllabus centraal examen 2016 Nader vastgesteld. Verkregen op www.examenblad.nl.
- Dekker, R. & Elshout-Mohr, M. (1996). Zelfstandig leren doe je niet alleen. *Tijdschrift voor nascholing en onderzoek van het reken-wiskundeonderwijs*, 15 (2), 20-27.
- Frank, H., Grezel, J.E., Kooiman, M., Steenbergen, W. & Zetstra, H. (2014). Nieuw Nederlands. 5^e editie vwo 5-6. Groningen: Noordhoff Uitgevers.
- Henneman, K. & van Calcar, W.I.M. (1999). Leesonderwijs ter discussie: Deel 1. Analyse van leesonderwijs in lesmaterialen. *Levende Talen*, 539, 267-272.
- Henneman, K. & van Calcar, W.I.M. (1999). Leesonderwijs ter discussie: Deel 2. Naar strategie-georiënteerd leesonderwijs. *Levende Talen*, 541, 466-472.
- Hoeken, H., Hornikx, J. & Hustinx, L. (2012). *Overtuigende Teksten*. Bussum: Coutinho.
- Jongsma, H. & Brink, A. van den (red.) (2004). Nieuw Topniveau. Nederlands voor de tweede fase, 5/6 vwo. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Kintsch, W. (1988). The role of knowledge in discourse comprehension: A construction-integration model. *Psychological Review*, 95(2), 163-182.
- Merkx, P., Buhler, J., Flier, E., Hadders, J., Verseveld, M. van & Wentzel, K. (2015). Op Niveau. Tweede fase taalvaardigheid Nederlands havo/vwo. Amersfoort: ThiemeMeulenhoff.
- Oostdam, R. & Bimmel, P. (1996). De kloof tussen theorie en praktijk. *Levende Talen*, 511, 332-337.
- Ravesloot, C., Mallant, I. & 't Hart, F. (2008). Talent. Nederlands voor de tweede fase 5/6 vwo. 's-Hertogenbosch: Malmberg.
- Schooten, E.J. van (2008). De bevordering van leesgedrag en -attitude. In S. Rutten en A.L. van der Vegt (Ed.), *Gelijk en ongelijk in het onderwijs: beschouwingen bij het afscheid van Jo Kloprogge als directeur van Sardes*. Utrecht: Sardes.
- Smits, R. (2016). Een 6,2 voor tekstbegrip, geloof je het zelf, Cito? *NRC.nl*, geraadpleegd op 10 mei 2016.
- Stoop, A., van der Kuip, J. & Janssen, T. (2012). Dialogisch leesonderwijs in de klas. *Levende Talen*, 13(3), 25-33.
- Swet, J. van (2002). Falen en balen. Leren incasseren. *Talent* 4, 5, 13-15. In: Van den Bogaart, T. (2007). Worstelen met atheneumplus. Praktijkgericht onderzoek uitgevoerd in het kader van de lerarenopleiding van het Ivlos.
- Taalunie (2008). Leerlingen kunnen niet goed lezen... *Persberichten*. Verkregen op <http://taalunie.org/nieuws-en-pers/persberichten/leerlingen-kunnen-niet-goed-lezen>.

- Vennink, M. (2014). Meer begrip van tekstbegrip: een geslaagd experiment met een activerende examentraining tekstbegrip in vwo 6. *Levende Talen Magazine*, 3, 10-13.
- Willems, D. & van Zwieten, M. (2009). Waardering van kwalitatief onderzoek. *Huisarts en Wetenschap*, 4. Verkregen op <https://www.henw.org/archief/volledig/id2715-waardering-van-kwalitatief-onderzoek.html>.

Bijlagen

Bijlage 1. Analyses Methodes

NB: In *Uitleg*: getallen zijn het aantal zinnen dat gewijd wordt aan een strategie en tabellen/lijstjes worden gewaardeerd met maximaal 5 zinnen.

In *Opdracht/vragen* is het cijfer het opgavenummer

In *Tekst* staan de waardes als *tekstnummer: aantal zinnen*, hier gaat het om relevante teksteigenschappen, die dus gebruikt moeten worden voor het beantwoorden van de vragen.

Methode Talent (beoordelaar 1)	Opdracht/vragen	Tekst	Uitleg
Koppen snellen (59) Titel Tussenkoppen Vetgedrukte inleiding Illustraties (+bijschriften)	2.1b, 7.2, 8.3 Totaal: 3 (2.54%)	1:1, 2:2, 3:2, 4:1, 5:2, 6:3, 7:5, 8:2, 9:4, 10:3, 11:5, 12:3, 13:5, 14:1, 15:4, 16:4, 17:2, 18:2, 19:4, 20:1, 21:2 Totaal: 58 (29%)	28:1, 32:1, 39:1, 56:1 Totaal: 4 (0.65%)
BEA (4) Eerste/laatste zin alinea	2.4, 5.2b,c,d, 9.9, 13.2 Totaal: 6 (5.08%)		24:2, 26:1, 46:4 Totaal: 7 (1.14%)
Sleutelfragmenten (23) Onderstrepen kernzin	1.1, 2.2, 5.2, 7.1, 9.1, 9.3, 9.9, 10.3, 13.1, 13.3, 14.3, 14.6, 16.1b Totaal: 13 (11.02%)	1:1, 2:2, 5:1, 4:1, 8:3, 9:3, 15:2, 16:1, 18:1, 19:1 Totaal: 16 (8%)	24:1, 27:2, 28:1, 46:1, 47:1, 53:1, 54:1 Totaal: 8 (1.30%)
Scharnierwoorden (16) Onderstrepen scharnierwoorden	5.1, 6.3, 7.2 Totaal: 3 (2.54%)		24:2, 27:1, 28:2, 49:2, 50:5, 56:1 Totaal: 13 (2.11%)
Impliciete scharnierwoorden (12)	5.3, 5.4, 5.5, 9.8, 10.5, 13.2, 16.2 Totaal: 7 (5.93%)	2:1, 6:1, 7:5, 8:3, 9:2, 10:3, 11:1, 13:1, 14:1, 15:1, 16:2, 17:1, 18:1 Totaal: 23 (11.5%)	47:1, 49:1, 53:1 Totaal: 3 (0.49%)
Woordraadstrategie (21) Context gebruiken Woord opdelen Negeren	1.2, 1.3, 1.4, 2.1a, 3.1, 4.1, 4.3, 5.2, 7.5, 9.1, 10.1, 11.1 Totaal: 12 (10.17%)	1:5, 2:5, 3:5, 4:5, 5:2, 7:4, 9:5, 10:5, 11:5, 13:5 Totaal: 46 (23%)	25:4 Totaal: 4 (0.65%)
Overig (47)	2.3, 3.3, 4.2, 4.4, 6.1, 6.2, 6.4, 7.3, 7.4, 7.6, 8.4, 10.2, 10.9, 12.1, 14.1, 14.2, 14.4, 14.5, 15.5, 16.1a, 17.1, 17.2, 17.3, 17.4 Totaal: 25 (21.19%)		24:1, 26:1, 43:2, 44:3, 45:1, 48:5, 51:5, 52:2, 53:1, 54:1 Totaal: 22 (3.57%)

- Uitleg boek bestaande uit in totaal ongeveer 616 regels.
- Totaal aantal opdrachten/vragen is 118
- Totaal eigenschappen tekst is ongeveer 200

Methodie Talent (beoordelaar 2, Sanne)	Opdracht/vragen	Tekst	uitleg
Koppen snellen Titel Tussenkoppen Vetgedrukte inleiding Illustraties (+bijschriften)		1:1, 2:2, 3:2, 4:1, 5:2, 6:3, 7:5, 8:2, 9:4, 10:3, 11:5, 12:3, 13:5, 14:1, 15:4, 16:4, 17:2, 18:2, 19:4, 20:1, 21:2 Totaal: 58	1 (3r, blz 24), 2 (2r, blz 27), Totaal: 5 regels
BEA Eerste zin alinea Laatste zin alinea	Cursus studerend lezen: 2.4f, 5.2b, 5.2c, 5.2d, 5.2e, Cursus kritisch lezen: 1.9a, 1.9b, 1.9c, Herhalingscursus: 1.2a, Totaal: 9		1 (2r, blz24), 2(1r, blz 26), 3 (6r, blz 46), Totaal: 9 regels
Sleutelfragmenten Onderstrepen kernzin Onderstrepen kernwoord	Cursus studerend lezen: 1.1a, 1.1b, 2.2, 4.1b, Cursus kritisch lezen: 2.9a, 2.9b, 2.9c Herhalingscursus: 1.2d, 1.3a, 2.1b Totaal: 10	1:1, 2:2, 5:1, 4:1, 8:3, 9:3, 15:2, 16:1, 18:1, 19:1 Totaal: 16	1 (1r, blz 24), 2 (1r, blz 24), 3 (1r, blz 26), 4 (4r, blz 27), 5 (1r, blz 28), 6 (3r, blz 28), 7 (7r, blz 47), 8 (1r, blz 56) Totaal: 19 regels
Scharnierwoorden Onderstrepen scharnierwoorden	Cursus studerend lezen: 5.1a, 5.1b, 5.1c, 5.1d, 5.1e, 6.3d, 7.2d, 7.2e, 7.2f Cursus kritisch lezen: 2.6, 3.4 Herhalingscursus: 2.5 Totaal: 12		1 (2r, blz 24), 2 (1r, blz 27), 3 (2r, blz 28), 4 (20r, blz 49), 5 (11r, blz 50), 6 (2r, blz 56), 7 (1r, blz 56) Totaal: 39 regels
Impliciete	Cursus studerend	2:1, 6:1, 7:5, 8:3,	1 (1r, blz 47), 2

scharnierwoorden	<p>lezen: 5.3, 5.4a, 5.4b, 5.5a, 5.5d</p> <p>Cursus kritisch lezen: 2.5</p> <p>Herhalingscursus: 1.2</p> <p>Totaal: 7</p>	<p>9:2, 10:3, 11:1, 13:1, 14:1, 15:1, 16:2, 17:1, 18:1</p> <p>Totaal: 23</p>	<p>(1r, blz 49), 3 (1r, blz 53)</p> <p>Totaal: 3 regels</p>
Woordraadstrategie	<p>Cursus studerend lezen: 1.2a-d, 1.3a-c, 1.4, 2.1a, 3.1, 4.1a, 4.3a, 5.2a, 7.5</p> <p>cursus kritisch lezen: 1.1a, 2.1, 3.1a</p> <p>Totaal: 17</p>	<p>1:5, 2:5, 3:5, 4:5, 5:2, 7:4, 9:5, 10:5, 11:5, 13:5</p> <p>Totaal: 46</p>	<p>1(4r, blz 25)</p> <p>Totaal: 4 regels</p>
Overig	<p>2.3, 3.3, 4.2, 4.4, 6.1, 6.2, 6.4, 7.3, 7.4, 7.6, 8.4, 10.2, 10.9, 12.1, 14.1, 14.2, 14.4, 14.5, 15.5, 16.1a, 17.1, 17.2, 17.3, 17.4</p> <p>Totaal: 25</p>		<p>(1r, blz24), (1r, blz 26), (2r, blz 43), (3r, blz 44), (1r, blz 45), (5r, blz 48), (5r, blz 51), (2r, blz 52), (1r, blz 53), (1r, blz 54)</p> <p>totaal: 22</p>

Methode: Talent – Nederlands voor de tweede fase – handboek 5/6 vwo
Malmberg – eerste druk

Methode Op Niveau

Leesstrategieën Analyse Lisanne Methode Op Niveau	Uitleg informatieboek Paginanummer(aantal zinnen uitleg, aantal tabellen:aantal voorbeelden)	Opdracht verwerkingsboek Paginanummer(opdracht.vraag)
Koppen snellen	23(4, tabel); 27(8); 34(7); 35(4); 136(2); 138(2); 141(7); 142(tabel, kolom 1); 145(1) Totaal: 40	13(4.5/4.6); 14(5.1)/5.4a/5.5a); 16(6.2a/6.7/6.10); 19(8.2); 92(5.4); 93(6.3a); 114(4.6); 120(8.2/8.3/8.4); 123(10.2); 182(5.2); 206(5.10); 209(8.2) Totaal: 19
BEA	35(1); 136(4); 138(1); 142(tabel, kolom 2); 145(2) Totaal: 13	14(5.4b/5.5b); 41(5.13) Totaal: 3
Sleutelfragmenten	22(11); 28(2); 35(18:2); 36(2); 136(7); 138(2); 145(1) Totaal: 27	16(6.8); 17(7.5a/7.6); 19(8.9); 21(10.1/10.8); 41(5.3); 43(6.1a/6.3/6.4); 45(7.1/7.7/7.9); 48(9.1/9.2/9.3/9.4/9.5); 49(9.8/9.13); 89(4.2a); 92(5.7a); 93(6.1); 94(6.4/6.5); 94(7.1a/7.3); 114(4.8a); 115(6.4); 119(7.2/7.4/7.5/7.6/7.8); 120(7.10); 123(10.4/10.5/10.9); 124(10.11/10.15/10.17); 156(4.3); 157(5.10); 159(6.2/6.8); 161(8.5/8.6); 177(3.4); 181(4.1a/4.11/4.13); 182(5.1a/5.7); 183(6.1/6.4c); 184(7.3); 187(9.1/9.3/9.4/9.5); 188(9.6/9.9/9.13/9.14); 189(9.15/9.16); 206(5.4/5.5/5.7/5.8); 207(6.3); 208(6.8a); 209(7.6b/8.1); 212-214(9.2/9.3/9.4/9.5/9.11/9.17); 229(3.1/3.2/3.3); 233(4.4); 235(4.11); 236(4.14/4.15/4.16); 237(4.17/4.18); 238(4.20) Totaal: 89
Expliciete scharnierwoorden	20(1) 27(22); 36(18); 37(tabel); 38(tabel); 136(1); 137(1); 142(tabel) Totaal: 58	13(4.3); 14(5.3); 21(10.5/10.7ab); 43(6.2/6.8); 45(7.2a/7.3a); 89(4.4); 93(6.2/6.3b); 114(4.2/4.5); 119(7.3b); 123(10.3/10.7); 159(6.3); 161(9.3); 181(4.8/4.10); 183(5.5/6.3a/6.4a/6.4b); 184(7.2a); 206(5.1/5.3/5.6); 207(6.4); 209(7.6a); 212(9.1); 213(9.10); 229(3.9); 232(4.1/4.2/4.3) Totaal: 36
Impliciete scharnierwoorden	25(15:3) 26(10:2) 32(10) 33(2 tabellen) 34(1 tabel) Totaal: 50	14(5.2); 15(5.8); 16(6.1/6.2b/6.6); 17(7.2); 21(10.2); 43(6.1b/6.5); 45(7.8); 49(9.9); 91(5.1); 119(7.3a); 122(10.1); 123(10.6); 124(10.12); 159(6.1); 160(8.1/8.4); 161(10.3); 181(4.2/4.3); 183(5.6); 188(9.10/9.11/9.12); 206(5.2); 208(6.7); 209(7.1/7.4/7.5); 213(9.12/9.9/9.13); 233(4.5/4.6/4.7); 234(4.9) Totaal: 38
Woordraadstrategie		19(8.3/8.5/8.6); 43(6.6b); 45(7.5a); 49(9.10); 94(6.6); 124(10.10/10.13); 157(5.7a); 159(6.4/7.4); 188(9.8); 213(9.14); 229(3.10); 235(4.13) Totaal: 16

Overig	Totaal: 187	Totaal: 55
Tekstdoel	8(8); 9(6, tabel); 45(1); 47(5); 53(1)	16(6.11); 94(7.1a); 114(4.8b); 115(6.2); 120(7.11); 181(4.1/4.9); 182(5.1a); 183(6.1); 209(7.8)
Tekstvorm/tekstsoort	10(16:2); 39(tabel); 40(6); 41(22); 45(2:tabel) 48(8); 50(13); 52(11); 53(11)	17(7.5b/7.5c); 19(8.10); 41(5.15); 49(9.14); 92(5.7b); 112(3.5); 114(4.8b); 115(6.3); 120(9.6); 124(10.14); 156(4.4); 161(9.4); 177(3.1/3.2/3.3/3.6); 182(5.1b); 183(6.2); 203(4.1/4.2/4.3b/4.4); 206(5.9a); 208(6.8b); 209(7.9/8.2); 210(8.4)
Tekststructuur	28(6, tabel) 29(16:1, tabel) 30(5:2, 2 tabellen) 31(13:2, 2 tabellen) 32(5:1, 1 tabel) 45(1); 47(1); 50(1); 138(3)	16(6.9); 49(9.14); 89(4.1/4.2b); 92(5.5); 94(6.4/7.1b/7.2); 114(4.4); 124(10.16); 157(5.8/5.9); 177(3.5); 185(8.4/8.5); 203(4.3a); 210(8.3a)

Totaal aantal zinnen in uitleg: 1089

Totaal aantal opdrachten: 452

Totaal aantal eigenschappen tekst: ontbreekt

Methode Nieuw Nederlands

	Theorie (Aantal zinnen)	Opdrachten (Aantal opdrachten)	Teksten (Aantal voorkomens)
Koppen snellen	Blz. 11: 3	Blz. 13: 1 Blz. 19: 1 Blz. 25: 1 Blz. 32: 1 Blz. 40: 1 Blz. 45: 1	Blz. 15: 1 Blz. 21: 1 Blz. 26: 1 Blz. 34: 1 Blz. 42: 1 Blz. 46: 1
Begin-Einde alinea		Blz. 13: 2 Blz. 19: 1 Blz. 25: 1 Blz. 32: 1 Blz. 40: 1 Blz. 45: 1	Blz. 15: 24 Blz. 21: 20 Blz. 26: 19 Blz. 34: 19 Blz. 42: 19 Blz. 46: 20
Scharnierwoorden Impliciet	Blz. 12: 1	Blz. 41: 1	
Scharnierwoorden Expliciet	Blz. 12: 2	Blz. 14: 3 Blz. 21: 1 Blz. 33: 3	Blz. 16: 5 Blz. 17: 2 Blz. 23: 1 Blz. 35: 3
Sleutelfragmenten	Blz. 11: 3 Blz. 18: 7	Blz. 13: 5 Blz. 14: 8 Blz. 19: 8 Blz. 20: 5 Blz. 21: 3 Blz. 25: 16 Blz. 26: 6 Blz. 32: 8 Blz. 33: 10 Blz. 40: 13 Blz. 42: 3	Blz. 15: 22 Blz. 21: 20 Blz. 26: 17 Blz. 34: 18 Blz. 42: 21 Blz. 46: 22
Woordraadstrategie		Blz. 13: 1 Blz. 19: 1 Blz. 25: 1 Blz. 32: 1 Blz. 36: 1 Blz. 40: 1 Blz. 45: 1	Blz. 15: 3 Blz. 16: 8 Blz. 17: 2 Blz. 21: 3 Blz. 22: 6 Blz. 23: 4 Blz. 25: 1 Blz. 26: 10 Blz. 27: 2 Blz. 34: 8 Blz. 35: 2 Blz. 36: 1 Blz. 42: 2 Blz. 43: 12 Blz. 44: 9 Blz. 46: 1 Blz. 47: 9 Blz. 48: 4
Overig	Blz. 12: 28 Blz. 13: 6 Blz. 18: 19	Blz. 21: 1 Blz. 32: 1 Blz. 40: 1	

Totaal aantal zinnen in uitleg: 500

Totaal aantal opdrachten: 116

Totaal aantal eigenschappen tekst: 345

Bijlage 2. Analyses Eindexamens

Examen vwo Nederlands 2013 Tijdvak 1. (Beoordelaar: Ellen)	Vragen (totaal = 17)	Tekst (257 regels)	Uitleg (n.v.t.)
Koppen snellen Titel Tussenkoppen Vetgedrukte inleiding Illustraties (+bijschriften)		1 titel (5 woorden) 1 ondertitel (6 woorden) (3 voetnoten om onbekende begrippen duidelijk te maken). (3x info over bron) 1x over tekst 1x over schrijfster 1x over bron/krant	
BEA Eerste zin alinea Laatste zin alinea		15 alinea's, allemaal aangeduid met een nummer.	
Sleutelfragmenten Onderstrepen kernzin Onderstrepen kernwoord	1, 2, 3, 4, 6, 9, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 16, 17.	N.v.t. (iedere tekst heeft kernzinnen).	
Scharnierwoorden Onderstrepen scharnierwoorden		7x woordniveau 14x tussen zinnen 21x binnen zinnen 1x tussen alinea's	
Woordraadstrategie Context gebruiken Woord opdelen Negeren		N.v.t.	
Overig Argumentatietechnieken	5, 7, 8		

Examen vwo Nederlands 2013 Tijdvak 2. (Beoordelaar: Lisanne)	Vragen (totaal = 17)	Tekst (286 regels)	Uitleg (n.v.t.)
Koppen snellen Titel Tussenkoppen Vetgedrukte inleiding Illustraties (+bijschriften)		1 titel (3 woorden) geen ondertitel (1 voetnoot om onbekende begrippen duidelijk te maken). (4x info over bron)	

		1x over tekst 1x over schrijfster 1x over krant 1x over datum + jaartal	
BEA Eerste zin alinea Laatste zin alinea		13 alinea's, allemaal aangeduid met een nummer.	
Sleutelfragmenten Onderstrepen kernzin Onderstrepen kernwoord	1, 2, 3, 4, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 14, 15, 16	N.v.t. (iedere tekst heeft kernzinnen).	
Scharnierwoorden Onderstrepen scharnierwoorden	5, 6	94 scharnierwoorden	
Woordraadstrategie Context gebruiken Woord opdelen Negeren		N.v.t.	
Overig Argumentatietechnieken Samenvatten	11, 17		

Examen vwo Nederlands 2014 Tijdvak 1. (Beoordelaar: Sophie)	Opdracht/vragen	Tekst
Koppen snellen (1) Titel Tussenkoppen Vetgedrukte inleiding Illustraties (+bijschriften)		1 x titel Totaal: 1
BEA Eerste zin alinea Laatste zin alinea		
Sleutelfragmenten (9) Onderstrepen kernzin	1, 6, 7, 9, 13, 14, 16, 17, 18 Totaal: 9	
Scharnierwoorden Onderstrepen scharnierwoorden		
Impliciete scharnierwoorden (7)	2, 3, 4, 8, 10, 11, 12 Totaal: 7	
Woordraadstrategie (5) Context gebruiken		5 x noten voor moeilijke

Woord opdelen Negeren		begrippen Totaal: 5
Overig (2)	5, 15 Totaal: 2	

(Cijfers zijn opgavenummers)

Examen vwo Nederlands 2014 Tijdvak 2. (Beoordelaar: Sanne)	Vragen (totaal = 18)	Tekst (298 regels)	Uitleg (n.v.t.)
Koppen snellen Titel Tussenkoppen Vetgedrukte inleiding Illustraties (+bijschriften)		1 titel (5 woorden) 3 voetnoten	
BEA Eerste zin alinea Laatste zin alinea	1,2,15	15 alinea's	
Sleutelfragmenten Onderstrepen kernzin Onderstrepen kernwoord	3,7,11, 14	n.v.t. (iedere tekst heeft kernzinnen)	
Scharnierwoorden Onderstrepen scharnierwoorden	4,5,8,9, 13, 18	43 scharnierwoorden	
Woordraadstrategie Context gebruiken Woord opdelen negeren		n.v.t.	
Overig	6,10, 12, 16, 17		

Examen vwo Nederlands 2015 Tijdvak 1. (Beoordelaar: Rinske)	Opricht/vragen	Tekst 1 (112 zinnen)
Koppen snellen Titel Tussenkoppen Vetgedrukte inleiding Illustraties (+bijschriften)		Titel (5 woorden) 3 bronvermeldingen 1 x schrijver 1x publicatiedatum 1x soort tijdschrift
BEA Eerste zin alinea	1, 2, 14	12 alinea's, aangeduid met nummer.

Laatste zin alinea		
Sleutelfragmenten Onderstrepen kernzin Onderstrepen kernwoord	3, 7 (II), 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 19, 20, 23, 30, 34, 35, 36	
Expliciete scharnierwoorden Onderstrepen scharnierwoorden	5, 7 (I, III, IV, VI), 15, 27, 29, 32	62 scharnierwoorden
Impliciete scharnierwoorden Scharnierwoorden invullen Tekst/zinsfunctie benoemen	4, 6, 17, 18, 21, 24, 25, 31, 33	
Woordraadstrategie Context gebruiken Woord opdelen Negeren	17, 28	
Overig Argumentatietechnieken	8, 22, 26	

Examen vwo Nederlands 2015 tijdvak 2 (Beoordelaar: Cirano)		Vraag
Koppen Snellen		
Begin-Einde-Alinea		
Sleutelfragmenten		1, 2, 3, 10, 11, 12, 13, 14, 16, 18, 19, 20, 21, 23, 25, 26, 27, 28, 31, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 40, 41
Scharnierwoorden	Impliciet	5, 6, 7, 8, 9AD, 29AB, 42
	Expliciet	9BC
Woordstrategie		4, 32,
Overig		15, 17, 22, 24, 30, 39

Bijlage 3. Materiaal experiment

Conditie 1 (Ontving wel een instructie en kreeg direct de vragen)

Hoi, leuk en fijn dat je meewerkt aan het onderzoek voor onze bachelorscriptie!

Dit onderzoek gaat over leesvaardigheid bij het vak Nederlands in 5 vwo. We onderzoeken verschillende zaken met betrekking tot tekstbegrip. Hierdoor zijn er verschillende versies en is de manier waarop jij de oefening maakt soms anders dan die van andere leerlingen. Het kan dus zijn dat degene naast je bijvoorbeeld andere vragen invult of iets anders krijgt uitgedeeld.

Lees alle informatie rustig en goed door. Let ook goed op of je niets hebt overgeslagen. Je krijgt géén cijfer voor de antwoorden op de vragen en je resultaten blijven helemaal anoniem. Probeer de vragen wel serieus en zo goed mogelijk te beantwoorden. Zie het als een goede oefening voor het eindexamen volgend jaar.

Op de volgende pagina's vind je een leestekst en een instructie. Lees deze allebei goed door en beantwoord de vragen die bij de tekst horen.

Succes en alvast hartelijk bedankt voor je deelname!

Leden van een kleine wereld

(1) Even leven op Vlieland. Het heropende mijn ogen. Dit Waddeneiland leeft van toeristen. Toch is het bepaald niet wat je je voorstelt bij een vakantieparadijs. Er zijn geen resorts, geen door handdoeken bezet gehouden ligbedden en geen bediening op het strand. Er is nog veel meer niet: geen stad, geen snelweg, geen winkelcentrum, geen disco's, geen kantoren en (bijna) geen auto's. Maar het allerbelangrijkste wat hier ver te zoeken is, dat is haast. Wat het ontbreken van haast met mensen doet, is wel bijzonder – ik was het bijna vergeten.

(2) In feite heerst op zo'n klein eiland een vorm van schaarste. Je bent aangewezen op dat wat je er kunt krijgen. In de stad kun je als je niet precies vindt wat je zoekt, nog omrijden om het elders te halen. 'Elders' betekent hier: anderhalf uur varen met een boot die niet vaker dan drie keer per dag gaat. Het zoeken van een alternatief voor wat je hier kunt krijgen, kost je dus al gauw een halve dag of meer. Deze schaarste leidt tot bekende vormen van duurzaamheid: inventiviteit in het vinden van oplossingen met wat wél voorhanden is, zuinig zijn op je spullen en niet kiezen voor goedkoop maar voor degelijk – wel nodig met al dat zout, zand en water.

(3) Dan is er nog een andere eilandelijke component. Iedereen weet dat je inventief en zuinig op je spullen moet zijn. Mensen helpen elkaar om dat te bereiken, ieder vanuit zijn eigen expertise, zodat 'we' het heel houden.

Het is niet vanuit een socialistische gedachte en ook niet uit economische noodzaak. Het voelt meer als de ervaring dat je maar beter elkaar een beetje kunt helpen, want dan kom je samen verder.

(4) En zo, van de andere kant van de Waddenzee bekeken, lijkt het opeens bizar dat normaal gesproken elk gesprek over extra aandacht of service direct leidt tot discussies over geld. Dat is de verarming die we als maatschappij oogsten nu we zo lang al proberen ons te verrijken door efficiënter te worden en door ons te concentreren op onze kerntaken. Waarom streven we er eigenlijk naar dat alles wordt afgerekend, dat elke inspanning ook omzet is?

(5) Overal zijn er 'regels van het spel', in Nederland, in de Randstad en op Vlieland. De regels verschillen maar weinig. Toch ervaar ik dit eiland als een anders werkende wereld, niet heilig, niet beter, wel leerzaam en mooi. Een duurzaam verschil is misschien wel dat mensen op een eiland zich meer richten op het spel en de medespelers dan op de knikkers. Eindelijk een samenleving die zich een beetje gedraagt als een vereniging.

*naar: Huibrecht Bos
uit: VM Verenigingsmanagement,
september 2012*

Op deze pagina staat een instructie die je helpt bij het maken van de vragen over de tekst. Lees deze instructie goed door.

Wanneer je vragen beantwoordt over een leestekst, kun je hierbij gebruikmaken van verschillende leesstrategieën. Dit zijn trucjes die je kunnen helpen om de tekst beter te begrijpen en de hoofdzaken van de bijzaken te kunnen onderscheiden.

De twee leesstrategieën die je nodig hebt om de komende vragen te beantwoorden, worden hieronder kort uitgelegd.

Leesstrategie “scharnierwoorden”

Scharnierwoorden, ook wel **signaalwoorden** of **structuuraanduiders** genoemd, geven vaak een verband aan binnen een zin, tussen twee zinnen of tussen twee alinea's. Voorbeelden van signaalwoorden zijn *omdat, en, waarom, toch, echter*. Hieronder vind je een overzicht met de meest gebruikte signaalwoorden.

tekstverband	signaalwoorden
tegenstellend	Maar, echter, daarentegen, doch, toch, in tegenstelling tot, enerzijds ... anderzijds, hoewel.
oorzakelijk	Doordat, daardoor, hierdoor, omdat, zodat, zodoende, met als gevolg.
redengevend/verklarend	Want, immers, namelijk, derhalve, aangezien, wegens.
concluderend	Dus, concluderend, de slotsom is, dat betekent, hieruit volgt, dan ook.

Opdracht: onderstreep of markeer alle signaalwoorden in de tekst.

Leesstrategie “sleutelfragmenten”

Een sleutelfragment is het belangrijkste stukje van een alinea. Dit is meestal ook de **kernzin** van een alinea. Om een goed antwoord te kunnen geven op een vraag, is het belangrijk om de belangrijkste informatie (de hoofdzaken) uit een tekst te halen. Aan de hand van sleutelfragmenten kun je vaak ook de hoofdgedachte van een alinea of van de hele tekst bepalen.

Opdracht: onderstreep of markeer alle kernzinnen in de tekst.

Nu kan je aan de vragen beginnen. Zorg ervoor dat je bij het lezen van de tekst en bij het maken van de vragen aan de gelezen tips denkt. Succes!

Vragen bij de tekst “Leden van een kleine wereld”

De inleiding van een tekst kan verschillende functies hebben, zoals:

- 1 de aanleiding voor het schrijven van de tekst noemen
- 2 de hoofdgedachte van de tekst formuleren
- 3 de structuur van de rest van de tekst aanduiden
- 4 de vraag stellen die in de tekst beantwoord wordt

1. Welke van bovenstaande functies heeft de inleiding (alinea 1) van de tekst “Leden van een kleine wereld” vooral? (1p)

.....

2. In alinea 4 staat een paradox: “de verarming die we als maatschappij oogsten nu we zo lang al proberen ons te verrijken”. Leg deze paradox uit. Gebruik voor je antwoord niet meer dan 40 woorden. (4p)

.....
.....
.....
.....
.....

3. Wat is de functie van alinea 4 ten opzichte van alinea 3? (1p)

- A Samenvatting
- B Constatering
- C Voorbeeld
- D Uitwerking

4. “Een duurzaam verschil is misschien wel dat mensen op een eiland zich meer richten op het spel en de medespelers dan op de knikkers.” (alinea 5). Leg deze metafoor uit. Gebruik voor je antwoord niet meer dan 30 woorden. (2p)

.....
.....
.....
.....

5. Wat wordt bedoeld met het woord ‘Eindelijk’ in de laatste zin? (1p)

- A De mens zoekt al heel lang naar een samenleving die lijkt op een vereniging.
- B Het is een lust om te ontdekken dat er een maatschappij is die lijkt op een vereniging.
- C Het is moeilijk om mensen de attitude bij te brengen die nodig is in een vereniging.
- D Het kost veel tijd om een samenleving te maken die lijkt op een vereniging.

Demografische gegevens

Ik ben een man / vrouw (doorhalen wat niet van toepassing is)

Ik ben jaar oud.

Hoe scoor je gemiddeld op het onderdeel leesvaardigheid/tekstbegrip bij het vak Nederlands?

- slecht
- gemiddeld
- goed

Heb je dyslexie of iets anders dat van invloed kan zijn op het lezen (zoals concentratieproblemen of slecht zicht)?

- Ja
- Nee

Je bent nu helemaal klaar met het onderzoek. Controleer nog één keer goed of je alles hebt ingevuld. Is nog niet iedereen klaar? Dan mag je even stil voor jezelf werken.

Nogmaals bedankt voor je deelname!

Conditie 2 (Ontving wel een instructie, maar kreeg 5 minuten later de vragen)

Conditie 3 (Ontving geen instructie en kreeg gelijk de vragen)

Hoi, leuk en fijn dat je meewerkt aan het onderzoek voor onze bachelorscriptie!

Dit onderzoek gaat over leesvaardigheid bij het vak Nederlands in 5 vwo. We onderzoeken verschillende zaken met betrekking tot tekstbegrip. Hierdoor zijn er verschillende versies en is de manier waarop jij de oefening maakt soms anders dan die van andere leerlingen. Het kan dus zijn dat degene naast je bijvoorbeeld andere vragen invult of iets anders krijgt uitgedeeld.

Lees alle informatie rustig en goed door. Let ook goed op of je niets hebt overgeslagen. Je krijgt géén cijfer voor de antwoorden op de vragen en je resultaten blijven helemaal anoniem. Probeer de vragen wel serieus en zo goed mogelijk te beantwoorden. Zie het als een goede oefening voor het eindexamen volgend jaar.

Op de volgende pagina's vind je een leestekst en vragen over deze tekst. Lees de tekst goed door en beantwoord de vragen.

Succes en alvast hartelijk bedankt voor je deelname!

Leden van een kleine wereld

(1) Even leven op Vlieland. Het heropende mijn ogen. Dit Waddeneiland leeft van toeristen. Toch is het bepaald niet wat je je voorstelt bij een vakantieparadijs. Er zijn geen resorts, geen door handdoeken bezet gehouden ligbedden en geen bediening op het strand. Er is nog veel meer niet: geen stad, geen snelweg, geen winkelcentrum, geen disco's, geen kantoren en (bijna) geen auto's. Maar het allerbelangrijkste wat hier ver te zoeken is, dat is haast. Wat het ontbreken van haast met mensen doet, is wel bijzonder – ik was het bijna vergeten.

(2) In feite heerst op zo'n klein eiland een vorm van schaarste. Je bent aangewezen op dat wat je er kunt krijgen. In de stad kun je als je niet precies vindt wat je zoekt, nog omrijden om het elders te halen. 'Elders' betekent hier: anderhalf uur varen met een boot die niet vaker dan drie keer per dag gaat. Het zoeken van een alternatief voor wat je hier kunt krijgen, kost je dus al gauw een halve dag of meer. Deze schaarste leidt tot bekende vormen van duurzaamheid: inventiviteit in het vinden van oplossingen met wat wél voorhanden is, zuinig zijn op je spullen en niet kiezen voor goedkoop maar voor degelijk – wel nodig met al dat zout, zand en water.

(3) Dan is er nog een andere eilandse component. Iedereen weet

dat je inventief en zuinig op je spullen moet zijn. Mensen helpen elkaar om dat te bereiken, ieder vanuit zijn eigen expertise, zodat 'we' het heel houden. Het is niet vanuit een socialistische gedachte en ook niet uit economische noodzaak. Het voelt meer als de ervaring dat je maar beter elkaar een beetje kunt helpen, want dan kom je samen verder.

(4) En zo, van de andere kant van de Waddenzee bekeken, lijkt het opeens bizar dat normaal gesproken elk gesprek over extra aandacht of service direct leidt tot discussies over geld. Dat is de verarming die we als maatschappij oogsten nu we zo lang al proberen ons te verrijken door efficiënter te worden en door ons te concentreren op onze kerntaken. Waarom streven we er eigenlijk naar dat alles wordt afgerekend, dat elke inspanning ook omzet is?

(5) Overal zijn er 'regels van het spel', in Nederland, in de Randstad en op Vlieland. De regels verschillen maar weinig. Toch ervaar ik dit eiland als een anders werkende wereld, niet heilig, niet beter, wel leerzaam en mooi. Een duurzaam verschil is misschien wel dat mensen op een eiland zich meer richten op het spel en de medespelers dan op de knikkers. Eindelijk een samenleving die zich een beetje gedraagt als een vereniging.

naar: Huibrecht Bos

uit: VM Verenigingsmanagement, september 2012.

Vragen bij de tekst “Leden van een kleine wereld”

De inleiding van een tekst kan verschillende functies hebben, zoals:

- 1 de aanleiding voor het schrijven van de tekst noemen
- 2 de hoofdgedachte van de tekst formuleren
- 3 de structuur van de rest van de tekst aanduiden
- 4 de vraag stellen die in de tekst beantwoord wordt

1. Welke van bovenstaande functies heeft de inleiding (alinea 1) van de tekst “Leden van een kleine wereld” vooral? (1p)

.....

2. In alinea 4 staat een paradox: “de verarming die we als maatschappij oogsten nu we zo lang al proberen ons te verrijken”. Leg deze paradox uit. Gebruik voor je antwoord niet meer dan 40 woorden. (4p)

.....

.....

.....

.....

.....

3. Wat is de functie van alinea 4 ten opzichte van alinea 3? (1p)

- A Samenvatting
- B Constatering
- C Voorbeeld
- D Uitwerking

4. “Een duurzaam verschil is misschien wel dat mensen op een eiland zich meer richten op het spel en de medespelers dan op de knikkers.” (alinea 5). Leg deze metafoor uit. Gebruik voor je antwoord niet meer dan 30 woorden. (2p)

.....

.....

.....

.....

5. Wat wordt bedoeld met het woord ‘Eindelijk’ in de laatste zin? (1p)

- A De mens zoekt al heel lang naar een samenleving die lijkt op een vereniging.
- B Het is een lust om te ontdekken dat er een maatschappij is die lijkt op een vereniging.
- C Het is moeilijk om mensen de attitude bij te brengen die nodig is in een vereniging.
- D Het kost veel tijd om een samenleving te maken die lijkt op een vereniging.

Demografische gegevens

Ik ben een man / vrouw (doorhalen wat niet van toepassing is)

Ik ben jaar oud.

Hoe scoor je gemiddeld op het onderdeel leesvaardigheid/tekstbegrip bij het vak Nederlands?

- slecht
- gemiddeld
- goed

Heb je dyslexie of iets anders dat van invloed kan zijn op het lezen (zoals concentratieproblemen of slecht zicht)?

- Ja
- Nee

Je bent nu helemaal klaar met het onderzoek. Controleer nog één keer goed of je alles hebt ingevuld. Is nog niet iedereen klaar? Dan mag je even stil voor jezelf werken.

Nogmaals bedankt voor je deelname!

Conditie 4 (Ontving geen instructie en kreeg de vragen 5 minuten later)

Correctievoorschrift van tekst 'Leden van een kleine wereld'

1 Maximumscore 1

De aanleiding voor het schrijven van een tekst noemen.

2 Maximumscore 4

De kern van een goed antwoord is:

- Doordat we ons willen verrijken (door alles efficiënter te doen / door ons te concentreren op kerntaken)

1

- vinden steeds meer mensen geld belangrijker dan de medemens

1

- en dat is te beschouwen als geestelijke verarming

1

- een volledig juist antwoord, niet langer dan 40 woorden

1

3 Maximumscore 1

B

4 Maximumscore 2

De kern van een goed antwoord is:

- Mensen op een eiland zijn meer gericht op de medemens en de samenleving (het spel en de medespelers) dan op geld (de knikkers)

1

- een volledig juist antwoord, niet langer dan 30 woorden

1

5 Maximumscore 1

B

Bijlage 4. Toelichting onderscheid vragen

Vragen bij de tekst “Leden van een kleine wereld”

De inleiding van een tekst kan verschillende functies hebben, zoals:

- 1 de aanleiding voor het schrijven van de tekst noemen
- 2 de hoofdgedachte van de tekst formuleren
- 3 de structuur van de rest van de tekst aanduiden
- 4 de vraag stellen die in de tekst beantwoord wordt

1. Welke van bovenstaande functies heeft de inleiding (alinea 1) van de tekst “Leden van een kleine wereld” vooral? (1p)

> De functie van een alinea kan achterhaald worden door op de gebruikte scharnierwoorden te letten.

2. In alinea 4 staat een paradox: “de verarming die we als maatschappij oogsten nu we zo lang al proberen ons te verrijken”. Leg deze paradox uit. Gebruik voor je antwoord niet meer dan 40 woorden. (4p)

> Om deze paradox uit te kunnen leggen, moet de leerling de kern van de alinea doorgronden door de sleutelfragmenten te zoeken.

3. Wat is de functie van alinea 4 ten opzichte van alinea 3? (1p)

- A Samenvatting
- B Constatering
- C Voorbeeld
- D Uitwerking

> Scharnierwoorden zoals hier ‘En zo,...’ duiden op de functie van alinea’s (ten opzichte van andere alinea’s).

4. “Een duurzaam verschil is misschien wel dat mensen op een eiland zich meer richten op het spel en de medespelers dan op de knikkers.” (alinea 5). Leg deze metafoor uit. Gebruik voor je antwoord niet meer dan 30 woorden. (2p)

> Ook hier gaat het om de kern van de alinea en de tekst, zoeken naar de kern valt onder het zoeken van sleutelfragmenten.

5. Wat wordt bedoeld met het woord ‘Eindelijk’ in de laatste zin? (1p)

- A De mens zoekt al heel lang naar een samenleving die lijkt op een vereniging.
- B Het is een lust om te ontdekken dat er een maatschappij is die lijkt op een vereniging.
- C Het is moeilijk om mensen de attitude bij te brengen die nodig is in een vereniging.
- D Het kost veel tijd om een samenleving te maken die lijkt op een vereniging.

> De uitleg van ‘Eindelijk’ vraagt hier kennis van de kern en dus van sleutelfragmenten.